

**Pécsi Tudományegyetem**  
**„Oktatás és Társadalom”**  
**Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Tárnok Orsolya Márta**

**Az iskolázottság értékstrukturáló szerepe és mechanizmusai**

**Magyarországon 1978–2012/13 között**

*Iskolai végzettségek szerinti értékstruktúrák és átalakulásuk vizsgálata*

*1978–2012/13 között nemzetközi kitekintéssel*

**Doktori (PhD) értekezés**

**Témavezető:**

**Dr. habil. Híves-Varga Aranka**

**Pécs**

**2018**

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>Bevezetés, általános problémafelvetés.....</b>	<b>4-16</b>
<b>I. A kutatás tudományterületi keretrendszere, megoldandó kérdések.....</b>	<b>17</b>
<i>I.1. Értékkutatási elméletek és módszerek, valamint alkalmazhatóságuk</i>	
<i>iskolai kontextusban.....</i>	<i>17-26</i>
<i>I.2. Értékkutatási elméletek és modellek.....</i>	<i>26</i>
I.2.1. Rokeach elméleti modellje.....	26-33
I.2.2. Schwartz elméleti modellje.....	33-38
I.2.3. Rokeach és Schwartz elméleti modelljeinek megfeleltetése.....	39-40
<i>I.3. A kutatási előzmények áttekintése.....</i>	<i>40-69</i>
<i>I.4. A kutatás hipotézisei, megoldandó kérdések.....</i>	<i>69</i>
I.4.1. A kutatás általános hipotézisei.....	69-76
I.4.2. A kutatás operacionalizált hipotézisei.....	76-80
<i>I.5. A kutatás felépítése.....</i>	<i>80-82</i>
<b>II. A kutatás módszereinek és eszközeinek ismertetése.....</b>	<b>83</b>
<i>II.1. A felhasznált kutatási adatbázisok és gyakorlati megfontolások.....</i>	<i>83-84</i>
<i>II.2. Az alkalmazott matematikai statisztikai adatelemzési módszerek.....</i>	<i>84</i>
II.2.1. Az adatok kódolása.....	84-85
II.2.2. A strukturális modell felépítése.....	85-87
II.2.3. A térstatisztikai modellek felépítése.....	87-90
II.2.4. További alkalmazott statisztikai módszerek bemutatása.....	90-93
<b>III. Az iskola érték közvetítésének strukturális modellje Magyarországon 2012/13-ban..</b>	<b>93-97</b>
<b>IV. Az iskolázottsági szintek értékstrukturáló szerepe Magyarországon.....</b>	<b>97</b>
<i>IV.1. Az iskolázottság szerinti értékstruktúrák Magyarországon 2012/13-ban.....</i>	<i>97-121</i>
<i>IV.2. Az iskolázottság szerinti eltérések a hazai értékstruktúrától 2012/13-ban.....</i>	<i>121-131</i>
<i>IV.3. Nemzetközi kitekintés: mely iskolai végzettséggel rendelkezők közelítenek a legjobban az európai polgárok értékstruktúrájához?.....</i>	<i>131-140</i>

<i>IV.4. Az iskolázottság szerinti értékátalakulások Magyarországon 1978–2012/13.....</i>	<b>140</b>
IV.4.1. Az iskolázottság szerinti értékátalakulási folyamatok 1978–1996 között.....	140-158
IV.4.1.1. Értékváltozás vagy értékválság?.....	140-141
IV.4.1.2. A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása.....	141-146
IV.4.1.3. Az alacsonyfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása.....	146-150
IV.4.1.4. A középfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása.....	150-154
IV.4.1.5. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása.....	154-158
IV.4.2. Az iskolázottság szerinti csoportok helyzetének változása az értéktérben 2002 és 2012/13 között.....	158-166
IV.4.3. Az iskolai végzettségek szerinti értékátalakulási folyamatok eltérései az általános értékátalakulási folyamatoktól.....	167-168
<b>V. A hipotézisek bevalásának vizsgálata és következtetések.....</b>	<b>169</b>
V.1. Az operacionalizált kutatási hipotézisek teljesülése.....	169-173
V.2. Az általános kutatási hipotézisek teljesülése és következtetések.....	173-180
<b>VI. Összefoglalás, kitekintés, javaslatok.....</b>	<b>181-200</b>
<b>Felhasznált irodalom.....</b>	<b>201-223</b>
<b>Mellékletek.....</b>	<b>224-251</b>
<b>Táblázatok jegyzéke.....</b>	<b>252</b>
<b>Ábrák jegyzéke.....</b>	<b>253-254</b>

## Bevezetés, általános problémafelvetés

A modern társadalmak szocializációs célú intézményei főként a közoktatás irányítási rendszerébe tartoznak. A közoktatás rendszerének működését jogerős normatívák szabályozzák. A közoktatás minősítő kimeneti pontjain az adott szint normatíváinak teljesítését képesítések formájában ismeri el. A minősítések elsősorban továbbtanulásra vagy munkavállalásra vonatkozó képességek és készségek szempontjából jelentenek garanciát az érintettek számára. A személyiség szocializációját az utóbbi időszakban kiemelten vizsgálják, különösen a nemzetközi közoktatás fejlesztési felmérések (IEA, PISA stb.) – valamint az emberek, közülük is kiemelten a fiatalok esélyegyenlőségével foglalkozó szociológiai kutatások – eredményeként. A vizsgálatokból levont következtetések alapján először a szociológiai és a tantárgypedagógiai jellegű fejlesztési elképzelések versengtek, álltak vitában egymással. Lényegében azonban sem az oktatás eredményessége<sup>1</sup>, sem a tanulók esélyegyenlősége<sup>2</sup> nem érte el a kívánt és tervezett mértéket. Előtérbe került a problémák tudományközi kezelésének szükségessége is, főként a nevelésszociológia és szociálpszichológia tudományterületei számára. Az utóbbi időben a tudományközi nyitás mellett felmerült a kettős célú<sup>3</sup> fejlesztési koncepció bevezetésének gondolata is. Ez a koncepció a tantárgypedagógiai és a szociológiai indíttatást főként a differenciált tanulói felkészítés módszerével kívánta egyesíteni. Észszerű az értékszociológiai kutatások bevonása a problémakör feltáró vizsgálatába, mert a felhalmozódott államigazgatási kutatási anyagok – például a Jelentések a magyar közoktatásról – nem adtak biztosnak tekinthető előrejelzést a nehezen feldolgozhatónak tűnő problémák kezelhetőségéről.

Az oktatásban zajló rendszerszintű átalakulási folyamatok egyre nagyobb kihívást jelentenek. Többek között jellemző a bővülés: a tanulási idő (vertikális expanzió) és választék (horizontális expanzió) szempontjából egyaránt. A rendszerbe kerülő tanulók létszámának bővülése (abszolút expanzió) különösen nagy terhet ró a rendszerre. Ennek következtében az oktatás fokozatosan tömegessé vált. Az erősen szelektáló, tekintélyelvű oktatási rendszer

---

<sup>1</sup> Ahogyan azt a PISA sokk is megmutatta. Ld. Bonifert, M. (2002) p10 és Vári, P. (2003) p13-17, p196-213; Lannert, J. (2008, p340) vagy Györgyi, Z. (2014) a témakör háttérét ennél komplexebben vizsgáló aktuális kutatási eredményei.

<sup>2</sup> Erre mutat rá a rendszerváltást követő időszak adatait elemezve többek között a Jelentések a magyar közoktatásról kiadványsorozat, illetve a legfrissebb PISA vizsgálatok egyrészt Fehérvári (2015a) alapján a családi háttér meghatározó szerepére, másfelől a nemzetközi összehasonlításban Magyarország méltányosság szempontú leszakadására (Lannert 2015a).

<sup>3</sup> Báthory, Z. (2003, p97)

demokratizálódása viszont egyre nagyobb szabadságfokot nyújt az egyén és a rendszer számára a normatívák által kitűzött célok teljesítése alóli kibúvársra. Az oktatás tömegessé válásának következtében a fejlődés kezdeti iránya így nem az emberi önfejlődésre hatott, hanem továbbra is a privilegizált osztályok – a rendi társadalomtól a tőkés nagyipari vagy az állampárti elit – érdekeinek megfelelően alakult. Az emberek közötti érdekellentétek nem szűntek meg, csupán új értelmet nyertek. Az ellentétek egyrészt közvetettekké váltak, differenciálódtak, illetve egészében bonyolult összefüggésrendszert alkottak. A problémák kezelésének igénye óhatatlanul megkövetelte a társadalomtudományok olyan szerveződését, amely esélyt adhatott legalább a problémák áttekintését biztosító paradigmaalkotásra.<sup>4</sup>

A társadalomtudomány tudományterületi fejlődésének ezen – kutatási szakasznak is nevezhető – kezdeti fázisa előtt a közoktatás szakmailag a polgárosodó középrétegek igényeinek megfelelően is differenciálódott. Az ipari forradalom következtében felmerülő új igények mellett az oktatás diszfunkcióinak<sup>5</sup> megjelenésével is járt a tömegessé válás és ezzel párhuzamosan a társadalmi mobilitás iránti elvárás, melyet az oktatási lehetőségek fejlesztésével kívántak megvalósítani.

Az iskolákba kerülők automatikus esélyegyenlőségét feltételező meritokratikus szemlélet irreálisnak bizonyult a fent jelzett folyamat során. Ez a folyamat hazánkban a rendszerváltáskor és az azt követő időszakban részben megismételte önmagát.<sup>6</sup> A kiutat a tudományos életben paradigma- és módszertani váltás jelentette, amely reményt nyújtott a feltörekvő középrétegek esélyegyenlőségéből eredő társadalmi mobilitás megvalósítására is.<sup>7</sup> A differenciálódó igények egy közérdekű, az egyén és társadalom igényeit összhangba hozó, elfogadható nyílt szakmai indíttatású szelekció mellett létrehozták a rejtett, kódolt működési szelekciót is. Ez a működési szelekció a kiinduló (születési) egyenlőtlenségeket esélyegyenlőtlenséggé konzerválta.<sup>8</sup> A posztmodernnek nevezhető szociológia ezzel a problémával, illetve a – vonatkozásában felmerülő gazdasági, kulturális és szociológiai háttér mellett – hatékony megoldás humánus

---

<sup>4</sup> Bourdieu, P. (2003), Kozma, T. (2003), továbbá Fehérvári (2015b, p34) szerint az abszolút expanzióknak és a vele együtt növekvő állami ráfordításoknak köszönhetően kerültek előtérbe az oktatás kimeneti hatékonyságát feldolgozó kutatások is.

<sup>5</sup> Nem megfelelő minőségű és mennyiségű képzés, a képesítések elértéktelenedése stb.

<sup>6</sup> Kozma, T. (2003), Gázsó, F. (2006)

<sup>7</sup> Kozma, T. (2003), Meleg, Cs. (2015)

<sup>8</sup> Bernstein, B. (In: Réger, Z. [1990]), Kiss, J. (1995), Buda, B. (1995), Forray, R. K. (1998), Meleg, Cs. (2009), Huszár, Á. (2015), Forray, R. K. – Hegedűs, T. A. (2003, p86-127 és 2007 p112-113) Varga, A. (2016) stb.

feldolgozási lehetőségével foglalkozik.<sup>9</sup> A jelenség jellegzetes és időnként visszatérő formája az oktatási rendszeren belüli „rejtett tanterv” alapján történő működés, amely pozitív és negatív tanári attitűdben egyaránt megtestesül.<sup>10</sup> Ilyenkor az iskola torzuló értékrendje miatt sérül az iskola valós szocializáló szerepe, torzulnak a helyzetek, szerep- és viselkedésminták.<sup>11</sup> Empirikus adatfelvételen alapuló kutatási tapasztalatok<sup>12</sup> azonban azt mutatják, hogy a társadalomban és ezzel együtt az oktatásban lezajló modernizációs folyamatok olyan tényezők, melyek elősegítik a (születési) esélyegyenlőtlenségek legalább egy részének kezelését, illetve felszámolását.

A klasszikus, durkheimi<sup>13</sup> és bourdieui<sup>14</sup> értelmezések szerint az iskolarendszer szocializációs<sup>15</sup> mechanizmusán keresztül közvetített kultúra és értékátadási folyamat reprodukciós mechanizmusként is megragadható jelenség. (Habár napjainkra az utóbbi, a *reprodukción* terminus alkalmazásának *konstrukción*<sup>16</sup> fogalommal történő helyettesítése is felmerül a nevelés szociológiai aspektusait kutató modern<sup>17</sup> tudományterületi vizsgálatok elméleti megközelítéseiben.) A szervezetszociológia szocializációs, nevelési szempontból azt vizsgálja, hogy az iskolai keretrendszernek, mint szervezetnek, milyen a rendszeren belül fennálló viszonyrendszere és külső környezeti kapcsolata.<sup>18</sup>

Ebből a kettős felvetésből kirajzolódik, hogy az iskolai szocializáló keretében zajló kulturális- és értékátadási folyamat, illetve normaközvetítő szerep olyan jelenség, melyet a neveléstudomány és annak határ-, illetve társtudomány területei különböző szempontok szerint

---

<sup>9</sup> Bourdieu, P. (1988), Mollenhauer, K. (2003), Kozma, T. (2003), Rayman J. – Varga A. (2015), Forray, R. K. (2017)

<sup>10</sup> Jachim, N. (1987), Szabó, L. T. (1988)

<sup>11</sup> Szabó, L. T. (1988), Mollenhauer, K. (2003); kutatásai során Forray több ízben rámutat a cigány tanulók esetében érvényes szocializációs mechanizmusok sajátosságaira (ld. Forray, R. K. – Hegedűs, T. (1998, p118-122), Forray, R. K. – Hegedűs, T. (2003, p175-286), Forray, R. K. (2007) stb.)

<sup>12</sup> Parsons, T. (1964), valamint Inkeles, A. és Smith, D. H. (1974) publikációikban egymástól függetlenül felállított, kiterjedt empirikus statisztikai adatelemzésen alapuló modernizációs elméleteik jutottak erre az eredményre.

<sup>13</sup> Durkheim (1980) szerint a társadalmi élet az iskolai élet kiszélesedése, az iskolában elsajátított viselkedésformák és modalitások teljesebben ki a későbbiekben a társadalmi életben.

<sup>14</sup> Bourdieu (1988) kulturális tőkeátadási folyamatai kapcsán megfogalmazott elméleti felvetéseiben.

<sup>15</sup> Somlai (1992) szerint a szocializációkutatás '40-es évektől induló lassú térnyerésének gyökerei a '20-as évek Chichagoi iskola ökológiai szemléletmódú városszociológiai kutatásokig vezethetők vissza, melyekben a szocializáció még ellenőrző hatalmat jelentett, míg a másik kutatási ága – ezen vonulattól függetlenül – a Frankfurti Iskola által képviselt – politikai-ideológiai megfontolású – nevelési elvek kutatásából fejlődött ki. A tudománytörténeti fejlődés ezen kezdeti szakaszában már megfogalmazódtak a reprodukciós szemlélet megfontolásai.

<sup>16</sup> A hivatkozott művekben a nevelésszociológia gender jelenségei kapcsán felmerülő kulturális reprodukciós jelenségek helyett konstitúciós terminus alkalmazásának lehetőségét veszik számba, ami a korábbi passzív szemléletet egy aktív, közreműködő, tehát interakciók eredményeként létrejött folyamatként határozzák meg.

<sup>17</sup> Morrow, R. A. – Mitchell, C. A. (1999) és Jenks, C. (1993) Connellre (1987) hivatkozva.

<sup>18</sup> Ld. például Lannert, J. (2008), Forray, R. K. (2009), Fehérvári, A. (2015c), tágabb értelemben Györgyi, Z. (2014)

értékelve dolgoznak fel.<sup>19</sup> A kutatásokat az *individualisztikus* (iskolai keretek egyénre gyakorolt hatása) és a *normatív* (rendszer-, illetve társadalmi szinten megfigyelhető oktatási jelenségek) szemlélet szerinti megosztottság jellemzi. A szociológiai kutatások hajlamosabbak a rendszerhatás vizsgálati középpontba helyezésére, míg a neveléstudományi kutatók általában az individualisztikus tudományelméleti megközelítés alkalmazását részesítik előnyben. Mind a *normatív*, mind az *individualisztikus* megközelítésre jellemző a minősítő jelleg. A vizsgálatok a szocializációs folyamat sikeres vagy sikertelen, esetleg helyes vagy helytelen mivoltának megállapítását is magukba foglalják, ilyen formában maga a norma- és értékátadási folyamat is további értékelésre kerül. Parsons (1964, p181) véleménye szerint azonban „A társadalomkutató feladata, mint a társadalom tudományos megfigyelőjének, hogy a lehető legközelebbi objektív megközelítést dolgozza ki a társadalom karakterének és folyamatainak. [...] meg kell próbálnia széles, történelmi és komparatív perspektívában látnia, amennyire csak tud...” Parsons megállapítását követve a nevelés- és oktatásszociológiai kutatások vitatják a nevelési folyamatok vizsgálatának értéksemleges kivitelezhetőségét.<sup>20</sup>

Nehezíti a helyzetet, hogy a nevelésszociológia a neveléstudományok és a szociológia tudományának olyan határterülete, melynek pontos működési keretei a mai napig meghatározás alatt állnak. Meleg Csilla (2015) a nevelésszociológia problémaköreit és nézőpontjait összefoglaló tanulmányában úgy fogalmaz „Az iskola és az iskoláztatás társadalmi kontextusban történő értelmezése [...] új értelmezési keretek kialakításához [...] ennek következtében korábbi tudásunkat bővítő új válaszok megtalálásához is hozzájárul.” (p19) A nevelésszociológia területének mai napig tartó fokozott multi- és interdiszciplináris jellege azonban egybevág napjaink tudománytörténeti fejlődésének irányvonalával<sup>21</sup>. Ezen fokozott interdiszciplinaritás napjainkra már nem csak a nevelésszociológia, hanem a neveléstudományi kutatások egyik meghatározó jellemzője lett. Hazai viszonylatban ezt a szemléletmódot támasztják alá a Magyar Tudományos Akadémia által 2016-ban meghirdetett Pedagógiai Kutatási Programjának elméleti és gyakorlati megfontolásai. A Program ugyanis a tantárgypedagógiai (szakmódszertani) vizsgálatok tudományos megalapozásának és megújításának elvégzését interdiszciplináris

---

<sup>19</sup> Az értékek világának elméleti-filozófiai területének vizsgálatával a filozófiai értékelmélet, azaz az axiológia tudománya foglalkozik.

<sup>20</sup> Ld. Trent et. al. (1985)

<sup>21</sup> A multi- és interdiszciplinaritás tudományos kutatásokon belüli hangsúlya növekedésének kiváló indikátora, hogy az elmúlt években kiosztott, nemzetközileg is elismert tudományos díjak (melyek odaítélésekor számottevő szempont az elért eredmény hivatkozottsági indexe) odaítélése során – arányában – egyre nagyobb hányadát teszik ki a határtudományok területén elért tudományos eredmények. Barakonyi (2014)

kutatásokkal kívánja teljesíteni. A meghirdetett Program két alappilléren nyugszik: az első a jelentkező kihívások háttérének tudományos módszerű feltárása, a második pedig az azonosított kihívások leküzdésének tudományos alapú stratégiájának megalkotása. Ebben a megközelítésben a neveléstudományi kutatások területén, a „Mit kell tenni?” kérdésének megválaszolásában egyértelmű kiemelt szerepet kapnak az interdiszciplináris kutatások. A Program elvárásainak teljesítésére a nevelésszociológiai kutatások – az ismertett tudománytörténeti fejlődést figyelembe véve – teljes mértékben alkalmasnak tekinthetők. A nevelésszociológia – kialakulásának kezdetétől – a szociológiai vizsgálatok által erőteljesen meghatározott interdiszciplináris kutatási terület. A szociológia tudományos eszköztárára támaszkodva fejlődött ki<sup>22</sup> a neveléstudományi kérdések, problémák megválaszolására. Az iskolázottság értékstrukturáló szerepének nevelésszociológiai vizsgálatát a szakterület markáns interdiszciplináris jellegére, történeti hagyományaira, a jelen kor általános neveléstudományi fejlődésének tendenciáira<sup>23</sup>, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatási Programjában felállított elméleti és gyakorlati megfontolásaira tekintettel kell tervezni. További fontos szempont, hogy a hazai oktatáspolitikai mozgásterét alapvetően meghatározó tényezőknél – Lannert (2008) alapján – egyrészt az EU oktatást érintő törekvései, másrészt a demográfiai folyamatok tekinthetők. Ennek tükrében kiemelt fontosságú az EU 2020 közoktatási stratégiája, mely a tanulói lemorzsolódás – az ESL (early school leaving) folyamatának megakadályozására tett intézkedések eredményességét követeli meg a tagországoktól. Ennek a ténynek a tükrében fokozottan érvényesnek tekinthető Varga (2016) megállapítása, mely szerint a korai

---

<sup>22</sup> A neveléstudomány területén a fejlődés szoros szintézisben következett be három főbb neveléstudományi paradigmaváltással (fejlődési fázissal) – Kozma (2001) felosztásában (követve Kuhn (1984) értelmezését): a bölcsész, a viselkedéstudományi és a társadalomtudományi paradigmák kialakulásával, mely utóbbi területhez kapcsolható a nevelésszociológia területének kibontakozása is. Forray (2015) szerint a nevelésszociológia területének a mai napig meghatározó tulajdonsága a – Kozma (1991) által korábban megállapított – tudományos diverzitás.

<sup>23</sup> A neveléstudomány területe Kozma (2013) szerint – köszönhetően a tudományterületen bekövetkezett átalakulási folyamatoknak – napjainkra nem egy általánosan értelmezett neveléstudományt, hanem – a neveléstudomány gyűjtőfogalomként válása következtében – neveléstudományokat jelent. Ebben a folyamatban szerinte a neveléstudományt, mint akadémiai diszciplínát is újra kellett fogalmazni. A neveléstudományok három – a bölcsészettudományi, a természettudományi és a társadalomtudományi – paradigmáját különíti el Kozma (2013) egymástól. A bölcsész paradigmára általánosan jellemző a neveléstudomány elmélet kiszorítása a kutatásokból, valamint hogy a tudományos képzésben és kutatásban a nevelésfilozófiát nem művelik, mint autonóm diszciplínát. Vagyis megállapításai alapján le lehet vonni azt a következtetést, hogy napjainkra a neveléstudomány elméletének és a gyakorlatának filozofikus megközelítése visszaszorulóban van, míg a természettudományos (köszönhetően elsősorban a tanulói teljesítménymérések oktatásirányítási eszköztárba kerülésének) és társadalomtudományi (mely elsősorban az oktatásügyről folyó diskurzus uralkodó fölfogásává vált) paradigmák előretörése figyelhető meg. Ezt támasztja alá továbbá Báthory (2001) és Kozma (2013) által is hivatkozott megállapítása, mely szerint itthon a neveléstudományi kutatóknak és kutatóknak a nemzetközi teljesítménymérésekbe, valamint a szociológiába és a közgazdasági kutatásokba való bekapcsolódása adott lendületet.



iskolaelhagyás napjaink egyik legfontosabb oktatáspolitikai problémaköre. Varga (2016) az iskolaelhagyás, az iskolai leszakadás és a szegregáció nemkívánatos jelenségei elleni cselekvés lehetőségeinek vizsgálati tapasztalatait összefoglaló publikációjában a következő összegző gondolatokat fogalmazta meg: „Úgy látjuk, hogy az oktatási integrációval kapcsolatos sokrétű hazai tapasztalatok számbavétele kiemelten fontos, mert a társadalmi kohézió és befogadás mellett 2000-ben elköteleződött EU-s oktatáspolitikai ma már **mérhető** eredményeket vár el a tagállamoktól.” Varga (2015b) – az inklúzió folyamatelvű modelljének leírásakor – a hatékony működés feltételeként jelezte a sokszínűséget és a hozzá alkalmazkodó folyamatos megújulást. Tapasztalatai – az iskolai értékorientációkat illetően is – megalapozhatják az inkluzív oktatással kapcsolatos további munkahipotéziseket. Az integrációs hazai fejlesztésekre vonatkozó kijelentése azonban jelzi a lehetséges problémát is: „Sajnálatos, hogy miközben az iskolák évente adtak számot az IPR intézményi szintű fejlesztésének eredményeiről, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előrehaladásáról, nem készült el ezek nyilvános összegzése, vagyis létezett valamiféle jelzőrendszer, azonban ennek rendszerszintű értelmezése és visszacsatolása kevésbé érvényesült. Ebből adódóan nem ismerjük a közoktatási rendszer egészére vonatkozóan az IPR kiépítés sikeres területeit, illetve a fejlesztések gyenge pontjait.” Összességében a tanulók lemorzsolódásának és az iskolai szegregáció jelenségének okait és a lemorzsolódás megelőzésének lehetőségeit vizsgáló IPR és a vele összefüggő rezilienciavizsgálatok megújítása, továbbgondolása Forray (2017) szerint szükséges, így ebben az irányában a jelenlegi értékkutatások is releváns eredményekkel szolgálhatnak. Varga (2016) kiemelet szerepet tulajdonít a következő időszak neveléstudományi kérdéseinek a „hogyanok” és az iskolázás „kimeneteinek” feltárásának is, így a Magyar Tudományos Akadémia által hirdetett Program mellett a disszertáció tudományos eredményeinek integrációs pedagógiai vonatkozása is olyan szempont, mellyel számolni kell a vizsgálat során.

Az MTA Kutatási Programjában megfogalmazott kutatási-fejlesztési igény a neveléstudományi paradigmák átalakulásával összhangban az 1958-as sèvres-i UNESCO-konferencia előzetes összefoglaló jelentéséig visszavezethető, melyet 1959-ben egy – 12 ország részvételével készült, a 13 évesek matematikai teljesítményét mérő – *pilot* tanulmány követett. A nemzetközileg szervezett vizsgálatok ezután általában az értelmi nevelés területén, a szövegértési és számolási készségek felmérésére valósultak meg. Emellett a tantárgyi célkitűzések a nemzeti tantárgyi tantervfejlesztések, az egyetemi felvételi vizsgák, illetve a

kétszintű érettségi vizsga fejlesztésére irányuló intézkedések részét képezték. Trent és munkatársai (1985, p309) szerint „...ezek a tanulmányok megelőzési stratégiák beazonosítását, a fejlődés elősegítését és az egyenlőtlenségek csökkentését szorgalmazzák”. Utóbbi alapján megállapítható, hogy a nemzetközi vizsgálatok az ismertett társadalmi és gazdasági változások által támasztott új igényekre adott, a neveléstudományi terület válaszkeresési igényének részeként jelentek meg.

A nemzetközi felmérési rendszerek közül Magyarországon először az IEA társaság 1959-es matematikai felméréseit<sup>24</sup> alkalmazták, ahol a tantárgypedagógiai szempontok még háttérbe szorultak, bár nem hiányoztak. Az IEA sikerei alapján tervezte a vizsgálat bővítését és így született meg az IEA Társaság második vállalkozása a „hat-tantárgy vizsgálata. [...] ebben a felmérésben már nem lehetett eltekinteni a speciális műveltségterületi, tantárgypedagógiai szempontoktól”<sup>25</sup>. Husén (1974, p3) megállapította, hogy az IEA matematikai felméréseket és a két nemzetközi összejevetelt követően a cél: egy bemenet-kimenet (input-output) alapú modell létrehozása, ami elméleti keretrendszerül szolgál egy következő felmérésnek, ahol kifejtésre kerül a hat tantárgyi terület teljesítménykritériuma. A Super (1970) által szerkesztett jelentés alapján korábban már megfogalmazták, hogy szükséges a társadalmi, gazdasági független változók bevonása ezekbe a kutatásokba. Postlethwaite (1974, p158) szerint „kiemelkedő célja az IEA vizsgálatoknak a társadalmi, gazdasági és pedagógiai tartomány releváns bemeneti faktorok kapcsolatának tanulmányozása a nemzetközi teszteken mért kognitív és nemkognitív kimeneti eredményeivel”.<sup>26</sup> Ez a megközelítés általánosan elfogadott elméleti alapvetésként kezelendő az IEA, tágabb értelemben pedig az összehasonlító nemzetközi neveléstudományi vizsgálatok létrejötte tekintetében. Magyarországon eltérés a nemzetközi vizsgálatoktól, hogy a hat-tantárgy vizsgálatból három-tantárgy vizsgálat lett. Céljuk annak megismerése volt, hogy: „mit tudnak a tanulók az adott területen és ennek milyen iskolai-pedagógiai okai lehetnek. S nem az, legalábbis nem elsősorban az, hogy a megállapított tudást miként befolyásolják iskolán kívüli társadalmi tényezők.”<sup>27</sup> Ez a vizsgálat Báthory Zoltán (2003, p97) szerint: „...átmenetet jelent a szigorú értelemben vett rendszerszintű vizsgálatoktól a tantárgypedagógiai vizsgálatok, pontosabban e két kutatási irány kombinációja felé. Ezt a felméréstípust nevezzük a

---

<sup>24</sup> Ezek eredményeit Husén, T. adta közre, 1967-ben.

<sup>25</sup> Báthory, Z. (2003) In: Hoffmann, R. (2003) p96-97.

<sup>26</sup> Szinte szó szerint ugyanezt a megállapítást fogalmazza meg néhány hónappal később Postlethwaite (1974) előbbi idézetére történő hivatkozás nélkül Husén (1974, p3) saját publikációjában.

<sup>27</sup> Báthory, Z. (2003) p97.

továbbiakban kettős célúnak.” Báthory (2003, p99) ugyanitt megjegyzi, hogy az első vizsgálatokat „a tudás taxonómiai értelmezése jellemzi [...] B. Bloom nevezetes kognitív taxonómiai felfogásából, annak esetenkénti továbbfejlesztéséből indultak ki.”

Mindezeket követően jelent meg „az OECD presztízs projektje, a PISA”, amely megtöri az IEA társaság rendszerszintű felmérési monopóliumát, de „Ezzel párhuzamosan több hagyományos koncepciójú IEA projekt is folytatódik, mint az állampolgári nevelés vizsgálata”, valamint számos további vizsgálat.<sup>28</sup> Jelentős fontosságú, hogy a PISA vizsgálatokban a következtetések sorában a családi háttér és az iskolai feltételek fontossága egyenrangú az értékelésben. Fehérvári (2015a) – a PISA szociológiai irányban bevezetett újabb vizsgálati eredményeinek – többszemponú elemzése megerősíti a családi háttér kiemelkedő szerepét az iskolai előmenetelben, illetve emellett Lannert (2008, 2015a) is jelzi Magyarország méltányosság szempontjából történt leszakadását. Ez a tény hazai viszonylatban a szociológiai alapegységek szerepének praktikus figyelembe vehetőségére utal egy egyébként inkább ismeretközpontú eredményei alapján hivatkozott kutatásnál. Vári szerint<sup>29</sup> „a magyar közoktatás egyik rögzült hibája, az ismeret-központúság”, ami hozzájárul a tanulók esélyegyenlőtlenségének és az antidemokratikus rendszerszerveződésnek a kialakulásához. A nemzetközi szakirodalomban Wentzel és Looney (2007, p397) fontos problémának tartják, hogy a legtöbb iskolai reformtörekvés elsősorban a mért tanulói **teljesítmény és egyéb akadémiai kimenetel fejlesztésére irányul. Mindezen erőfeszítések a nélkül történnek, hogy figyelembe vennék a szociológiai és pszichológiai következményeket.** Ezzel a problémával nem csak a magyar, hanem az Európai Unió tagországai is küzdenek, így ez nemzetközi szinten is megoldandó oktatáspolitikai kérdést jelent.<sup>30</sup> Az Amerikai Egyesült Államokban már 2002-ben megkezdte a NAEP<sup>31</sup> a nemkognitív faktorok rendszerszintű mérésének előkészítését. Az oktatáspolitikai szintjén a nemkognitív szféra rendszerszintű integráltságának elősegítése érdekében 2015-ben került elfogadásra az „Every Student Succeeds Act” törvény, mely arra ösztönöz, hogy a sztenderd mérési módszerek mellett alternatív indikátorokon keresztül is mérjék a tanulói

---

<sup>28</sup> Vári, P. (2003) p104.

<sup>29</sup> Vári, P. (2003) p201-205.

<sup>30</sup> Ezt támasztja alá Pepper (2011) uniós országok vizsgálatának eredménye, mely rámutat, hogy a tagországok képességmérései elsősorban a kognitív dimenzióra vonatkoznak, míg a nemkognitív szféra elenyésző mind nemzeti, mind uniós nemzetközi oktatáspolitikai szinten.

<sup>31</sup> National Assessment of Educational Progress az USA legnagyobb országos reprezentatív szervezete, mely értékeléseket folytat az amerikai diákok tudásáról és különböző tantárgyi területekről. Az értékelések időszakosan koordináltak. További információ: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>

eredményességet. A mérések továbbra is domináns akadémiai irányultsága – Györgyi (2015, p69-70) alapján – sokkal inkább a mérhetőség problémájának nehézségeire vezethető vissza. A rendszerszerű hatásvizsgálatok „Mit mérjünk” kérdése vizsgálatának eredményeként jut arra a következtetésre, hogy a végső célok – a résztvevők társadalmi és munkaerőpiaci beilleszkedése – elérésben „a projektek indikátorfétises” (p69) világában a társas világra vonatkozó eredmények elsősorban azok nehéz mérhetősége miatt nem sorolhatók a különböző oktatáspolitikai intézkedések szándékolt hatásai közé. A nemzetközi szakirodalom<sup>32</sup> elemzéséből kiderül, hogy a nemkognitív szféra mérhetőségének problémáját elsősorban a megbízható sztenderdizált tesztek hiánya jelenti. Ahogyan Tough (2012) is rámutatott, a nemkognitív szféra mérésének és fejlesztésének szakirodalma egyre kiterjedtebb és hangsúlyosabb lesz, amit Stankov és Lee (2014) szerint az oktatás és a társadalomkutatók is felismertek. Humphries és Kosse (2016) a nemkognitív készségek rendkívül népszerűvé válását állapítja meg az alkalmazott kutatásokban. A jelenleg alkalmazott mérési eszközök erőteljes kulturális és társadalmi kontextualizáltsága a PISA és a TIMSS tesztek nemkognitív faktorainak fontos elemzési nehézségeként mutatkozik a nemzetközi szakirodalomban<sup>33</sup>. További megállapításuk: a nagymintás elemzések feladata, hogy biztosítsa az alkalmazhatóság lehetőségének azonosítását a nemkognitív változók – különböző nemzetközi relevanciájú oktatási rendszerek – esetében. Ezen megközelítések szerint a nemkognitív faktorok és képességek kritikus szerepet játszanak az oktatás sikerességében és az elért teljesítményben. Az iskolai lemorzsolódás esetében Coneus és munkatársai (2011) kutatásaiban egyértelmű rizikófaktoroként határozták meg a nemkognitív képességeket. Konszenzus látszik körvonalazódni a kurrens nemzetközi szakirodalomban<sup>34</sup> a rezilienciának, mint nemkognitív készség fejlesztésének igényére. Ennek a tudományos fejlődési folyamatnak a tükrében aktuális Barrett (2014) figyelmeztetése, mely a nemkognitív faktorok figyelembe vételének szükségességére hívja fel a figyelmet és elfogadható Khine (2016) állítása is, mely szerint a nemkognitív tényezők és képességek legalább annyira, ha nem fontosabbak mind az oktatás folyamatában, mind a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében. Utóbbi különösen igaz Kautz és munkatársainak (2014) félmérési eredményének tükrében, melyből kiderült, hogy a munkaadók számára számos nemkognitív tényező fontosabb, mint az alapvető képességekkel

---

<sup>32</sup> Peng, K. – Nisbett, R. E. – Wong, N. Y. C. (1997), Coneus, K. – Gernandt, J. – Saam, M. (2011), Duckworth, A. – Yeager, D. S. (2015), Humphries, J. E. és Kosse, F. (2016)

<sup>33</sup> Ld. pl. Stankov, L. és Lee, J. (2014), Church, T. A. (2000) vagy Triandis, H. C. és Suh, E. M. (2002)

<sup>34</sup> Ld. Khine, S. M. (2016), Petway, K. – Brenneman, M. W. – Kyllonen, P. C. (2016), Durlak és munkatársai (2011)

rendelkezés. Ez összhangban van Casner-Lotto és Benner (2006) korábbi kutatása során tapasztalt nemkognitív készségek alapján történő munkaerőpiaci szelekciós jelenséggel, valamint Heckman, Stixrud és Uruza (2006) tapasztalataival is. A nemkognitív tényezők területének fejlesztése García (2014) szerint nem kisebb eredménnyel kecsegtet, mint hogy visszafordítható lehet a jelenlegi rendszerek néhány diszfunkcionális aspektusa, ami sokkal méltányosabb és a valósággal szorosabb kapcsolatot ápoló általános oktatáspolitikát eredményezne, amellett, hogy az oktatási folyamatok „fekete dobozának” megértéséhez is közelebb vinné a neveléstudományokat. Nehézséget jelent ezen fejlesztési folyamat során, hogy a nemzetközi szakirodalomban a nemkognitív szférát definiálatlanság jellemzi<sup>35</sup>. Megállapítható azonban, hogy általánosságban mindegyik meghatározás<sup>36</sup> bevonja valamilyen módon az attitűdök fogalmát a nemkognitív konstrukciók körébe. Rokeach (1968) szerint az értékek az attitűdök és viselkedések meghatározói egyszerre, míg az attitűdöknek nincsen ilyen visszahatása az értékekre, csak viselkedést befolyásoló tényezők. Az egyén számottevően kevesebb értékkel, mint attitűddel rendelkezik, így Rokeach (1968) szerint az értékek területe egy gazdaságosabb elemzési eszköz kultúrák, nemzetek, csoportok vagy személyek közti különbözőségek és hasonlóságok vizsgálatához. Megfogalmazza továbbá, hogy az attitűdökkel szemben az értékek lehetővé teszik a szocializáció, az iskolázás, a pszichoterápia és a kulturális változások hosszútávú hatásának mérését, vagyis a nemkognitív tényezők tekintetében az értékek területe ígéretes mérési eszköz a neveléstudományok számára.

**Ezek a tendenciák, valamint a hazai és nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott felvetések megerősítik a nemzetközileg érvényes – a nemkognitív szférát új szempontból vizsgáló sztenderdizált tesztek, mérőeszközök hazai neveléstudományi bevezetésének elősegítését lehetővé tevő kutatások szükségességét.** Nemzetközi szinten az értékek neveléstudományi fejlesztésére irányuló törekvések iránti igényt támasztja alá továbbá, hogy az Európai Unió korai oktatáspolitikai célkitűzései között a kezdeti időszakban még első helyen szerepelt a közös európai identitás- és kultúrtudat kialakítása. Ezen tényezők a „*fejlődés kivételes forrása*”-ként<sup>37</sup> kerültek meghatározásra és a kulturális kooperációt az európai integráció

<sup>35</sup> Erre mutatnak rá Camfield, L. (2015), Lee, J. és Stankov, L. (2016), Humphries, J. E. és Kosse, F. (2016) stb.

<sup>36</sup> Ilyen Erikson és munkatársainak (1959) a pszichoszociális tényezők, Elias és munkatársainak (1997) a szocio-emocionális tanulási készségek, Heckman és Kautz (2012) „puha készségek” meghatározása, de McDougall (1932) személyiség és Tough (2012) személyiség-készségek, valamint a mostanában egyre többször megjelenő jellemszilárdság (grit) is, ahogyan teszik ezt például Duckworth és munkatársai (2007)

<sup>37</sup> „...*exceptional source of development, progress and culture...*” European Commission (1987, p11.)

kulcselemeként tartották számon, mellyel új, európai identitást kívántak létrehozni. A különböző csereprogramokat – mint például az Erasmus – ennek az eszmének a jegyében hívták életre. Az 1987-es tanácsi nyilatkozatban (p15) még úgy fogalmaztak, hogy az oktatásra nem lehet pusztán úgy tekinteni, mint a gazdasági élet egy részére. Utóbbi különösen igaz, hiszen az értékek – melyek közvetítése a neveléstudományi felfogásban az iskolázás elsődleges funkciója –, illetve a velük szorosan együttjáró normák egyben a közös cselekvés, valamint a közösségtudat egyik legalapvetőbb tényezői is. A neveléstudományi felfogásban az iskolázás elsődleges funkciójaként működik ezek közvetítése. Az értékek ilyen minőségükben a társadalmon, közösség(ek)en belüli kooperáció fejlesztésével a nemzetállamon túlmutató európai közösségi tudat és „európai társadalom” létrehozásában is kulcsszerepet játszanak. Parsons (1964, 1966) – Marshall, Pareto, Durkheim, Weber, Kluckhohn munkáinak részletes kiértékelésére alapozva – munkássága során, a feltárt különböző elméleti megközelítések közti ellentmondások ellenére az értékeket a cselekvési mező fundamentumaként határozza meg<sup>38</sup>. Ahhoz tehát, hogy – evezős hasonlattal élve – nem csak a magyar, hanem az európai csónakban is minden evezős (nemzet) egy irányba evezzen (cselekedjen) közös értékek és normák szükségesek. Ezek átadási folyamatát a pszichológiai, illetve szociológiai szakirodalom a szocializáció jelenségeként vizsgálja/értelmezi.

Így az európai társadalom létrehozása nem más, mint európai állampolgárrá (*European citizenship*) szocializálás, amiben az oktatási rendszer hagyományosan meghatározó és egyre növekvő szerepet tölt be. Különösen, ha figyelembe vesszük Riesmann: Magányos tömeg című könyvében tett megállapítását, miszerint „a termék, ami most szükséges, nem egy gép vagy termény, hanem a személyiség”<sup>39</sup>. A téma iránti nyitottságot reprezentálja az is, hogy dr. Karikó Sándor az V. Országos Szakértői Konferencia Nevelésközpontú Iskola szekciójában az európaiság részének tekintette a „mintaadó értékrendszer”-t, amelynek kialakításában a szociálpszichológiának és a szociológiának is szerepet javasolt.<sup>40</sup>

Az európai oktatáspolitikában a '90-es évek második felétől azonban folyamatosan áthelyeződött

---

<sup>38</sup> Ld. például Parsons (1966, p469) vagy (1964, p194). Érdemes figyelembe venni, hogy az 1966-os hivatkozott művének első kiadása már 1937-ben megjelent, mely sorozatban az 1966-os a negyedik kiadást jelenti.

<sup>39</sup> Ehhez azonban hozzáteszi, hogy a termék ebben az értelemben egy magasan fejlett erőforrás, nem egy közösségi fogyasztásra önmagában szánt termék a piacon. Parsons (1964, p233), idézi Riesmann: *The Lonely Crowd* (p46, 64), amit alátámasztanak a nemkognitív szféra területén született kutatási eredmények, mint Humphries és Kosse (2016), Kautz és munkatársai (2014), Casner-Lotto és Benner (2006), Heckman, Stixrud és Uruza (2006).

<sup>40</sup> In: Szalay [et.al.] (2003) p413.

a hangsúly a felsőoktatás koordinációjára. Ezen belül is egy output alapú, „számokkal irányítás”, azaz „*governing through numbers*”<sup>41</sup> megközelítés annak érdekében, hogy a heterogén nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációját megkönnyítsék. Ennek következtében viszont a közös érték- és kultúrtér létrehozásának oktatáspolitikai kérdése másodlagossá vált. Éger (2012) a felsőoktatáspolitikával kapcsolatban fel is veti annak a kérdését, hogy az oktatásnak a tudás és/vagy az erkölcsalapú társadalom-e a célja? Megfogalmazása szerint ugyanis attól, hogy az **értékekhez köthető dimenzió még nem mérhető**, igenis fontos dimenziója az oktatásnak. **Az értékek dimenziójának európai oktatáspolitikai-irányítási szintű háttérbe szorulása** mindezek ellenére sem az értékek dimenziójának másodlagos szerepére vezethető vissza. A probléma sokkal inkább az, hogy ezen oktatáspolitikai irányvonalba megoldatlan az értékek világának integrálhatósága. Figyelembe véve Éger (2012) és Györgyi (2015) megállapításait, valamint Pepper (2011) nemkognitív szférával kapcsolatos uniós kutatási eredményeit, az utóbbi jelenség **az általános neveléstudományi mérhetőség kutatómódszertani hiányosságaiból, valamint a mérés módszertanának kidolgozatlanágából és nehézségeiből ered, melyet a nemkognitív szféra vizsgálatával foglalkozó nemzetközi neveléstudományi szakirodalom**<sup>42</sup> **is megerősít.**

Láthatóan megérett a helyzet arra, hogy a szociológia tudománya rendszerszintű, az egész társadalom értékorientációját mérő, nemzetközi komparatív viszonylatban is bemért tesztjei a neveléstudományban is felhasználásra kerüljenek. Első lépés, hogy neveléstudományi beilleszkedés szempontjából felmérje az alkalmasság lehetőségeit. Jelen kutatás újdonsága – a vizsgálati távlat és témakör kiterjedt feltárása mellett –, hogy megalapozza az értékutatók neveléstudományi felhasználhatóságát. Ehhez fel kell oldani a korábban alkalmazott individualisztikus és normatív tudományelméleti dichotómiából adódó ellentéteket. Célul tűzhető ki a szakterület eddig feldolgozatlan, értékorientációkkal összefüggő problémakörök kutatásainak megalapozása az értékészociológia eszköztárából. Eredményként várható, hogy a disszertáció megalapozza az iskola személyiségformáló szerepének mérését, annak rendszerszintű beilleszthetőségét. A várható eredmények alapján tervezhető intézkedések alkalmasak lesznek a résztvevők (szülők, tanulók, tantestület) esélyegyenlőségének rendszerszinten történő támogatására is. A Jelentés a magyar közoktatásról kiadványsorozat tapasztalatai alapján az eddigi tudományosan célszerű és észszerű intézkedések ugyanis megakadtak a partnerek

<sup>41</sup> Lawn, M. és Grek, S. (2012)

<sup>42</sup> Peng, Nisbett és Wong (1997), Duckworth és Yeager (2015), Lee és Stankov (2016), Humphries és Kosse (2016)

individuális (alul/ellen)motiváltsága miatt.

A közoktatás rendszerszintű működését vizsgáló kutatási anyagokból levonható következtetések alapján az értékszociológiai vizsgálatok módszerei, tesztjei felhasználásra ajánlhatók az iskolázottság értékstrukturáló hatásának és mechanizmusainak vizsgálatához. A disszertációban szükséges egy új megközelítésű kutatómódszertani eljárás kidolgozása, mely felállítja az egyes iskolázási fázisok egyéni értékstruktúrákra gyakorolt hatásának makroszintre kiterjesztett idősoros és nemzetközi kontextusaiban is értelmezett kutatási kereteit. Egy ily módon tervezett kutatás mind Magyarországon, mind nemzetközi viszonylatban nem csak célkitűzéseiben és tudományos megfontolásaiban, hanem a témakör kifejtését felölelő vizsgálati távlataiban, valamint az alkalmazott kutatási módszerek tekintetében is egyedülálló és újító vállalkozás a neveléstudományi kutatások területén. Az iskolázás rendszerszintről az egyéni szintre gyakorolt szocializációs hatásának ismertetése mellett az oktatásirányítás és oktatáspolitikai számára is új kutatómódszertani eszközzel szolgál. Az utóbbi nem csak az összehasonlító neveléstudományi kutatások, hanem a hazai és nemzetközi oktatáspolitikai legfontosabb kérdésének – az iskolai lemorzsolódás problémakörének – megoldási alternatívái bővítési lehetőségeinek vizsgálatában is alkalmazható kutatási eredmény.



## I. A kutatás tudományterületi keretrendszere, megoldandó kérdések

### I.1. Értékkutatási elméletek és módszerek, valamint alkalmazhatóságuk iskolai kontextusban

A bevezetésben ismertetett tudományterületi diverzitásból és tudománytörténeti fejlődésből<sup>43</sup> kiindulva szükségesnek látszik az értékszociológiai vizsgálatok közoktatási rendszerbe integrálása. Szem előtt tartva az oktatásirányítást megalapozó neveléstudományi kutatások időszerű bővítésének szükségességét ehhez maximálisan felhasználható Feather (1975) neveléstudományi kutatásra vonatkozó operacionalizálási ajánlása. Feather az értékek neveléstudományi kutatását interdiszciplináris kutatási területként határozza meg, ahol, ha vizsgálatot szeretnénk folytatni, akkor elemzésünket az értékek közös területének metszetében kell előkészíteni. Véleménye szerint az értékek mindenhol jelenlevő természetéből fakadóan számos tudomány fontosnak tartotta saját koncepció megalkotását. E koncepció szerint az értékek az emberek életének olyan kognitív vonatkozásai, amelyekkel kapcsolatban társadalmi cselekvőként vannak jelen. Ezen minőségüknek a kultúrájuk, valamint a hozzájuk kapcsolódó társadalmi intézmények adnak formát. Mindezeket figyelembe véve az operatív kutatás alapvető tudományelméleti keretrendszerét a határtudományok, így a nevelésszociológia és értékszociológia közös területe jelentik. Ennek a vizsgálati témakör szempontjából vett közös tudományterületi metszete az értékek világában jelenik meg. A vizsgálat átfogó, neveléstudományi, azaz gyakorlati, iskolai vonatkozású keretrendszerét – a kutatás alapvető célkitűzésével összhangban – a nevelésszociológiai kérdések köre határozza meg. A kérdéskörök elemei Kozma (2013) szerint egymástól elkülönített társadalomtudományi paradigmákhoz tartoznak és azok közös halmazaként a kutatás az oktatásügyről folyó diskurzus uralkodó paradigmáját képezik. Az értékkutatásokkal kiegészített ismerethalmaz, a matematikai statisztika mellett a természettudományos paradigmához is szorosan köthető, mint a tanulói teljesítménymérések új eszköze. A paradigma tradicionális alapját másrésről az oktatásirányítást megalapozó neveléstudományi kutatások területe jelenti, amelyek nélkül a Kuhn (1984) által előírt nevelésfilozófiai folytonosság és a beválás vizsgálatok Karl Popper által előírt

---

<sup>43</sup> Különös tekintettel Kozma (2013) által meghatározott neveléstudomány paradigmájában bekövetkezett változásokra.

beválási feltételei vizsgálhatóságának tervezése egyaránt kérdéses lehet.

A neveléstudományi<sup>44</sup> értékutatóásokban és az (érték)szociológiai<sup>45</sup> vizsgálatokban egyaránt egymásnak feszülő normatív és individualisztikus megközelítések közötti – bizonyos kutatói megközelítések szerint<sup>46</sup> kibékíthetetlennek tűnő<sup>47</sup> – ellentétekkel számos kutatás során szembesültek mind a neveléstudományi, mind a szociológiai kutatóások művelői. Rayman és Varga (2015) például a reziliencia és inklúzió viszonyáról szóló publikációjában a rezilienciát (lelki rugalmasságot), mint individualisztikus lelki tulajdonságokra épülő jelenséget a csoportok befogadó képességével közel egyenértékű partnertulajdonságként jelzi, pl. az egyetemi sikeresség feltételeként.

*Normatív* szemléletben az értékvizsgálatok „*társadalmi tények*”-kénti külső absztrakt konstrukciókból, míg *individualisztikus* felfogásban az emberek belső természetére épülő, személyes tulajdonságaiból indulnak ki. A neveléstudományi értékutatóások – a pedagógiai megfontolásoknak megfelelően – elsősorban az individualisztikus pszichológiai<sup>48</sup> megfontolásokat helyezik kutatóásaik középpontjába. A szociológiai kutatóások értékvonatkozásának elméleti megközelítésében a gyakorlati és elméleti vizsgálódások középpontjában a – Parsonsig visszavezethető strukturalista-funkcionalista normatív, mögöttes rendező elvek egészen – Weberig visszanyúló kutatóási megközelítések<sup>49</sup> állnak. Mindezek ellenére egyik tudományterület sem kizárólagosította<sup>50</sup> maga számára egyik vagy másik megközelítésmódot.

Korábbi értékvizsgálatokban<sup>51</sup> alkalmazott kutatóási megközelítések ezen ellentmondások feloldását az antikvitás felé fordulva – Eliasnak (1994), Foucault-nak (1976), Mumfordnak (1952), Nietzscheknek (1967) és Voegelinnek (1956-87) a témában született munkásságát szintetizáló –

---

<sup>44</sup> Neveléstudományi értékvizsgálatok elsődleges területe az egyéni, illetve személyes értékorientációs hatások és mechanizmusok feltárása, melyeket az iskolai folyamatok idéznek elő egyes résztvevő ágenseiben.

<sup>45</sup> Ld. Füstös, L. –Szakolczai, Á. (1994)

<sup>46</sup> Ld. pl. Parsons (1968) „*kaotikus egyéni akaratok*” vs. „*normatív szabály*” dichotómiáját. (p378)

<sup>47</sup> A mély megosztottság mellett állást foglaló kutatók, mint pl. az előbbieken hivatkozott Parsons (1968) is nagyban merít Weber munkásságából is, akinek – a szociológia számára alapvetésként szolgáló – művei mindkét szemléletet magukban foglalják (ld. pl. Weber (1978) Vallási csoportokról szóló fejezetének elején).

<sup>48</sup> A pszichológiai jellegű megfontolások általában a maslowi hierarchia szükségleteire alapozott elméletből fejlődött ki, ami később Ingelhart tudománytörténeti jelentőségű könyvében is visszaköszönt.

<sup>49</sup> Az egyének életvezetési felfogásában bekövetkezett individualisztikus változásokra fókuszáló megközelítésekre kell gondolni elsősorban.

<sup>50</sup> Ld. pl. Komparatív oktatáskutatóások vagy az oktatásszociológia normativisztikus megközelítésű kutatóásaikat.

<sup>51</sup> Ld. Füstös, L. – Tárnok, O. (2016) Chapter 3. Füstös, L. -Szakolczai, Á. által kifejlesztett elméleti keretrendszerből továbbdolgozott értékutatóások eredményeit.

Jaspers (1953) dolgozta ki az *axiális kor*<sup>52</sup> terminusának segítségével.

Az axiális kor terminusa történeti kereteket ad az előbbi elméleti megközelítésmódoknak és szintetizálja az individualisztikus, valamint normatív értékutatók módszertani ellentmondásait. A szintézis Weber elméleti felvetéseinek operacionalizált kutatómódszertani szisztéma szintjére emelésével jött létre. Weber szerint az értékeket individuális és nem kollektív egységekként kell elemezni, azoknak az egyén szokásaihoz és életvezetésének mikéntjéhez fűződő szoros kapcsolata miatt. Korábbi kutatások során – a szociológiai elmélet radikális historizmusra történő redukciójának elkerülése érdekében – az *axiális momentum*<sup>53</sup> terminusa ezen megfontolások miatt került alkalmazásra. Az axiális momentum terminus használata lehetővé teszi – a parsonsi normatív érték-szociológia által kutatott egyéni viselkedést meghatározó mögöttes rendezőelvek (*ordering codes*) feltárásával párhuzamosan – a weberiánus konceptuális megközelítést. A weberiánus lenyomatképzés (*stamping*)<sup>54</sup> az események passzív jegyein túlmutatóan a változás által érintett emberek aktív reflexiós folyamatát is feltárja. Ennek a metodikának a központi eleme a személyes és kollektív identitás szétesése pillanatainak vizsgálata a rend lényegi struktúrái és kódjai felbomlásának idejében. Ekkor a megjelenő új rendezőelvek magukon viselik a régi események lenyomatát és egyaránt felmérésre kerül egy társadalom értékrendszere, valamint annak strukturális jellegzetessége. Az axiális momentumnak megfelelő megközelítés szerint lefolytatott felmérés és neveléstudomány-területspecifikus alkalmazhatóságának tesztelése a nevelésszociológia eszközeivel fontos tudományos módszertani újítást jelent.

Különösen igaz ez, ha elsődlegesen figyelembe vesszük Rokeach (1968, p14-15) érték-konceptióját, mely szerint az **érték jóval dinamikusabb koncepció, mint az attitűd, melynek erős motivációs komponense** van. Továbbá amíg az attitűd és az érték a társadalmi viselkedés meghatározójaként számontartott tényezők, addig az értékek önmagukban ugyanannyira meghatározzák az attitűdöket, mint a viselkedést. Emellett, ha elfogadjuk, hogy az egyén jelentősen kevesebb értékkel, mint attitűddel rendelkezik, akkor az értékek koncepcionális vizsgálata gazdaságosabb elemzési eszközként szolgál a személyek, csoportok, nemzetek és kultúrák közti hasonlóságok és különbözőségek feltárására.

---

<sup>52</sup> Az axiális kor terminusa az egyén és tudatának, vagyis beállítódásának, értékeinek a világ új, szilárd tengelyévé (axis) emelését jelenti.

<sup>53</sup> Az axiális momentumok a rend felbomlásának időszakát jelölik, amikor külső stabil referenciapontok hiányában az egyének kénytelenek saját életvezetési elveiken elgondolkozni és önmagukat tenni meg gondolkodásuk tengelyévé. Ez utóbbi egy mélyen reflexív belső folyamat eredményeként történik meg.

<sup>54</sup> Az értéktípusok kutatása szorosan kapcsolható a „lenyomatképződés”, azaz „stamping” fogalmához, mivel gyakorlatilag a tipizálás szó szinonimája. (ld. Füstös, L. – Szokolczai, Á. [1993])

Végül a legfontosabb, hogy az értékek és attitűdök koncepciója – tudományterületeken átívelve – mindenhol jelen vannak. Az attitűdök azonban jóval specializáltabbak és elsősorban a pszichológia és szociológia területére koncentrálnak. Az értékek sokkal szélesebb körben szerepelnek az elméletalkotási koncepciók figyelmének a középpontjában.

Az értékstruktúrák fenti koncentráltabb és komplexebb szerepe miatt a szociológia és a pszichológia mellett a filozófia, politika, oktatás, gazdaságtudomány, antropológia és teológia területén egyaránt a vizsgálatok középpontjában helyezkednek el. Utóbbi erősíti a szakterület tudományszervezeti kapcsolatrendszerét és megalapozottságát.

**Rokeach (1968) szerint az értékek lehetővé teszik a szocializációt, az iskolázást, a pszichoterápiát és a kulturális változások hosszútávú hatásának mérését szemben az attitűdméréssel**<sup>55</sup>. Rokeach ezt a problémát a meggyőzés vs. nevelés/újranevelés tengelyén fogalmazta meg. A stabil struktúrák felbomlásának időszaka reflexív hozzáállást igényel a társadalom tagjaitól mindennapi életvezetésükben. A rend felbomlásának axiális momentumként való konceptualizációja a „civilizációs folyamat” pszicho- és szociogenetikai rekonstrukciója (Elias [1994]) a társadalom szövetében meglévő és egymásra rakódó rétegek empirikus tanulmányozásával. Ahogyan azt különböző kutatások is megerősítették<sup>56</sup>: az axiális hiedelem- vagy nézetrendszerek (*belief systems*) a tradicionális társadalmi normáktól eltérően az egyéni preferenciákon keresztül szociológiai felmérésekkel is tanulmányozhatókká váltak.

Mindezek alapján lehetségessé válik az egyéni- vagy csoportértékek vizsgálatán túl az értékátalakulási folyamatok témakörében, hogy az értékek (szupraindividuális) normákon túlmutatóan kerüljenek elemzésre. A kutatás így sokkal inkább az egyének életvezetéséhez fog kapcsolódni és olyan tényleges életelvek vizsgálatát jelenti, amelyek a viselkedést irányítják. Az ilyen értelemben vett értékek egyéni szinten nevelésszociológiai felmérésekkel is kutathatókká válnak. Ezen elméleti megközelítés következtében a feltáró **kutatásban az egyéni válaszolók lesznek az elemzés alapegységei, nem pedig az egyes változók**. Ezzel együtt biztosítja a bevezetőben jelzett és jelen fejezet elején ismertetett ellentmondások feloldásának elméleti keretét. A szociológia tudományterületén megalapozott elméleti keretrendszer biztosít ez a megközelítés a nevelésszociológia ismertetett szakterületi problémafelvetéseire<sup>57</sup>. További

---

<sup>55</sup> Elméleti keretrendszerében az értékek, az attitűdök és a viselkedés egyszerre meghatározók, azonban az attitűdöknek nincsen ilyen jellegű visszahatása az értékekre, csak viselkedést befolyásoló tényezők.

<sup>56</sup>Ld. Füstös, L. – Tárnok, O. (2016)

<sup>57</sup>Különböző megfontolásokról nevelésszociológiai írások is felvetik a szocializációnak az oktatáskomparatistika és a nevelésszociológia fejlesztése érdekében történő továbbgondolását, továbbá Forray (2017) alapján az

jellemzője, hogy a téma komparatív oktatáskutatási hiányosságaira reflektálva új és másfajta megközelítés is egyben. Utóbbi jelentős hozzájárulást tehet a hazai- és nemzetközi oktatáspolitikai jelenleg legfontosabb kérdéseként kezelt<sup>58</sup>, a korai iskolaelhagyás problémája feldolgozásának új szempontú megközelítéséhez.

A tervezett vizsgálat gyakorlati lehetőségeinek tudományos meghatározása érdekében szükséges áttekinteni a két legelterjedtebb értékkutatási elméletet és módszert. A két modell által válik lehetségessé az eredmények objektív interpretációja, azaz az értékek értékítélettől mentes vizsgálata és ismertetése. Ezekre az elméletekre és módszerekre támaszkodva lehetséges komplex empirikus adatelemzésen alapuló kutatás elvégzése és az iskolai keretek egyéni értékvonatkozású működési jellegzetességeinek hazai és nemzetközi viszonylatban értelmezett feltárása, amihez szükséges a két elterjedt értékkutatási megközelítés összeegyeztetésére kidolgozott modell ismertetése is. Ez biztosítja egyben az integrált pedagógiai folyamatok vizsgálati keretének nemkognitív területre történő új szempontú kibővítésének lehetőségét, ami a Forray (2017) által szorgalmazott reziliencia – Rayman és Varga (2015) publikációjában integrált irányultságú oktatáspolitikai törekvések szempontjából előnyben részesített – fontos hozzájárulást jelenthet a külső tényezők rendszerszintű fejlesztéséhez.

Az értékkutatások területén megjelent normatív és individualisztikus jellegű kutatások közötti ellentét a közoktatási értékekhez köthető tantervi kutatásoknál is megjelent. A tantárgypedagógiai vizsgálatok túlnyomóan individualisztikusak voltak, míg a rendszerszintű vizsgálatok többségükben elsősorban a nevelési értékeket tükröző normatívákhoz kötődtek. A két irányzat közös tanügyi alkalmazhatósága érdekében kötött kompromisszumra, átfedésre Bloom taxonómia-rendszerének kifejlesztése adott módot, amelyet Báthory (2003, p97), a magyar rendszerszintű kutatások egyik jelentős szervezője „kettős célúnak” nevezte. A bevezetőben leírt fejlődési irány kedvez – tanügyigazgatási szempontból legalább – a kettős célúnak nevezett nagy állami és nemzetközi kutatásoknak. Ezek egyrészt nem nélkülözhetik a kultúrpolitikai célkitűzésekhez való kötődést, a társadalmi stabilitást, másrészt a tudáskompetencia igény teljesítésének ellenőrzését a termelői és szolgáltató szféra érdekeinek megfelelően.

Az irányítási szintek differenciált hatásának és differenciálható felmérésének elismerésére utal

---

Integrációs Pedagógiai Rendszerek hatékonyság mérésének új, szocializációs dimenzióval történő bővítése is az oktatáspolitikai fejlesztések következő lépése, melyet indokoltá tesznek az oktatás nemkognitív szféráját vizsgáló kutatási eredmények, melyek rámutatnak ennek a területnek a fontosságára.

<sup>58</sup> Ld. Varga (2016), Végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiai és EU Tanács ajánlásai.

Báthory Zoltán (2001, p168) – a szociológia klasszikusainak megállapításán alapuló – véleménye: „Míg a társadalmi különbségek a mikrokörnyezeti kommunikáció közvetítésével képeződnek le (Bernstein [1964], Bourdieu [1978]), addig a pedagógiai hatások egyrészt az oktatási nagyrendszert (oktatáspolitikai) és kisrendszert (intézmény) meghatározó filozófiától és törvényes működési rendtől, másrészt a pedagógusoktól függenek. A pedagógikum vagy felerősíti, vagy gyengíti a szociológiai determinációt, de teljesen kiküszöbölni nem képes. A kétféle hatásrendszer jellegének és mértékének elkülönítésére irányuló kutatások és kiterjedt szakirodalmi hivatkozások egyelőre nem adnak egyértelmű választ ezekre a kérdésekre...”. Báthory idézett pedagógikumra vonatkozó megállapítását erősítik meg Forray (2007) Lannert (2008, 2015), Fehérvári (2015a) és Varga (2015b,c) kutatási eredményei is. Az IEA vizsgálatok alátámasztották „...hogyan minél nagyobb és minél kevésbé szelektált egy tanulói populáció, annál alacsonyabb átlagértéket kapunk egy jól mérhető tanulási teljesítményben. Számolni kell tehát azzal a körülménnyel, hogy a nagyobb és kevésbé szelektált populációk átlagteljesítménye lefelé tendál.” Báthory (2001, p177) Összességében tehát valószínűsíthető egy szociológiai és tanulói képesség felmérésen alapuló, a társadalmi hierarchiában elfoglalt, vagy lakóhellyel összefüggő szegregáció lehetőségét kizáró, viszont az érték és tanulási motivációkat optimalizáló rendszer. Ezen rendszer kiegészülhet a szükséges és kívánatos társadalmi mobilitást segítő szociológiai sokszínűség oktatástechnikai kezelhetőségét megalapozó differenciált képzési lehetőséggel. A kétféle kutatás (szakpedagógiai és szociológiai) eredményei tanügyigazgatási szinten szabályozhatnák a felvételi kvóták ajánlásait. Ez a koncepció az iskolázási szintenként differenciált pedagógiai értékkonstrukciós oktatáspolitikai cél- és feladatrendszer kidolgozására adhat tudományosan megalapozott lehetőséget. Feltehető tehát, hogy a szegregáció elkerülésére végzett szociológiai vizsgálatok ügyében bármely oktatáspolitikai megközelítés képviselői számára is elfogadható kompromisszumos megoldást jelenthetne egy ilyen koncepció. Báthory (2003, p103) szerint ugyanis „Ebből a két adatból (iskolák közti különbségek, tanulók közti különbségek az iskolán belül) arra lehet következtetni, hogy a magyar középfokú iskolarendszer roppant erősen szelektálja – valójában szegregálja – tanítványait. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy az iskolák közti különbség súlyosságát kifejező „szelekció” és „szegregáció” fogalma semmiképpen sem azonosítható a „differenciálás” fogalmával, amelyen a tanulók közti különbség kezelésének technikáját értjük.)”. Báthory szegregációra utaló kutatási eredményeivel azonos eredményekre jutnak a témában született későbbi publikációk, így Forray

(2009), Fehérvári (2015c) és Varga (2015b) vizsgálatai is, melyek szerint a magyar oktatási rendszert a nyugat-európai országokénál jóval mélyebben érintik az oktatásrendszeren belül szegregáló és szelektáló mechanizmusok. Ezek felszámolása EU-s normatíva és erre több hazai oktatáspolitikai intézkedés is kísérletet tett.

Egyelőre azonban mind nemzetközi szinten, mind Magyarországon az individualisztikus, ismeretközpontú jellegű kutatások eredményeinek volt jelentősebb társadalmi visszhangja. Kiváló példák erre az ötvenes évek nyugati társadalmait ért „szputnyik sokk”<sup>59</sup> vagy a Magyarországon PISA-sokknak<sup>60</sup> nevezett, elsősorban a kelet-európai társadalmakat ért hatás. Időszerűnek tűnik az IEA társaság hat-tantárgy<sup>61</sup> vizsgálatának irányán túl az IEA állampolgári ismeretek vizsgálata céljából elindított fejlesztés irányába végezhető<sup>62</sup> kutatásokhoz való csatlakozás. Tervezhető egy rendszerszintű, a szociológiában bemért értéktörzshoz kötődő tesztek bevezetésének dokumentumvizsgálatokkal történő megalapozása, mellyel a múltban előállt nehézségeknek<sup>63</sup> lehetőleg már a tervezés fázisában elejét lehet venni.

Az iskolai fejlesztéseknél tehát a fentiek alapján az iskolai és a szociológiai faktor önálló, nem feltétlenül azonos irányítási szinten történő egymással összefüggő vizsgálatára is sor kerülhet. Az iskolai felvételik (elsősorban hagyományosan individuális és ismeretközpontú) felmérési eredményei és a – kezdetben dokumentumelemzésen és kérdőíves értékorientációs felmérésen alapuló – szociológiai felmérések alapján kívánatos tanulói összetétel optimalizálását önkéntes kísérleti intézményekben kísérhetnék figyelemmel az oktatási központok.

A hazai közoktatási integráció kiépítésével kapcsolatos kísérletek<sup>64</sup> eredményei a szegregációs folyamatok szociológiai ellensúlyozhatóságával, az ellensúlyozás feltételeivel, módszertanával, és a tanulói teljesítményméréseken alapuló szelekció szegregációs hatásaival foglalkozva mérték fel az oktatási rendszerekben működő nem kívánatos és szükséges tevékenységek hatékonyságát. A felmérések eredményei megerősítették a Comenius kísérletek alapján bevezetett, az iskolák kötelező minőségbiztosítási rendszereinél előírt partnerségi viszonyok és a folyamatszabályozó PDCA ciklus szükségességét a tanulók iskolai esélyegyenlőségének EU szintű hatékony biztosításához, illetve az magyar iskolák tanulói lemorzsolódása fokozódásának

---

<sup>59</sup> Ballér, E. (1981) p9.

<sup>60</sup> Bonifert, M. (2002) p10 és Vári, P. (2003) p13-17, p196-213.

<sup>61</sup> Ezekből Magyarország csak három-tantárgy vizsgálatot vállalt. (Báthory, Z. [2003] p96-97.)

<sup>62</sup> Báthory, Z. (2003) p101.

<sup>63</sup> Pl.: a Comenius kísérleten alapuló, iskolai IMIP-ekben kötelezően előírt szervezeti kultúra vizsgálatok bevezetése

<sup>64</sup> Varga (2015b, 2015c, 2016)

megakadályozásához. A kötelező minőségbiztosítási rendszer alapján készült iskolai IMIP-ek készítésének kötelezettsége megszűnt<sup>65</sup>, de a folyamatszabályozásban és az iskolai partneri viszonyok fejlesztésében mutatkozott eredményeinek megőrzése, illetve továbbfejlesztése az értékorientált rendszerfejlesztéseknél is észszerűnek látszik.

Az optimális felkészítés várhatóan differenciálási módszerek kifejlesztésével járna együtt. Utóbbi az iskolai kutatás területeként jelentkezhetne. Ilyenek lehetnének például a differenciálás helyi, de központilag szabályozott kötelező és szabadon választható lehetőségei. Ezek a jelenlegi szabályozásnak a kétszintű érettségi bevezetésével összefüggésben a jelenlegi tantervi szabályozás részét képezik. Az oktatási központok országos konferencián cserélhetnék ki tapasztalataikat a rendszerszintű szabályozás helyi tapasztalatairól. Ebben az együttműködési modellben lehetősége adódna a szociológiai értékvizsgálatoknak – az önállóságuk megőrzése mellett – a tanügyigazgatási beilleszkedésre. Ehhez azonban először a neveléstudomány területén kell megoldani a felmerülő tudományelméleti és gyakorlati kutatómódszertani problémákat. A modell nevelélméleti alapját a „kongruencia tétel”, praktikus kereteit a „curriculum” jellegű tantervtípus adhatja az alábbi neveléstudományi idézet szerint: „Észrevehető a curriculum lényege: a célok a folyamat és az értékelés egymásnak való megfeleltetése. (Ez a nevezetes Kongruencia tétel.)”<sup>66</sup>

A jelen kutatás a bevált értékorientációs vizsgálatok hazai eredményekkel való összevetésével, „bemérésével” kíván hozzájárulni a neveléstudomány területén az értékorientációs különbségekből adódó következmények, konfliktusforrások kezelési igényének előre jelzéséhez, valamint a felmerülő problémák feldolgozásához. Ezen célkitűzés összhangban van Trent és munkatársai (1985, p309) megállapításával. Véleményük szerint az ilyen tanulmányok – elsősorban a neveléstudományok területén – a megelőzési stratégiák beazonosítását, a fejlődés elősegítését és az egyenlőtlenségek csökkentését segíthetik elő. Ezzel egyben hozzájárulna Husén (1974, p3) által megfogalmazott **input-output alapú modell megalkotásához** az iskola személyiségformáló, a közös társadalmi cselekvéstér létrehozásának mechanizmusai tekintetében. Utóbbira a hazai szakirodalom alapján nem csak magyarországi, hanem nemzetközi, elsősorban európai<sup>67</sup> viszonylatban is szükség lehet és illeszkedik a hazai

---

<sup>65</sup> Az Oktatási Hivatal által 2013-ban közreadott dokumentum szerint ez nem feltétlenül jelenti a korábbi években megkezdett minőségfejlesztési folyamat végét. A publikáció szerint a jogszabályi változások sokkal inkább a minőségirányítás intézményi működési gyakorlatába integráltságának növekedése felé mutatnak.

<sup>66</sup> Báthory, Z. (2001) p20.

<sup>67</sup> Ld. Karikó, S. (2012)



közoktatási integráció felmérések<sup>68</sup> gyakorlatához is, valamint elősegíti azok Forray (2017) által szorgalmazott reziliencia elméletét figyelembe vevő fejlesztését is. Egy ilyen mérési eszköz létrehozása már a magyar neveléstudományi és oktatáspolitikai kutatók<sup>69</sup> részéről is aktuálisan felmerült igény. Ez a kutatás a Postlethwaite (1974, p158) IEA vizsgálatok kapcsán megfogalmazott álláspont szerint: a nemkognitív szféra – annak új szempontú mérhetőségének lehetővé tételén keresztül – fejlesztéséhez járul hozzá. Erre a feladatra Rokeach (1968) szerint az értékek területe kiválóan alkalmas. Véleménye szerint az értékek lehetővé teszik az iskolázás hosszútávú hatásának mérését, amit a meggyőzés vs. nevelés/újrannevelés tengelyén fogalmaz meg. A kutatás így módszertanilag megalapozott hasonló léptékű megelőző kutatási eredmények hiányában<sup>70</sup> nem vállalhatja a már említett Báthory (2003, p97) által meghatározott tisztán „kettős célú” kutatás jellegével járó kockázatot. Egyrészt az előbb ismertetett okokból, másrészt az oktatás és szocializáció iskolai funkcióinak az elméleti tervezés szintjén történő szétválasztásának nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban megfogalmazott igénye miatt is.<sup>71</sup> Utóbbi összhangban van az MTA Kutatási Programjában 2016-ban közreadott célkitűzéseivel. Ez a kutatás az átfogó értékek tesztjének matematikai, természettudományos, statisztikai pontosságú kínálatával kíván a neveléstudomány fejlődéséhez, valamint a hazai és nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban<sup>72</sup> aktuális oktatáspolitikai problémák értelmezési lehetőségeinek, így új megközelítések kialakításának elkezdéséhez hozzájárulni. Ebben a tekintetben a tervezett kutatás sokkal inkább a Kozma (2013) által meghatározott természettudományi paradigmához köthető. Emellett a kutatás szétválasztja az értékeket az attitűdöktől (ld. később Rokeach-teszt), illetve a szükségletekből levezetett értékekkel dolgozik (ld. Schwartz elméleti modelljét később). Ennek köszönhetően – a társadalomtudományi

---

<sup>68</sup> Varga (2016) az Integrációs Pedagógiai Rendszerek eredményességének mérését Bemenet-Folyamat-Kimenet tengelyen vizsgálta, illetve Surányi és Kézdi (2010) erőfeszítéseket tettek a nemkognitív készségek mérésére az Oktatási Integrációs Program hatásvizsgálataiban.

<sup>69</sup> Ld. pl. Éger, I. (2012) szorgalmazta a szocializáció – értékek dimenziójának – mérhetővé tételét, valamint a Rayman – Varga (2015) által megkezdett inklúzió és reziliencia kapcsolatának témakörében folytatott, Forray (2017) szerint ígéretes kutatások továbbfejlesztését, továbbá Györgyi (2015) rendszerszintű hatásvizsgálatokkal kapcsolatos korábban hivatkozott kutatási eredményei is Éger (2012) által megfogalmazottakat támasztják alá.

<sup>70</sup> A neveléstudományok területén mind hazai (ld. H. Farkas [2006] vagy Dúró et. al. [2005]), mind nemzetközi (ld. Feather [1975]) szakirodalomban végeztek értékutakat, de ezen kutatások mindegyike az individualisztikus vagy normatív tudományos kutatási irány valamelyikéhez sorolható és nem nyújtanak empirikus kutatás módszertani szempontból tisztázott tudományos alapot a neveléstudomány területén fentiekben ismertetett igények kielégítésére.

<sup>71</sup> Nyberg, D. – Egan, K. (1981), Nyberg, D. (1981), valamint White, P. A. (2010): Socialization and Education In: Dearden, R. F. – Hirst, P. – Peters R. S. (2010) p84-97.

<sup>72</sup> Ld. Varga (2016)

paradigmának is eleget téve – megalapozott kutatási bázist biztosíthat a szakterületen jelentkező problémák értékdiszkrepancián alapuló vizsgálatához és csökkentéséhez.<sup>73</sup> Ezek a keretek biztosítják az értékek – kutatói értelemben vett és tudományterületileg kívánatos – ítéletektől mentes, azaz az iskolázás értéksemleges, személyes pszichológiai diszpozíciói értékvonatkozásának formálására gyakorolt hatásának vizsgálati lehetőségét. Ez nem feltétlenül kedvez a tisztán „kettős célú” vizsgálati koncepciónak, viszont biztos, tisztázott értelmezésű tudományos, nevelésszociológiai alapot nyújt a neveléstudományi vizsgálatok területén. Ez a megközelítés összhangban van mind Forray (2015), mind Meleg (2015), mind pedig Kozma (1991) nevelésszociológia tudományterületi kutatásainak elméleti definíciójával és célkitűzéseivel. A következő, tisztán „kettős célú” kutatáshoz való csatlakozás erről az alapról kiindulva céljában, módszereiben és jellegében is más, folyamatjellegű szabályozást tartalmazó munka lehet. A disszertáció keretei között lefolytatott kutatás áthidaló alapot jelent ehhez a munkához azzal, hogy a vizsgálati területhez szorosan kapcsolódó társtudományterületi problémák tudományelméleti és kutatómódszertani feloldását is elvégzi a neveléstudományi vizsgálatok számára.

## **I.2. Értékkutatási elméletek és modellek**

### **I.2.1. Rokeach elméleti modellje**

A Rokeach tesztet<sup>74</sup> több éves klinikai kísérletezés során fejlesztette ki az amerikai szociálpszichológus, Milton Rokeach. A teszt egy reflexív és rendkívül érzékeny, komparatív értékkutatási teszt. Rokeach (1968, 1969, 1973, 1979) szétválasztja az attitűd és az érték fogalmát. Elméletében az attitűd a tárgy vonatkozásában jelenlevő tartós vélekedések összessége. Az értékek az egyénileg és társadalmilag kívánatos viselkedésbeli modalitásokra, valamint végállapotokra vonatkozó tartós vélekedések. Az attitűdökkel szemben véleménye szerint az értékek lehetővé teszik a szocializáció, az iskolázás, a pszichoterápia és a kulturális változások hosszútávú hatásának mérését. Értékkoncepciójában<sup>75</sup> az attitűd egy határozott motivációs komponenssel rendelkező tényező, míg az érték jóval rugalmasabb konstrukció, mely tudományterületeken átívelően mindenhol jelen van. Utóbbival szemben az attitűdök sokkal

---

<sup>73</sup> Kiegészítésül szolgálhat például Györgyi, Z. és Imre, A. (2008) publikációjukban a tanár-diák kapcsolatok és konfliktusok elemzési keretrendszeréhez, különös tekintettel a kulturális sajátosságokból, valamint a konfliktusok érintettek általi eltérő érzékelése tekintetében.

<sup>74</sup>Rokeach tesztet Ld. 2. melléklet.

<sup>75</sup> Rokeach, M. (1968, p14-15)

speciálisabbak, a pszichológia és szociológia területére koncentráltak. Keretrendszerében az értékek az attitűdök és viselkedések meghatározói egyszerre, míg az attitűdöknek nincsen ilyen visszahatása az értékekre, csak a viselkedést befolyásoló tényezők. Mindezek alapján elfogadható az a feltételezés, hogy egy egyén számottevően kevesebb értékkel, mint attitűddel rendelkezik, ennek köszönhetően gazdaságosabb elemzési eszköz a kultúrák, nemzetek, csoportok vagy személyek közti különbségek és hasonlóságok vizsgálatához. Az értékek sokkal szélesebb körben vannak az elméletalkotási koncepciók figyelmének a középpontjában Rokeach (1968, p14-15) érték koncepciója szerint. Az értékek ezek mellett felfoghatók úgy is, mint szükségletek kognitív reprezentációja és a szükségletek bizonyos transzformációja. Mindezek mellett képviselnek társadalmi és intézményi elvárásokat is, ezért az értékek Rokeach (1973, p20) szerint: a közös eredménye a társadalmi és pszichológiai erőknél az individuum vonatkozásában. Társadalmi mivel a társadalom és intézményei szocializálják az egyént a közjó érdekében és internalizálják a közös elképzeléseket arról, hogy mik a kívánatosak; és pszichológiai, mert az egyéni motivációk társadalmilag kívánatos kognitív kifejezése, igazolása és serkentése szükséges. A kognitív reprezentációja a szükségleteknek, mint értékek nem kevésbé szolgálják a társadalmi elvárásokat, mint individuális szükségleteket. A szükségletek mögött az értékek azonban tagadhatatlanok, de amikor valaki az értékeiről beszél egészen biztosan egyben a szükségleteiről is. A szükségletek értékévé transzformálódása figyelembe veszi a társadalmilag megkívántat. Az értékek ilyen megközelítésben egyaránt kezelhetők függő és független változókként, ahogyan azt Feather (1975) Rokeach érték koncepciójához kapcsolódóan megjegyezte. Emiatt amíg az egyik azt a körülményt vizsgálja, hogy miként határozza meg a különböző értékek és értékrendszerek fejlődését, addig a másik az értékek és az értékrendszerek egyéni gondolatokra, cselekedetekre és társadalomra gyakorolt számos hatását veszi górcső alá. Ebben a tekintetben az értékeket úgy is lehet tekinteni szerinte, mint kulturális, intézményi és személyes erőket, amik hatást gyakorolnak az individuumra. Legáltalánosabban fogalmazva véleménye szerint valakinek a kultúrája megadja azokat az értékprioritásokat, amiket a fejlődése során közvetítettek. A különböző társadalmi intézmények, amelyekkel kapcsolatba kerül az élete során egy bizonyos kultúrában, az értékprioritások a közvetítés ágensei. Rokeach (1973) szerint az értékek fenntartása, erősítése és közvetítése egy kultúrában egyre intézményesebb. Emiatt egyre inkább a különböző társadalmi intézmények vállalkozása az értékek különböző al csoportjainak generációról generációra történő fenntartása, erősítése és

átadása. Véleménye szerint a társadalom értékvonatkozása nem passzív organizmus, viszont szükségletektől és konfliktusoktól mentes.

Az értékek Rokeach megközelítésében – összhangban Kluckhohn (1951) meghatározásaival – az attitűdökön túlmutatóan a cselekvés irányítói is egyben, tehát elmélete szerint az értékekben, mint végállapotokban, viselkedésmódokra vonatkozó preferenciák fogalmazódnak meg. Ilyen elméleti megfontolásoktól vezérelve – Lovejoy (1950) és Hillard (1950) alapján – osztja terminális – mint a világ végső állapotát jelölő célértékek – és instrumentális – mint viselkedésmódokat meghatározó eszközértékek – elméleti kategóriákra az értékek világát. A különbségtételek az előnyben részesített viselkedésről és a preferált létezésbeli végállapotokról többé-kevésbé hasonlóak ahhoz, mint ahogyan azt a filozófiai szakirodalom az értékek vonatkozásában feszegeti. Az eszközérték egy meggyőződés/hiedelem, ami minden szituációban minden tárgy tekintetében a viselkedés egy bizonyos módját (pl. őszinteség, bátorság) személyesen és társadalmilag előnyben részesíti. A célértékek a létezésnek egy bizonyos végállapotait jelölik (pl. üdvözülés, világbéke), amikért személyesen és társadalmilag megéri tenni és küzdeni. Az értékrendszer koncepcióját több kutató megfigyelésére hivatkozva<sup>76</sup> az eszköz- és a célértékek kapcsolata közötti fontosság kontinuumán mentén történő hierarchikus viszonyként definiálja. Az instrumentális (eszköz) és terminális (cél) értékek így két külön rendszert alkotnak Rokeach (1968, p17) szerint, melyek funkcionálisan és kognitív vonatkozásban is kapcsolódnak egymáshoz. Egyben mindkét rendszer számos tárgyra és szituációra irányuló attitűdökhöz kapcsolódik. Gyakran kerül valaki olyan helyzetbe, ahol nem tud minden értékével összhangban viselkedni. A szituáció kettő vagy több értéket aktivál, melyek konfliktusban vannak egymással, pl. egy személynek választania kell, hogy könnyőrelesen (rendőr adott szituációban tekintsen el a büntetéstől) vagy kompetensen (a szabályokat, előírásokat minden körülmény között kövesse) viselkedjen, de nem mindkét módon egyszerre. Hasonlóan adott szituációban egy személynek választania kell olyan eszközértékek közül, mint az önmegvalósítás és a presztízs vagy az üdvözülés és a kényelmes élet között. Egy személy **értékrendszere ezért úgymond tanult szerveződését reprezentálja a választások szabályainak és azok konfliktusainak kívánatos, de alig lehetséges feloldásával.** Az értékkonfliktus feloldásának nehézségét a viselkedés kettő vagy több kívánatos módjának, vagy kettő vagy több célállapotra törekvésének együttes igénye jelentheti. Az értékek észszerű száma szerveződhet hierarchiába és ezeknek

---

<sup>76</sup> Ld. Rokeach (1968, p17)

elméletileg nagyszámú variációi lehetségesek, de nagyon valószínűtlen, hogy minden érték mintázat valójában meg is figyelhető, mivel **számos társadalmi faktor élesen korlátozza a felvehető variációk számát.** Ilyen korlátozó tényező **Rokeach (1968) szerint például az iskolázás, ami nagy valószínűséggel többé-kevésbé hasonló módon alakítja az értékrendszereket az emberek nagy számának esetében.** Véleménye szerint továbbá, míg a személyes faktorok az egyéni értékrendszerek számos formájára adnak lehetőséget, addig – nem utolsó sorban – a kulturális, intézményi és társadalmi faktorok erőteljesen leszűkítik ezeket a variációs lehetőségeket a dimenziók észszerűen kicsi számára. Az összes attitűd egy személy teljes hiedelem/nézetrendszerén belül kognitívan pár tucat eszközértékhez köthető, valamint a célértékek funkcionálisan és kognitívan még kevesebb számú célértékhez kapcsolódnak. Ez alapján, az elmélet alapján Rokeach feltételezi, hogy az érték- és attitűdrendszer belsőleg többé-kevésbé konzisztens és meghatározza a viselkedést, valamint, hogy a rendszer bármely részében bekövetkeztetett változása hatással lesz a többi kapcsoló részre és ez a viselkedés megváltozásához vezet. Az érték-attitűd rendszerekben bekövetkezett változásának elméletét a **konzisztenciára motiváltság** előfeltevése alapján állítja fel. A konzisztencia ebben az elméleti megközelítésben elsősorban vonatkozik az **önértékelés konzisztenciájára**, másrészt a következetességre a **logikával/valósággal**. Bár egy személy tipikusan mindkét fajta konzisztenciára törekszik, de az önértékelés véleménye szerint valószínűleg inkább készítő szempont, mint a logikával és valósággal való konzisztenciára törekvés. Az emberek személyes konzisztenciára vagy másként megfogalmazva disszonanciaredukcióra való törekvésére empirikus adatelemzésen alapuló kutatási eredményeket említ Rokeach (1968, p22). Figyelembe veszi továbbá Stotland, Katz és Patchen (1959) az attitűdváltozással kapcsolatban megfigyelt jelenségét, mely szerint az egyének attitűdjei az értékekkel konzisztens reláció irányába változtak nagyobb valószínűséggel.

Az érték (vagy elképzelés a kívánatosról) Rokeach (1968, 1969) szerint három komponenssel rendelkezik. Egy kognitív (tudás a kívánatosról), egy affektív (bizonyos fokú érzelmi bevonódása, elköteleződése van a személynek a kívánatos jelentés vagy végcél irányába) és egy viselkedésbeli (az érték cselekvéseket aktivál) oldala van. Az elképzelések, melyek az értékeket meghatározzák, vonatkozhatnak a viselkedés módozataira és végállapotokra, azaz jelentésre és végre (célra) egyaránt. A viselkedés módjára való utalást adják az instrumentális, vagyis eszközértékek, míg a létezés végállapotára vonatkozókat jelölik a terminális, azaz célértékek. Az

eszközértékeknek és célértékeknek két-két fajtáját különbözteti meg Rokeach a hivatkozott műveiben. Az eszközértékek egyrészt személyes (mint a belső harmónia vagy üdvözülés), másrészt társadalmi/közösségi (mint a világbéke vagy igaz barátság) megközelítésűek. A célértékek esetében beszélhetünk morális vagy kompetencia/önmegvalósítás fókuszált megközelítésekről. Az előbbi interperszonális<sup>77</sup>, az utóbbi individuális<sup>78</sup> relációban hangsúlyos. Ezek megszegése esetében az egyént nagy valószínűséggel szégyen vagy csalódottság érzése tölti el. Rokeach (1973) mindezek tükrében hangsúlyozza, hogy mindazon egyedi személyiségek esetében, akik egy adott kultúrában és társadalomban szocializálódtak az **érték: preferencia** a kívánatos koncepciójának tekintetében és **relatív**e olyan **stabil struktúrák**, melyek reflektálnak a **hasonlóság és kontinuitás**. Felveti azonban, hogy a döntés eléggé **instabil** ahhoz, hogy az értékprioritások a kulturális, társadalmi és személyes élményeknek megfelelően **átrendeződjenek**. Az értékek központi szerepét mutatja – melyet empirikus adatelemzésen alapuló kutatások is alátámasztottak – hogy a bennük bekövetkezett változások a teljes kognitív rendszerben átalakulást idéznek elő. Ez Rokeach szerint különösen igaz a célértékek tekintetében. Egy személy életében például, ha fontos célértékké válik az üdvözülés, akkor számos változás következik be a hiedelmei, attitűdjei és viselkedése tekintetében. Mindez azzal jár, hogy elkezd templomba járni, aktívan elősegíti a vallásos struktúrák érvényesülését a mindennapi életében. Ez a korábbi attitűdjeinek és nézeteinek változását jelenti. Ezzel szemben, ha nem a központi értékek – csak az attitűdök vagy hiedelmek – változnak, akkor annak hatása jóval korlátozottabb lesz. Ilyen, például ha valaki eldönti, hogy többet nem megy be egy adott boltba és nem vásárol ott többet, akkor nem várható, hogy széleskörű hatása lesz ennek a többi attitűdjére, nézetére és értékeire.

Az értékek tehát sztenderdek, amik a viselkedést különböző módokon irányítják, a meggyőződés folyamatában és a társadalmi hatás tekintetében általában. Alapvetően meghatározzák, hogy miért éri meg tenni és másokat befolyásolni a véleményüknek megfelelő változás előidézése érdekében. Fontos funkciót töltenek be továbbá a cselekedetek és gondolatok racionalizálásban, amik másként elfogadhatatlanok lennének mind személyes, mind társadalmi keretek között, így a személy érzései a kompetenciáját és moralitását illetően változatlanok maradhatnak amellet, hogy az önértékelése fennmarad vagy akár meg is erősödik. **Az értékrendszerek tehát**

---

<sup>77</sup> Ez elsősorban és idetartoznak a viselkedés olyan formái, mint felelősséggel és őszintén viselkedni másokkal.

<sup>78</sup> A viselkedés olyan formái tartoznak ide, melyek személyes hangsúllyal rendelkeznek, mint logikusan és értelmesen viselkedni.

**Általános tervek, amik a konfliktusok feloldására és a döntéshozatal alapjául szolgálnak.** A különböző szituációk számos különböző értéket aktiválhatnak, melyek konfliktusban lehetnek egymással. Ezeknek a konfliktusoknak a feloldását a személyes értékhierarchia teszi lehetővé Rokeach elméletében. Ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy nem minden érték aktivált szimultán minden alkalommal. A személyes értékrendszer sokkal inkább egy általános terv, melynek különböző alegységei különböző társadalmi szituációkban aktiválódnak. Rokeach (1973) szerint<sup>79</sup> továbbá az értékek koncepcionális eszközök és fegyverek, amiket mindannyian alkalmazunk az önértékelés fenntartására és erősítésére. Ennek megfelelően végtére is minden érték a személyt szolgálja, ahogyan Rokeach (1973, p15) fogalmaz: „...minden attitűdje egy személynek érték kifejezőként fogható fel és egy személy minden értéke úgy tekinthető, mint az önértékelés elsődleges érzésének fenntartója és erősítője, azáltal hogy segíti az egyént a társadalomhoz igazodásban, az egojának a fenyegetésekkel szembeni megvédésében és a valóság tesztelésében”<sup>80</sup>.

Elmélete lehetővé teszi a társadalom elemzésének biztosításával egy igen kifinomult és mélyreható pszichológiai megközelítésmódját. Elméleti modellje 18 cél- és 18 eszközértéket tartalmaz, azok cél-eszköz felosztásának megfelelően a teljes értékteret reprezentálja. Modelljében arra kéri a válaszadót, hogy „rendezze el őket, mint az ÖN életének vezérlő elveit, aszerint, hogy mennyire fontosak az ÖN számára”<sup>81</sup>, két egymástól elkülönített, 1-től 18-ig terjedő csoportosítás szerint. Rokeach 18 cél- és eszközértékének áttekintése az 1. táblázaton látható a kérdőív sorrendiségének megfelelően, míg az eredeti (angol nyelvű) értékleírásokat tartalmazó felsorolása a 2. mellékletben található meg.

### 1. táblázat – Rokeach 18 cél- és eszközértékét tartalmazó táblázata

	A) Célértékek		B) Eszközértékek
ROK1	ANYAGI JÓLÉT	ROK19	ALKOTÓ SZELLEMŰ
ROK2	BÉKE	ROK20	BÁTOR GERINCES
ROK3	BOLDOGSÁG	ROK21	ELŐÍTÉLETEKTŐL

<sup>79</sup> Katz és Stotland (1959), Smith, Bruner és White (1956), valamint Katz (1960) motivációs funkcionalitás alapú érték megközelítésével szemben, mely szerint az értékek szélesebb értelemben alapvető emberi szükségletet fejeznek ki.

<sup>80</sup> Saját fordítás. Eredeti: „...all of a person's attitudes can be conceived as being value-expressive, and all of a person's values are conceived to maintain and enhance the master sentiment of self-regard – by helping a person adjust to his society, defend his ego against threat, and test reality.”

<sup>81</sup>Rokeach (1973) p358

			MENTES
ROK4	BÖLCSESSÉG	ROK22	ENGEDELMES
ROK5	CSALÁDI BIZTONSÁG	ROK23	ÉRTELMES
ROK6	BELSŐ HARMÓNIA	ROK24	FEGYELMEZETT
ROK7	EGYENLŐSÉG	ROK25	FELELŐSSÉGTELJES
ROK8	MUNKA ÖRÖME	ROK26	HATÉKONY
ROK9	VÁLTOZATOS ÉLET	ROK27	JÓKEDELYŰ
ROK10	A HAZA BIZTONSÁGA	ROK28	LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ
ROK11	IGAZI BARÁTSÁG	ROK29	MEGBOCSÁTÓ
ROK12	IGAZI SZERELEM	ROK30	ÖNÁLLÓ
ROK13	ÉLVEZETES ÉLET	ROK31	SEGÍTŐKÉSZ
ROK14	EMBERI ÖNÉRZET	ROK32	SZAVAHIHETŐ
ROK15	SZABADSÁG	ROK33	SZERETETTEL TELJES
ROK16	A SZÉPSÉG VILÁGA	ROK34	TISZTA
ROK17	TÁRS MEGBECSÜLÉS	ROK35	TÖREKVŐ
ROK18	ÜDVÖZÜLÉS	ROK36	UDVARIAS

A Rokeach teszt gyakori kritikája annak túlzott univerzalitására vonatkozik, melyet azon irányzat képviselői szoktak megfogalmazni, akik az egyéni értékeket konkrét dolgokhoz, nem pedig átfogó értékekhez kapcsolódó jelenségként értelmezik. Ezek elsősorban a teszt túlzott történelmietlenségére, illetve annak általánosságára, a gyakorlati élettől való túlzott elvontságára, tehát annak absztraktnak vélt mivoltára vonatkoznak. A kritizált tulajdonsága azonban sokkal inkább előnye a neveléstudományi kutatások területén történő alkalmazhatóság szempontjából. Ezzel biztosítható az értékek értékítéletektől mentes, azaz értéksemleges felmérése és részletesebb, valamint történelmi síkon kiterjedt vizsgálati körbe vonása a neveléstudományok számára. A fő problematikáját a kérdőívnek azonban annak sokkal inkább módszertani, mintsem tudományelméleti megfontolások adják. Nevezeten túlzott időigényességéből adódik, mivel egyetlen teszt kitöltése 15-20 perces időintervallumot vesz igénybe. Utóbbi egy országos reprezentatív minta esetében rendkívül költséges mérési metódust eredményez. E miatt a költségigényessége miatt, a tesztet általában inkább csak diákmintákra vagy kisebb csoportokra szokták alkalmazni.

A teszt<sup>82</sup> amellet, hogy egy átlagosnál jóval költségesebb mérési metódus a válaszadóktól

<sup>82</sup> Magyarországon a Magyar Tudományos Akadémia, Szociológiai Intézetében működő Értékszociológiai Műhely végzett – korra, nemre, iskolai végzettségre, évenként eltérően további almintákra vonatkozóan is – országos reprezentatív felméréseket Hankiss Elemér és Füstös László vezetésével 1978-tól kezdve, egészen 2008-ig bezárólag összesen nyolc alkalommal.



olyan reflexív folyamatot kíván meg, mely során a saját életvezetésükre vonatkozóan kell személyiségükben mélyen gyökerező kijelentéseket tenniük. Az így kapott információk sokkal differenciáltabbak egy egyszerű vélemény vagy attitűd felméréshez viszonyítva. Pont emiatt az időigényes, reflexív lekérdezési metódus miatt rendkívül megbízható eszköze az egyéni értékekre vonatkozó latens dimenzióinak és konfigurációinak feltérképezésének.

### **I.2.2. Schwartz elméleti modellje**

Schwartz és Bilsky (1987) szerint általánosan öt fő tulajdonsága határozható meg az értékeknek, melyeket a társadalomtudományi értékvizsgálatok közös alapjaként is lehet tekinteni. Szerintük az értékek 1) relatív fontosságuk alapján rangsorolt fogalmak; 2) hiedelmek vagy elképzelések rendszere; 3) a kívánatos viselkedésről szólnak; 4) amelyek túlmutatnak egy adott szituáción és 5) a személyes választást és értékelést irányítói viselkedés vagy események tekintetében. Később Smith és Schwartz (1997, p80) kissé módosítva – de az alapvető koncepciót teljes egészében megtartva – öt pontban fogalmazzák meg, hogy az értékek 1) hiedelmek, melyek nem objektív, hideg elképzelések, inkább az érzelmekhez kötődnek; 2) kívánatos célokra és a viselkedés módjaira<sup>83</sup> irányulnak<sup>84</sup>; 3) speciális cselekvés és szituációk felett állnak; 4) a választás vagy viselkedés, emberek vagy események értékelését irányító sztemderdek; 5) és egymáshoz viszonyított, relatív fontossági sorrendbe rendeződnek, melyek így értékprioritást alkotnak, rendszerbe szerveződnek és segítségükkel leírhatók a kultúrák és a személyek. Shwartz (1992) értékdefiníciója szerint az érték mind egyéni, mind csoport kontextusban értelmezve a cselekedetek strukturáló, irányító, a pillanatnyi kontextuson túlmutató célokként jelennek meg. A cselekvés háttérében motívumként szereplő tényezőknek tartja őket. A mások vagy saját cselekedeteiről való ítéletalkotásban (kiértékelésben) is ezeket az értékeket tartja szem előtt az egyén. Az értékek sajátta tétele a tanulási tapasztalatok szociális csoporton belül domináló normákkal való integrációján keresztül valósul meg. Az értékek különbségét az egyénekkal és a társadalommal szemben támasztott három elvárás határozza meg Schwartz (1992) szerint: 1. Csoportok fennmaradásához. 2. Társas interakciókat megalapozó elvárásokhoz. 3. A biológiai szükségletek kielégítéséhez adott hozzájárulásként működő elvárás.

A Schwartz elméleti modellje ennek megfelelően az értékeket szükségletekből vezeti le<sup>85</sup>,

---

<sup>83</sup> Pl. segítőkészség

<sup>84</sup> Pl. egyenlőség

<sup>85</sup> Schwartz, S. H. (2003)

melyek motivációkat jelölnek. A személyes cselekvések kiválasztásának és igazolásának, valamint más emberek, saját magunk és események értékelésének egyaránt a motivációk adják a legfőbb kritériumait. Értékesztje<sup>86</sup> ebben a megközelítésben tehát az értékekkel való rendelkezést méri, azaz minél jellemzőbbnek, hasonlóbbnak érzi az adott kijelentést a válaszadó magára nézve, annál nagyobb mértékben rendelkezik az adott értékkel. Utóbbi valószínűsíti az egyén számára az érték minél nagyobb fontosságát is. A motivációs értéktípus egyfajta értékrégiót jelöl, ami több értéket fog össze valamilyen közös motiváltság és/vagy szükséglet alapján. Schwartz empirikus vizsgálatokra alapozott kutatásai szerint ezek a motivációs értéktípusok mind tartalmukat, mind struktúrájukat tekintve kulturálisan univerzálisnak lehet tekinteni.

## 2. táblázat – Schwartz (1992) elkülönített motivációs értéktípusai

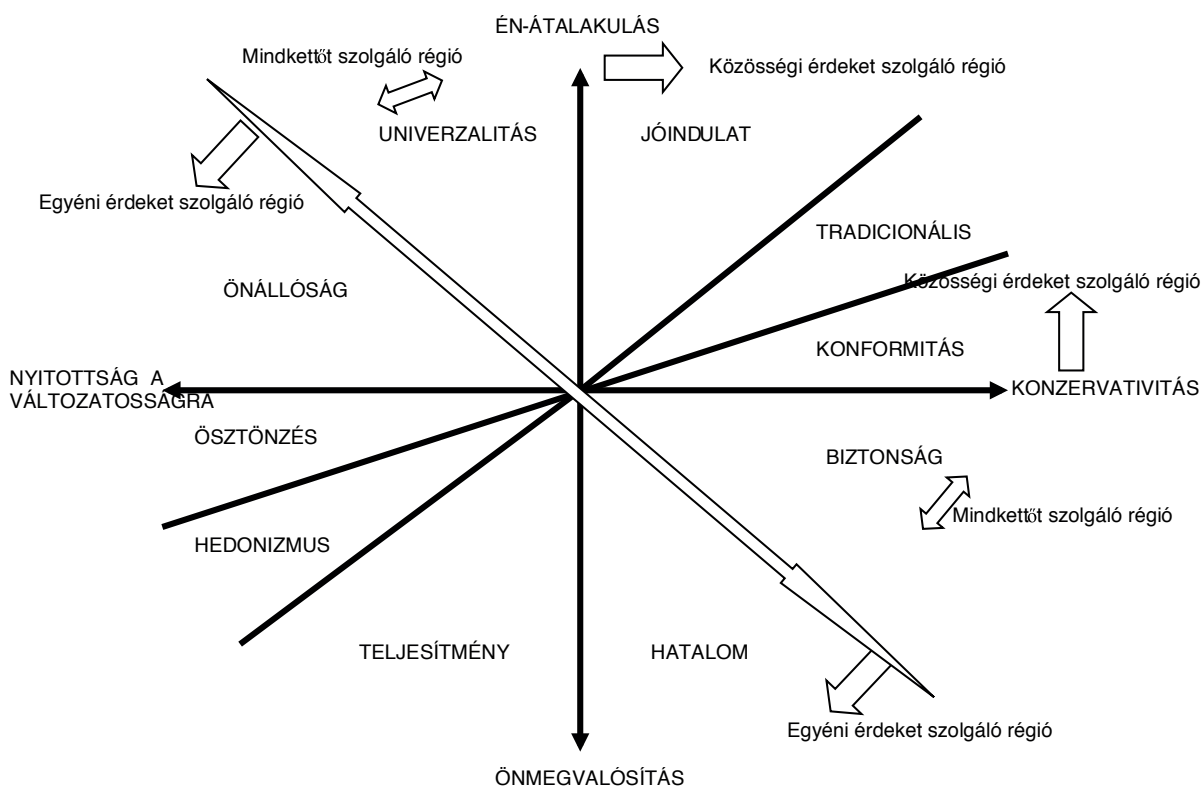
Elsődleges motivációs értéktípus	Másodlagos motivációs értéktípus
1. Önállóság, önirányultság	
Szabadság	
Kreativitás	
Függetlenség	
Saját célkitűzés	
Bátor	
Önbecsülés	
2. Stimuláltságot, ösztönzést kereső	
Izgalmas élet	
Változatos élet	
Vakmerő	
3. Hedonista (Örömszerző)	
Élvezetek	
Életöröm	
4. Teljesítményorientált	
Ambíció	
Befolyásos	Hatalom
Tehetséges	
Sikeres	
Intelligens	Önállóság, egyetemesség
Önbecsülés, önérték	
5. Hatalomorientált	
Társadalmi hatalom	

<sup>86</sup>Schwartz értékesztet Ld. 3. melléklet.

Gazdagság	
Tekintély	
Közmegbecsülés	Biztonság
Társadalmi elismerés	Teljesítmény
6. Biztonságra orientált	
A nemzet biztonsága	
Kölcsönös segítség	Alkalmazkodó
A család biztonsága	
Hovatartozás érzése	
Társadalmi rend	
Egészséges	Hedonista
Tiszta	Alkalmazkodó
7. Alkalmazkodó/Konformitás	
Engedelmes	
Fegyelmezt	
Udvarias	
Szülőtisztelő, időseket tisztelő	Tradicionális
8. Tradicionális	
Hagyománytisztelő	
Jámborság (vallásos)	Spiritualitás
A sors elfogadása, belenyugvás	Spiritualitás
Alázatos	Konformitás
Mérsékelt, nyugodt	Biztonság
9. Spiritualitás, Intellektualitás	
Spirituális élet	
Értelmes élet	Egyetemesség
Belső harmónia	Egyetemesség, biztonság
Függetlenség (lelki)	
10. Jóindulatú	
Segítőképz	
Felelősségteljes	Konformitás
Feledékeny	
Becsületes	
Lojális	Konformitás
Érett szerelem (beteljesült szerelem)	Egyetemesség
Igaz barátság	
11. Univerzalizmus/egyetemesség	
Egyenlőség	
Természetszeretet	Spiritualitás/Intellektualitás
Bölcsesség	
A szépség világa	
Társadalmi igazságosság	
Széles látókörű	

Az érték-típusok, értékindikátorok egymáshoz való kapcsolódását<sup>87</sup>, illetve a bipoláris latens dimenziók, azaz a pszichológiai és/vagy társadalmi konfliktusok várható területeit egymással szembeállított fogalompárjait mutatják be a következő ábrák<sup>88</sup>. Schwartz ezen érték modelljét több mint 50 országban 44 000 személy részvételével készült felmérés, illetve összehasonlító kvantitatív kutatásra alapozva állította fel (ld. Smith és Schwartz 1997). Az egymás mellett elhelyezkedő indikátorok olyan értékrégiókat fednek le, melyek az értékek preferálásában hasonlóságokat jeleznek, melyeket Schwartz (2003) kutatásai alapján „összeférhetőségek”-ként határoz meg. Az értéktérben egymással szembe eső értékek az értéktér bipoláris, két bipoláris latens dimenziója által kifeszített teret jeleznek. A jelzett tér a KONZERVATIVITÁS versus NYITOTTSAÉG, valamint az ÉN-ÁTALAKULÁS versus ÖNMEGVALÓSÍTÁS bipoláris latens dimenzió jellemző. Az előzőekben leírt szembeálló értékek együttes érvényesülése (érvényesítési kísérletei) pszichológiai és/vagy társadalmi konfliktusokhoz vezethetnek, mely szembeállásokat ezért Schwartz „konfliktusok”-nak nevez. (1. ábra)

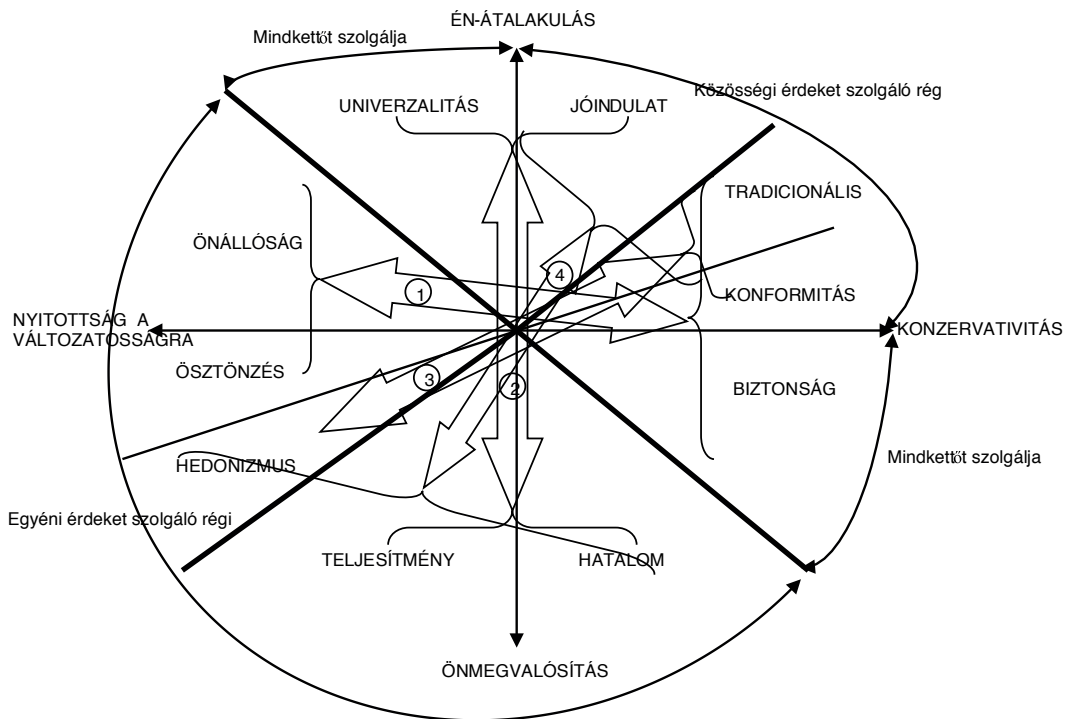
**1. ábra– Schwartz elméleti modellje az értéktípusok közti viszonyokról**



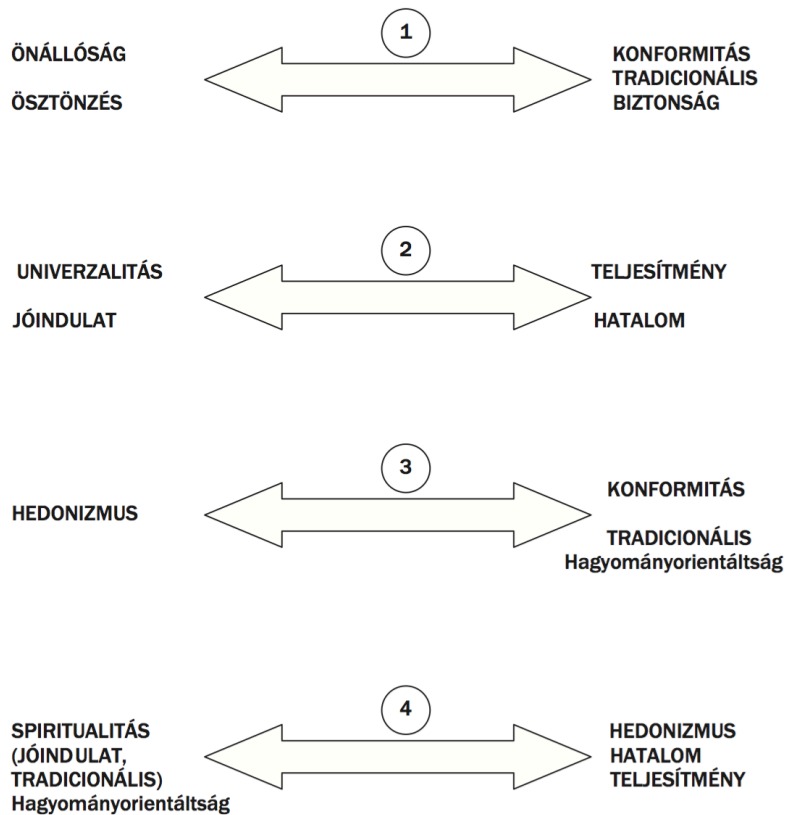
<sup>87</sup> A 2. Táblázaton látható értéktípusok egymáshoz való viszonyulását.

<sup>88</sup> Ábrák forrása: Füstös, L. - Tárnok, O. (2013)

## 2. ábra– Schwartz elméleti modelljét kiegészítő dimenziók értelmezése



## 3. ábra– Schwartz bipoláris latens dimenziói



A 2. és 3. ábra Schwartz bipoláris latens dimenzióit, azaz a pszichológiai és/vagy társadalmi konfliktusok várható területeit mutatja be egymással szembeállítva. Az értékek korábban ismertetett öt alapvető tulajdonsága mellett azok kognitív-emocionális reprezentációja vonatkozásában univerzális emberi szükségletekből levezetett további három területe is meghatározható. A meghatározottság összhangban áll Kluckhohn (1951) és Maslow (1959) elméleteivel egyaránt. Ez a három terület a következő: biológiai szükségletek, a társadalmi-közösségi igények az interperszonális együttműködésre, valamint a társadalmi intézményes elvárások a közösség jóléte és túlélése érdekében. Ennek megfelelően az értékek mind egyéni, mind közösségi érdekeket, valamint ezek keverékét szolgálják valamilyen formában, ahogyan azt Hofstede és Bond (1984), valamint Triandis (1985) is megállapította és Schwartz is alkalmazza az ismertetett értékelméleti modelljében. Schwartz értékelméleti koncepciójának elvontsága és az értékutatási elméletek fejlődésének kontinuitásába illeszkedése különösen alkalmassá teszi arra, hogy kultúraközi és multikulturális kutatások egyaránt lefolytathatók legyenek az alkalmazásával. Ezzel együtt arra is, hogy az iskolázás különböző szintjeinek kultúraközvetítő szerepét felmérő eszközeül szolgáljon.

Schwartz, értéktesztjének 21 értékváltozójából képzett 10 értéktípusa (melyeket későbbi munkáinkban<sup>89</sup> értékindikátoroknak (ÉI) nevezünk) az értéktesztben megfelelő sorszámaival a 3. táblázaton látható.

**3. táblázat – Schwartz 10 értéktípusa**

	Értékindikátorok	Értékek sorszáma
S1	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	7,16
S2	Tradicionális Tradition	9,20
S3	Jóindulat, Jóakarát Benevolence	12,18
S4	Univerzalitás Universalism	3,8,19
S5	Önállóság Self-Direction	1,11
S6	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	6,15
S7	Hedonizmus Hedonism	10,21
S8	Teljesítmény Achievement	4,13
S9	Hatalom Power	2,17
S10	Biztonság Security	5,14

<sup>89</sup>Füstös, L. – Tárnok, O. (2013), Füstös, L. – Tárnok, O. (2015)

### I.2.3. Rokeach és Schwartz elméleti modelljeinek megfeleltetése

A szociológiai értékutatások nem egymástól függetlenül, hanem egymással szoros összefüggésben fejlődtek, így a különböző értékutatási elméletek mind elméleti, mind gyakorlati megfontolásaikban átfedést mutatnak egymással.

Schwartz kultúrákon átívelő értékutatása Rokeach értékutatásának egyik legjelentősebb kiterjesztése és továbbfejlesztése, melyet az értékek univerzális egységként történő értelmezésre tesz lehetővé. Emellett Schwartz – Rokeach-hoz hasonlóan – az ismertetett 10 motivációs értéktípusát dinamikusan egymáshoz kapcsolódó, egymásra hatást gyakorló koncepcióként értelmezte. Schwartz modellje azonban nem közvetlenül Rokeach értékesztjéből, hanem az általa kifejlesztett érték-skálából került kidolgozásra. Ez az érték-skála viszont 56 rokeach-típusú érték-temet tartalmazott, melyek fontosságát egy tízfokú skálán kellett a válaszadóknak meghatározniuk. Az adatfelvétel során tehát nem a Rokeach által alkalmazott értékek sorrendbe helyezésével, hanem annak preferáltságán keresztül került felmérésre a személyek értékstruktúrája. Schwartz ilyen módon felállított dinamikus modellje az érték és viselkedés tudományos diskurzusának egy új – Rokeachénál egyszerűbbnek nevezhető – megközelítését eredményezték. Schwartz véleménye szerint ugyanis az értékek és viselkedés két tényezője kapcsolatának megértéséhez nincs szükség többdimenziós rendszerre. Egy személy vallásosságának (vagy annak elutasításának) előrejelzésére elég a személyes értékpreferenciáját (pl. üdvözlését) ismerni, mivel elmélete szerint bizonyos értékek megjelenése (felülpreferáltsága) maga után vonja mások hiányát (alulpreferáltságát). Ebben a viszonyrendszerben kiemelt fontosságúak az értékek személyes és kulturális szintekben megjelenő vonatkozásai.

Az előbb említett elméleti kontinuitásnak köszönhetően a különböző értékelméleti modellek egymásnak megfeleltethetők, így a korábban ismertetett két – Rokeach és Schwartz – értékmodell is, melyre a korábbi hazai empirikus értékutatások<sup>90</sup> alapján a 4. táblázatban látható módon adódott tételes lehetőség. A hivatkozott táblázatból jól látható, hogy bár Rokeach értéktípusai a szakirodalmi kritikáknak megfelelően valamivel elvontabbak, viszont részletesebbek Schwartz értéktípusainál (melyek valamivel gyakorlatiasabbak). Mindezek ellenére értékelméleti kérdéseket alapjaiban meghatározó fundamentális ellentét – ahogyan az az előző két fejezet ismertetéséből látható – nem mutatkozik a két tipizálás között.

---

<sup>90</sup>Forrás: Füstös, L. – Tárnok, O. (2013)

#### 4. táblázat – Rokeach és Schwartz értékmodelljeinek megfeleltethetősége

Schwartz értékek	Rokeach értéktípus	Schwartz értéktípus
Alkotószellemű	Pragmatikus	Teljesítményorientált
Anyagi jólét	Hedonista	Hedonista
Egyenlőség	Ideologikus	Univerzalizmus
Törekvő	Tradicionális-fegyelmező	Teljesítményorientált
Családi biztonság	Tradicionális	Biztonságra orientált
Előítéletektől mentes	Pragmatikus	Jóindulatú
Engedelmes	Tradicionális-fegyelmező	Alkalmazkodó, Konformitás
Mások tisztelete	Keresztény-közösségi	Konformitás
Fegyelmezett	Etikai	Alkalmazkodó, Konformitás
Jókedélyű	Hedonisztikus	Hedonista
Szabadság	Ideologikus	Önállóság
Segítőkész	Keresztény-közösségi	Jóindulatú
Az elvégzett munka öröme	Szociáldemokrata	Teljesítményorientált
A haza biztonsága	Ideologikus	Biztonságra orientált
Érdekes élet	Hedonisztikus	Stimuláló, ösztönző
Udvarias	Tradicionális-fegyelmező	Alkalmazkodó, Konformitás
Társadalmi megbecsülés	Szociáldemokrata	Hatalomorientált
Szavahihető	Etikai	Alkalmazkodó, konformitás
A szépség világa	Etikai	Univerzalizmus
Hagyománytisztelő	Tradicionális-fegyelmező	Alkalmazkodó, Konformitás
Boldogság	Hedonisztikus	Spiritualitás

A két modell – kérdések szerinti – megfeleltethetősége a 4. mellékletben található.

### I.3. A kutatási előzmények áttekintése

Az értékpszichológia területén a hivatkozott értékelméleti modellek társadalmi változástudományi szintű vizsgálatát Rokeach értékesztet alkalmazva az MTA, Szociológiai Intézetében működő Értékpszichológiai Műhely folytatta országos reprezentatív felmérésekkel. Ezek a kutatások Hankiss Elemér és Füstös László vezetésével 1978-tól kezdve 2008-ig bezárólag összesen nyolc alkalommal kerültek lefolytatásra. Schwartz elméleti modelljét alkalmazva az ESS<sup>91</sup>, azaz EUTE<sup>92</sup> kutatások keretében szintén az MTA szervezésében, 2002-

<sup>91</sup> European Social Survey

<sup>92</sup> Európai Társadalmi Elemzések

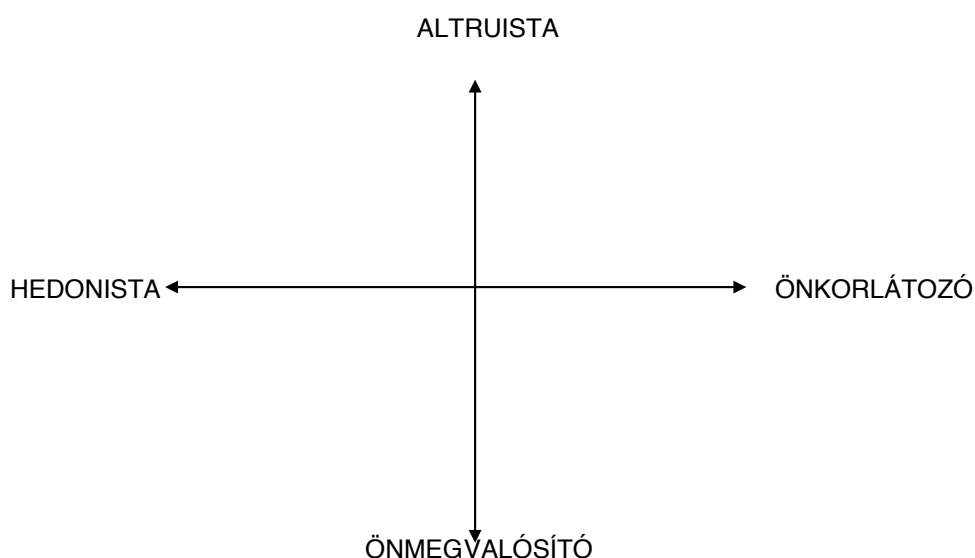
TÁRKI Társadalomkutatási Zrt.: 1. hullám (2002. október 31. – november 25. N = 1685 fő); 2. hullám (2005. április 2. – május 31. N = 1475 fő); Magyar Gallup Intézetet (Gallup Hungary Ltd.): 3. hullám (2006. november 21. – 2007. január 28. N = 1518 fő); 4. hullám (2009. február 21 – 2009. április 20. N = 1543 fő); 5. hullám (2010. október 21. – 2010. december 09. N = 1561 fő); TÁRKI Társadalomkutatási Zrt.: 6. hullám (2012. november 11. – 2013. február 17. N = 2014 fő) (2012. nov. 508 fő, 2012. december 1387 fő, 2013. január 9 fő, 2013. február 110 fő, együttesen



től Füstös László vezetésével a kutatás lefolytatásáig összesen hét alkalommal végeztek értékészociológiai vizsgálatokat. A hivatkozott kutatások országos reprezentatív mintán kerültek lekérdezésre, míg az EUTE kutatások reprezentatív mintán végzett, nemzetközi összehasonlító társadalomtudományi vizsgálatok is egyben.

Az elvégzett kutatások alapján Schwartz elméleti modelljének – Hankiss Elemér és Füstös László (2003, 2008): Emberi magatartás, értékrend című kutatása során alkalmazott emberi magatartás értékeszt eredményei által is megerősítették – hazai grafikus értelmezhetőségét, mely a 4. ábrán látható.

#### 4. ábra – Schwartz elméleti modelljének értelmezése



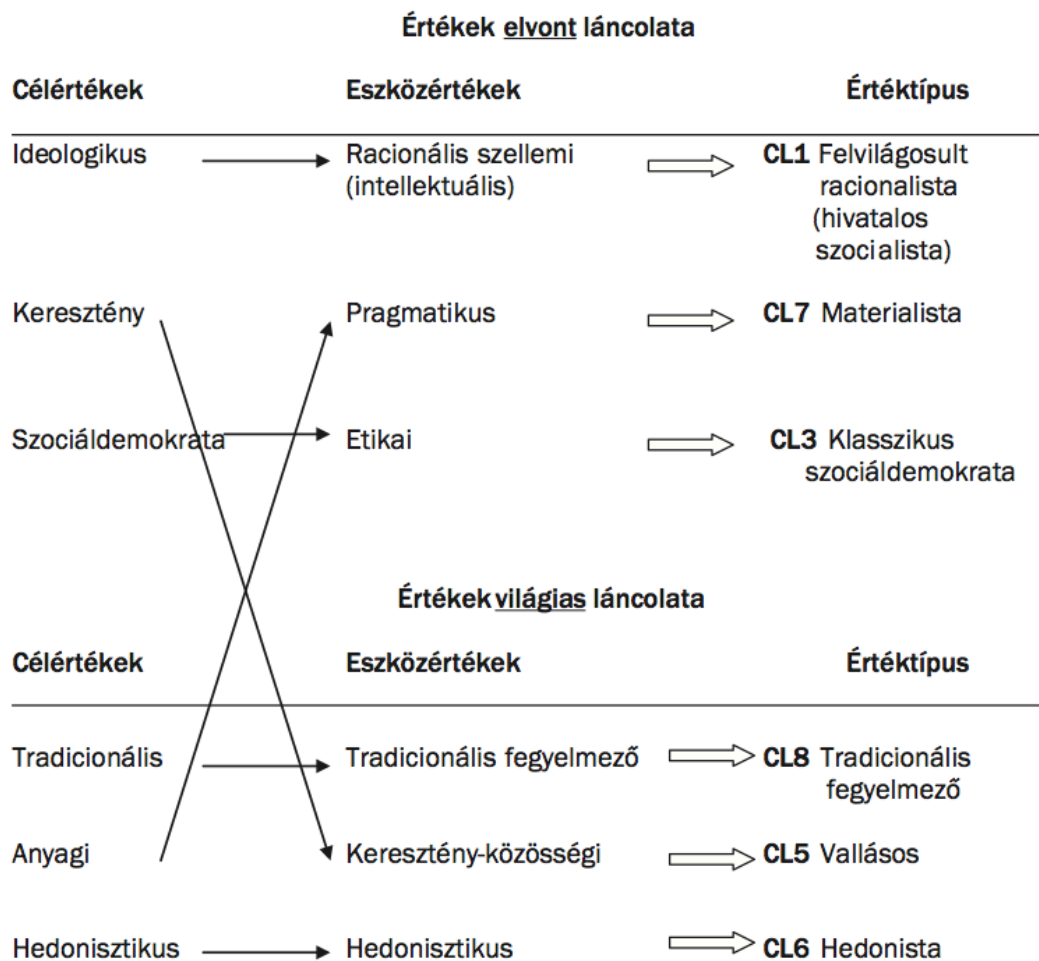
Korábbi munkáinkban<sup>93</sup> Füstös-Szakolczai (1994) alapján bemutatásra kerültek a Rokeach értéktípusok, klaszterek, melyeket az 5. ábra mutatja be.

---

2014 fő.)

<sup>93</sup>Ld. Füstös – Tárnok (2013) és Füstös – Szakolczai (1994) alapján publikált Rokeach értéktípus klaszterek.

## 5. ábra – Rokeach értéktípusok és klaszterek



Az ideológiai tényező túlzott szereplése jellemzi a következő négy típust:

**CL4** Posztfelvilágosult (non-konformista-értelmiség): intellektuális de ideológiaellenes

**CL2** Posztvallásos: tradicionális-közösségi és ideologikus

**CL9** Ideologikus szociáldemokrata

**CL10** Ideologikus hedonista

Az ismételt klaszterelemzés révén kapott tíz típus leírását az 5. táblázat<sup>94</sup> adja meg.

<sup>94</sup>Ld. még Füstös – Tárnok (2013) p109

## 5. táblázat – Rokeach tíz értéktípusának leírása

Típus	Jóval az átlag fölött preferált értékek	Jóval az átlag alatt preferált értékek
CL1	Béke, egyenlőség, a haza biztonsága, szabadság, alkotószellemű, logikus, felelősségteljes, bátor, hatékony, előítéletektől mentes	Anyagi jólét, udvarias, boldogság, jókedélyű, engedelmes, tiszta, szeretettel teljes, megbocsátó
CL2	Béke, egyenlőség, a haza biztonsága, szabadság, engedelmes, megbocsátó, udvarias, fegyelmezett	Szerelem, családi biztonság, belső harmónia, előítéletektől mentes, alkotószellemű, értelmes, logikus, felelősségteljes
CL3	Munka öröme, emberi önérték, társadalmi megbecsülés, bátorság, hatékony, segítőkész, fegyelmezett, felelősségteljes	Béke, a haza biztonsága, szerelem, szeretettel teljes, tiszta, udvarias, boldogság, élvezetes élet, jókedélyű
CL4	Belső harmónia, bölcsesség, szerelem, emberi önérték, a szépség világa, logikus, alkotószellemű, értelmes, előítéletektől mentes	A haza biztonsága, béke, egyenlőség, anyagi jólét, engedelmes, megbocsátó, tiszta, udvarias, törekvő
CL5	Üdvözlés, megbocsátó, szeretettel teljes, engedelmes, segítőkész, udvarias, tiszta, jókedélyű, szavahihető, béke	Változatos élet, szabadság, alkotószellemű, önálló, logikus, bátor, hatékony, előítéletektől mentes
CL6	Változatos élet, élvezetes élet, szerelem, boldogság, anyagi jólét, jókedélyű, szeretettel teljes, tiszta, udvarias	A haza biztonsága, béke, egyenlőség, szabadság, fegyelmezett, felelősségteljes
CL7	Anyagi jólét, boldogság, a haza biztonsága, önálló, hatékony, alkotószellemű, logikus, értelmes, béke, szerelem	Egyenlőség, megbocsátó, segítőkész, engedelmes, udvarias, szeretettel teljes, szabadság, emberi önérték, társadalmi megbecsülés
CL8	Boldogság, családi biztonság, béke, szerelem, a haza biztonsága, engedelmes, tiszta, törekvő, segítőkész, szeretettel teljes	Társadalmi megbecsülés, hatékony, alkotószellemű, értelmes, a szépség világa, barátság, emberi önérték
CL9	Társadalmi megbecsülés, egyenlőség, béke, a haza biztonsága, szavahihető, segítőkész, előítéletektől mentes, felelősségteljes	Anyagi jólét, élvezetes élet, boldogság, változatos élet, barátság, jókedélyű, megbocsátó, szeretettel teljes, alkotószellemű
CL10	Béke, a haza biztonsága, szabadság, anyagi jólét, jókedélyű, tiszta, udvarias, szeretettel teljes	Társadalmi megbecsülés, belső harmónia, munka öröme, egyenlőség, felelősségteljes, fegyelmezett, engedelmes

Megjegyzés: Az átlagtól különösen nagy eltéréseket dőlt betűvel jelöli a táblázat.

A tíz értéktípus összegző leírásai a 6. táblázatban látható módon határozhatók meg Weber elméleti megfontolásaiból levezetett Jaspers (1953) által kidolgozott *axiális kor* fogalmából képzett *axiális momentumok* terminusnak megfelelően. Rokeach 10 értéktípusának összegző leírását adó 6. táblázat fogalmai együtt (ellentmondásmentesen) értelmezhetők a Rokeach tíz értéktípusát részletesebben bemutató 5. táblázattal.<sup>95</sup>

<sup>95</sup>A tíz értéktípus cél- és eszközértékek elvont láncolatát részletesebben bemutató táblázatait ld. 5. melléklet.

## 6. táblázat – Rokeach 10 értéktípusának összegző leírása

CL1	Felvilágosult racionalista (hivatalos szocialista)
CL2	Posztvallásos
CL3	Klasszikus szociáldemokrata
CL4	Posztfelvilágosult
CL5	Vallásos
CL6	Hedonista
CL7	Materialista (posztkommunista)
CL8	Tradicionalis-fegyelműző
CL9	Ideologikus szociáldemokrata
CL10	Ideologikus hedonista

Az 1973-ban megalakított MTA Elnöksége Közoktatási Bizottsága (a továbbiakban MTA-EKB) az oktatás minőségfejlesztési koncepciójáról közreadott publikációja tekinthető Kozma (2013) korábban ismertetett – a neveléstudomány területének fejlődési tendenciáiról szóló – kutatásának előzményeként. Az 1976-ban publikált „Fehér könyv”<sup>96</sup> Báthory (2001, p23-26, p201-209) szerint az elitképzési felfogás társadalmi egyenlőtlenségeket szülő szemléletének meghaladását tűzte ki célul. Ezen állásfoglalás nemzetközi előzményeként tekinthetők az 1950-es években R. Tyler és B. Bloom által az USA-ban megkezdett, szociológiai értékfogalmakat is használó tantervi követelményrendszer taxonómiájának kidolgozásán alapuló kutatásait követően, az UNESCO 1958. évi sèvres-i és 1968. évi moszkvai konferenciáin<sup>97</sup> ismertetett megállapításai. Ez az UNESCO álláspont teremtette meg a lehetőségét annak, hogy az IEA<sup>98</sup> pedagógiai társaság, majd az OECD által létrehozott PISA<sup>99</sup> pedagógiai kísérleteinek elsősorban ismeretfelmérő kutatásaihoz csatlakozzon Magyarország.<sup>100</sup> Összehasonlító nemzetközi oktatáskutatási vizsgálatok kezdetét jelentő IEA felmérések után Super (1970) jelentésében már megfogalmazódik a társadalmi, gazdasági független változók bevonásának igénye a kutatásba. Eztúán két nemzetközi összejevetelt követően eljut a tudományterület addig, hogy Husén (1974) szerint a cél egy bemenet-kimenet (input-output) alapú modell létrehozása lesz, ami egy következő felmérés elméleti keretrendszerül szolgált. Postlethwaite (1974) szerint a vizsgálatok kiemelkedő célja a társadalmi, gazdasági és pedagógiai tartomány releváns bemeneti faktorai kapcsolatainak tanulmányozása a nemzetközi teszteken mért kognitív és nemkognitív kimenet eredményeivel, mely megállapítást szinte szó szerint idézi néhány hónappal később hivatkozás

<sup>96</sup> Báthory, Z. (2001) p23-26, 201-209.

<sup>97</sup> Ballér, E. (1981) p9, Nagy, S.-Horváth, L. (1970) p57.

<sup>98</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement

<sup>99</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>100</sup> Báthory, Z. (2001) p26-31.

nélkül Husén (1974). Az utóbbi megállapítás így általánosan elfogadott elméleti alapvetésként kezelendő az összehasonlító nemzetközi neveléstudományi vizsgálatok létrejöttének gyökerei tekintetében. Az IEA vizsgálatokat követő PISA vizsgálatban, a következtetések sorában a családi háttér és az iskolai feltételek fontossága a készség felmérésekkel egyenrangú értékelésre került. Utóbbi a szociológiai alapegységek szerepének praktikus figyelembe vehetőségére utal, a hazai viszonylatban egyébként inkább ismeretközpontú eredményei alapján hivatkozott kutatásnál.<sup>101</sup> Ahogyan azt Lee és Stankov (2016) felmérte a PISA és TIMSS vizsgálatokban közel 70 különböző nemkognitív változót mértek a vizsgálatok megkezdése óta, melyek a tanulói teljesítmény tekintetében megbízhatóbb előrejelzőnek bizonyultak, mint a kognitív faktorok. Ezen nemkognitív tényezők mérésének legnagyobb problémáját azonban azok – túlzott kulturális kontextualizáltságuk miatti – alacsony nemzetközi relevanciájuk és diverz oktatási rendszereken keresztüli összehasonlíthatóságuk hiánya jelenti. További problémát jelent, hogy hazai viszonylatban a PISA szociológiai irányban folytatott vizsgálatainak során Magyarország méltányosság szempontjából történt leszakadását jelzi Lannert (2008, 2015a). Ez a napjaink oktatáspolitikai keretei között hangsúlyosan kezelt jelenség felveti a további vizsgálatok során a csoportok közötti értékdiszkrépanciák szerepét a probléma létrejöttében. A későbbi felmérések alapján az értékutatások hozzájárulhatnak ennek a problémának a hatékony – nemkognitív területhez tartozó – gyakorlati feldolgozásához és megelőzéséhez. Az újabban megjelenő illetve fokozódó régebbi problémák feldolgozásának igénye erősíti a többcélú kutatási módszerek komplex (egymással folyamatosan összefüggő, feed-back jelleggel is együtt dolgozó) iskolai kísérletek kifejlesztésének szükségességét, ahogyan az a közoktatásról készült régebbi jelentések készítésénél részben (nem folyamatos feed-back jelleggel és iskolai praktikus vizsgálatokkal ellenőrizve) megvalósult.

A fejlesztő folyamat hazai politikai eredményeként „Az oktatásról szóló 1985. évi törvény”-ben kinyilvánításra került a pedagógiai autonómia, ezzel együtt azonban a tanügyigazgatást és a szociológiához köthető szemléletet képviselő szakemberek szembe kerültek egymással. Erre példa Gázsó Ferenc, vezető kultúrpolitikus, aki „számára az igazi szakértő csak szociológus lehetett. A neveléstudományt vagy a pedagógiát nem tekintette tudománynak.”<sup>102</sup> Ez a szerencsétlen ellentáborokba kerülés hozzájárulhatott ahhoz, hogy később a tanügyi kutatásoknak nem lettek hangsúlyos elemei az értékközpontú, szociológiai jellegű kutatási

---

<sup>101</sup> Vári, P. (2003) p201-205.

<sup>102</sup> Báthory, Z. (2001) p63.

részletek. Ezt az álláspontot támasztja alá a tény, hogy az IEA társaság hat-tantárgy kutatásából Magyarországon három tantárgy kutatása került csak elvégzésre, illetve nem csatlakoztunk az IEA állampolgári neveléshez kötődő vizsgálataihoz sem<sup>103</sup>, amelyek a jelen kutatás felmérési anyagához is erősen köthetők lennének. A vizsgálat ezért a nemzetközi IEA szellemiségű fejlesztésekhez való csatlakozás, illetve annak hazai adaptálhatóságának, valamint az említett előzményekből adódó tanügyigazgatási-oktatáspolitikai gyanakvásból várható illeszkedési nehézségek feldolgozásának egyik fontos eszköze kíván lenni. A kutatás jellegében mind az IEA fejlesztésből, mind a curriculum műfaji sajátosságaiból, mind a szakértői munka elvárásaiból, mind az iskolai egyenlőtlenségek feldolgozására támasztott politikai igényből származó feladatainak egyaránt meg kíván felelni.<sup>104</sup>

A fent leírt időszak közoktatás fejlesztésének kutatási témában felhasználható legjelentősebb elemének a disszertációban a szociológiai és tantárgypedagógiai kutatások átfedési lehetőségeit erősítő „kettős célú kutatás” irány jelentőségét megerősítő publikálása számít. Ezzel összefüggésben a pedagógiai-módszertani differenciálás, mint szegregációmentes tantárgypedagógiai eszköz felhasználhatóságának közreadása is fontos szerepet játszik. Az időszakot – oktatáspolitikai intézkedésként – a Nemzeti alaptanterv 2003. című oktatási dokumentum<sup>105</sup>, illetve a Comenius szervezetfejlesztési program iskolai intézményi minőségbiztosítási programok (IMIP-ek), szervezeti kultúrafejlesztő célú kísérlete és bevezetése jellemzi. A Comenius kísérlet eredményei az ipari TQM mintájára kifejlesztett szervezeti kultúrafejlesztő folyamatszabályozó iskolai rendszerként kerültek bevezetésre. A Comenius I. részterületi, a Comenius II. teljes szintű folyamatszabályozó változat kutatási programjai alapján kötelező bevezetése zárta a kísérletet, ezzel a tanügyigazgatásban lehetőséget adva az individuális és normatív jellegű, kettős célú kutatásokhoz köthető intézkedések bevezetésére. A Comenius, az IEA, a PISA kísérletek, valamint az MTA állásfoglalása alapján a két koncepció egyesítésére hozható – további iskolai munkát közvetlenül szabályozó – intézkedés (kettős célú folyamatszabályozó rendszer kifejlesztése) nem került sor, noha mind a hazai (ld. pl. Surányi és Kézdi [2010]), mind a nemzetközi (ld. pl. García [2014]) szakirodalom alapján indokolt és rendkívül aktuális lenne.

---

<sup>103</sup> Báthory, Z. (2003) p95-101.

<sup>104</sup> Ballér, E. (1981), Nagy, S.-Horváth, L. (1970), Karikó, S. (2003), Bernáthné Mohácsi, V. (2002), Báthory, Z. (2001, 2003)

<sup>105</sup> Nemzeti alaptanterv 2003, Oktatási Minisztérium 2004., melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelethez p10.

A fenti időszak végén viszont megkezdődött a jelen kutatásnak az időszakhoz köthető lehetséges következtetéseivel is harmonizáló, kettős célúnak nevezhető, de főképp szociológiai indíttatásúnak tekinthető pedagógiai vizsgálatok publikálása. A disszertációban fejlesztő intézkedési célúként és kettős célú vizsgálatoknak tekinthetők a Jelentés a magyar közoktatásról címmel időszakosan, 2016-ig digitálisan is elérhető formában kiadott publikációk. Utóbbiak lehetőséget nyújtanak a disszertáció tanügyigazgatási javaslatainak az összegző kutatások célkitűzéseivel történő illeszkedési vizsgálatára.<sup>106</sup> A Jelentés a magyar közoktatásról 2006. előszavában (p13) összefoglalóan értékelésre kerül a Jelentések történeti fejlődése, melyen belül a jelentés saját koncepcióját időszaki fejlesztő kutatási koncepciójuként kezelte (p14). Mindezek mellett azt is jelezte, hogy eredményei pedagógus vezetői és más pedagógus továbbképzések anyagául kívánnak szolgálni. A publikáció az utóbbira szerkesztési és fogalmi szempontból is tekintettel van. (p15-17) A Jelentés a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség létrehozását a javasolt intézkedések támogatásának mérföldköveként mutatta be (p21), a közoktatás digitális tartalomszolgáltatása létrehozása mellett. A „kompetenciaforradalom” és az „egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák” (p22-23) fontosságára történő hivatkozással lényegében olyan célkitűzések és intézkedések folyamatszabályozó láncolatához kötötte a Jelentések további kereteit, amelyek máig hatóan meghatározzák a közoktatásfejlesztés irányát. **A disszertáció mindezeket figyelembe véve az általános szociológiai értelemben véve nemkognitív szférához tartozó objektív értékek területének nevelésszociológiai és közoktatási szempontú vizsgálatát kívánja lehetővé tenni egy új kutatómódszertani eljárás bevezetésén keresztül. Ez a célkitűzés összhangban van a Kozma (2013) által megállapított neveléstudomány területén azonosított fejlődési tendenciával és a Magyar Tudományos Akadémia Kutatási Programjában meghatározott kutatási irányvonallal, valamint a nemzetközi szakirodalomban több ízben közvetve<sup>107</sup> és közvetlenül<sup>108</sup> is megfogalmazódott igényekkel. A közoktatásirányítás jellemzőjeként a 2006-os jelentés (p56) többek között kiemeli az oktatás vertikális kapcsolatainak gyengeségét és a felelősségmegosztás bonyolult hálózatát. Hangsúlyozza, hogy a „szubszidiaritás” elvének<sup>109</sup> alkalmazása a döntési**

---

<sup>106</sup> Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet digitálisan is elérhető, illetve a 2016-ig elkészített, főként 2014-es publikációs hivatkozásokkal, a továbbiakban Jelentés és évszám szerinti hivatkozással.

<sup>107</sup> García (2014), Barrett (2014)

<sup>108</sup> Tough (2012), Stankov és Lee (2014), Khine (2016)

<sup>109</sup> A szubszidiaritás azon EU-s elv, amely szerint a döntéseknek a lehető legalacsonyabb szinten kell megtörténnie.

lehetőségeken keresztül bővülő összetársadalmi részvétel lehetőségét jelenti. A Jelentés (p58-61) és Lannert (2008) Magyarország közoktatását az EU-ban a hollandiai után a legdecentralizáltabb irányításúként jellemzi. (Ebben a tekintetben 2010 óta jelentős változások zajlottak le a hazai közoktatásban.) Az EU kohéziós politikájához való csatlakozás fontosságát is kiemeli (p63-66), valamint a központi irányítás kultúrpolitikai súlypontjaként az NFT-ben<sup>110</sup> adott lehetőségek kihasználásának fontosságára hívja fel a figyelmet. A szakmai vizsgálatok átfogó elemzésének és értékelésének központi koordinációja az OKÉV<sup>111</sup> vizsgálataihoz, a finanszírozás a ROP<sup>112</sup> pályázataihoz, a helyi irányítás fejlesztése pedig elvileg a Comenius kutatási-fejlesztési program eredményeihez köthető az irányítás különböző szintjein leírt feladatok alapján. A TISZK-ek<sup>113</sup> feladata a közoktatási fejlesztések szakképzési területen a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő intézkedések megvalósulását segítő szervezeti rend létrehozása. A középfokú irányítás államigazgatási koordinálása az ÖMIP-ek<sup>114</sup> ellenőrzésével és működési kereteiknek jogszabályokban történő meghatározásával valósulhat meg. A Jelentés 2006 (p122) az oktatás belső hatékonysági mutatóinak elemzését különböző létszám-arányszámok (tanulók, pedagógusok, osztályok és tanulócsoporthoz számának arányai) alapján próbálja értelmezni, az OECD hasonló arányszámaihoz viszonyítottn. Az eredményekkel kapcsolatos egyértelmű értékelésre azonban nem vállalkozik (ld. p124), vélhetően az előbbieken jelzett bonyolult felelősségi viszonyok miatt. Az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának alapvető okaként a települések gazdagsága közti különbséget jelzi (p126). A Jelentés 2006 fontos megállapítása (p141), hogy: „a korai szelekciót alkalmazó országok esetében – s ide tartozik Magyarország is – a tanulók társadalmi háttere és teljesítménye között erősebb a kapcsolat”. A gazdasági szféra igényeinek a szakképzés területén történő megfelelés támogatását a 2006-tól elindított SZFP<sup>115</sup> volt hivatott támogatni (p150), amely egyben a TISZK-ek létrehozásának keretében a tanulói lemorzsolódás megakadályozásában is hasznos eszköz lehetett a tervek szerint. „A felsőfokú szakképzés (korábbi nevén akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés, AIFSZ) az érettségi utáni szakképzésnél magasabb (ISCED 5B) szintű besorolású program, létrehozását a felsőfokú oktatás kiszélesítésének és gyakorlatiasabbá tételének igénye indokolta” (p151). A

---

<sup>110</sup> Nemzeti Fejlesztési Terv

<sup>111</sup> Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont

<sup>112</sup> Regionális Oktatási Program

<sup>113</sup> Területi Integrált Szakképzési Központok

<sup>114</sup> Önkormányzati Minőségirányítási Program

<sup>115</sup> Szakiskolai Fejlesztési Program



közoktatás élethosszig tartó tanulás koncepcióját szintén az oktatás gazdasági kapcsolatai erősítésének szándékával indokolta a Jelentés (p154). A középfokú felvételi eljárás szabályozásának fontosságát és jellegét a közoktatás irányításában a hivatkozott Jelentés 164. oldalán kiemelt szedéssel jelezte. A középiskola utáni képzés kínálatának bővítése a felsőfokú szakképzés bevezetésével került a megvalósítandó célok közé.

A felnőttkori tanulás és az iskolarendszeren kívüli oktatás célkitűzéseinek ismertetését is elvégzi a Jelentés (p183-184). Az oktatás tartalmát érintő, nemzetközi irányítási trendekhez való kapcsolódás igényével motivált fejlesztéseknél – összhangban a Comenius I-II. szervezeti kultúrát fejlesztő szempontrendszerével – a Jelentés a 198. oldalon leírja, hogy: „A pedagógiai folyamat tervezésére egyre inkább jellemző a tanulók tanulási szükségleteinek, érdeklődésének a diagnosztizálása, a tantervi tartalom személyre szabása, valamint a helyi társadalmi igények növekvő figyelembevétele. Ezzel együtt komoly vita tárgyát képezi mindenki számára hozzáférhető közös műveltségi alap meghatározhatósága, ennek a tartalmi szabályozás különböző szintjein történő megjelenítése (Knausz [2002], Bruner [2004]).” Ebben az idézetben a differenciálás igényével motivált gyakorlati intézkedések tervezésének és kivitelezésének nehézségeit, elhúzódó jellegét anticipálják a szerzők, a disszertáció eddigi preferált problémakörei (individualizáció és normatívateremtés összhangjának problémái) szempontjából. A célok kijelölése és az európai értékekkel való harmonizáció szempontjából leírt, a disszertációban figyelembe vehető alapvető szempontok kereteit a 22. melléklet sorolja fel, valamint szervezeti szempontból a három irányítási szint kapcsolatát a Jelentés 2006 201. oldal ábrájából következő szervezeti hierarchiaszintezés mutatja. A tartalmi szabályozás rendszere 2003 és 2006 között a 23. mellékletben látható. A hivatkozott jelentés már előre vetíti a 2010-12. évi NAT fejlesztéssel kapcsolatos igényeket és koncepciót, ami lényegében a Jelentés 2006-ot korszakos jelentőségű tanügyirányítási dokumentumként kezelhetővé teszi a disszertáció számára. Ugyanebben a dokumentumban (p203) a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának – ld. 24. melléklet – alapelvei és az előbbieken a teljesség igénye nélkül – csak a legfontosabb kiemelt – idézett intézkedések, tervek felsorolása szinte az összes makroszinten észszerű célkitűzést tartalmaznak. Ebben az értelemben a disszertáció az új problémák megoldására tett intézkedések kutatásának tekinthető. A kutatás a közoktatásirányítási rendszer folyamatirányításának tervezéséhez és szervezéséhez indító dokumentumként kezeli a közoktatásról szóló 2006-os Jelentést. A hivatkozott Jelentés további – feladatok részterületi és

tantárgyi bontását tartalmazó – részletei a disszertáció – elsősorban makrostruktúrákkal kapcsolatos célkitűzéseinek megfelelő – ingerküszöbe alatt marad, amely a tantárgyi szintű szabályozásnál az oktatás tantárgyi-tartalmi kérdéseire közvetlenül nem terjed ki. A Jelentés a magyar közoktatásról 2010 kiadvány elsősorban pontosította a tervezett NAT korrekcióval kapcsolatos tennivalókat, összegezte a tanügyigazgatás felmérési és értékelési eredményeit<sup>116</sup>, azonban lényegi, koncepcionális változtatásokat nem irányzott elő. A fent jelzett „finomítások”, pontosítások közül a legmeghatározóbb operációs előírások a 2006-os, a 2010-es és a későbbi fejlesztésekben alkalmazott intézkedésekkel, tervekkel az I-VI. operációs normatívák hasonlíthatók össze.<sup>117</sup> Az első operációs normatíva az egész életre kiterjedő tanulás kulcskompetenciáit, míg a második az iskolák pedagógustestületei helyi tanterveinek három féle módját határozta meg, a III. pedig a Nemzeti alaptanterv (NAT) felülvizsgálatára és implementációjára vonatkozóan határozott meg előírásokat. A IV. operációs normatíva az európai digitális menetrendet, míg az V. a közoktatási információs rendszer elemeit határozta meg, végül a VI. operációs normatíva a 2007. évi NAT-felülvizsgálat alapelveit rögzítette. A NAT-2003 felülvizsgálatának célja egymással összefüggő jogi, oktatáspolitikai és általános pedagógiai szempontok érvényesítése volt. A felülvizsgálat jogi alapját a közoktatási törvény említett 93. § (1) bekezdés b) pontja szolgáltatta, amely előírta, hogy a miniszter legalább háromévenként értékelje a NAT bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, és szükség esetén kezdeményezze a Kormánynál a módosításokat. A felülvizsgálat ennek megfelelően érintette a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletet, másrészt a rendelet mellékleteként kiadott NAT-2003 alaptantervet. A jogi szabályozásban kiemelt szerepet tölt be a közoktatási törvény módosításáról szóló 2006. évi LXXI. törvény. Oktatáspolitikai szempontból a NAT-2003 felülvizsgálatot meghatározta egyfelől a közoktatás-fejlesztési stratégia, másfelől a PISA-vizsgálatok tudáskonceptiója és kompetencia alapú referenciakerete, továbbá az Európai Uniónak a felülvizsgálat idején elfogadás alatt álló kulcskompetencia-keretrendszere.<sup>118</sup>

További neveléstudományi kutatási előzményként tekinthetők a közös európai, illetve nemzetközi oktatáspolitikai irányvonalhoz kapcsolódó tudományos kutatások eredményeként született igény-

---

<sup>116</sup> Többnyire az előzőekben 2020-ig vállalt javítási, fejlesztési koncepció 2010. évi megvalósulási és tervezés-finomítási módosításaival egybe vetve.

<sup>117</sup> A vonatkozó I-VI. operációs normatívákat, ld. 25. melléklet

<sup>118</sup> Ld. jelentés 2010 p201-202., illetve 25. melléklet III. operációs normatíva.

megfogalmazások is. Ilyen kutatási eredmény egyrésről általánosságban a nemkognitív szféra kiemelt szerepének azonosítása Tough (2012), Stankov és Lee (2014), Barrett (2014), García (2014), Khine (2016), valamint Éger (2012) felsőoktatás kapcsán megfogalmazott még nem mérhető értékdimenzió jelentőségének kiemelése és más, a komparatív, empirikus adatelemzésen alapuló oktatáskutatásoknak a nevelésszociológia területén, a szocializáció vonatkozásában történő továbbfejlesztésének igénye. Utóbbi igény megfogalmazódásának előképe már Parkyn (1977) kutatásaiban is megfogalmazódott a nemzetközi szakirodalomban.

A disszertációhoz kapcsolható fontos nevelésszociológiai és szociológiai kutatási előzményként tekinthető Parsons, valamint munkatársai által kidolgozott elméleti keretrendszer is. A modern oktatás személyiségdifferenciáló, így értékstrukturáló hatásának empirikus adatelemzésen alapuló kutatásának elméleti gyökerei egészen ezen kutatásokig vezethetők vissza. Parsons (1964) elmélete<sup>119</sup> a különböző iskolai szintek eltérő személyiségdifferenciáló hatásának átfogó elméleti keretrendszerét vázolja fel. Ezen szakirodalmak alapján valószínűsíthető, hogy az iskolázottság eltérő szintjei egyedi értékmentázatok és szocializációs struktúrákat eredményeznek a társadalomban. Utóbbi feltételezés Weinsten és Platt (1969), valamint Inkeles és Smith (1974) eredményei alapján<sup>120</sup> – Parsons és munkatársainak elméleti megközelítésétől függetlenül – is megállja a helyét. Az empirikus adatelemzésen alapuló elméleti keretrendszer publikálására – amely a jelzett összehangoltságot megalapozta – később került sor. Ezen publikációkban megfogalmazott – a disszertáció számára releváns – állítások később a Coleman jelentés<sup>121</sup>, valamint Scheerens és Bosker (1997) kutatásaik alapján is megerősítést nyertek. Mindezek mellett még a tradicionális, a család primátusát hangsúlyozó legaktuálisabb átfogó szocializációelméleti tanulmánykötetben<sup>122</sup> Wentzel és Looney (2007) által is elismerésre kerül, hogy „Az iskolai struktúrák hatása a diákok eredményeire [...], ahol a diákok az egyik iskolai szintről a másikra lépnek [...] minden szintnek valamiféle sajátos karaktere van.”<sup>123</sup>

Parsons (1964), valamint Inkeles és Smith (1974) hivatkozott műveinek közös vonása, hogy az oktatási rendszer átalakulását a társadalmi-gazdasági fejlődéshez köthető modernizációs folyamatok szerves részeként határozzák meg és ebből a megközelítésből is dolgozzák fel a

---

<sup>119</sup> Ez részben támaszkodik Parsons és Bales (1955), Parsons (1937/1966), illetve később Parsons és Platt (1970), felsőoktatás vonatkozásában készült közös publikációjukban továbbfejlesztett elméletére.

<sup>120</sup> Utóbbiak nagyban támaszkodnak Smith és Inkeles (1966) elméleti alapvetéseire.

<sup>121</sup> Coleman, J. et.al. (1966)

<sup>122</sup> Ld. Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (ed.) (2007) p3

<sup>123</sup> Wentzel, K. R. és Looney, L. (2007) p389-390 alapján saját fordítás.

kérdéskört.

Ebben a kontextusban nem maradhat el Parsons fontosabb, a kutatás számára releváns megállapításainak és átfogó elméleti keretrendszerének nagy vonalakban történő ismertetése. Egyúttal szükséges, hogy az ismertetés reflektáljon az elmélet felállítása óta eltelt időben közreadott publikációkban közölt eredményekre és tudományterületi fejlődésre.

Parsons (1964) hivatkozott művében megállapítja, hogy az iskolázottság különböző szintjein különböző hatásmechanizmusok működnek és folyamatok zajlanak le a modern társadalmakban<sup>124</sup>. Az elsődleges szocializáció terepe a formális oktatás különböző szintjeire tevődik át a társadalmi munkamegosztás átalakulása következtében és a strukturális differenciálódás folyamatának részeként. Ezek alapján megállapítja, hogy a formális oktatás szintjei tisztán elkülönülnek egymástól (p245).

Az **általános iskolában** történik meg – megfigyelései szerint (p143) – az **emancipáció a családtól**, valamint az értékek és normák internalizációja, a differenciálás, a kiválasztás és allokáció, illetve a gyerek új identifikációjának fokozatos kiépítése (p145) az identitása számára is. Szerinte az értékek internalizációja és a rendszerintegráció már ezen a szinten elkezdődik. Az általános iskolában, még ha a képességek elosztása össze is függ a családi státusszal, tisztán nem esik egybe vele. Szerinte az utóbbi azért van, mert az iskola ezen a szinten a teljesítmény alapján differenciál, ami meglátása szerint keresztülvágja a családok társadalmi-gazdasági státusza alapján történő kizárólagos differenciálást. Ezt a jelenséget az **oktatási teljesítmény elvének univerzalizációjának** tulajdonítja. Ez azt jelenti, hogy ugyanazok a lehetőségek bizonyos végzettségekkel hozzáférhetőek lesznek az aszkriptív (elsősorban születési) státusz szerint előnyt nem élvező személyek számára is. Ezt támasztja alá Kluckhohn, Parsons és Stouffer vizsgálatai a bostoni városi régióban, ahol a főiskolai előmenetel elsődleges szelekciós kritériuma a tanulmányi előmenetel volt. Ezt a jelenséget a családtól történő érzelmi függőségtől a kortárs csoportra történő áthelyezésének megkezdésének tulajdonítja (p151). Ez fontos adalék a rejtett tanterv elméletéhez<sup>125</sup>, ami elsősorban tanári és intézményi megközelítés. Ugyanezzel a kérdéskörrel foglalkozik Forray és Hegedűs (1998) bikulturális szocializációelmélete, mely az eltérő családi és iskolai értékorientációkból adódó nehézségeket és megoldási lehetőségeket

---

<sup>124</sup> A különböző társadalmak besorolásához Riesmann: A magányos tömeg (The Loneley Crowd) – aki saját maga a társadalomlélektani megfontolásainak az alapját a neofreudiánus Erich Frommhoz köti – publikációjában alkalmazott hagyomány/tradíció által, kívülről vagy belülről irányított személyiségek csoportosítását alkalmazza.

<sup>125</sup> Jachim, N. (1987), Szabó, L. T. (1988)

dolgozza fel a cigány, illetve hátrányos helyzetű tanulók esetében. Ez egybevág Evans és Rosenbaum (2008) nemkognitív szféra vizsgálatához kapcsolódó kutatási eredményeivel, melyek szerint a nemkognitív szférába tartozó képességek hozzájárulnak a gazdag és hátrányos helyzetű tanulók közti akadémiai teljesítményréshez (*gap*-hez), illetve García (2014) szerint ennek a területnek a mérése nagyban képes hozzájárulni az oktatási folyamat „fekete dobozának” megértéséhez. Parsons elmélete a diákok szociális relációjának tágabb értelemben vett területére bővíti ki a modern iskolában zajló látens<sup>126</sup> szelekciós és érték közvetítő értelmezési lehetőségek körét. Ez a bővítési lehetőség napjaink infokommunikációs robbanásának részeként bekövetkezett közösségi média használatában mutatkozó újonnan megjelent közösségi kapcsolódások vizsgálatának tekintetében különösen érdekes területe lehet a jövőbeli nevelésszociológiai kutatásoknak. A felfelé mobil diákok esetében külön kiemeli Parsons (1964, p147), hogy túl nagy a hangsúly az iskolai sikeren és egyfajta hídfelületést is maga után von a család és státuszkapcsolataik vonatkozásában, ami már az általános iskolában szerepet játszik és az iskolázás későbbi éveit során még erőteljesebben megjelenik. Parsons ezen tapasztalatait támasztják alá Forray (2007, p121) cigány tanulókkal kapcsolatos kutatási tapasztalat is „... az iskolai sikeresség [...] a fenyegetést is jelenti, hogy a gyerek kiszakad a családból, a csoportból, a közösségből. [...] Gyakran túlságosan nagy tehát a személyes (és családi) tétje a tanulmányi sikereknek...”

A **középiskolai szakaszban** a differenciálás fókuszja a kvalitatív típusú teljesítményre helyeződik át a korábbi kvantitatív, elsősorban tanulmányi (akadémiai) eredményeken alapuló differenciálással szemben. **A teljesítmény ezen a szinten már kétkomponensű** (p149): **kognitív** és **morális** egyszerre. A kognitív teljesítménye a gyereket speciális funkciókra, technikai szerepekre teszi alkalmasabbá, míg a morális diffúzabb szociálisan vagy emberileg orientált szerepek felvételét biztosítja számukra. Ezen a szinten jelenik meg továbbá az ifjúsági kultúra, az úgynevezett *youth culture*, mely stratifikációjának szelektív funkciója hidat képez (p151) a teljesítményrangsor és a közösség felnőtt stratifikációjának rendszere között. A részvétel presztízse az informális ifjúsági csoportokban önmagában egy formája az értékelt teljesítménynek. A kortárs csoport továbbá (p152) felkészít a magasabb rendű felelősséggel való részvételre. Az emberi kapcsolatok specializációjának különös fontossága van ebben a szakaszban (kiemelten fontos jó társnak lenni és késznek lenni egymásért és önmagunkért

---

<sup>126</sup> A hivatalos dokumentumokban rögzített működési mechanizmustól eltérő.

felelősséget vállalni). Az ifjúsági kultúra kiterjedése része a strukturális differenciálódás általános folyamatának, mely keretrendszeren belül a kortárs csoportoknak kiegészítő helye van az iskola és a család mellett a társadalom szocializációért felelős differenciált alrendszerében. Az ifjúsági kultúra tekintetében tett megállapításait támasztja alá Riley, Riley és Moore (1961) 2500 serdülő középiskoláson végzett vizsgálatának eredményei, valamint Riley és Cohn (1958) tanulmányában megfogalmazottak is. A sikerhez vezető út szociális térben megtestesülő kognitív és morális kettőségeinek jelenlétét erősítik meg Rayman – Varga (2015), illetve Forray (2017) reziliencia elmélet keretrendszerében – hátrányos helyzetű tanulók esetében – az iskolai sikeresség valószínűségét növelő tényezők számbavételekor. Ez egybevág a kurrens nemzetközi szakirodalom<sup>127</sup> nemkognitív szféra kiemelt szerepére rámutató írásaiban megfogalmazottakkal is.

Felsőoktatási **szinten** ezen folyamatok fokozódnak és már különböző típusú, diffúzabb felelősségek jelennek meg az emberi kapcsolatokban (p149). A felsőoktatáson belül megfigyelhető működési mechanizmusok és szocializációs szerepének kifejtése részletesebben később, Parsons és Platt (1970) közös publikációjában történik meg. Az általuk megfogalmazott elméleti keretrendszer szerint a felsőoktatás új színtere a szocializációnak, ahol a személyiségstruktúra differenciálódása egy új szinten valósul meg a változó környezettel való – egyetem által biztosított – kapcsolaton keresztül. Fontos kiemelni, hogy először ezen publikációjukban választják szét a **főiskolai „student culture”**-t a kamaszkori „youth culture”-tól és egy új jelenségre a **„studentry”**-re hívják fel a figyelmet, mint a szocializáció egy új fázisára.

Ilyen szintenként azonosított működési mechanizmus feltárása mellett Parsons (p153) megállapítja, hogy **az oktatási rendszer alapvető szerepet játszik a kulturális fejlődésben**. Utóbbi a társadalomban bekövetkező általános strukturális differenciálódás eredménye, valamint hogy az iskola specializált ágens egy megnövekedett mértékben differenciált és progresszív, fejlett társadalomban, így elsődleges csatornája a szelekciónak és szocializációnak. Megállapítja továbbá, hogy **nem az értékek által, hanem elsősorban az értékek irányába változik a társadalom** és azok a strukturális komplexitást legitimálják (p163). A személyt és a viselkedését feltételezett alternatívák közül választásként értelmezi, melyhez szükségszerűen valamilyen kritériumot alkalmaz. Ennek a szelekciónak a legfőbb forrása a társadalom normatív rendjében van, ez pedig korábbi megállapítása szerint értékeken alapul. Parsons (1937, 1966) elméletében

---

<sup>127</sup> Ld. Tought (2012), Stankov és Lee (2014), Barrett (2014), García (2014), Khine (2016)

tehát az **értékek a társadalmi cselekvést a legmagasabb és legáltalánosabb szinten strukturálják**. A társadalmi értékek Parsons (1966) Kulckhon elméletén alapuló értelmezésében azon koncepciókat jelölik, melyek kívánatosak a társadalmi rendszernek, míg a személyes értékek a személyiségek kívánatos koncepciói. A társadalmi értékek rendszerének elsődleges gyökerei inkább a kulturális, mint a társadalmi rendszerben vannak és a társadalom értékrendszere (p198) az általánosságon nyugszik. A társadalmi – cselekvést szelektáló – kritériumok a szocializációs ágenseken keresztül kerülnek átadásra. Ezt olyan folyamatként jellemzi Parsons (1964, p191), amelyben a tanárok megnövekedett mértékben a gyerek szociális és pszichológiai szabályozásával foglalkoznak inkább, mint a tanulmányi/akadémiai előmenetelével. Megfigyelhető szerinte (p192) továbbá, hogy a szocializáció – iskolai és szülői – ágensei feladják a fennhatóságukat a kortárs csoportok felett. Nem hiába fogalmazódik meg később több neveléstudományi írásban<sup>128</sup> a szocializáció és oktatás funkcióinak legalább elméleti síkon történő szétválasztásának szükségessége az oktatási folyamatban a tudás értékének megtartása érdekében.<sup>129</sup> Parsons (1964) Riesmann művére hivatkozva érvényesnek tekinti, hogy „minden hatalom az elfogadó csoportnál van, és a gyerek megtanulja a szülők reakcióiból, hogy [...] nincsen a munka elvégezve és értékelve pusztán önmagáért, csak akkor, ha van hatása másokra.”<sup>130</sup> Véleménye szerint (1964, p193) jól csinálni majdhogynem egyenlővé válik barátok szerzésével vagy bármilyen viszonylatban megfelelő barátok megszerzésével. Ez összhangban van Forray és Hegedűs (1998, p58) publikációjában később tett megállapítással, melyben megfogalmazzák, hogy „Eredményesnek lenni tehát lényegében annyit jelent, mint emberi kapcsolatokat teremteni, barátokat szerezni. Átfogalmazhatnánk úgy is a Bibliát: akinek pedig elismerése van, annak még több elismerés adatik.” Rendkívüli mértékben aktuálisnak tekinthetők ezek a megállapítások a napjainkban tapasztalható közösségi média robbanása által generált a parsonsi értelemben vett *youth-* és *studentculture* keretei között hatványozottan jelenlevő, jelenünk szociális valóságára nagy hatást gyakorló „like-kultúra”<sup>131</sup> korában.

---

<sup>128</sup> Ld. Nyberg és Egan (1981), Nyberg (1981), valamint White, P. A. (2010): Socialization and Education In: Dearden – Hirst – Peters (2010) p84-97.

<sup>129</sup> Ez a gyakorlati igény nevelésfilozófiai szinten a 20. század elején a reformpedagógiai – melynek úttörője John Dewey volt, akinek a pedagógiai koncepciója szerint az iskolának a társadalmi érvényesüléshez szükséges tudást kell közvetítenie a diákok felé – irányzat alapvetései mellett párhuzamosan figyelembe veendő tényezővé emeli a *herbarti* alapokon nyugvó pedagógiai gyakorlat megfontolásait.

<sup>130</sup> Parsons (1964) hivatkozva Riesmann: The Lonely Crowd p46, p64. Az idézet saját fordítás az eredeti szövegből.

<sup>131</sup> A „like culture” kifejezés a 2010-es évek eleje óta használt kifejezés az amerikai médiában (ld. pl. Strauss [2011] The Wall Street Journal mértékadó amerikai gazdasági napilapban megjelent cikke). Tekintettel Parsons elméletére a like kultúraként definiált kölcsönös – a kortárs csoportoknak és másoknak való megfeleléstől – függőség nem egy

Az oktatás és a jövőbeli foglalkozási szerep közti kapcsolat tekintetében a legfőbb trend szerinte (p210), hogy a belépés a magasabb foglalkozási szintekre megnövekedett mértékben függ az iskolai végzettségektől. Ennek a pozitív oldala, hogy a végzettségi és foglalkozási státusz tisztán kiegészül az aszkriptív alap csökkenő jelentőségével a magasabb foglalkozási státusz elérésében. Mindezek mellett természetesen igaznak tartja, és elfogadott tényként kezeli, hogy a magasabb társadalmi csoportba tartozó gyerekeknek fontos előnyei vannak a differenciálisan magasabb foglalkozási és iskolázási lehetőségekhez való hozzáférés tekintetében. Ezzel összhangban vannak a későbbi, általános Forray (2017) hátrányos helyzetű, illetve Forray és Hegedűs (2003) cigány tanulókkal kapcsolatos kutatási eredmények, valamint Evans és Rosenbaum (2008) a nemkognitív szféra hozzájárulását az akadémiai teljesítményben megfigyelhető réshez a gazdag és hátrányos helyzetű tanulók között. Az is tagadhatatlan tény azonban Parsons szerint, hogy jelenleg az előnyt élvező csoporthoz tartozó fiataloknak is keresztül kell menniük az oktatási csatornán (p211), amin korábban nem volt szükséges és meg kell mérettetniük az oktatási sztenderdek szerint. Az **oktatási teljesítmény elvének univerzalizációja** ebben a relációban azt jelenti, hogy ugyanazok a lehetőségek bizonyos végzettségekkel hozzáférhetőek lesznek az aszkriptív státusz szerint előnyt nem élvező személyek számára is. A család szerepe ebben a folyamatban elsősorban az érzelmi dependencián keresztül – mely főként az anya irányában áll fent – motiválni a gyereket vagy gyerekeket az iskolai keretek közötti minél jobb tanulói teljesítményre. Forray és Hegedűs (1998, p63) a cigányság szocializációs jelenségeit vizsgáló kutatás elméleti keretrendszerében Parsonshoz hasonlóan szintén kiemelt helyen kezeli a modernizációs folyamatok egyéni szintre gyakorolt hatását. Ebben a kérdésben arra jutnak, hogy a teljesítményszükséglettel és teljesítményorientációval kapcsolatos vizsgálatok szorosan kapcsolhatók a társadalom modernizációs folyamataihoz, mely összhangban van Parsons hivatkozott elméleti keretrendszerével. Míg Forray és Hegedűs ezen megállapításukkal kapcsolatban nem foglal

---

újkeletű, a közösségi média által elindított, sokkal inkább egy – a *youth-* és *studentculture* esetében – már korábban is létező társadalmi modernizációs folyamat láthatóvá válása és további eszkalálódásának elősegítője, mintsem létrehozója/vagy megalkotója. Ezt támasztja alá a témában Hubbard (2011) által készített videóriport Niel Strauss-szal, melyben úgy fogalmaznak a közösségi média ezen jelenségéről, hogy „...olyan mintha újra gimis lennél.” A like kultúra fogalmát Parsons elméletével párosítva a jelenlegi folyamatokra úgy lehet tekinteni, mint a modern társadalmak ifjúsági kulturalizációjára. Ebben a folyamatban az internetelérés széleskörűvé válása nyújtotta lehetőségnek köszönhető egyre kiterjedtebb közösségi média használat átalakítja a fogyasztói és így a cégek marketingstratégiáit is, ami miatt a benne rejlő egyre nagyobb üzleti lehetőségek miatt a gazdasággal fokozatosan szorosabbra fűződő kapcsolata által a *youth culture* és a *studentry* ismertített sajátos relációi a fogyasztói tömegek vonatkozásában történő széleskörűvé válása zajlik jelenleg.



egyértelmű állást a jelenség pozitív vagy negatív megítélését illetően, addig Parsons átfogó elméletét Riesmann Magányos tömeg, valamint Durkheim: A társadalmi munkamegosztás művei keretrendszerében fogalmazza meg. Ebben arra jut, hogy a Riesmann által kívülről irányított társadalmakról festett rendkívül borús képe egy – a modernizáció tényéből fakadó – természetes fejlődési folyamat része. Ez a folyamat a társadalomra, valamint közösségekre nézve nem negatív irányú tendencia eredménye. Durkheimmel egyetértésben (p233) elismeri, hogy a társadalom komplexitása megnövekedik a munkamegosztáson keresztül és az ehhez kapcsolódó fokozott specializációnak és differenciálódásnak köszönhetően az egyének nagyobb elvárásokkal néznek szembe. Ezek az elvárások azonban szerinte (p233) nem a társadalmi „parancsolgatást” jelentik a személy számára, hanem a funkciók specializációjához, flexibilitásához és a személyes változatossághoz járulnak hozzá a leírt kötelekektől mentes fejlődő személyiség függetlenségének érdekében. Ebben a megközelítésben Parsons szerint a család vonatkozásában sem negatív irányú folyamat ez, hanem annak a társadalmi struktúra más ágenseihez képest csak egy – a korábban tapasztaltakhoz képest – további differenciálódása. Utóbbi a hátrányos helyzetű és roma tanulókra nézve Forray (2007), valamint Forray és Hegedűs (1998, 2003) szakirodalmi alapján – a többségi és kisebbségi társadalom családi kulturális-szociális orientációinak különbözőségeiből következően – egyértelműen a hátrányos helyzetből történő kikerülést nehezítő tényező. Parsons a jelenséggel kapcsolatban megállapítja, hogy a család viszonyának restrukturálása a szélesebb társadalomban fontos belső változásokkal együtt történik meg. A funkcióvesztés szerinte ugyanis mindig strukturális differenciálódással jár együtt. Egyetért azonban Riesmann azon meghatározásával, mely szerint „a termék, ami most szükséges nem egy gép vagy termény, hanem a személyiség (hozzáteszi azonban, hogy a termék ebben az értelemben magasan fejlett erőforrás, nem egy közösségi fogyasztásra önmagában szánt termék a piacon)”<sup>132</sup>. **Ez alapján szerinte (p234) a személyiség a szocializáció – beleértve a családot, az iskolát és a kortárs csoportot – által létrehozott erőforrás.** Ez összecseng Kluckhohn megfigyelésével, mely szerint a mentális egészséghez köthető pszichológiai értékek, az oktatása és a képzése a gyerekeknek és hasonlók előtérbe kerülése úgy magyarázható, mint a növekvő érdeklődést a személyiség szocializáción keresztüli előállítására. Ez a megközelítési mód szellemiségében összhangban van: 1) a korábban említett Husén (1974) neveléstudományi keretrendszerének bemenet-kimenet (input-output) alapú modell

---

<sup>132</sup> Parsons (1964, p233) idézi Riesmann: The Lonely Crowd (p46, 64)

létrehozására irányuló törekvéseivel; 2) Varga (2016) oktatáspolitikai integrációs vizsgálatainak – bemenet-folyamat-kimenet alapú – modelljével; 3) Furray (2017) által szorgalmazott Rayman és Varga (2015) megközelítésében a reziliencia inkluzív szemléletű alkalmazhatóságának továbbfejlesztési igényével, valamint; 4) Casner-Lotto és Benner (2006) kutatásai során tapasztalt, Kautz és munkatársainak (2014) és Heckman, Stixrud és Urzua (2006) azon következtetésével, mely a munkaadók munkaerő felvételi szelekciója során tapasztalt nemkognitív szféra elsődleges szemponttá válásának jelenségét azonosítja. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük Super (1970) véleményét gazdaságilag független változók bevonásának szükségességéről, illetve Postlethwaite (1974) nemkognitív kimeneti eredmények faktorainak mérésének igényét és a hazai szakirodalomban Éger (2012), valamint Furray (2017) által megfogalmazott felvetéseket. Napjaink legfontosabb oktatáspolitikai problémaköre, a korai iskolaelhagyás jelenségének felszámolását célzó integrációs pedagógiai törekvések és Furray (2017) kutatási tapasztalatokra alapozott megállapítása szerint kiemelt figyelmet érdemlő reziliencia elmélet szempontjából a parsonsi szocializációt erőforrásként kezelő megközelítés alkalmazása indokolt. Ezen probléma megoldásához Parsons kiválóan rámutat az értékvizsgálatok tudományterületeken és elméleti keretrendszereken átívelő univerzális jellegére. Még nagyobb szakadék mutatkozik a családi szocializáció elsődlegességét hangsúlyozó tradicionális szocializációs elméletek<sup>133</sup> és Parsons megállapításai között. Az előbbi elmélet képviselői azonban a több évtized alatt lefolytatott<sup>134</sup> kutatási eredmények alapján már elismerik a Parsons által feltételezett jelenség létezését, illetve további kifejtését szorgalmazzák a szocializációkutatások területén.<sup>135</sup>

Ezen előzetes kutatási eredményekből összességében levonható az a következtetés, hogy a modernizáció keretei között iskolázottság eltérő szintjei különféleképp differenciálják a

---

<sup>133</sup> Grusec és Hatsings (2007) p3.

<sup>134</sup> Érdekeség, hogy 1969-ben Goslin által publikált *Handbook of Socialization. Theory and Research*. átfogó szocializációelméleti könyvet, mely több kiadást is megélt csak 2007-ben követte Grusec és Hastings (2007) azonos című publikációja. Közel négy évtized alatt a 2007-es publikáció továbbra is a tradicionális szocializációelmélet mellett teszi le voksát és a család szocializáló szerepének elsődlegességét hangsúlyozzák a szerzők a szocializáció folyamata során, így könyvük is bevallottan (ld. p3) ennek megfelelően került megszerkesztésre. Ennek következtében az iskola, mint szocializációs ágens csak egy relatíve kicsi – közvetlen a témával foglalkozó anyag csak egyetlen fejezetnyi – részt kap publikációjukban. Grusec és Hastings könyvében Wentzel és Looney (2007) közreadott, a szocializációt iskolázás relációjában vizsgáló tanulmányukban azonban már elismerik a szerzők, hogy „Az iskolai struktúrák hatása a diákok eredményeire [...] ahol a diákok az egyik iskolai szintről a másikkra lépnek [...] minden szintnek valamiféle sajátos karaktere van.” (p389-390) és megfogalmazzák az igényt, hogy a további szocializációs kutatásoknak valamilyen módon reflektálniuk kell erre a rendszerszinten jelentkező sajátosságára (p396-399).

<sup>135</sup> Ld. Wentzel és Looney (2007) p389-390.

személyiséget, melynek ösztársadalmi szinten eltérő egyéni cselekvési stratégiák. Mindezek eltérő társadalmi realitások kialakulását is eredményezik, illetve hogy a gyerek identifikációjának, személyiségének differenciálódása kevésbé függ az előre meghatározott családi társadalmi gazdasági státuszától. Mindezek alapján az iskolának erősebb értékstrukturáló hatóerőnek kell lennie, mint a családnak.

Korszakos empirikus adatelemzésen alapuló kutatási eredmény a vizsgálat szempontjából továbbá Smith és Inkeles 1966-ban közös cikkben először publikált, összesen hat fejlődő országban – országonként legalább min. 1000 fős – mintán lefolytatott nemzetközi összehasonlító empirikus vizsgálata. Ennek részletes adatelemzésén alapuló „Overall Modernity” skálája (OM-scale, magyarul talán a legjobban átfogó modernitás skála fordítás állná meg a helyét, továbbiakban OM skála) egy komparatív szociálpszichológiai mérési eszköz az egyéni modernitás mérésére. Ezen kutatásokra alapozva később 1974-ben publikálták közös könyvüket<sup>136</sup> Becoming Modern címmel. Ebben a műben végezték el elméletük átfogó ismertetését. Vizsgálataik során a lehető legkörültekintőbb módszertani eszközökkel biztosították, hogy az iskolázás a modernizáció relációjában valóban független hozzájárulóként kerüljön mérésre. **Összeségében azt az eredményt kapták, hogy egy személy modernitásának majdnem a fele egyedül az iskolázottságából származott.** Ezen eredmények részletesebb vizsgálatával (p139), ahol csak az értékek és attitűdök kizárólagos csoportját vizsgálták szintén erős összefüggést sikerült felfedezni az iskolázottság relációjában. Ez véleményük szerint azt is alátámasztja (p140), hogy az iskolában a tananyagon kívül nyilvánvalóan új attitűdök és értékek átadása is zajlik, ami új cselekvési diszpozíciók kifejlődéséhez járulnak hozzá. Az iskolai és családi háttér relációjában objektív előrejelzőjének tartották a családok modernizáltságának tekintetében magának apának az iskolázottságának alapul vételét. A kutatók várakozásaival ellentétben önmagában az apa iskolázottsága nem gyakorolt különösebb pozitív irányú hatást a felnőtt személyek modernizáltságának mértékére. Fontos kiemelni, hogy a várakozásaikkal ellentétes eredményeket elsősorban a kutatási eredmények értelmezhetőségének korlátoltságára<sup>137</sup> vezették vissza. A szerzők szerint **az eredmények arra engednek következtetni, hogy azon túl, hogy az iskolázottabb apa megfelelő iskolázottságot biztosít a gyermeke számára, nem tesz hozzá különösebb pszichológiai többletet gyereke**

---

<sup>136</sup> Ld. Inkeles és Smith (1974)

<sup>137</sup> Például szubjektíven feltételezett mintavételi hiányosságokra, a kontrollváltozók nem megfelelő megválasztására stb. Ld. hivatkozott mű p242.

## modernizáltságának mértékéhez.

Az oktatás minőségének modernizációs hatásait megvizsgálva<sup>138</sup> várakozásaikkal<sup>139</sup> ellentétben nem mérhető abszolút különbség a modernizációs értékek tekintetében. (p244) Azt valószínűsítették, hogy **az iskola minősége, mint tulajdonság marginális jelentőségű az összes iskolában jelenlevő alapvető intézményi tulajdonságokhoz képest az egyéni értékek modernizáltsága tekintetében.** Legyen szó akár városi, akár vidéki iskoláról az egyéni modernizáltság szempontjából az a fontos tény, ami az iskola keretei között és működési alapelveiben gyökerezik. Ezen magyarázatukat támasztja alá a Coleman jelentés<sup>140</sup> vizsgálati eredményei, melyek szintén nem tudtak összefüggést kimutatni az állami iskolák minősége és tanulói teljesítmény között az Amerikai Egyesült Államokban. A Coleman jelentés ezen következtetései Scheerens és Bosker (1997) későbbi kutatásaik során is megerősítést nyertek. Elismerték<sup>141</sup> továbbá a család elsődlegessége mellett állást foglaló átfogó szocializációelméleti kötetben<sup>142</sup> is, hogy „Az iskolai struktúrák hatása a diákok eredményeire [...] ahol a diákok az egyik iskolai szintről a másira lépnek [...] minden szintnek valamiféle sajátos karaktere van.”<sup>143</sup> Inkeles és Smith (1974) hivatkozott kutatási eredményei egyben Parsons eredményeitől és elméleti megfontolásaitól független vizsgálattal támasztják alá a modernizáció keretei között értelmezett kutatással azt, hogy az iskolának intézményként van erős személyiségformáló hatása, kiváltképp, ha a személyes értékstruktúrákra gyakorolt hatást vesszük figyelembe.

A két alaplámpént hivatkozott (Parsons, Inkeles és Smith) kutatás eredményei, melyek későbbi, független vizsgálatok során megerősítést nyertek a következők:

1. A családi háttér gyengébb hatóerő a gyerek személyiségének modernizáltságára, mint az iskola. Ez Parsonsnál úgy fogalmazódik meg, hogy az oktatási teljesítmény univerzalizációja következtében az előnyösebb családi háttérrel rendelkezőknek is keresztül kell menniük a differenciálisan magasabb foglalkozási és iskolázási lehetőségeken<sup>144</sup>. Inkeles és Smithnél az

<sup>138</sup> A vidéki és a városi iskolák modernizációs hatásai közti különbségeit vetették össze.

<sup>139</sup> A vidéki, kevésbé fejlett régióban elhelyezkedő iskolákat kevésbé hatékony modernizációs ágensnek feltételezték a városi társaikkal szemben.

<sup>140</sup> Coleman, J. et.al. (1966)

<sup>141</sup> Ld. Wentzel és Looney (2007)

<sup>142</sup> Ld. Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (ed.) (2007) p3

<sup>143</sup> Wentzel, K. R. és Looney, L. (2007) In: Grusec, J. E. és Hastings, P. D. (ed.) (2007) p389-390. alapján saját fordítás.

<sup>144</sup> Parsons nem tagadja a család szerepének fontosságát a szocializáció folyamatában, azonban a modernizációs folyamatok keretei között egyértelmű átalakulást prognosztizál, melynek következtében a családnak elsősorban az érzelmi dependencián alapuló iskolai teljesítményre történő motivációban látja legfőbb szerepét a modern társadalomban a korábbi direkt, elsődleges érték- és normaközvetítő funkciójával szemben.

apa iskolai végzettsége tekintetében csak indirekt hatást tudtak mérni<sup>145</sup>, mely egybecsengett több későbbi vizsgálat<sup>146</sup> eredményével is.

2. Fontos közös megállapításuk, hogy az iskola felülírja a gyerekek szociális vonatkozásait. Ez Parsonsnál a hídfelégetést jelentette a szociális relációkban. Inkeles és Smith pedig azt tapasztalták, hogy akik hátrányosabb helyzetből indulva teljesítették az iskola szelekciós rendszerében továbbjutáshoz szükséges kritériumokat, azok ugyanolyan alapokkal rendelkeztek, mint az előnyösebb helyzetből induló társaik. Ezeket a kutatási eredményeket támasztják alá Forray és Hegedűs (2007, p121) kutatási eredményei, akik azt találták, hogy a roma tanulók számára a többségi társadalom tagjainál nagyobb – a személyes tanulói motivációkat is alapvetően érintő – szociális (személyes és családi) kockázatvállalást jelent az iskolarendszerben történő előrehaladás.

3. A legfontosabb, lényegében azonos megállapításuk, hogy az iskolázási szintek hierarchiája számít és nem a hierarchián belül az egyes szinteken tapasztalható különbségek. Parsons ezt úgy fogalmazta meg, hogy az iskolázottság különböző szintjein különböző hatásmechanizmusok működnek. Inkeles és Smith esetében – melyet Coleman (1966) és Scheerens és Bosker (1997) későbbi kutatási eredményei is megerősítettek – az iskola minősége marginális jelentőségű tulajdonságnak bizonyult az összes iskolában jelenlevő alapvető intézményi tulajdonságokhoz képest.

Ezek az egybecsengető kutatási eredmények mind azt támasztják alá, hogy a modern társadalmakban az iskolázás jelentős hatást gyakorol a résztvevőinek – a nemkognitív szférához tartozó – személyes értékstruktúrájára. A nemzetközi szakirodalomban<sup>147</sup> a nemkognitív szféra neveléstudományi jelentőségének folyamatos növekedése tapasztalható. Hasonló tendenciák kezdődtek meg a hazai szakirodalomban is, ahogyan ezt például Surányi és Kézdi (2010) kutatásai is alátámasztják. Ennek a folyamatnak a létezését erősíti meg Tough (2012) 2012-ben tett megfigyelése, miszerint egyre hangsúlyosabb és kiterjedtebb lesz a nemkognitív szféra mérésének és fejlesztésének szakirodalma. Stankov és Lee (2014) úgy fogalmazzák, hogy az oktatás- és társadalomkutatók az utóbbi években fedezték fel, hogy a nemkognitív faktorok és készségek kritikus szerepet játszanak az oktatási teljesítményben és sikerességben. Ezt később

---

<sup>145</sup> Empirikus adatelemzésen alapuló vizsgálataik azt mutatták, hogy az apa legfontosabb hozzájárulása gyermeke személyiségbeli komplexitásához a jobb iskolázás biztosítása.

<sup>146</sup> Coleman et. al. (1966), Scheerens és Bosker (1997), valamint a hátrányos helyzetű tanulók esetében Forray és Hegedűs (2007, p119).

<sup>147</sup> Tough (2012), Stankov és Lee (2014), Barrett (2014), García (2014), Khine (2016), Humphries és Kosse (2016)

alátámasztotta Khine (2016) megállapítsa, mely szerint a nemkognitív tényezők ugyanolyan, ha nem fontosabb aspektusai az oktatási folyamatnak és a munkaerőpiaci potenciálnak, vagyis teljes mértékben elfogadható Barrett (2014) korábbi kijelentése, miszerint az oktatás folyamatában a nemkognitív faktorokat komolyan kell venni. García (2014, p15) szerint a nemkognitív szféra területére is kiterjedő oktatáspolitikai egyértelműen elősegíthetné a jelenlegi rendszerek számos aspektusát és általánosságban sokkal méltányosabb, a valósággal szorosabb kapcsolatot ápoló oktatási irányvonalat eredményezhetne. Ezt a tudományos fejlődési folyamatot felismerve kezdődött meg a nemkognitív faktorok NAEP (National Assessment of Educational Progress) vizsgálati tényezőinek körébe bevonásra, majd került elfogadásra az Amerikai Egyesült Államokban 2015-ben az Every Student Succeeds Act (ESSA), mely szorgalmazza az iskolák elszámolási kötelezettségének értékelésében a diákok sikerességének sztenderdizált teszteken túli alternatív indikátorokon keresztüli mérését. Hozzá kell tenni azonban, hogy a neveléstudományhoz tartozó nemkognitív terület definíciója a mai napig meghatározás alatt áll. Petway és munkatársai (2016, p14) a legtágabb értelemben egyszerűen úgy határozzák meg, mint minden olyan attribútum, ami nem tipikus kognitív vagy eredményességi tesztekkel kerül felmérésre. Magát a fogalmat kiválónak tartják, azonban számos ellentmondás forrása is mindazoknak, akik a fejlesztésébe és tanulmányozásába energiát fektetnek. Több megnevezése is alkalmazásban van<sup>148</sup>: ilyen Erikson és munkatársainak (1959) a pszichoszociális tényezők, Elias és munkatársainak (1997) szocio-emocionális tanulási készségek, Heckman és Kautz (2012) „puha készségek” meghatározása, de McDougall (1932) személyiség és Tough (2012) személyiség-készségek, valamint a mostanában egyre többször megjelenő jellemzilárdság (*grit*), ahogyan teszik ezt például Duckworth és munkatársai (2007). Mindezek ellenére Camfield (2015) azonban továbbra is úgy tartja, hogy nincsen még megállapodás a fogalom stabil definícióját illetően. Ezen útkeresés során Martin és Olrau (2015) javasolta, hogy alkalmazzák az 5 nagy személyiségelméletet, mint rendszerező keretét az összes nemkognitív siker előrejelzőjének. Emellett MacCann és Roberts (2013) taxonómiát készített a legáltalánosabban kutatott nemkognitív tényezőkről, amiket négy fő területre osztottak: 1. attitűdök és hiedelmek; 2. társadalmi és érzelmi minőségek; 3. viselkedés és folyamatok; 4. személyiség jellemvonások. Ezek közül Ajzen és Fishbein (2005) szerint tagadhatatlanul az attitűdök és hiedelmek közelebb esnek a viselkedéshez, mint bármilyen más nemkognitív

---

<sup>148</sup> Lee és Stankov (2016)

konstrukció. Általánosságban mindegyik meghatározás valamilyen módon bevonja az attitűdök fogalmát a nemkognitív konstrukciók körébe, emiatt pedig adja magát a vizsgálatok értékek területére történő kibővítése, ugyanis míg az attitűd a tárgy vonatkozásában jelenlévő vélekedések összessége, addig az értékek az egyénileg és társadalmilag kívánatos viselkedésbeli modalitásokra, valamint végállapotokra vonatkozó tartós vélekedések. Az attitűdökkel szemben – Rokeach (1968) korábban ismertetett műve alapján – az értékek lehetővé teszik a szocializáció, az iskolázás, a pszichoterápia és a kulturális változások hosszútávú hatásának mérését, vagyis a nemkognitív tényezők tekintetében sokkal ígéretesebb mérési eszköz a neveléstudományok számára. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük, hogy a nemkognitív képességek már kezdetektől a részét képezik a különböző nemzetközi (ld. PISA, TIMSS, WBS stb.) oktatási felméréseknek, de komoly problémát jelent ezeknek a felméréseknek a nemzetközi viszonylatban diverz oktatási rendszereken keresztül történő alkalmazhatóságuk hiánya, amire Lee és Stankov (2016) is rámutatnak. Több elemzés is, mint például Church (2000) vagy Triandis és Suh (2002) megállapítja a nemkognitív szféra kulturális kontextualizáltságát, ahol a kultúra egy meghatározó környezeti körülmény az egyén személyiségét illetően. **Lee és Stankov (2016) szerint ezért fontos lenne egy univerzális mérés kidolgozása a nemkognitív készségek nemzetközi összehasonlíthatóságának elősegítése érdekében.** A szakirodalomban ugyanis komoly mérési problémát jelent, hogy a tesztek a kulturális átjárhatóság hiányának problémájával küzdenek (ld. pl. Peng-Nisbett-Wond [1997]), ezért Duckworth és Yeager (2015) többfajta módszer alkalmazását javasolják a nemkognitív konstrukciók mérésére és értékelésére. Figyelembe véve, hogy az egyén számottevően kevesebb értékkel, mint attitűddel rendelkezik, ezért jóval gazdaságosabb elemzési eszköz is a kultúrák, nemzetek, csoportok vagy személyek közti különbözőségek és hasonlóságok vizsgálatához. Mindezek alapján megállapítható, hogy a jelenlegi oktatási nemkognitív szféra mérésében ígéretes és hatékony eszközként lehet az értékek területével számolni, mivel az attitűdök és viselkedések meghatározói egyszerre, míg az attitűdöknek nincsen ilyen visszahatása az értékekre, csak viselkedést befolyásoló tényezők. A nemkognitív szféra elemzésével foglalkozó szakirodalom több alkalommal említi a rezilienciát is, mint ide sorolható fejlesztési területet. Khine (2016) szerint például a reziliencia fejlesztésének megkezdése korán szükséges a sikeres felnőttek nevelése érdekében, míg Petway és Brenneman (2016) is az iskolai sikerességet növelő tényezőként azonosítja, ahogyan Durlak és munkatársai (2011)

szerint is egyre növekvő számú bizonyíték áll rendelkezésre az iskolai, munkaerőpiaci és általános sikerességben játszott fontos szerepére. A vizsgálatok azt is kimutatták (ld. pl. Coneus, Gernandt és Saam [2011]), hogy a nemkognitív képességek az iskolai lemorzsolódásban is fontos szerepet játszanak. Különösen fontos ez, ha figyelembe vesszük, hogy az iskolai lemorzsolódás Varga (2016) szerint napjaink legfontosabb oktatáspolitikai kihívása. A Varga (2016) által hivatkozott EU 2020 közoktatási stratégiai jelentés a korai iskolaelhagyás folyamata megakadályozásának eredményes kezelését írja elő a tagországok számára, így várhatóan az ESL (early school leaving) kutatások az oktatáspolitikai fejlesztések súlypontja lesz. Ebben az irányban Varga (2015b, 2015c, 2016), illetve Rayman és Varga (2015) vizsgálatai jelentenek olyan kutatási alapot, amelyek már saját vizsgálati irányának megfelelő iskolai tapasztalatok statisztikai elemzésével is hozzá járulhatnak az értékorientált rendszerfejlesztéshez. Ezek a vizsgálatok oktatási központok támogatásával, több iskola és azok vezetőinek, tanári karának esélyegyenlőséget támogató hajlandóságai, és felkészültségükből adódó lehetőségei (bemenet-folyamat-kimenet alapú) felmérésével készültek. Vizsgálták a szelekciós lehetőségek, az iskolai felvételik, a szabad iskolaválasztás, az egyéni hajlandóságok és a csoportbontások, tagozatos képzések által adódó látens szelekciós-szegregációs lehetőségek mellett az egyéni felkészítésben és értékelésben rejlő pozitív módszertani lehetőségek alkalmazhatóságát, illetve az oktatási folyamatba épített korrekció lehetőségét. A disszertáció Bevezetés, általános problémafelvetésében idézett támogatás elhalása fontos tapasztalat az értékorientált vizsgálatok olyan, későbbi tervezéséhez, amely gyorsan eredményeket hozhat a támogatások lehetséges megvonása előtt.

Az egységes, azonos koncepciójuk és szerkezetük miatt átfogó jelleggel felhasználható – a témában hivatkozott kutatásokhoz hasonló következtetésre jutó – más vizsgálatok. Ide sorolhatók Fehérvári (2015) kutatási eredményei, melyek a hátrányok kialakulásánál a családi háttér meghatározó jellegének koncepciójának túlnyomó és stabil többségét állapította meg a tanári vélemények vizsgálatánál, eltérően az iskolai szocializáció erősödésének több kutatásban jelzett megjelenésével. Az eredmények szerint az oktatás alacsonyabb hatékonyságának okaként a tanárok stabilan a családokat jelölték meg. A megkérdezett tanárok nem láttak esélyt a családból hozott hátrányok iskolai kompenzálására. A vizsgálat alapján a tanárok alig több mint 10%-a helyeselte direkten a szegregált jellegű oktatást, de az indirekt kérdésfeltevések során a többség olyan osztályszerkezeti megoldásokat látott szakmailag helyesnek, amelyek nem zárják ki a



szegregáció lehetőségét. Ez a vizsgálat a fentiek alapján a látens szegregáció szakmai háttérének tanári elfogadása mellett jelzi a tanárok elvi hajlandóságát a tanulók integrált képzésére, és talán érzelmi elkötelezettségüket is jelzi. A vezetők határozottan elkötelezettek az integrált képzésre. A továbbképzések csak rövid ideig javítottak az integráció iránti elkötelezettség statisztikáján, ami azt is jelentheti, hogy az újonnan tanult módszerekkel összefüggő optimizmusuk a gyakorlatban nem igazolódott.

Ez a vizsgálat, különösen a továbbképzés utáni hosszabb eltelt idővel történt visszaesés miatt Varga Arankának azt a kutatásokból levont következtetését erősíti, hogy a kutatásoknak gyakorlati jellegűeknek kell lennie, illetve az intézkedéseket illetően reális, de határozott eredmény elvárásokat kell tartalmazniuk, ha hatékony intézkedéseket akarnak megalapozni.

Az utóbb jelzett probléma praktikus megoldása irányába jelenthet gyakorlati megoldást, amit Forray és Hegedűs (1998, p23-34) a bikulturális szocializációról írt – elvi jellemzők gyakorlati megvalósítására képes, lehetőleg kettős kulturális kötődésű tanári-értelmiségi rétegének képzése, felkészítése. A bikulturális szocializációról szóló értekezésből az a következtetés adódhat, hogy a kettős kulturális kötődésű csoportok felzárkóztatására olyan speciálisan képzett szakemberek alkalmazására van szükség, akiknek nagy része eleve kettős kötődésű. Kiválasztásuk alapvető szempontjának tekinthető, hogy értékrendje látens jellemzőkben sem ütközhet a kettős kötődésből adódó alkalmazkodási többletterhet viselő csoporttagok értékrendjével. Az értékorientált közoktatási koncepció szerinti szervezeti és módszertani (gyakorlati) fejlesztéseknek is külön feladatot és kutatási szegmenst jelenthet a bikulturális szocializáció problémaköre.

A jelzett problémakör hazai integrációs törekvéseivel kapcsolatos tapasztalatai szerint elvárt gyakorlatias szemléletének kialakításában Forray (2007) „Az iskola és a cigány család ellentétei (Hipotetikus modell)” elméleti modellje adhat koncepcionális alapot, miután az iskola szocializációs vezető szerepe Fehérvári (2015a) publikációjában közöltek alapján sem zárhatók ki, illetve a roma tanulók esetében Forray és Hegedűs (2007, p121) szerint sikeres tanulói teljesítmény esetén hatványozottan igaz. Az értekezés kutatók, illetve szervezetfejlesztők, iskolavezetők és tanárok számára alapidokumentumként használható része „Az iskola és a családok közötti főbb konfliktusok” táblázata, amelyben az iskola önképének és a cigányok idegenképének ellentétéként listázza a problémaforrásokat. Ez a lista azonban megalapozhat egy értékrend diszkrépancia felmérő kérdőívet épp úgy, mint egy gyakorlati képzési,

továbbképzési tematikát a konfliktushelyzetek sikeres kezelésére, amely az etnikai jellegű problémák – az inkluzivitás elvárása szerinti – gyakorlati kezelésére készít fel.

A cigányság konfliktuskezelési problémáinak homogén szemléletű, bikulturális körű kezelését módszertanilag bővebben még Forray és Hegedűs (1998, p175-217) A családi és az iskolai nevelés fejezetében fejti ki. Ez a publikáció feltárja a már általános iskolás kor végén a családban önálló felnőtt partnerként és az iskolában gyermekként kezelt fiatalokkal kapcsolatos, konzervatív szemléletű pedagógia értékütközéseit. A modern pedagógiában jelzett partneri viszony iránti igények, illetve a cigány-nem cigány iskolai-családi partnerségi lehetőségeinek konfliktusai elvi alapon alig dolgozhatók fel, gyakorlatilag is inkább csak kettős kötődésű, bikulturális alapokkal és mentalitással rendelkező tanárokkal teljesíthetők. Az inklúziós modell szerinti folyamatos megújulási igény itt az életkorral – a nemtől függetlenül – növekvő konfliktusveszély miatt alapkövetelmény kell, hogy legyen a tervezésben és a gyakorlatban egyaránt. Célkitűzésként közmegegyezésen alapuló rend kialakításához javasol működőképes elveket a disszertáció, amelyhez az eltérő értékek és értékrendek iránti tolerancia kialakításának módszertana adhat alapot, illetve járulhat hozzá. Külön problémát jelez Forray azon megállapítása, amely szerint a cigány etnikum nem engedi át a gyerekek nevelését az iskolának – a többségi csoportokról adott felmérésekkel ellenkezőleg –, illetve ragaszkodik saját értékrendjének érvényesítéséhez az iskolában, amely eltér a többségi társadalométól. Nehézségként említi a szerző azt az „álszemérmes” álláspontot, amely szerint a cigány identitás felmérését segítő jelzésének tilalma mellett bajos cigány célközösségű programokat létrehozni.

Összességében ez a kutatás is azt erősíti, hogy a helyi sajátosságokon alapuló kisközösségi iskolai kultúra gyakorlatának megalapozása, módszertanának fejlesztése látszik az egyik hatékony problémamegoldó útnak.

Fehérvári (2015b) a 2010 utáni újabb szakmai gyakorlatra koncentrálnó szakképzés előtti időszak jellegzetességeit ismerteti. A lemorzsolódás középiskolai szinten realizálódott, de az általános iskolai képzés gyengeségei úgyszólván előre kódolták elsősorban a szakiskolai lemorzsolódást. A lemorzsolódás okai között szereplő szociológiai jellegű okok, mint a szegényebb családokra jellemző korai felnőttkori szokások felvétele (dohányzás, alkohol, szex stb.) mellett a munkaerőpiaci igények és a tanulói érdeklődés eltérése is szerepel, mint kockázati tényező. A roma szokáskultúrát és értékrendet is kockázati tényezőként említi a szerző. Az itt közölt statisztika szerint a tanulók 90%-a fejezte be a középiskolát 2012-ben, amely megfelel az EU

10% 2020-as célkitűzésének a vizsgált mintában. Ez az adat arra utal, hogy a szakképzés átalakításával sikerült a középiskolai lemorzsolódást a kívánt szintre hozni. Egy 2015-ös felmérés szerint az inkluzív szervezeti rendű iskolák lemorzsolódási eredményei jobbak a problémás tanulóktól szabadulni igyekvőkénél. Ez utóbbi megállapítás alátámasztja Varga (2015c) által ajánlott inkluzív szemléletű oktatás módszertanának bevezetésére támasztható igényt. A tanulmányban közölt másik diagram szerint a pályaelhagyók részaránya 2014-ben 11,4%, amely kevésbé kedvező a már hivatkozottnál, és kedvezőtlenebb az EU elváráshoz és sinthez viszonyítva a régiónkénti pályaelhagyók aránya 2014-re az összes ábrázolt régióban. Összességében a pályaelhagyások csökkentése kulcsfeladat marad az EU integráció szempontjából, miután a közismereti tárgyak rovasára megnövelt gyakorlati képzés 2014-ig nem javította lényegesen a pályaelhagyási statisztikákat. Várhatóan az elsősorban szociológiai indíttatású fejlesztéseken alapuló, inkluzív szemléletű módszertannal tervezett és végezhető fejlesztések látszanak hatékonyak.

Az előítéletek szerepéről a csoportok együttműködését illetően Bigazzi (2013) tanulmánya ad támpontokat a közoktatási rendszerfejlesztő kutatásokhoz. Az előítéletek magját a rögzült csoportsztereotípiák adják, amelyek elsősorban történelmi-társadalmi folyamatok eredményeként létrejött viszonyrendszereket tükröznek. Hatásuk függ attól, hogy az adott országban elítélik, vagy politikai eszközként használják az előítéleteket. Ebben a rendszerben az interakciókról való előzetes gondolkodás, tájékozódás eszköze a kategóriákban való tömörítés a tájékozódás érdekében. Gyakran a személy fizikai tulajdonságai az észlelt személy funkcionális cselekvési lehetőségeit is jelentik. Megtörténhet a csoporttulajdonságok jellegzetességeinek felnagyítása is a gyors azonosíthatóság érdekében. Mindezek a tulajdonságok néha az egyén önazonossága, szociális identitása szempontjából annyira fontosak, hogy felvállalt hovatartozásuk miatt hangsúlyozzák őket a csoportközi és interperszonális viselkedésben való tájékozódás és tájékoztatás érdekében.

A szociális identitáshoz köthető előítéletek kezelése, azok tolerálása, illetve az előítéleteket okozó értékdiszrepanciák csökkentése alapján lehetségesek. A helyes, illetve szociálpszichológiailag kívánatos értékkonformitás segíthet abban, hogy az eltérő személyes és csoport-szociális identitáskülönbségeket és az ehhez való viszonyt az ellenérdekelt csoportok tiszteletben tarthassák a konfliktusok elkerülése érdekében.

A lemorzsolódásról alkotott EU álláspontról, illetve uniós ajánlásokról Imre (2014b) tájékoztat

praktikusan is alkalmazható módon. Publikációjában a lemorzsolódást befolyásoló tényezők az EU megállapításai szerint: az oktatási teljesítmény, a tanulói viselkedés, a tanuló és a család háttere, az iskolai struktúrák, források és gyakorlat, az oktatási rendszer szintjén érvényesülő politikák, a munkaerőpiaci helyzet. Az EU konform és EU szinten hatékony értékszociológiai kutatásoknak a felsorolt elemek értékekhez köthető motiváló tényezőit érdemes vizsgálni, a javítás igényével. Ha a tanulók és az iskola, valamint a társadalom egésze az oktatási teljesítményt, a pozitív viselkedési mintákat a család és az iskola tiszteletteljes kapcsolatát, a tisztességesen végzett munkát, a kis és nagy (politikai és civil) közösségeket megőrzendő értéként kezelik, és a fenti szereplők konfliktuskerülő együttműködése biztosított, az teljes alapot képez az inkluzív jellegű iskolai partnerkapcsolatok megalapozásához, illetve ennek a kapcsolatrendszernek a folyamatjellegű hatékony működtetéséhez. Az EU koncepció és célkitűzések itt is összhangba hozhatók a jelen kutatás továbbfejleszthetőségének koncepcionális hátterével.

Különösen fontos EU célkitűzés a szubszidiaritás elvének fokozott érvényesítése, amely lehetővé teszi az EU célkitűzéseinek nemzeti stratégia keretében történő kezelését, és a hazai sajátosságok Montesquieu-nek<sup>149</sup> a népek történelmi hagyományai tiszteletének szellemében történő jogállami és demokratikus, valamint konfliktuskerülő jellegű érvényesítését. A lemaradást megelőző beavatkozásokként értékelhetők azoknak a kulturális értékeknek a tisztelete, amelyek eleve valószínűtlenné teszik az EU-nak a lemorzsolódások okaiként jelzett jelenségek megerősödésének nagy részét. Összességében célkitűzései szempontjából a disszertáció EU-konform, módszertanilag pedig az EU szubszidiaritási elve alapján a helyi kutatásokkal megalapozott leghatékonyabb intézkedések megalapozására törekszik, a Kuhn-féle tudományos rendszer stabilitását és fejlesztését egyaránt célzó tudományfilozófiai megközelítésnek megfelelően.

A fenti kutatások megadták a lehetőséget a közoktatásnak a szocializáció vonatkozásában történő továbbfejlesztésére és az iskolázással kapcsolatban az értékdimenzió rendszerszintű mérhetővé tételének fontossága előtérbe kerülésére, valamint az EU-konformitás és a hazai hagyományok egyenrangú tiszteletben tartására.

Végül pedig a kutatások áttekintése alapján a vizsgálatok rámutattak: a tradicionális szocializációelméletekben megfogalmazottaktól eltérően a modern társadalmak keretrendszerén belül a

---

<sup>149</sup> Montesquieu: A törvények szelleméről. In: 33 híres bölcséleti mű. Budapest, Móra Könyvkiadó, 1995 p175-178.

családi háttér értékbeállítódása gyengébb hatóerő a gyerek személyiségének modernizáltságára. Fontos megállapításuk továbbá, hogy az iskola felülírja a gyermek szociális vonatkozásait és végül, de nem utolsó sorban annak empirikus kutatási eredményeken alapuló valószínűsítése, hogy az egyes iskolázási szintek egyedi személyiségdifferenciáló hatással vannak a személyekre. Ebben a relációban az iskolázási szintek hierarchiája és nem a hierarchián belül, ebben a folyamatban az egyes szinteken jelentkező különbségek számítanak a legjobban. Mindezen kutatási előzmények alapján feltárt elméleti és gyakorlati összefüggések figyelembevételével fogalmazhatók meg a következőkben a kutatás általános és operacionalizált hipotézisei.

#### **I.4. A kutatás hipotézisei, megoldandó kérdések**

A kutatás számára – az ismertett elméleti és gyakorlati tudományos megközelítések figyelembevételével – a következő általános és operacionalizált kutatási hipotézisek fogalmazhatók meg.

##### **I.4.1. A kutatás általános hipotézisei**

A kutatás **első általános hipotézise** elsősorban Parsons (1969), valamint Inkeles és Smith (1974) – későbbi neveléstudományi és szociológiai vizsgálatokban is megerősítést nyert – kutatási eredményeire épül.

**1. A modern társadalmi keretrendszeren belül az iskolázottság erősebb modernizációs tényező, azaz nagyobb hatást gyakorol a modernizációs egyéni értékekre, mint a családi háttér értékbeállítódása.** Amennyiben ez a hipotézis elfogadható lesz, akkor Inkeles és Smith (1974) hivatkozott empirikus adatelemzésen alapuló kutatási eredményei<sup>150</sup> nem a publikációjukban<sup>151</sup> – szubjektív megítélésükre alapozottan – feltételezett mérési hiányosságok eredménye volt. Feltételezhető, hogy inkább a vonatkozó kutatások közvetett<sup>152</sup> és közvetlen<sup>153</sup> eredményeiben megadott iskolázottsági szintenként vett egyedi hatások működésének volt köszönhető. Ez egyben az iskolázottság – különböző szintjeinek

---

<sup>150</sup> Ezek azt mutatták, hogy a családi háttér nem jelentett különösebb pszichológiai többletet az egyéni értékek modernizáltsága tekintetében. Erre a következtetésükre abból jutottak, hogy az apa iskolázottsága, mint a család modernitásának objektív előrejelzője nem gyakorolt számottevő hatást az egyéni modernizáltságra.

<sup>151</sup> Inkeles és Smith 1974, p242

<sup>152</sup> Ld. Coleman (1966), valamint Scheerens és Bosker (1997)

<sup>153</sup> Ld. Parsons (1969) elméleti keretrendszere, valamint Wentzel és Looney (2007) felvetései.

modernizációs értékei<sup>154</sup> tekintetében történő – elsődleges szocializációs ágenssé válását is jelenti. Ez fontos mérföldkő lehet a neveléstudományi kutatások szakirodalmában – a Postlethwaite (1974) által először nemkognitív szféraként definiált, aktuálisan szocializációs mechanizmusokként említett, míg neveléstudományi általánosságban Nyberg (1981) elméletében – az iskola szocializációs szerepének elsődlegessé válásának jelenségét objektív, statisztikai adatelemzésen alapuló mérhetővé tételében. A nemkognitív szféra ezen területének mérhetősége Lee és Stankov (2016), Duckworth és Yeager (2015) valamint Peng, Nisbett és Wong (1997), szakirodalma alapján a mai napig megoldatlan problémát jelent a neveléstudományi kutatások számára. A hipotézis elfogadhatósága feltételezhetővé teszi az egész kutatás elvégzésének tudományterületi szükségességének Kozma (2013) által meghatározott, a neveléstudományok területén természettudományos paradigma szerinti megalapozottságát. Ez továbbá megalapoz a Lee és Stankov (2016) által a nemkognitív szféra mérésével szemben támasztott robusztus, elfogulatlan és összehasonlíthatósági (kultúrák, nemzetek és különböző oktatási rendszerek közötti) kritériumok teljesülésének is. Utóbbi különösen fontos, ha figyelembe vesszük, hogy a nemzetközi szakirodalomban (Id. Tough [2012], Khine [2016], Barrett [2014], García [2014], Lee és Lazar [2016]) egyre fontosabb szerepet játszik a nemkognitív szféra mérésének és fejlesztésének szakirodalma. *A kérdés tehát mindezek tükrében a továbbiakban az, hogy a neveléstudományok számára nevelésszociológiailag megalapozottan hogyan mérhető ez a dimenzió és ezek a mérések milyen eredményeket mutatnak.*

2. A **kutatás második általános hipotézise** a neveléstudományi vizsgálatok területét megosztó egyéni és normatív tudományelméleti megközelítésbeli ellentétek feloldására és az elméleti keretrendszerben bevezetett, valamint hozzájuk későbbiekben kiválasztásra került statisztikai módszerek, illetve a *stamping* eljárás érvényességére vonatkozik. **A feldolgozott szakirodalom alapján feltételezhető, hogy a különböző szinteken iskolázottak esetében tetten érhetőnek kell lennie az egyéni értékstruktúrákon az axiális válság jelének.** Ha a hipotézis a kutatás során elfogadható szintű logikai alátámasztást nyer, az arra utal, hogy makroszinten következtetni lehet az egyes iskolafokok utáni válság jelei alapján a következő iskolafok stratégiai célkitűzéseire. A *stamping* eljárás alkalmazási lehetőségének feltárása mellett a második hipotézis tesztelése egyben az individuális és normatív tudományelméleti

---

<sup>154</sup> A modern társadalomban az alapvető érvényesüléshez és előrejutáshoz szükséges személyes pszichológiai diszpozíció elsajátításának.

megközelítések kettősségének feloldására bevezethető gyakorlati kutatómódszertani statisztikai eljárások tesztelése. Utóbbi alapvető fontosságú az új módszer neveléstudomány-elmélet területi integrálhatósága szempontjából. A hipotézis beválásával ugyanis az iskolai irányításon belül, stratégiai szinten könnyebben kezelhetővé válik a – szakirodalomban Báthory (2001, p97) által az eddigi pedagógiai vizsgálatok alapján említett – „kettős célú”-ság. Ez megfelelő alapot szolgáltat a Husén (1974) által megfogalmazott input-output alapú neveléstudományi vizsgálati irányvonal bevezetéséhez, elősegítve az – iskola nemkognitív<sup>155</sup> szférához sorolható – értékeláció kimeneti eredményeinek felmérését. Ez jelentős hozzáadott értéket jelent a neveléstudományi kutatások egy fontos aspektusának, a tanulói teljesítményekben mutatkozó eltérések tágabb körű és új megközelítésű értelmezéséhez is. Az új dimenzió mérhetővé tételével a kutatás alkalmassá válik a Trent és munkatársai neveléstudományi kutatásaiban (1985, p309) szorgalmazott megelőzési stratégiák beazonosítására, a fejlődés elősegítésére és az egyenlőtlenségek új megközelítésű csökkentésére is. Mindezeknek köszönhetően oktatáspolitikai szinten komoly hozzájárulást jelent a hipotézis elfogadhatósága vagy elvethetősége szempontjából és Varga (2016) integrációs pedagógiai vizsgálatainak – a „hogyan kell tenni”<sup>156</sup> problémaköréhez – Forray (2017) által szorgalmazott reziliencia szempontú továbbfejlesztéséhez is fontos alapot szolgáltat. Varga (2016) ugyanis az integrációs törekvések folyamatelvű elemzési keretrendszerében a lemorzsolódás egyéni és intézményi tényezőit határozta meg. Előbbiket Varga (2016) szerint a tanulmányi eredmény, viselkedés, attitűdök, míg utóbbiakat Fehérvári (2015b) szerint a család, az iskola és az adott közösség jellemzői jelentik. A hipotézis elfogadhatósága megalapozza az egyéni tényezők nemkognitív (értékek) szférájának reziliencia<sup>157</sup> szempontú oktatáspolitikai szintű összehangolását. Mindezek mellett Fehérvári (2015b) és Lannert (2008) kutatási eredményei is új megvilágításba kerülhetnek, ha az oktatás nemkognitív szférájának mérhetősege megalapozottá válik, így az eredményesség, sikeresség és iskolai befogadás képessége is új megközelítésű kétcélú vizsgálatok fókuszába kerülhet. Különösen nagy a valószínűsége ennek, ha figyelembe vesszük García (2014) kutatási

---

<sup>155</sup> Postlethwaite (1974) szerint legalább annyira szükségszerűen mérendő tényezője, mint a kognitív kimeneti eredmények.

<sup>156</sup> Varga (2016) publikációjában megállapítja, hogy mára már nem az a kérdés, hogy mit szükséges elérni, hiszen az inkluzív társadalom és intézmény alapelvei mára már megszilárdultak és alapvető elvárás az iskolaelhagyás visszaszorítása. A következő időszak fókuszában a „hogyanok” és „kimenetek” vannak. Ez összhangban van az MTA 2016-os Pedagógiai Kutatási Programjában megfogalmazottakkal.

<sup>157</sup> Rayman és Varga (2015), Forray (2017): a reziliencia külső és belső minőségi vagy dinamikus külső hatások segítségével generált folyamat eredménye.

következtetését, miszerint a nemkognitív tényezők kutatásának elmélyítése hozzájárulhatna a jelenlegi oktatási rendszerek néhány diszfunkcionális aspektusának visszafordításához, ami méltányosabb és a valósággal szorosabb kapcsolatot ápoló általános oktatáspolitikához vezetne amellett, hogy az oktatási folyamatok „fekete dobozának” megértéséhez is közelebb vinné a neveléstudományokat. A hipotézis elfogadhatósága esetében a módszer egyben alkalmas lesz a neveléstudományi gyakorlati kutatási – az iskola szocializáló és azon belül is az érték közvetítő mechanizmusai mérhetővé tételének szükségessége – igényeinek teljesítésére, statisztika-módszertani szempontból megalapozottan. Ezen tulajdonságainak köszönhetően az eredmények eleget tesznek – a Györgyi (2015) által használt – a fejlesztési projektek „indikátor-fétises” (p69) követelményeinek is, így a rendszerszintű pedagógiai fejlesztések számára is alkalmazható megközelítés tesztelése a második általános hipotézis próbája. Feltehetően így megalapozottan fogja kielégíteni a Kozma (2013) szerinti természettudományos paradigma által támasztott gyakorlati és napjaink neveléstudományi szakirodalmában több alkalommal megfogalmazott (ld. Lee és Stankov [2016], García [2014], Tough [2012], Coneus, Gernandt és Saam [2011] stb.) nemkognitív szféra mérhetőségének fejlesztésére vonatkozó – nemzeteken, kultúrákon és rendszereken átívelő összehasonlíthatósági, standardizáltsági stb. – igényeket.

3. A **harmadik általános hipotézis** szerint<sup>158</sup>, habár az axiális momentum jegyei felfedezhetők lesznek iskolázottsági szintenként leképeződő általános értékbefolyásoló erőként, mégis **jól azonosíthatóknak kell lenniük az iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékmintázatoknak is**. Az általános és operacionalizált hipotézisek tesztelése mellett, illetve azok figyelembevételével ezen egyedi, az egyes iskolázottsági szintekről egyéni szintekre leképeződő értékmintázatok azonosítása a jelen disszertáció másik fő célkitűzése. Ez az oktatáspolitikai-tanügyigazgatási szintek számára szolgálhat kézzelfogható, a gyakorlatban is hasznosítható eredményeket. Feltehető még a Trent és munkatársai (1985) által megfogalmazott neveléstudományi célkitűzések teljesítése is. Utóbbi összhangban van a magyar oktatásról szóló Jelentésekben közölt vizsgálatok, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatási Programjában megfogalmazott célkitűzésekkel is. Ezáltal lehetővé válik az iskolázottság értékstrukturáló hatása működési mechanizmusainak a nevelésszociológia számára történő értéksemleges azonosítása. Emellett – a magyar társadalmat az európai társadalom részeként

---

<sup>158</sup> Erre utal például a nemzetközi szakirodalomban Postlethwaite (1974) a nemkognitív szféra nemzetközi összehasonlító neveléstudományi vizsgálatokba történő bevonásának igénye, de Györgyi (2015) és Éger (2012) hivatkozott szakirodalmaiban megfogalmazottak is ezt az igényt erősítik.



kezelve – a kapott eredmények európai kitekintéssel történő összevethetősége is biztosított lesz. Ezen összevethetőség így egyben komparatív, empirikus adatelemzésen alapuló oktatáskutatások számára is jelentős értéket képvisel. Az iskolai keretek között történő szocializáció az oktatáskomparatiztika és a nevelésszociológia fejlesztése érdekében történő továbbgondolásának szükségességét számos neveléstudományi írás megfogalmazza<sup>159</sup>. Tanügyigazgatási szempontból a felmérések ilyen sajátossága az egyes iskolafokokon belüli iskolatípusok cél- és feladatrendszere differenciálásához, illetve szociológiai struktúrájának stratégiai célú, (tantervi) normatíva szintű konkretizálásához szolgál értékes információkkal. A kutatásban ismertetett új szempontú kutatómódszertani megközelítés érvényességének elfogadhatósága egyben a felmérésre alkalmazott módszer a nevelésszociológiai kutatások tanügyigazgatási vizsgálatainak közös kutatómódszertani eszköztárába integrálhatóságának alkalmasságát is valószínűsíti. A hipotézis beválásával – az iskola Postlethwaite (1974) által megfogalmazott értelemben vett nemkognitív szférára<sup>160</sup> gyakorolt hatásának iskolázottsági szintenkénti mérhetővé tételével – létrejön egy Husén (1974, p3) által szorgalmazott input-output alapú neveléstudományi értékvizsgálati modell. Különösen fontos ez, ha figyelembe vesszük, hogy – ahogyan Tough (2012) fogalmaz – egyre hangsúlyosabb a nemkognitív szféra mérésének és fejlesztésének neveléstudományi szakirodalma. Ezzel kapcsolatban Stankov és Lee (2014) arra jutottak, hogy napjaink oktatási és társadalomtudományi kutatásai felismerték, hogy ezek a faktorok és készségek kritikus szerepet játszanak az oktatási sikerességben és teljesítményben, amit megerősít Khine (2016) későbbi következtetése is, miszerint napjainkban ezek a tényezők ugyanolyan, ha nem fontosabb területét jelentik az oktatás folyamatának. Az új megközelítés lehetővé teszi az eddig alkalmazott nemkognitív tesztek kulturális kontextualizáltsága problémakörének (ld. Peng, Nisbett és Wong [1997], Lee és Stankov [2016]) általi feloldását és ezen tényezők nemzetközileg és kultúrákat átjárhatóan összehasonlítható elemzését. Mindezek tükrében egy ilyen modell szükségességét a hivatkozott hazai és nemzetközi neveléstudományi szakirodalom is régóta szorgalmazza már. Az így mért eredmények egyben lehetőséget biztosítanak Vári (2003, p104) és Fehérvári (2015a) által jelzett magyar közoktatás egyik rögzült

---

<sup>159</sup> A modern társadalmak számára legalább olyan alapvető fontosságú, mint a kognitív szféra. Ld. Riesmann: „...a termék, ami most szükséges nem egy gép vagy termény, hanem a személyiség”, ehhez hozzáteszi, hogy a termék ebben az értelemben egy magasan fejlett erőforrás, nem egy közösségi fogyasztásra önmagában szánt termék a piacon; vagy Nyberg (1981) aggodalmait az oktatás eróziójával kapcsolatban.

<sup>160</sup> Nyberg (1981) szerint elsősorban az iskola szocializációs szerepének erősödő tendenciája következtében az oktatás maga egyre nagyobb veszélyben van.

hibájaként megfogalmazott túlzott ismeretközpontúság rendszerszintű kiegyenlítéséhez, mely nagyban hozzájárul a tanulók esélyegyenlőtlenségének és az antidemokratikus rendszer szerveződésének kialakulásához. Emellett Wentzel és Looney (2007) által a legtöbb iskolai reformtörekvés legnagyobb problémájának tartott szociológiai és pszichológiai következmények figyelembevétele nélküli akadémiai ismeretközpontúság kiküszöböléséhez is eszközül szolgálhat. Mindezek mellett Pepper (2011) vizsgálataiban – az európai országok mindegyike esetében megfigyelt készségmérések – döntően kognitív dimenzióra orientáltságának csökkentésében és García (2014) által szorgalmazott a nemkognitív szféra oktatáspolitikai, rendszerszintű integrálhatóságához tehet jelentős hozzájárulást.

Különösen fontos ez – tekintettel a társadalmi modernizációs folyamatok következtében megfigyelhető tendenciára, miszerint az iskola már nem elsősorban tananyagot ad át, hanem szocializál, ahogyan azt Nyberg (1981) is megfogalmazza az oktatás eróziójára<sup>161</sup> vonatkozóan. Ezzel kapcsolatban Nyberg (1981) rámutat a két szféra szétválasztásának szükségességére, ami – a különböző reformtörekvések folyamatos sikertelensége, illetve a reziliencia, valamint a hivatkozott befogadó iskolai elméletek és folyamatok tükrében – reális oktatáspolitikai szintű célkitűzésként vehető figyelembe. Ezen hipotézis elfogadhatósága vagy elvethetősége Varga (2016) elméleti keretrendszerében a „hogyan kell tenni”<sup>162</sup> problémaköréhez, vagyis az IPR vizsgálatok tervezéshez és Forray (2017) szerinti reziliencia szempontú fejlesztéséhez is fontos alapot szolgáltat. Varga (2016) ugyanis az integrációs törekvések folyamatelvű elemzési keretrendszerében a lemorzsolódás egyéni és intézményi tényezőit határozta meg. Előbbiek szerinte a tanulmányi eredmény, viselkedés, attitűdök, míg utóbbiakat Fehérvári (2015b) szerint a család, az iskola és az adott közösség jellemzői jelentik. A hipotézis elfogadhatósága megalapozza az egyéni tényezők nemkognitív (értékek) szférájának reziliencia<sup>163</sup> szempontú oktatáspolitikai szintű összehangolásának lehetőségét.

4. A kutatás **negyedik általános hipotézisének** felállításához a kutatás a magyar társadalmat az európai társadalom részeként kezeli. Ebben a vonatkozásban részben Parsons

---

<sup>161</sup> Ld. Jelentések a magyar közoktatásról, Fehérvári, A. (2015a), Lannert, J. (2008, p340), Bonifert, M. (2002, p10) p10 és Vári, P. (2003, p13-17, p196-213)

<sup>162</sup> Varga (2016) publikációjában megállapítja, hogy mára már nem az a kérdés, hogy mit szükséges elérni, hiszen az inkluzív társadalom és intézmény alapelvei mára már megszilárdultak és alapvető elvárás az iskolaelhagyás visszaszorítása. A következő időszak fókuszában a „hogyanok” és „kimenetek” vannak. Ez összhangban van az MTA 2016-os Pedagógiai Kutatási Programjában megfogalmazottakkal.

<sup>163</sup> Rayman és Varga (2015), Forray (2017): a reziliencia külső és belső minőségi, vagy dinamikus külső hatások segítségével generált folyamat eredménye.

elméleti keretrendszerére alapozva, részben pedig Magyarországnak az Európai Unió oktatáspolitikájához való csatlakozása következtében **valószínűsíthető, hogy az egyéni értékstruktúráknak az európai polgárok értékstruktúrájához való viszonyát befolyásolja az iskolázottság szintje.** Mindez feltételezhető az 1987-es tanácsi nyilatkozatban deklaráltaktól a 90-es években tapasztalható oktatáspolitikai szinten megfigyelhető eltávolodás, valamint Lawn és Grek (2012) megfogalmazásában „számokkal történő irányítás” felé eltolódás ellenére. A kutatás ezen hipotézisének elfogadhatósága közvetlen hozzájárulást jelent dr. Karikó Sándor által az V. Országos Szakértői Konferencia Nevelésközpontú Iskola szekciójában tett megállapításához. Eszerint az európaiság része a „mintaadó értékrendszer”, aminek kialakításában a szociálpszichológiának és a szociológiának egyaránt szerepet javasolt.<sup>164</sup> Ezen általános hipotézis vizsgálata megalapozza az oktatásirányítás területén annak a stratégiai döntésnek a meghozatalát, hogy a feltárt összefüggések alapján a kultúrkörhöz való csatlakozás érdekében inkább csökkenteni kívánja az adott különbségeket, vagy Európa sokszínűségét biztosító nemzeti stratégiai célként inkább a kulturális sajátosságok megőrzésére törekszik. Megalapozottan eldönthetővé válik, hogy ezen célkitűzések megfogalmazása mellett az aktuálisan hatalmat gyakorló politikai és/vagy tanügyigazgatási apparátus részéről hogyan kivitelezhető és szabályozható a korábbiakban kifejtett oktatáson és nevelésen keresztül az európai állampolgárrá szocializálás. Az értékek dimenziójának európai oktatáspolitikai-irányítási szintű másodsorba szorulása az értékek világának oktatáspolitikai integrálhatóságának megoldatlansága és általános<sup>165</sup> neveléstudományi mérhetőségének alapvető módszertani hiányosságai, nem pedig az értékek dimenziójának gyakorlati másodlagos szerepe miatt következett be. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük az 1987-es tanácsi nyilatkozatban deklaráltakat (p15), melyben megállapították, hogy az oktatásra nem lehet csakis úgy tekinteni, mint a gazdasági élet egy részére, hanem az európai identitás- és kultúrtudat kialakításában a *„fejlődés kivételes forrásaként”* (p11) került meghatározásra. A hipotézis elfogadhatósága, egyben a kidolgozott új modell nemzetközi összehasonlító oktatáskutatási vizsgálatok nemkognitív szféra értékvonatkozásainak mérése tekintetében alkalmazható kutatómódszertani eszköztárához is értékes hozzájárulást jelentenek a dolgozat eredményei. A hipotézis elfogadhatósága egyben egy nemzetek és kultúrák között is átjárhatóan teszi vizsgálhatóvá Khine (2016) szerint az oktatás folyamatában kognitív faktorokkal azonos – ha nem jelentősebb –

<sup>164</sup> Szalay [et.al.] (2003) p413.

<sup>165</sup> Komparatív oktatáskutatási

fontosságú nemkognitív szférát, mely erős kulturális kontextualizáltság, ami Lee és Stankov (2016) szerint az egyik legnagyobb hiányossága az ilyen jellegű a kutatásoknak.

#### **I.4.2. A kutatás operacionalizált hipotézisei**

A kutatás általános hipotéziseihez kapcsolódóan a következő operacionalizált hipotézisek fogalmazhatók meg:

A kutatás első általános hipotéziséhez kapcsolódóan alapvető fontosságú először a modernizációs keretek azonosítása a magyar társadalomban. Emiatt az első operacionalizált hipotézis szerint a magyar társadalom értékrendszerének 2012/13-ban modern és aszkriptív értékeinek relatív viszonyrendszerében elkülönülés kell, hogy megfigyelhető legyen. Ezen elkülönülés a modernizálódó társadalom egyértelmű indikátorául is szolgál.

Az második operacionalizált hipotézis szintén a modernizálódó társadalmi keretrendszer meglétének megerősítéseként az, hogy az aszkriptív – kor és nem – háttérminták relatív viszonyában az életkor jelentősebb hatást fog gyakorolni a nemnél a két értékmintára. Ez egyértelmű jele a tradicionális társadalmi berendezkedések nemi megkülönböztetésen alapuló társadalmi szerepek szerinti felosztásának pszichológiai szinten tetten érhető elszakadásától.

A kutatás harmadik operacionalizált hipotézise szerint a feltárt modernizációs értékmintát az iskolázás és az urbanizáltság foka – mint a modernizáció elsődleges és objektívan mérhető indikátorai – különböző mértékben befolyásolják.

A negyedik operacionalizált hipotézis szerint a modernizációs háttérminta valószínűsíthetően a modernizációs értékmintára pozitív, míg az aszkriptív értékmintákra negatív irányú hatást fog gyakorolni.

A kutatás ötödik operacionalizált hipotézise, hogy a családi háttér értékbeállítódása, a modernizációs háttérváltozók, valamint az aszkriptív háttérváltozók relatív viszonyában a szülői háttér valószínűsíthetően nem gyakorol számottevő hatást az egyéni értékrendszerre. Az egyéni értékrendszerre így feltételezhetően nem lesz jelentős hatással az apa és az anya iskolai végzettsége, az egyéni iskolázottság és az urbanizáltság, valamint a válaszadó kora és neme.

A hatodik operacionalizált hipotézis szerint – Parsons modern társadalmi keretek között fokozódó jelentőségű szülői érzelmi dependencia elméletére alapozva – az apához viszonyítva várhatóan az anya modernizáltsága lesz az erősebb értékbefolyásoló háttérváltozó. Tekintettel arra a feltételezésre, hogy a modern társadalmakban a párválasztási törekvéseiben mindenki igyekszik

önmagához hasonló értékbeállítódású, így hasonló iskolai végzettségű párt találni. Ebben a relatív viszonyrendszerben ez a feltételezett eltérés így várhatóan csekély mértékű lesz.

A kutatás – második általános hipotéziséhez kapcsolódóan – megfogalmazható az hetedik operacionalizált kutatási hipotézis, mely azt feltételezi, hogy az értékválság iskolázottsági szintenként képeződik le. Ezen hipotézis empirikus statisztikai adatelemzésen alapuló megtarthatósága vagy elvethetősége a disszertációban alkalmazott elméleti megközelítés és a korábbi szakirodalmi hivatkozásokból levont alapvetően elfogadottként kezelt következtetés operacionalizált elfogadását vagy cáfolatát is jelenti egyben.

Ehhez a hipotézishez kapcsolódóan az axiális momentumhoz köthető módszertani megfontolások alapján felállítható a kutatás nyolcadik operacionalizált hipotézise. Eszerint az egyes iskolázottsági szintenként feltételezett értékválság nem egyedi oktatási rendszerszintről leképeződő jelenség lesz, hanem az axiális válság jegyei szerint fog megjelenni. Ez utóbbi a gyakorlatban – mint korunk máig ható legutóbbi axiális válsága – a szocializmus összeomlásához kapcsolódóan, várhatóan elsősorban a szocialista ideológiához köthető értékek gyengülésében, míg az azokkal szembeálló értékek erősödésében lesz megfigyelhető.

Ehhez kapcsolódóan kilencedik operacionalizált kutatási hipotézis szerint feltételezhető, hogy megfigyelhető lesz az axiális válság hiánya legalábbis az egy iskolázási szinten végzetek esetében.

A kutatás tizedik operacionalizált hipotézise szerint az értékválság helyett az egyszerű értékváltozás kimutatása az iskolázásból kimaradtak esetében a legnagyobb valószínűségű. Arra a feltételezésre alapozva, hogy ezen csoporthoz tartozók nem részesültek az intézményesített nevelési folyamatból, azaz az intézményesített társadalmi szocializációból, így ezen keretek között zajló norma- és értékátadási folyamatból, vagy ahogyan Bourdieu (1994) fogalmazza, a szimbolikus erőszakból sem. Ennek következtében nem tudtak az iskola komplex világába sem sikeresen beilleszkedni. Ebből kifolyólag a társadalomban lezajló nagy, általános érvényű folyamatok leképeződésének eltérése – vagy egyáltalán nem megjelenése – valószínűsíthető, azaz az iskolázás hiánya egyben – paradox módon – feltételezhetően egyéni szintű értékkontinuitást is eredményez a magasabban iskolázottak helyzetével szemben. Az utóbbi két operacionalizált hipotézis elfogadhatósága egyben a második általános hipotézis közvetlen gyakorlati megerősítését is adja mind Parsons (1964), illetve Parsons és Platt (1970), mind Bourdieu (1994) szimbolikus erőszak elméletének, mind Forray (2007, p121) elmélete

validitásának – a hátrányos helyzetű roma tanulók kulturális sajátosságai miatt az iskolában sikeresen teljesítők szociális vonatkozásait fokozottan veszélyeztetik – vonatkozásában.

A korai iskolaelhagyás jelenségéhez kapcsolódóan, figyelembe véve Mártonfi (2013) és Fehérvári (2015a,b) témában publikált fontos kutatási eredményeit, melyek rámutatnak arra, hogy az iskolai lemorzsolódás különösen veszélyes a szakiskolai tanulókra, ami ezen iskolatípus gyenge és/vagy elégtelen norma- és értékátadási képességére utalhat. Utóbbinak nem csak a lemorzsolódásban, hanem az értékstruktúrák, illetve preferenciák alakulásának tekintetében is tapasztalhatónak kell lenniük. Ennek tükrében a kutatás tizenegyedik operacionalizált kutatási hipotézise szerint a szakiskolai végzettséggel rendelkezőknél valószínűsíthető a társadalmi együttműködés és együttélés szempontjából fontos értékek esetében a diszkrepancia jeleinek felfedezhetősége.

A harmadik általános hipotézishez kapcsolódóan fogalmazható meg a tizenkettedik operacionalizált hipotézis. Eszerint várhatóan jól azonosíthatók lesznek – az egyes iskolázottsági szintekről egyéni szintekre legyűrűző – az iskolázottság szintjéből adódó egyedi értékmintázatok, amellett, hogy az axiális momentum jegyei is általánosan felfedezhetőek lesznek. Ezen egyedi értékmintázatok azonosítása – az előbbieken ismertetett hipotézisek tesztelése mellett, illetve azok figyelembevételével – a jelen disszertáció egyik fő célkitűzése. Utóbbival lehetővé válik az iskolázási folyamat egyes szintjeihez kapcsolódó egyéni értékstruktúrák és azok kialakulási mechanizmusainak a nevelésszociológia számára történő új, a korábbi fejezetekben ismertetett, a lehetőség szerint értéksemleges megközelítésben történő feltárása. A feltárás gyakorlati haszna, hogy a Varga (2016) által folytatott integrációs vizsgálatok, a Forray (2017) megközelítésében szorgalmazott reziliencia fejlesztési szempontú kettős célú kutatás keretében történő megújításának tervezéséhez szolgáltathat új megközelítési lehetőségeket. Az értéksemlegesség egyben a magyar társadalmat az európai társadalom részeként kezelve a kapott eredmények európai kontextusban értelmezett kitekintéssel történő összevetése is biztosított lesz.

A tizenharmadik operacionalizált hipotézis – negyedik általános hipotézishez köthetően – ennek a jelenségnek a tesztelése. Ez szorosan összefonódik a tizenkettedik hipotézissel is az elemzés kereteinek – a magyar társadalmat az európai társadalom részeként értelmezve – társadalmi kontextusbeli értelmezéséből adódóan. Ezen operacionalizált hipotézis beválása lehetőséget biztosít – a középfokú iskola szintjén – az iskolatípusonként kívánatos értékstruktúrákkal

kapcsolatos stratégia normatívakra<sup>166</sup> vonatkozó ajánlásainak a kidolgozására. A tizenharmadik operacionalizált hipotézis az előbbiekre való tekintettel tehát az, hogy várhatóan lesznek olyan iskolázottsági szintek, melyek jobban és olyanok is, melyek kevésbé járulnak hozzá a megkérdezettek európai polgárok értékstruktúrájához hasonló értékrendszerrel való rendelkezéséhez. A hipotézis elfogadása megalapozza annak a stratégiai döntésnek a meghozatalát, hogy az adott különbségeket a kultúrkörhöz való csatlakozás érdekében inkább csökkenteni, vagy Európa sokszínűségét biztosító nemzeti sajátosságként inkább megőrizni kívánja adott politikai, vagy tanügyigazgatási apparátus.

A tizennegyedik operacionalizált hipotézis kiindulópontját – így részben az egységes európai felsőoktatáspolitikának köszönhetően hazánkban is bevezetésre került bolognai folyamat, részben a hazai oktatási rendszeren belül a szocializációs folyamatokkal szoros összefüggésben működő korábbiakban ismertetett – formális és informális szelektációs folyamatok jelentik. Mindezek tükrében a felsőoktatási (főiskola/Bachelor, egyetemi/Master vagy tudományos fokozat/PhD) képzésben résztvevőknél valószínűsíthetően az európai értékrendszer struktúrájához hasonlóbb értékstruktúra lesz megfigyelhető, mint az alacsonyabban iskolázottak esetében. Azaz a tizennegyedik operacionalizált kutatási hipotézis szerint az egyetemet végzettek értékstruktúrája fog a legjobban hasonlítani az európai polgárokéhoz. Végül – részben visszatérve a befejezett tanulmányok nélküliekkel kapcsolatban a korábbi hipotézisek esetében ismertetett megfontolásokhoz – megfogalmazásra kerül a kutatás utolsó operacionalizált kutatási hipotézise. Ennek megfelelően valószínűsíthető, hogy az iskolázásból kimaradtak értékstruktúrája tér majd el a legszámottevőbben az európai polgárok értékstruktúrájától.

A megoldandó kérdések köre tehát az ismertetett hipotézisek és célkitűzések tükrében egyrészt tudományelméleti kérdések megválaszolása. Ez a neveléstudomány és a szociológia értékutatásának területét egyaránt mélyen megosztó *individuális* és *normatív* kutatási megközelítések Weber elméleti felvetésén alapuló *stamping* eljárásának alkalmazásával történő feloldását jelenti a neveléstudományok nevelésszociológiai vizsgálatai számára. A megoldandó kérdések másik köre<sup>167</sup> gyakorlati indíttatású. Ez az elméleti megosztottság feloldására kidolgozott kutatási módszer megfontolásaival összhangban kialakított hipotézisek tesztelésén<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Pl.: humán-, reál-, szakgimnáziumi differenciálás tantervi cél-feladat, illetve szociológiai szempontú összetételére.

<sup>167</sup> Elsősorban Kozma (2013) által neveléstudományok területén belül meghatározott természettudományos és társadalomtudományi paradigmáknak megfelelően.

<sup>168</sup> Az egyéni válaszadók vizsgálatát lehetővé tevő másodgenerációs empirikus statisztikai adatelemzési módszereivel.

keresztüli feltárását és a nevelésszociológiai értékutatók gyakorlati megfigyeléseken alapuló elméletalkotási lehetőségei és módszerei bővítésének lehetővé tételét jelenti.

Ezzel lehetővé válik az iskolatípusonkénti kívánatos értékstruktúrákkal kapcsolatos stratégiai normatívákra tehető ajánlatok kidolgozása, vagyis tanügyigazgatási szempontból az egyes iskolafokokon belüli iskolatípusok cél- és feladatrendszerének differenciálása. Konkrét hozzájárulás továbbá az iskolafokok szociológiai struktúrájának stratégiai célú (tantervi) normatíva szintű konkretizálásához, vagyis a Magyar Tudományos Akadémia Kutatási Programjában meghirdetett célkitűzések első pilléreként a második pillér és Varga (2016) integrációs pedagógiai vizsgálatainak Forray (2017) által szorgalmazott reziliencia-hangsúlyos konkrét fejlesztéséhez.

### **I.5. A kutatás felépítése**

Az általános és operacionalizált kutatási hipotézisek, illetve gyakorlati célkitűzések a következő lépésekben kerülnek tesztelésre, valamint feltárára:

Az általános hipotézisek a Magyar Tudományos Akadémia reprezentatív kutatásain alapuló értékvizsgálatai és az Európai Társadalmi Elemzések (EUTE) nemzetközi reprezentatív összehasonlító vizsgálatok adatbázisai szolgáltatják a kutatási alapot. Az előbbi a Rokeach-, addig az utóbbi a Scwhartz-féle értéktesztet alkalmazta vizsgálatai során. A két kutatás során mért értékstruktúrák az iskolázottsági adatok vonatkozásában rendelkezésre álló legfrissebb<sup>169</sup> adatbázisok alapján kerülnek megvizsgálásra. Mindkét kutatás megfelel a társadalomtudományi vizsgálatok legszigorúbb minőségi sztenderdjeinek. Az MTA által folytatott vizsgálatok minőségére garancia a kutatásvezetők, vagyis Füstös László és Hankiss Elemér nemzetközileg széles körben is elismert szakmai háttere. Az EUTE vizsgálatok esetében további biztosíték a minőségre a szigorú minőségellenőrzési metódus, mely minden résztvevő ország esetében a helyi kutatócsoport adatbázis ellenőrzését egészíti ki egy központi kutatócsoport által elvégzett adatbázis validálással. Mindezek alapján megállapítható, hogy a felhasznált két adatbázis a korábbi fejezetekben kritériumként megállapított szigorú minőségi előírásoknak minden tekintetben megfelel.

---

<sup>169</sup>MTA értékvizsgálatai esetében az 1996-os adatbázist jelenti, melynek magyarázatát ld. később Felhasznált kutatási adatbázisok és gyakorlati megfontolások pontban; valamint az ESS/EUTE vizsgálatok esetében a 2012/13-as adatbázis került felhasználásra, melyek a kutatás megkezdésének pillanatában elérhető legfrissebb verzió.



Ezen adatbázisok alapján a kutatás első lépéseként modellezhetővé kell tenni a magyar társadalmi keretfeltételekben a modernizációs folyamatok jelenlétét az értékek vonatkozásában. Az előbbieknél megfelelően következő lépésként olyan modellezési technikát kell felépíteni, mely ezen modernizációs keretek figyelembevételével alkalmas az előzetes szakirodalmi elemzések alapján felállított hipotézisek háttérváltozóinak relatív strukturális viszonyrendszerét feltárni az értékek vonatkozásában. Ez a lépés elengedhetetlenül szükséges az alkalmazott elméleti keretrendszer validitásának ellenőrzéséhez. Az első általános hipotézishez kapcsolódóan megfogalmazott operacionalizált hipotézisek megtarthatósága vagy elvethetősége megalapozza a következő lépésben a neveléstudományok területén először alkalmazott elemzési modell által feltárásra kerülő egyedi értékstruktúrák értelmezhetőségét. A kutatás ezt követő szakaszában a harmadik általános hipotézishez kapcsolódóan bemutatásra és felmérésre kerülnek az EUTE kutatásokból rendelkezésre álló 2012/13-as adatok alapján az iskolázottság szerinti egyéni értékstruktúrák másodgenerációs statisztikai modellezéssel. A felmért értékstruktúrák esetében megvizsgálásra kerül Schwartz korábban ismertetett elméleti modelljének illeszkedése a kapott eredményekhez és összevetése az általános magyar értékteret jellemző elrendeződéssel, valamint sajátosságokkal. A kutatás ezen szakasza egyben a modell neveléstudományi alkalmazhatóságának közvetlen ellenőrzéséül is szolgál, a harmadik általános hipotézishez kapcsolódóan megfogalmazott tizenegyedik lépéssel együtt.

Ezt követően történhet meg az értékátalakulási folyamatok 1978-2012/13 időintervallumban történő hipotéziseinek megfelelő vizsgálata. Ehhez a rendelkezésre álló adatbázisok később ismertetett jellegzetességei miatt két részre kellett osztani a vizsgálat idősíkját.

Egyrészt az MTA vizsgálatok adatbázisa lehetővé teszi az 1978-1996 közötti időszakra vetített értékátalakulást folyamatában jellemző Értékváltozás (Év) mutató iskolai végzettségi szintenkénti kiszámolását. Ennek a számítása alapján megállapítható lesz, hogy értékváltozás vagy értékválság történt-e a vizsgált idősíkon a különböző szinteken iskolázottak esetében. Ez utóbbi lépés az alapja egyben a második általános hipotézishez kapcsolódóan megfogalmazott, sorban a hetedik, nyolcadik, kilencedik és tizedik operacionalizált hipotézisek tesztelésének is. Az egyedi iskolázottsági szintekről leképeződő folyamatjellemzők, azaz mechanizmusok azonosításához ugyanezen adatok és időtávlat esetében lesznek megvizsgálva<sup>170</sup> a feltárt folyamat mögött meghúzódó kutatási hipotézisekben megfogalmazott strukturális átalakulásbeli jellegzetességek

---

<sup>170</sup> Az MTA kutatások adatbázisai ezen értékeszt elméleti megfontolásainak tükrében kerültek megalkotásra.

is.

Másrészről az EUTE később részletesen bemutatásra kerülő adatbázisainak sajátosságaihoz igazodva Schwartz elméleti megfontolásai és értékesztje alapján megvizsgálásra kerülnek az iskolai végzettségek értéktípusainak esetében tapasztalható iskolázottsági szintek szerinti pszichológiai diszpozícióban bekövetkezett változások a 2002-2012/13 időintervallumon. Mivel a kutatás elkészültekor időben ez a legfrissebb adatbázis, ezért ez alapján kerülnek levetítésre az iskolázottság szerinti csoportok a magyar értéktérbe 2002 és 2012/13 között. Ezzel az egyedi értékstruktúrák egymáshoz viszonyított pozíciója és időbeli átalakulási folyamatai is feltárhatók lesznek.

A kutatás utolsó lépésében, a negyedik általános kutatási hipotézissel összhangban – tehát a magyar társadalomra az európai társadalom részének tekintve – az iskolai szintenkénti és az általános európai értékstruktúrabeli azonosságok és különbségek is összevetésre kerülnek. Utóbbi annak érdekében kerül elvégzésre, hogy kiderüljön, mely iskolai szinteken végzetek értékstruktúrája/értéktere(i) közelít(enek) a legjobban az európai polgárok közös értékstruktúrájához. Ez a lépés helyezi a vizsgálat eredményeinek értelmezhetőségét nemzetközi kontextusba.

Végül a kutatás utolsó lépéseként összefoglalóan áttekintésre kerülnek a kutatás fontosabb tudományelméleti megállapításai. Összegzésre kerülnek a különböző adatbázisokon elvégzett vizsgálatok alapján az iskolázottság különböző szintjeitől az egyéni szinteken jelentkező pszichológiai diszpozíciók értékvonatkozású aspektusainak fontosabb tulajdonságai és átalakulási mechanizmusai. Mindezekre a tapasztalatokra alapozva konkrét neveléstudományi ajánlások, szakmai szempontú kitekintések is megfogalmazásra kerülnek.

## II. A kutatás módszereinek és eszközeinek ismertetése

### II.1. A felhasznált kutatási adatbázisok és gyakorlati megfontolások

A kutatásban első pillérét a legrégebbi nagymintás hazai értékutatás megbízható adatbázisai jelentik. Ezek a Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Intézetében Hankiss Elemér és Füstös László vezetésével a Társadalmi Elemzések Akadémiai Műhelyének Értékkutató csoportja által lefolytatott szociológiai értékvizsgálatok adatait foglalják magukba. Ennek a kutatásnak a keretében az eddigiek során összesen hat adatfelvételi hullámban kerültek a kérdések lekérdezésre. Az adatfelvételekre 1978-ban, 1982-ben, 1990-ben, 1993-ban, 1996-ban, 1997-ben és 2008-ban került sor. A lekérdezések elemszámai évenként sorrendben: 807 fő (érvényes: 677), 2938 (érvényes: 2089), 1320 (érvényes: 1063), 1538 (érvényes: 1150), 1500 (érvényes: 1327), 1500 (érvényes: 1347) és 1521 (érvényes: 1179). Mivel az 1997-es és 2008-as kérdőívek iskolázottsági adataihoz csak korlátozott hozzáférés volt biztosított, ezért ennek a kérdőívnek az esetében a vizsgálatok megbízható lefolytatása csak 1996-ig terjedően lehetséges. Utóbbi körülmény a tervezett kutatás számára semmilyen gyakorlati hátrányt nem jelent, mivel az *axiális momentumok* szerinti *stamping* eljárás elméleti megközelítéséhez a vizsgálatba bevont 18 év is bőven megfelelő idősíkot biztosít egy érvényes empirikus kutatáshoz. Ez a kérdőíves felmérési mód a korábbi fejezetben ismertetett, költségesebb ám, reflexív jellege miatt egyben komplexebb Rokeach-féle értékesztet alkalmazta, korra, nemre, településtípusra és iskolázottságra országosan reprezentatív mintán. Ennek az értékesztetnek a mérései alapján rendelkezésre álló adatbázis kerül felhasználásra a különböző szinteken iskolázottak értékváltozási folyamatának jellemzésére az egyes szinteken végzetek esetébenben kiszámolt értékváltozási mutató<sup>171</sup> segítségével.

A kutatás második pillérét az Európai Társadalomtudományi Elemzések (EUTE), azaz European Social Survey (ESS) kutatások adatbázisa jelenti. Ez az adatbázis nem csak hazai, de nemzetközi<sup>172</sup> (tágabb értelemben vett európai) viszonylatban, így felvételi évenként minden résztvevő ország esetében szintén reprezentatív mintán került lekérdezésre. Minden második évben történt adatfelvétel az MTA Politikatudományi és Szociológiai Intézetének konzorciumi együttműködésében Füstös László kutatásvezető általi honosításától, 2002-től kezdve. A

<sup>171</sup>Ld. később, II.2.3. További statisztikai módszerek fejezet értékváltozás mutató statisztika-módszertani eszközt.

<sup>172</sup>Résztvevő országok listáját lásd 1. melléklet

disszertáció kutatásának elkészültéig összesen hat<sup>173</sup> adatfelvételi hullámban került sor az EUTE/ESS kutatás lefolytatására. A kutatás keretében Schwartz értékesztje került minden adatfelvételi hullámban lekérdezésre. A lekérdezések folyamata és mennyisége alkalmassá teszi az adatbázist Schwartz korábbi fejezetben bemutatott elméleti megfontolásai alapján a magyar társadalom és annak iskolázottsági szintenként vett érték-strukturális jellegzetességei feltárásával kapcsolatos vizsgálatokra. Ezen kérdőíves vizsgálat továbbá kitér általános és specifikus társadalmi jelenségek további vizsgálatára. Így kiválóan alkalmas adathalmazzal szolgál az egyéni és társadalmi értékeket, illetve társadalmi tudatot strukturáló szerepének feltárására a tervezett kutatások számára.

## II.2. Az alkalmazott matematikai statisztikai adatelemzési módszerek

### II.2.1. Az adatok kódolása

Az első lépés a vizsgálati körbe bevonni kívánt változók elemzésre történő felkészítése, mely a vizsgált változók – elsősorban az iskolai végzettségek – kezelhető mennyiségű *itemre* szűkítésével történik.

Az MTA értékvizsgálatok esetében nem volt szükség az adatok újrakódolásra, mert már adatfelvételkor besorolásra kerültek az egyes válaszadók végzettségi szintjei egy négyváltozós skála szerint. A négy skála a következők: 8 általános alatti, alapfokú végzettségűek, legfeljebb középfokú végzettséggel, valamint főiskola/egyetemi vagy magasabb végzettséggel rendelkezők kategóriája.<sup>174</sup>

Az EUTE iskolázottsági változói esetében ennél jóval kifinomultabb és több lépcsőt tartalmazó – elsősorban komparatív oktatáskutatási elemzések elősegítése érdekében – OECD által meghatározott *International Standard Classification of Education*, azaz ISCED iskolázottsági kategóriák kerültek a kérdőív adatfelvételénél alkalmazásra. Ez utóbbi tényből kifolyólag a kutatás adatbázisának az MTA értékvizsgálatokhoz való közelítése, valamint az

---

<sup>173</sup> - TÁRKI Társadalomkutatási Zrt.: 1. Hullám (2002. október 31. – november 25. N = 1685 fő) 2. Hullám (2005. április 2. – május 31. N = 1475 fő); Magyar Gallup Intézetet (Gallup Hungary Ltd.): 3. Hullám (2006. November 21. – 2007. január 28. N = 1518 fő) 4. Hullám (2009. február 21 – 2009. április 20. N = 1543 fő) 5. Hullám (2010. október 21. – 2010. december 09. N = 1561 fő); TÁRKI: 6. Hullám (2012. november 11. – 2013. február 17. N = 2014 fő) (2012. november 508 fő, 2012. december 1387 fő, 2013. január 9 fő, 2013. február 110 fő, együttesen 2014 fő.)

A disszertáció kutatásának elkészültének időpontjában a hetedik hullám adatai, habár már lekérdezésre kerültek, de még nem publikálták őket.

<sup>174</sup> Minden szint azt jelöli, hogy a válaszadó nem rendelkezik a következő iskolafok befejezett iskolai végzettségével.

észszerű elemzési keretek biztosítása érdekében az ISCED iskolázottsági szintek a következő kategóriákra kerültek újrakódolásra: 1: befejezetlen 8 általános; 2: 8 általános; 3: szakmunkásképző, szakiskola; 4: érettségi, befejezett szakközépiskola, gimnázium, középfokú technikum; 5: egyetemi, főiskolai alapképzési szak, BA/BSc, felsőfokú technikum; 6: egyetemi diploma vagy egyetemi, főiskolai mesterképzési szak, MA/MSC, tudományos fokozat. Utóbbi kategória esetében a tudományos fokozatot szerzettek a teljes minta méretéhez képesti alacsony elemszáma miatt is indokolt az egyetemi, illetve főiskolai mesterképzési szakon végzettekkel történő összevonása. Ez a kódolás egyfelől segíti a térstatisztikai és strukturális modellezési eljárások kezelhető szinten tartását. Emellett az MTA értékvizsgálatoknál kifinomultabb iskolai kategóriák alkalmazása az iskolai végzettségenként vett értékstrukturáló mechanizmusok feltárásakor rávilágíthat<sup>175</sup> az MTA vizsgálatokban alkalmazott szűkebb kategória-rendszer esetleges hiányosságaira is.

## **II.2.2. A strukturális modell felépítése**

Az elsőgenerációs statisztikai módszerek alkalmazása, mint a faktorelemzés és regresszió elemzés a társadalomtudományok területén egészen a 90-es évek elejéig dominálta a kutatási módszereket. Ilyen módszerek a regresszión alapuló módszerek, mint a többváltozós regresszió, logisztikus regresszió és a varianciaelemzés, valamint az exploratív és konfirmatív faktorelemzés, klaszterelemzés vagy akár a sokdimenziós skálázás, melyek alkalmasak priori elmélet megerősítésére vagy adatstruktúrák feltárására. Ezen tulajdonságuknak megfelelően a priori elmélet tesztelése esetében konfirmatív vagy ha az adatok mintázatait, struktúráját vizsgáljuk előzetes tudás nélkül a változók között megfigyelhető kapcsolatok vizsgálata alapján exploratív vizsgálatokról beszélhetünk. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az exploratív versus konfirmatív kutatásoknál (akárcsak a biztos vs. bizonytalan adat, manifeszt vs. látens változó vagy a lineáris versus nemlineáris modellek szerinti stratégiai megfontolások) nem mindig ilyen éles a határ a megközelítések között. A másodgenerációs statisztikai módszerek az elsőgenerációs technikák gyengeségeinek leküzdésére lettek kifejlesztve. Ezeket a módszereket nevezzük a strukturális egyenletek modelljének (SEM). A látens változós strukturális egyenletek modelljének két különböző típusa van. Az egyik kovariancián alapuló strukturális egyenletek modellje, (SEM-ML, covariance-based SEM). A másik a parciális legkisebb négyzetek strukturális

---

<sup>175</sup> Amennyiben a gyakorlatban az adatstruktúrákból kirajzolódik erre utaló mintázat.

egyenletek modellje (partial least squares structural equation modelling, SEM-PLS), vagy másként, a látens változós útelemzés a parciális legkisebb négyzetek módszerével (LVPLS path modelling). A két modell közül az utóbbi a paraméterek becslését a parciális legkisebb négyzetek módszerével végzi el, mely a statisztikában jól ismert eljárás. A parciális jellemzővel ellátott becslési módszer a klasszikus kritérium kiterjesztését jelöli. Utóbbi lényege, hogy a paramétereket részhalmazokra bontja, particionálja, az egyes partíciókat pedig a legkisebb négyzetek módszere kritériuma szerint becsüli, miközben a többi paraméter kötött értékkel szerepel. Az eljárás iteratív, az iterációs ciklus mindegyikében a paraméterek egy-egy részhalmazát becsüli a többi paraméter értékét ismertnek feltételezve. A becslés technikai feltételeinek ellenőrzését követően a parciális legkisebb négyzetek módszer algoritmusait iteratív eljárással ad becslést a paraméterekere. (Minden iterációs ciklus három lépésből áll.) A belső súlygyűjtőhatók 6 lépésben adhatók meg és az iteráció ennek a 6 lépésének az ismétléséből áll, mely akkor áll le, ha két egymás utáni sorozatban a súlygyűjtőhatókra meghatározott statisztikai kritérium<sup>176</sup> teljesül.

Jól látható tehát, hogy a strukturális modellezés a sokváltozós elemzés fejlett formája. A sokváltozós elemzések lehetővé teszik a mért, manifeszt változók<sup>177</sup> mérési adataihoz kapcsolódóan<sup>178</sup> exploratív vizsgálatainak elvégzését. Jelen vizsgálat keretei között ez a mai magyar társadalom esetében a modernizációs keretek figyelembevételével a felállított hipotézisekben meghatározott háttérminták relatív strukturális viszonyrendszerének a feltárását jelenti az értékek vonatkozásában. A modellben alkalmazott háttérminták köre az előzetes szakirodalmi elemzés alapján három csoportra lesz osztható. Az első csoport az aszkriptív háttérmintát jelöli, mely az életkort és a nemet tartalmazza, mint születéstől, illetve biológiai meghatározottságból adódó attribútum. A háttérminták második csoportját a család értékbeállítódásának indikátoraként az anya és az apa iskolázottsága adják. A harmadik csoportot a modernizációs háttérminta jelenti, melyet az egyéni iskolázottság és az urbanizáltság alkotják, mint a modern társadalmakban egyénileg elérhető – születési és biológiai meghatározottságtól eltérően alakítható – attribútum. A modell ezen megfontolásokat figyelembe véve a 6. ábrán látható módon került felépítésre. A modell további szerkesztéséhez a kutatási

---

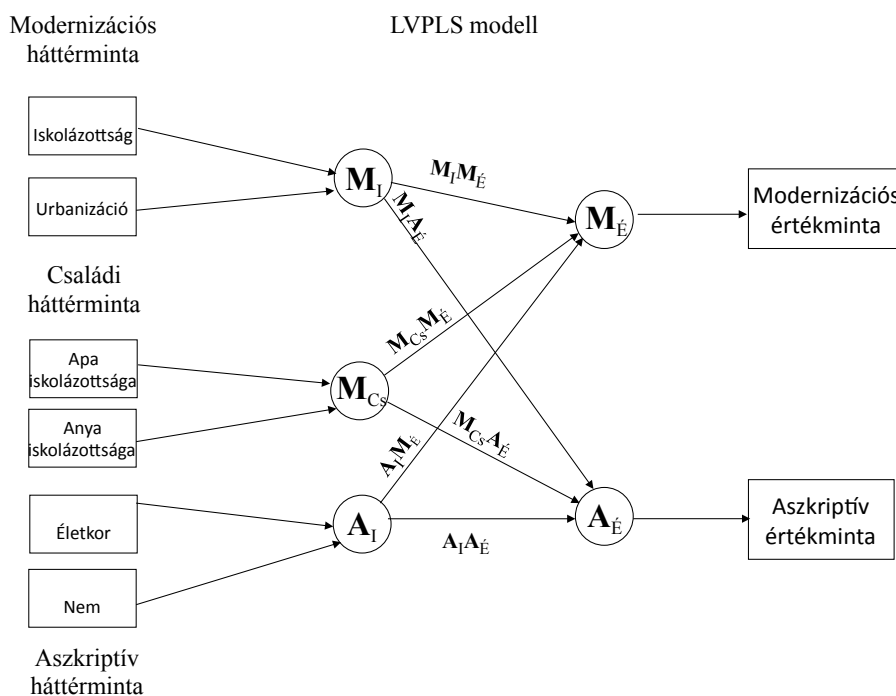
<sup>176</sup>  $|w^{(s)} - w^{(s+1)}| < 10^{-5}$  vagy  $|w^{(s)} - w^{(s+1)}|/w^{(s)} < 10^{-5}$

<sup>177</sup> Ezek lehetnek egyének, események, tevékenységek, helyzetek stb.

<sup>178</sup> Ezek megfigyelésekből, felmérésekből vagy adatbázisok másodlagos adataiból is származhatnak.

felépítésben ismertett lépéseknek megfelelően az aszkriptív és modernizációs értékminták csoportjának meghatározásához az értékeket a 2012/13-as adatok relatív viszonya szerint veszi figyelembe. Ezen viszonyrendszer feltárását a következő pontban ismertetett térstatisztikai modellel lehet a kutatás számára legadekvátábban és legátláthatóbban elvégezni. A térstatisztikai modell felépítése a következő pontban ismertetett módon kerül felépítésre.

**6. ábra** – LVPLS strukturális modell felépítése az értékközvetítési folyamatok felmérésére



### II.2.3. A térstatisztikai modellek felépítése<sup>179</sup>

Szükség volt a tárgyalt individuális és normatív elméleti dichotómia, valamint az alkalmazott tudományelméleti szinten jelenlevő megosztottság feloldására, illetve az értéktípusok kapcsolatrendszerének az értékek közös faktorterébe történő levetítésére alkalmas statisztikai módszerek és modellek kiválasztására. A kiválasztott statisztikai eljárásoknak biztosítania kell, hogy a válaszadók egyéni preferenciája feltárható és modellezhető legyen az egyes iskolázási szintekről leképeződő egyéni értékstrukturáló folyamatok nagymintás kérdőíveinek adatai alapján. Erre azért van szükség, hogy az elméleti keretrendszerben megfogalmazott kutatási

<sup>179</sup>A fejezetben a statisztikai modellek elméleti ismertetése Füstös, L. (2010) hivatkozott műve alapján kerül bemutatásra.

kritériumoknak megfelelően ne az értékek elvont fogalmának változása, hanem a személyes diszpozíciók alakulása kerüljön felmérésre a kutatás során. A kiválasztott eljárásoknak biztosítani kell továbbá Schwartz hivatkozott elméleti modelljének gyakorlati illeszkedésének vizsgálatát annak érdekében, hogy a kutatási célkitűzésekben megfogalmazott neveléstudományi relevanciája megvalósuljon. Ez az eljárás biztosítja azt, hogy a statisztikai eredmények azoktatáspolitikai alkalmazás szintjén is érvényesek és felhasználhatók legyenek.

A hipotézisek tesztelésén túl a térstatisztikai modellezési eljárások lehetővé teszik az értékek és iskolázottsági szintek összefüggéseinek, folyamatainak, valamint sajátosságainak feltárását is.

Az értékstruktúrák specifikálására egyfelől így elsősorban olyan statisztikai modell kiválasztása szükséges, mely a modellen belül alkalmas megtalálni az  $n$  pont koordinátáinak megtalálására az  $r$ -dimenziós output térben úgy, hogy a pontok közötti távolságok sorrendisége megegyezzen a különbözőségek sorrendjével. Ez esetben az értékadatokból leképzett értéktér jól modellálja az értékek megfigyelt eseményekkel való kapcsolatát. Ennek a kritériumnak a Michigan-Israel-Nijmegen-Integrated-Small-Space-Analysis, azaz MINISSA J. E. Lingoes (University of Michigan) és Edward E. Roskan (University of Nijmegen) felel meg. Ennek a fejlesztését 1968-ban kezdték meg és a legalkalmasabb a különböző térstatisztikai modellek közül a jelzett feltételek teljesítésre. Az alapértékek számított korrelációs mátrixa alapján abszolút értékeit felelteti meg az értékek páronkénti választásának hasonlósági mérőszámaként. Ez az eljárás egyben a „smallest space” analízis alapprogramja is. A kutatás során az SPSS 19. adatelemző programmal így leképezett hasonlósági mátrix a kiindulási mátrixa alapján történik meg a MINISSA modell becslése a NewMDSX for Windows<sup>®</sup> program segítségével. A program jellegzetessége, hogy véletlen kezdő konfigurációból indul ki. Utóbbinak köszönhetően a modell illeszkedésén semmit nem változtat annak tükröződése, ezért a térbeli vetület ilyen transzformációjának nincs jelentős módosító hatása. Ez egyben azt is jelenti, hogy az értelmezés szempontjából irreleváns, hogy a vetített tér melyik oldalára kerülnek a pontok. Az elkészült modellek értelmezései és összevetései ennek a tulajdonságnak a figyelembevételével kerülnek a későbbiekben megvizsgálásra. Ezen térstatisztikai modellezési eljárás térben közel teszi egymáshoz azokat az értékeket, amelyek vonzzák (gyakori az együttes előfordulásuk a válaszokban) és messzire azokat, amelyek taszítják egymást (tehát az egyik megjelenése nagy valószínűséggel maga után vonja a másik távollétét). Így ha az értékek között többirányú



polaritás van jelen, akkor az értékek egy gömb vagy elliptikus tér felületére/peremére kifeszülnek ki és jól láthatóvá válik az az összefüggés, amelynél a faktorok pozitív és negatív pólusai a kör, illetve a gömb egymással átellenben lévő pontjain helyezkednek el. A térstatisztikai eljárást ez a tulajdonsága kiválóan alkalmassá teszi a Schwartz-féle bipoláris látens dimenziók illetve az értékindikátorok rotált faktortérbe levetítésével történő modellezésére.

Az identikus strukturális jellegzetességek feltárására szükség van továbbá egy olyan térstatisztikai modellre is, mely az egyéni különbözőségeket skálázását is lehetővé teszi. Erre azért van szükség, hogy a többdimenziós térből a kétdimenziós térbe vetítve – akár több hullám mérési adataiként is – kimutathatók legyenek az adatok sajátosságából eredő egyedi jellegzetességek. Ezen tulajdonságnak köszönhetően válik lehetővé a különböző adatfelvételi hullámokban az egyéni iskolázottság szerinti személyes pszichológiai diszpozíciókban tapasztalt strukturális változások egymáshoz viszonyított aggregált térstatisztikai modellezése. Lehetővé teszi annak ábrázolását, ahogyan a vizsgálati évek, terek a csoport-tér dimenzióit súlyozzák, valamint hogy az iskolai végzettség szerinti csoportok az értéktérben hogyan viszonyultak egymáshoz a vizsgált idősíkon. Erre az Individual Differences SCALing, azaz INDSCAL-modell Carroll és Chang (1980) által kifejezetten az egyéni különbözőségeket skálázásra kifejlesztett modellje a legalkalmasabb a matematikai statisztikai szakirodalom<sup>180</sup> alapján. A modellben, hasonlóan más sokdimenziós skálázó eljárásokhoz feltételezhető, hogy a stimulusok különbözősége (vagy hasonlósága) a származtatott pontok közötti (euklideszi) távolság monoton függvénye. Ez a modell abban különbözik más skálázó eljárásoktól, hogy minden egyed számára meghatározza a dimenziók relatív fontosságát (súlyát). A vonatkozó dimenziósúlyok azt jelzik, hogy mennyire kell megnyújtani az egyes tengelyeket (dimenziókat) ahhoz, hogy a stimulusok közötti távolságok maximálisan korreláljanak a stimulusok közötti hasonlóságokkal. Az euklideszi távolság helyett súlyozott euklideszi távolságot számít ez a modell. Amennyiben a csoport stimulus térdimenziói normalizáltak, akkor egy egyed valamely dimenzióra vonatkozó súlyának négyzete azonos az egyed hasonlósági adatai varianciájának azon arányával, amennyit a kérdéses tengely magyaráz. A megfigyelési egységek különbözőségi mátrixaiból kiindulva két eredmény mátrix kerül meghatározásra: „a csoport stimulus tér” és az „egyedi tér” avagy „szubjektum” tér. A „csoport stimulus tér” mátrixa az  $n$  stimulus  $r$  dimenzióra vonatkozó koordinátáit tartalmazza. Az „egyedi tér” mátrixa a megfigyelési egységek (egyedek) súlyait tartalmazza a „csoport stimulus

---

<sup>180</sup>Ld. Füstös (2010)

tér” dimenzióira vonatkozóan. A modellben alkalmazott általános becslési eljárás a Nonlinear Iterative LEast Squares eljárás. Az így képzett értéktér értelmezése laza kutatói szemléletet igényel. Ennek során az egyes értékek közti eltérések, illetve a térbeli leképeződés egymáshoz viszonyított rendszerben kezelendők és nem abszolút értéken vett strukturális leképeződéseként, ahogyan az a második generációs statisztikai eljárások esetében általánosan szükséges kutatói módszertani nézőpont megkívánja.

Az értékadatok feltáró elemzéséhez továbbá egy olyan modell is szükséges, mely alkalmas egy függő változó két vagy több faktor hatásával történő magyarázatára, mely faktorokat az egyének különbözőképpen súlyozhatnak. Egy ilyen eljárásra a különböző végzettséggel rendelkezők értékterét kifesztítő latens dimenzióinak és egyedi jellegzetességeinek empirikus statisztikai eszközökkel történő feltárásához van szükség. Az értékadatok sajátossága miatt azonban a modellnek a faktorok nem a latens változók, hanem a tulajdonságok újrakvantifikálást kell, hogy jelentsék. Ilyen modell Tokane és munkatársai (1977) által kifejlesztett Alternating Least-squares-SCALing, azaz az ALSCAL modell szoftvere, aminek további előnye a varianciaelemzés típusú additív modellek, a nem-metrikus adatok kezelésének lehetősége.

#### **II.2.4. További alkalmazott statisztikai módszerek bemutatása**

Az eddigi módszerek mind az adatokból kinyerhető látens struktúrák feltárását szolgálták. Ahhoz azonban, hogy a kutatási célkitűzésekben foglalt normatív és individualisztikus tudományelméleti megközelítések közti ellentét feloldása gyakorlati-kutatásmódszertani szinten is megoldható legyen, a modellezéshez és rejtett struktúrák feltárásához további statisztikai eljárások alkalmazása szükséges a tervezett vizsgálatok során.

Az egyik ilyen szükséges lépés az értékesztek egyéni beállítódásra vett nagyfokú érzékenysége tekintettel kerül elvégzésre annak érdekében, hogy ne az absztrakt értékek változásának vizsgálata, hanem az egyéni beállítódáshoz kapcsolódó személyes diszpozíciókban leképeződő értékek változása kerüljön megvizsgálásra. Alapvető fontosságú a tervezett vizsgálatok számára az individuális és normativisztikus tudományos megközelítések közti ellentmondás feloldásának szükségessége, valamint a kutatási módszer beválása esetén a későbbi oktatásirányítási és oktatáspolitikai integrálhatóság igényének kutatómódszertani teljesíthetőségének figyelembevétele. A kutatás ezen fundamentális tudományos megközelítésbeli feltételének való megfeleléshez szükséges a válaszadók egyéni preferenciáinak

kiszűrése. Utóbbira az értéktesztek egyéni válaszadói beállítódásra való nagyfokú érzékenysége miatt van szükség. Ezen kritérium teljesülését a vizsgált adathalmaz megfigyelési egységek átlagaihoz történő centrírozásával biztosítani lehet. A centrírozás három fajtája – jobb, bal, illetve mindkét oldali vagy más néven dupla centrírozás – lehetséges. A megfigyelési egységek átlagaihoz történő centrírozását a jobb oldali centrírozás biztosítja, mely egészen Catell (1944) által bevezetett ipszatív transzformáció fogalmáig vezethető<sup>181</sup> vissza. Ezt először Horst (1965) nevezte jobb oldali centrírozásnak, ezzel különböztetve meg azt a változók normatív transzformációjától (ez az a metodika, amikor a változókat saját átlagukhoz centrírozzuk), azaz a bal oldali centrírozástól. Így valósítható meg a változók értékeinek mind két módon történő transzformálása, melyet dupla centrírozásnak is nevez a szakirodalom. A jelen adathalmaz és értékelméleti elemzési keretek között azonban ez a módszer nem releváns a tervezett kutatás lefolytatásához.

A másik számítási módszer az értékpszichológia számára Füstös-Szakolczai (1994) által kidolgozott és később a magyarországi értékváltozási folyamatokat vizsgáló könyvünkben<sup>182</sup> is alkalmazott értékváltozás mutató (ÉV) kiszámolása. A mutató kiválóan alkalmas és bevált eszköze az értékpszichológiai kutatásoknak, az értékek időben lejátszott átalakulási folyamata jellemzőinek feltárásához, illetve az értékviszáltság meglétének azonosításához.

Az **értékviszáltság mértékét** a két vizsgált év, 1978 ( $x_i$ ) és 1996 ( $y_i$ ) eltérései között számolt euklideszi távolsággal fejezzük ki:

$$D_{(1978, 1996)} = \sqrt{\sum (X_i - Y_i)^2}$$

Az értékviszáltság mutatója a cél és az eszközértékek értékviszáltság mértékének hányadosaként határozható meg:

$$\text{É}_v(\text{értékviszáltság\_mutató}) = \frac{d_{\text{célértékek}(1978, 1996)}}{d_{\text{eszközértékek}(1978, 1996)}}$$

vagy

$$\text{É}_v(\text{értékviszáltság\_mutató}) = \frac{d_{\text{eszközértékek}(1978, 1996)}}{d_{\text{célértékek}(1978, 1996)}}$$

<sup>181</sup>Ld. Füstös (2010) p311

<sup>182</sup>Ld. Füstös–Tárnok (2013)

## Az értékválság definíciója:

*értékválságról akkor beszélünk, ha a célértékek változása legalább másfélszeresen meghaladja az eszközértékek változását*

vagy

*ha az eszköztértékek változása legalább másfélszeresen meghaladja a célértékek változását*

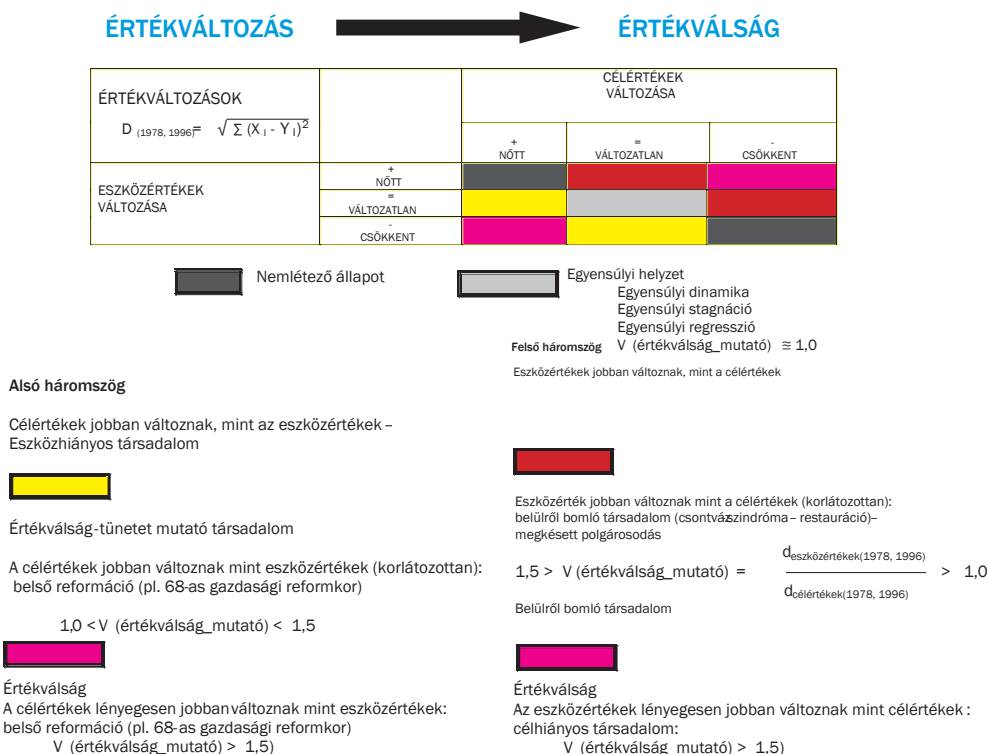
$$\text{Értékválság} = \dot{E}_v (\text{értékváltozás\_mutató}) = \frac{d_{\text{célértékek}(1978, 1996)}}{d_{\text{eszközértékek}(1978, 1996)}} \geq 1,5$$

vagy

$$\text{Értékválság} = \dot{E}_v (\text{értékváltozás\_mutató}) = \frac{d_{\text{eszközértékek}(1978, 1996)}}{d_{\text{célértékek}(1978, 1996)}} \geq 1,5$$

Az értékváltozás mértékét, valamint definícióját adó képleteket is magába foglalóan a 7. ábrán látható. A hivatkozott ábra az eszköz és célértékek változása alapján kiszámolható értékváltozás és értékválság operacionalizált kutatási értelmezését lehetővé tevő áttekintését biztosítja.

**7. ábra** – Értékváltozás és értékválság operacionalizált kutatási értelmezésére készült ábra<sup>183</sup>



<sup>183</sup>Forrás: Füstös-Tárnok (2013) p58

A fenti értékváltozás mutató kiszámolásával lehetővé válik a kutatás második általános hipotéziséhez<sup>184</sup> kapcsolódó operacionalizált kutatási hipotézisek tesztelésének elvégzése.

A tesztelés eredményeként megmutatkozik az értékválság iskolázottsági szintenkénti leképeződése mellett feltételezetten a kimaradó befejezett iskolai végzettség nélküliek személyes diszpozíciójában bekövetkezett változásának felmérése.

### **III. Az iskola érték közvetítésének strukturális modellje Magyarországon 2012/13-ban**

A kutatás első általános hipotézise szerint az iskolázottság a modern egyéni értékek erősebb modernizációs tényezője a modern egyéni értékeknek, mint a családi háttér modernizáltságának foka, vagyis annak értékbeállítódása. Ennek a hipotézisnek a vizsgálata annak a feltételezésnek a tesztelése, hogy a mai magyar társadalomban az előrejutáshoz szükséges modernizációs személyes pszichológiai diszpozíció elsajátításának az elsődleges szocializációs ágensévé az iskola keretei között zajló értékátadási folyamatok váltak. Erre utaló előzetes kutatási eredmények tekinthető Inekes és Smith (1974) összehasonlító nemzetközi kutatásuk adatbázisán elvégzett empirikus adatelemzésen alapuló vizsgálatainak eredményei. A kutatók azonban saját szubjektív megítélésük szerint feltételezett vizsgálati kereteik hiányosságainak és nem a modernizációs folyamatokkal együttjáró jelenségnek tulajdonítottak. Figyelembe véve azonban Parsons (1969) korábban megfogalmazott elméletét és a vizsgálatok óta eltelt időben lefolytatott további empirikus adatelemzésen alapuló kutatások közvetett eredményeit inkább várható a megfogalmazott hipotézis elfogadhatósága, mint elvetése. Ha az iskolai keretek között zajló értékorientáció hatékony alkalmazhatóságának elsődleges fontosságáról szóló hipotézis elfogadhatósága statisztikailag igazolható, akkor az felveti a tanulói leszakadás elleni tevékenység lehetőségének iskola központú vizsgálatait (Jelentések a közoktatásról, IPR és reziliencia vizsgálatok) újraindításának szükségességét értékutatásokkal kiegészített több célú vizsgálatok keretében.

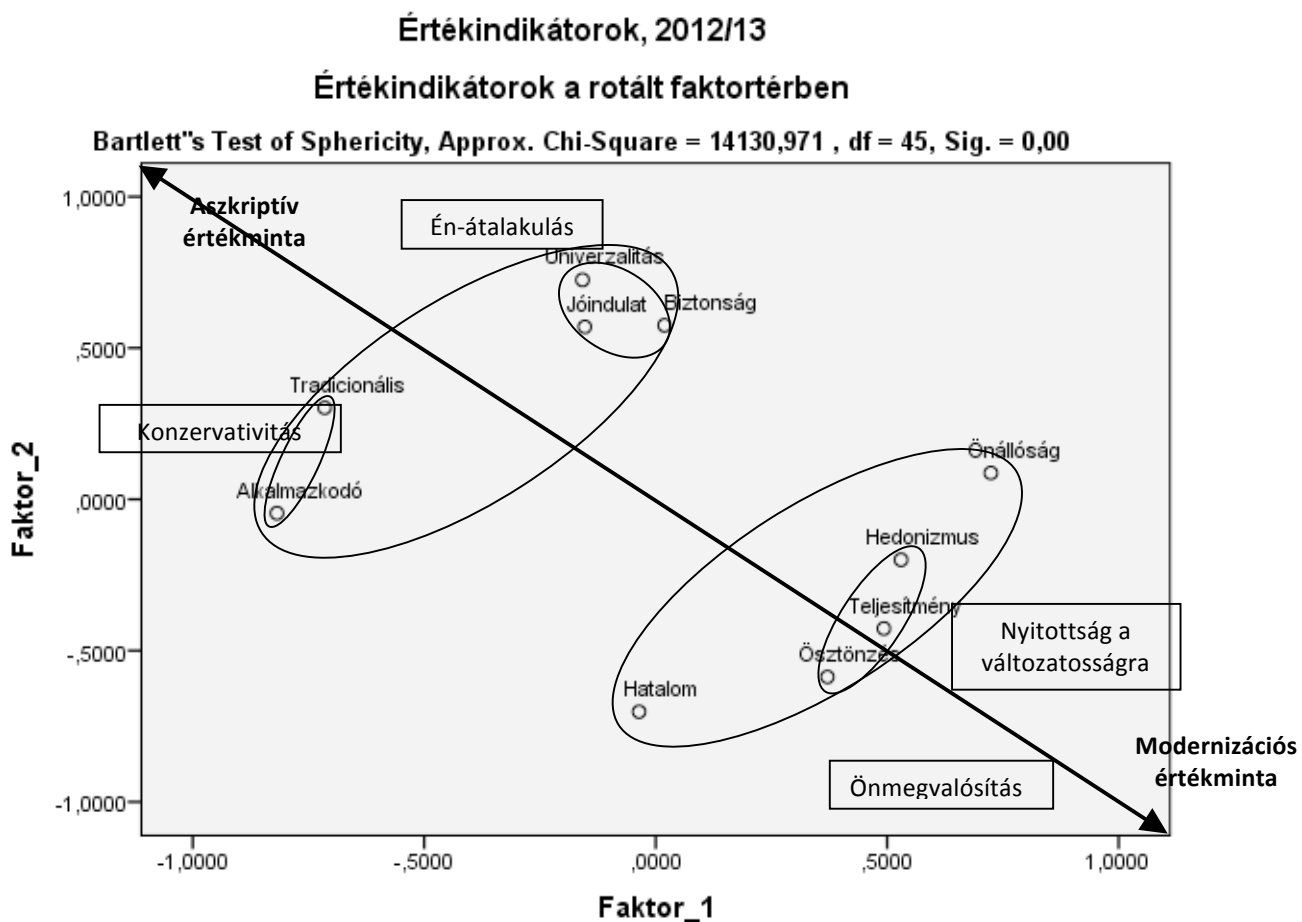
A hipotézis tesztelésére azonban az elsőgenerációs statisztikai módszerek nem képesek egyértelmű választ adni. Ezért a kutatásnak a vizsgálat elvégzésére statisztikailag a II.2.2. Strukturális modell felépítése pontban ismertetett matematikai statisztikai megfontolásokra alapozottan a II.2.3. Térstatisztikai modellek felépítése pontban szereplő módon van lehetősége. A strukturális modell felépítéséhez a magyar társadalmon belül először fel kell tárni az

---

<sup>184</sup> Ez a hipotézis az egyéni értékstruktúrákon az axiális válság jelének tettenérhetőségét feltételezte a különböző szinteken iskolázottak esetében.

értéktípusok kapcsolatrendszerét a magyarországi értékterben az ESS/EUTE kutatások legfrissebb rendelkezésre álló 2012/13-as adatai alapján. Ennek érdekében a kutatás elméleti keretrendszerében ismertetett Scwhartz teszt értékindikátorainak rotált faktortérbe történő levetítését kellett elvégezni, melynek eredményeit az alábbi 8. ábra mutatja.

**8. ábra – Az értéktípusok kapcsolatrendszere, Magyarország, 2012/13**



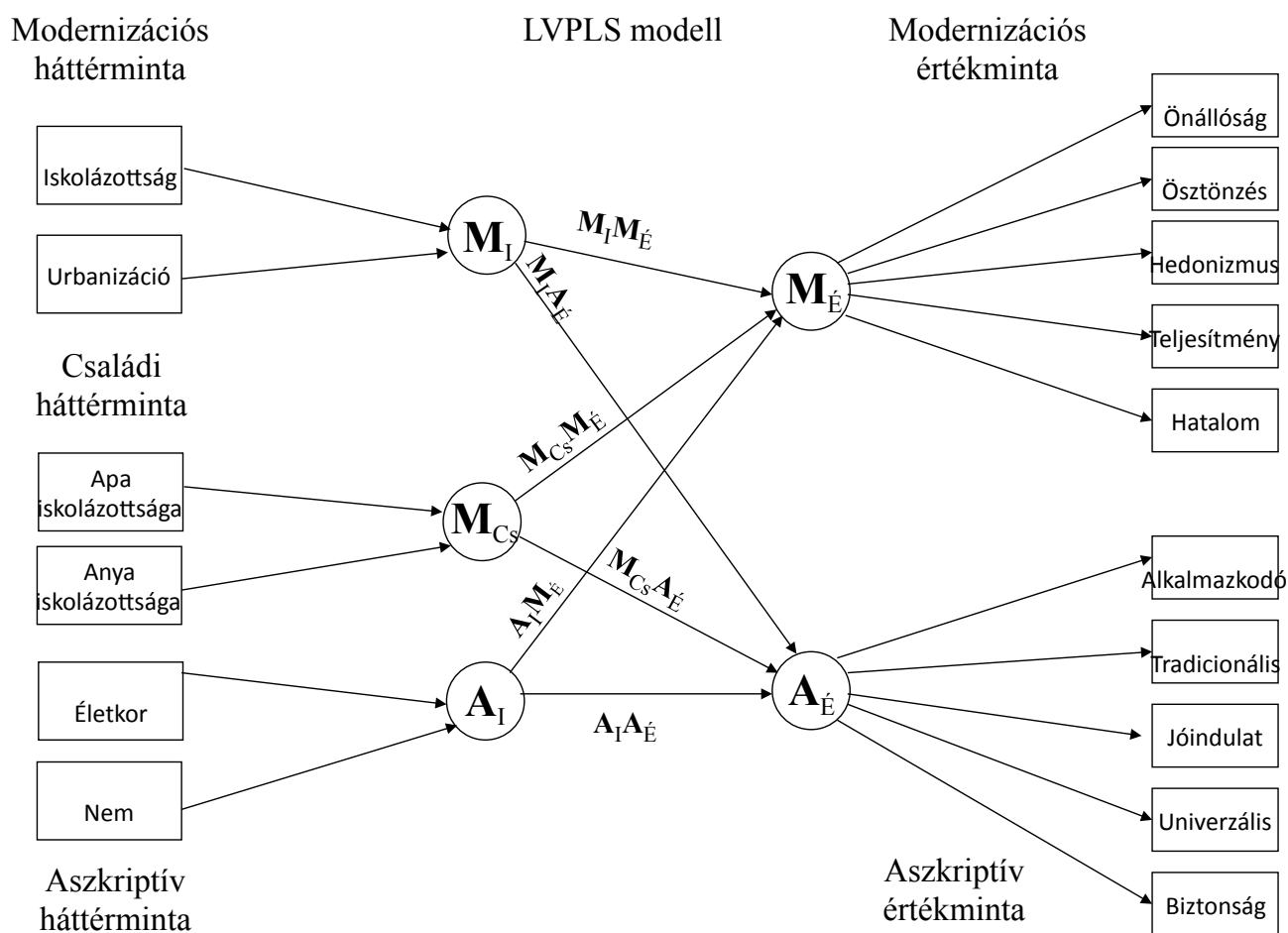
A térstatisztikai modellt szemléltető 8. ábrán jól tetten érhető az aszkriptív és modernizációs értékminták térbeli elkülönülése a Scwhartz elméleti modellje alapján meghatározott bipolaritások a rotált faktortérbe történő részbeni<sup>185</sup> leképeződése mellett. A kutatás ezen eredményei megerősítik, hogy a mai magyar társadalom értékstruktúrájának modernizációs pályán történő értelmezése elfogadható. Ebből következik, hogy Parsons (1964), valamint Inkeles és Smith (1974) hivatkozott műveiben alkalmazott társadalmi modernizációs értelmezési kontextus nevelésszociológiai következtetései relevánsak a magyar társadalmon belüli értékrelációinak

<sup>185</sup> Én-átalakulás-Önmegvalósítás, valamint Nyitottság a változatosságra és Konzervativitás

vizsgálatai számára is.

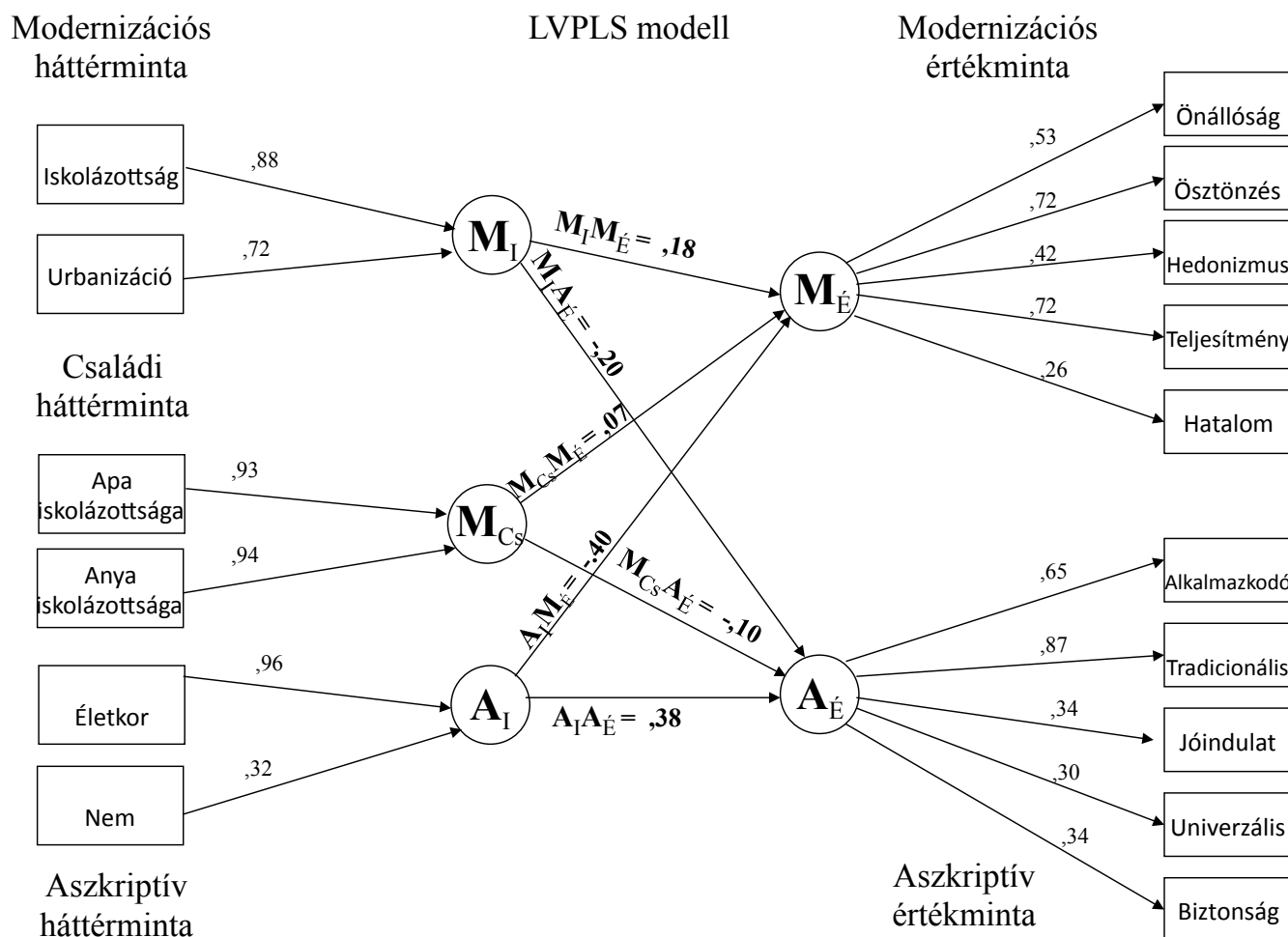
Ezen kutatási eredmények tükrében a II.2.2 pontban az LVPLS modell felépítését szemléltető 9. ábrája (LVPLS modell) az alábbi módon egészíthető ki.

**9. ábra – Értékmintákkal bővített LVPLS elméleti modell**



Ezen kiegészített modell alapján végezhető el a II.2.2. pontban ismertetett eljárással az LVPLS modellezés, melynek eredményei az alábbi, 10. ábrán láthatók.

## 10. ábra – Az érték közvetítés strukturális modellje Magyarországon 2012/13-ban



A modell alapján megállapítható, hogy az aszkriptív értékmintára az aszkriptív háttér, míg a modernizációs értékmintára a modernizációs háttér gyakorol pozitív irányú hatást. Érdekes, hogy az aszkriptív háttér majdnem ugyanakkora mértékben van negatív hatással a modernizációs értékmintára, mint amennyire pozitívat gyakorol az aszkriptív értékmintára. Az aszkriptív háttér ezen hatásának döntő részét a biológiai nemhez viszonyítva az életkor teszi ki.

A családi háttér esetében megállapítható, hogy az apa és az anya iskolázottsága, majdnem azonos és teljes mértékű az értékmintára gyakorolt hatás tekintetében. A szülők iskolázottsága jól láthatóan alig gyakorol mérhető pozitív irányú hatást az modernizációs értékmintára, míg az aszkriptív értékmintákra kicsit nagyobb – negatív előjelű – hatással van.

A modernizációs háttér alkotó iskolázottság és urbanizáció mértéke közül az iskolázottság



számottevőbb látens strukturális hatást gyakorol, mint az urbanizáció. A két értékminta közül a modernizációs értékmintára gyakorolt pozitív irányú hatása egyértelműen azonosítható az aszkriptív értékminta esetében megfigyelhető negatív hatás mellett.

A vizsgált háttérváltozók összességében a leginkább a Konzervativitás értékindikátorához kapcsolódó Tradicionális és Alkalmazkodó, valamint a Nyitottság a változatossághoz tartozó Ösztönzés és Teljesítmény értékmintáira gyakorolja a legjelentősebb hatást az előbbieken ismertetett reláció keretei között. A modernizálódó magyar társadalom értékrendszerén belül tehát az aszkriptív értékminta preferáltságára a biológiai<sup>186</sup> meghatározottság szempontjából továbbra is döntő hatást gyakorol. Emellett a modernizációs értékmintát döntően az iskolázottság és ezt kiegészítve az urbanizáltság foka alakítja ki az egyéni pszichológiai diszpozíciókban. A családi háttér modernizáltsága továbbá inkább az aszkriptív értékminta alulpreferáltságában játszik szerepet, mint a modernizációs értékminta preferáltságában. A családi háttér relációjában az anya iskolázottsága rendkívül kis mértékben gyakorol számottevőbb a hatást, mint az apa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége.

#### **IV. Az iskolázottsági szintek értékstrukturáló szerepe Magyarországon**

##### **IV.1. Az iskolázottság szerinti értékstrukturák Magyarországon 2012/13-ban**

A harmadik általános kutatási hipotézis szerint, habár az axiális momentum jegyei felfedezhetők lesznek iskolázottsági szintenként leképeződő általános értékbefolyásoló erőként, mégis jól azonosíthatóknak kell lennie az iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékmintázatoknak is. Ennek tükrében az egyének egyes iskolázottsági szintekhez köthető értékstrukturáinak Schwartz elméleti modelljéhez való illeszkedési vizsgálata, ennek megfelelő értelmezése és egyes szintenként vett jellegzetességeinek feltárása kerül elvégzésre. Ez az iskolázottsági szintekről egyéni szintekre leképeződő egyedi értékmintázatok azonosítását jelenti 2012/13-ban. Utóbbi adja napjaink magyar társadalmában az összefüggések statisztikai szemléltetésének egyik lehetőségét. A célszerűen alkalmazott LVPLS modellben az iskolázottság egyértelmű értékstrukturáló szerepe strukturális vonatkozásainak mélyebb megértése válik lehetségessé. Az itt ismertetett eredmények a Magyar Tudományos Akadémia 2016-ban meghirdetett Pedagógiai Kutatási Programjának első pillére módszertani-statisztikai

---

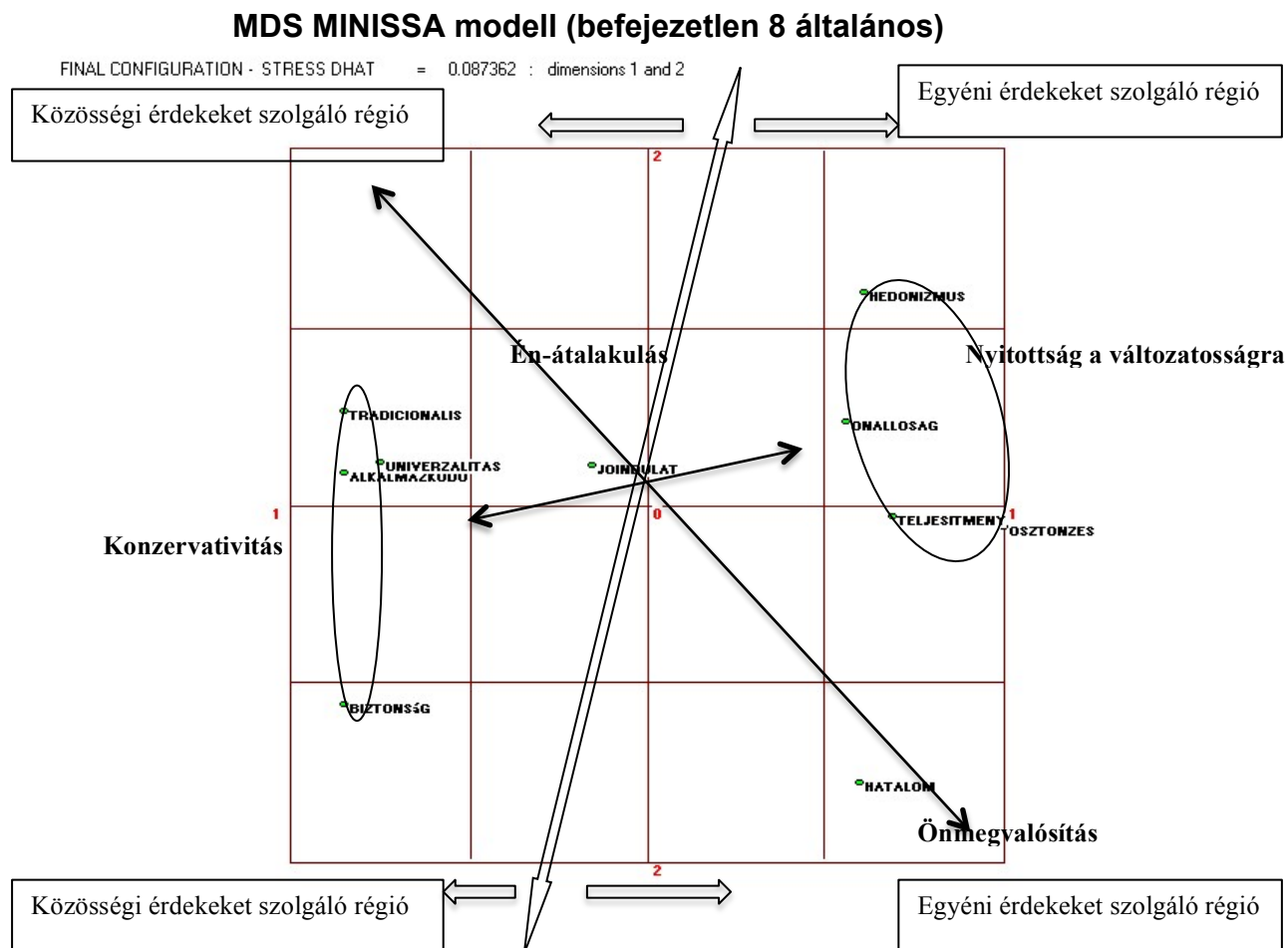
<sup>186</sup> Elsősorban a válaszadó kora, kiegészülve a biológiai nemmel.

hátterének<sup>187</sup> fejlesztéséhez járulhatnak hozzá. Emellett a Program második pillérének alapoz meg, illetve oktatáspolitikai-tanügyigazgatási szinten ajánlható döntéseihez szolgál kézzelfogható, a gyakorlatban is hasznosítható eredményekkel. A modellezés sikeres elvégzésével – az egyes iskolázási szintek közti összevethetőségének köszönhetően – a komparatív, empirikus adatelemzésen alapuló oktatáskutatások számára mérhetővé teszi az iskolai keretek között történő szocializációs folyamatokat. Statisztikailag azonosítja a modern társadalmakban a kognitív szférával azonos prioritású, de a neveléstudományi kutatások keretein belül még nem mérhető nemkognitív szférához kapcsolódó értékaspektusokat. Ezzel egyben lehetővé válik az értékek tekintetében is a szakirodalomban szükségesnek jelzett input-output alapú neveléstudományi vizsgálati modell felállítása. Tanügyigazgatási szempontból a felmérések ezen sajátossága az egyes iskolafokokon belüli iskolatípusok cél- és feladatrendszere differenciálásához ad, illetve szociológiai struktúrájának stratégiai célú, (tantervi) normatíva szintű konkretizálásához szolgál értékes információkkal. Utóbbival illeszkedik a vizsgálatban ismertetett új szempontú kutatómódszertani megközelítés a nevelésszociológiai kutatások tanügyigazgatási vizsgálatainak kutatómódszertani eszközei közé. A modellel mért eredmények lehetőséget biztosítanak a szakirodalomban megfogalmazott magyar közoktatás egyik rögzült hibájaként jelzett túlzott ismeretközpontúság rendszerszintű kiegyenlítéséhez. Utóbbi nagyban hozzájárul a tanulók esélyegyenlőtlenségének és a vélelmezett antidemokratikus rendszer szerveződésének kialakulásához. Eszközajánlással szolgál a legtöbb iskolai reformtörekvés legnagyobb problémájának tartott szociológiai és pszichológiai következmények figyelembevétel nélküli akadémiai, ismeretközpontúság kiküszöböléséhez is. Éppen ezért az egyedi értékstruktúrák feltárása mellett – ahol releváns információt tartalmaz ott – az egyes szintek egymáshoz viszonyított jellemzése is elvégzésre kerül. Az értelmezés további, tágabb – magyar és nemzetközi viszonylatban vett – értelmezési körre történő kiterjesztése a későbbi fejezetekben történik csak meg a negyedik általános és hozzá tartozó operacionalizált hipotézisek tesztelésével. Az egyes iskolázottsági szintenként vett értékstruktúrák MDS MINISSA eljárással kerülnek modellálásra, a disszertáció II.2.3. pontjában ismertetett módon. Ennek megfelelően történik meg Schwartz elmélete szerinti értékindikátorainak a modellált értéktérbe történő levetítése. Ez a lépés biztosítja a magyarországi és európai értékstruktúrákkal történő összehasonlíthatóságot a későbbi vonatkozó fejezetekben.

---

<sup>187</sup> Kozma (2013) a neveléstudományi kutatások területén azonosított természettudományos és társadalomtudományi paradigmák megközelítésének megfelelően.

## 11. ábra – Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája



A fenti modellen – 11. ábra – látható értékstruktúra alapján mély szakadék húzódik a Közösségi és Egyéni érdekeket szolgáló régió között. Ez azt jelenti, hogy az értéktér két féltékéje között nem biztosított a pszichológiai értelemben vett átjárhatóság a befejezett iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében. Ez komoly egyéni és társadalmi, valamint pszichológiai konfliktusokat feltételez, mivel egyáltalán nem látszik biztosítottnak az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló régió közti folytonosság. A modellezett értéktérben a Konzervativitás és Önmegvalósítás, valamint az Én-átalakulás és Nyitottság a változatosságra tengelyek közti területet az értékek láncolata nem tölti ki, akárcsak az Önmegvalósítás és Konzervativitás közti régiók esetében sem.

Schwartz elméleti modelljének illeszkedése az egyéni és közösségi érdekeket szolgáló régió megjelenésén túl minimálisan érhető csak tetten a tapasztalt nagyfokú értéksűrűsödés

következtében. Nagy elkülönülés figyelhető meg a Hatalom<sup>188</sup> és a Teljesítmény<sup>189</sup>, valamint Hatalom és a Biztonság (család és haza biztonsága) értékindikátorai között. Hasonló elkülönülés figyelhető meg a Tradicionális (kulturális és/vagy vallási hagyományok tisztelete, családi szokások, hagyományok folytatására törekvés) és Jóindulat (szűk környezet boldogulásának elősegítése, hozzájuk történő pozitív, segítőkész viszonyulás) értékindikátorainak esetében.

A közösségi érdekeket szolgáló régióban a Jóindulat *outlier* értéként való térbeli elhelyezkedése miatt a Tradicionális és Univerzalitás<sup>190</sup> értékindikátorai térben egymáshoz közelebb helyezkednek el egyetemben az Alkalmazkodó értékindikátorával. Az Egyéni érdekeket szolgáló régióban a Teljesítmény és Ösztönzés, míg az Önállóság és Hedonizmus értékindikátorainak együttjárása figyelhető meg az értéktérben. A térbeli elrendeződés mögé tekintéshez segítséget nyújthat az Értékindikátorok alul látható táblázaton szereplő értékeinek további áttekintése és értékelése.

#### 7. táblázat – Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők Értékindikátor preferencia sorrendje – 2012/13

Értékindikátorok preferencia sorrendje		
Sorrend	Értékindikátor	Befejezetlen 8 ált.*
1	SI10 Biztonság Security	1,8834
2	SI2 Tradicionális Tradition	2,2212
3	SI4 Univerzalitás Universalism	2,2465
4	SI3 Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,3732
5	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,5735
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,8911
7	SI5 Önállóság Self-Direction	2,9918
8	SI8 Teljesítmény Achievement	3,4140
9	SI9 Hatalom Power	3,5093
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	4,0483

*Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. \* Preferencia átlag, kerekítve.*

A preferencia sorrend alapján kiderül, hogy a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára a legfontosabb a **Biztonság**. Ez egyrészt jelenti az Én biztonságát (egyéni biztonság), így fontos számukra, hogy biztonságos körülmények között éljenek és

<sup>188</sup> Társadalmi presztízs, megbecsülés, erőforrások és mások feletti irányítás megszerzése/gyakorlása.

<sup>189</sup> Munka mások általi elismertsége, nagyrabecsülése, sikeresség abban, amit csinál.

<sup>190</sup> Egyetemes emberi értékek szem előtt tartása, mindenki számára egyenlő esélyek, lehetőségek biztosítása, környezet védelmének fontossága.

elkerülnék mindent, ami veszélyezteti biztonságukat. Másrészt a Közösség biztonságát jelenti (csoport, kollektív érdekeket szolgálnak – pl. a haza biztonsága), így fontos számukra, hogy a kormány biztosítsa biztonságukat mindenfajta fenyegetéssel szemben és azt akarják, hogy az állam erős legyen, valamint meg tudja védeni polgárait.

A második legfontosabb a **Tradicionális**, hagyománykövető motivációs értéktípus, melynek motivációs célja a tisztelet. Ez többek között jelenti azoknak a szokásoknak és eszméknek az elfogadását, amelyek az idők során a hagyományokként és szokásokként a kultúrában és/vagy a vallásban rögzültek. Ez alapján fontos számukra, hogy szerények és visszafogottak legyenek, valamint megpróbálnak úgy élni, hogy ne vonják magukra mások figyelmét. Ezek mellett az igények mellett a hagyományok is jelentőséggel bírnak számukra, és megpróbálják követni azokat a szokásokat, amelyeket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rájuk.

A következő két legfontosabb értéktípus a pro-szociális viselkedéstípus, ami a szűkebb és tágabb értelemben vett környezettel, emberekkel való törődést jelenti. Ez egyrészt az **Univerzalitásban** nyilvánul meg, tehát az egyetemességre orientált motivációs értéktípus fontosságában mutatkozik meg. Ennek megfelelően fontos számukra a minden emberrel szembeni megbecsülés, türelem, minden ember jólétének elősegítése és a természet védelme. Ide tartozik még annak a preferálása is, hogy minden ember egyforma bánásmódban részesüljön és mindenki számára egyenlő lehetőségeket biztosítsanak az életben, továbbá hogy meghallgassák azokat, akik másfajta, mint ő, még akkor is, ha nem értenek egyet velük. Mindezek mellett ezen motivációs értéktípushoz kapcsolódóan még komoly meggyőződésük, hogy az embereknek óvniuk kell környezetüket is. Másrészt az ennél szűkebb **Jóindulat**, **Jóakarát** értékeinek motivációs céljának preferáltsága is a proszociális viselkedéstípust erősíti. Az utóbbi viszonyulás a mindennapi interakciókban tételezi fel, nem mások jólétének elősegítését általában, hanem csak azokkal szemben, akikkel személyes kapcsolatban állnak. Ez azt jelenti, hogy nagyon fontos számukra, hogy segítsenek a körülöttük élő embereknek, és törődjenek mások jólétével, továbbá fontosnak tartják, hogy becsületesek legyenek a barátaikhoz. Emellett a hozzájuk közel álló embereknek akarják szentelni az életüket.

A proszociális viselkedéstípus értékindikátorait követi az **Alkalmazkodó (Konformitás)** indikátora, ami közepesen fontos értéktípus a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára. Ezen értéktípus az önkorlátozást hangsúlyozza a mindennapi életben. Ennek megfelelően megállapítható, hogy általában úgy gondolják, hogy az embereknek azt kell

csinálniuk, amit mások mondanak nekik és, hogy mindig be kell tartaniuk a szabályokat (akkor is, amikor senki sem figyeli őket). Fontos számukra továbbá, hogy mindig megfelelően viselkedjenek és el akarják kerülni, hogy olyat tegyenek, ami más ember szemében helytelen.

Közepesen fontos számukra a **Hedonizmus** motivációs célja, tehát az élvezetek vagy érzelmi kielégülés keresése önmaguk kedvéért annak érdekében, hogy jól érezzék, kényeztessék magukat vagy akár csak, hogy megragadják a lehetőségeket, hogy jól érezzék magukat vagy, hogy olyan dolgokat csináljanak, amelyekben örömet lelik.

Kevésbé fontos számukra, hogy **Önállóak**, (Önirányultak) legyenek, tehát a független gondolat és cselekvés, a választás szabadsága. Ehhez kapcsolódóan kevésbé preferálják továbbá, hogy új dolgokat találjanak ki, és hogy a dolgokat a saját egyéni módjukon intézzék vagy, hogy szabadok legyenek és függetlenek másoktól. Ezzel összefüggésben az is kevésbé fontos számukra, hogy saját maguk döntsenek arról, hogy mit csináljanak. Az Önállóság alulpreferáltsága a munkájuk elismertségének igényével is kapcsolatban áll. Ennek megfelelően kevésbé igénylik, hogy mások elismerjék a munkájukat, sikeresek legyenek benne és nagyra becsüljék mindazt, amit ezen a téren tesznek.

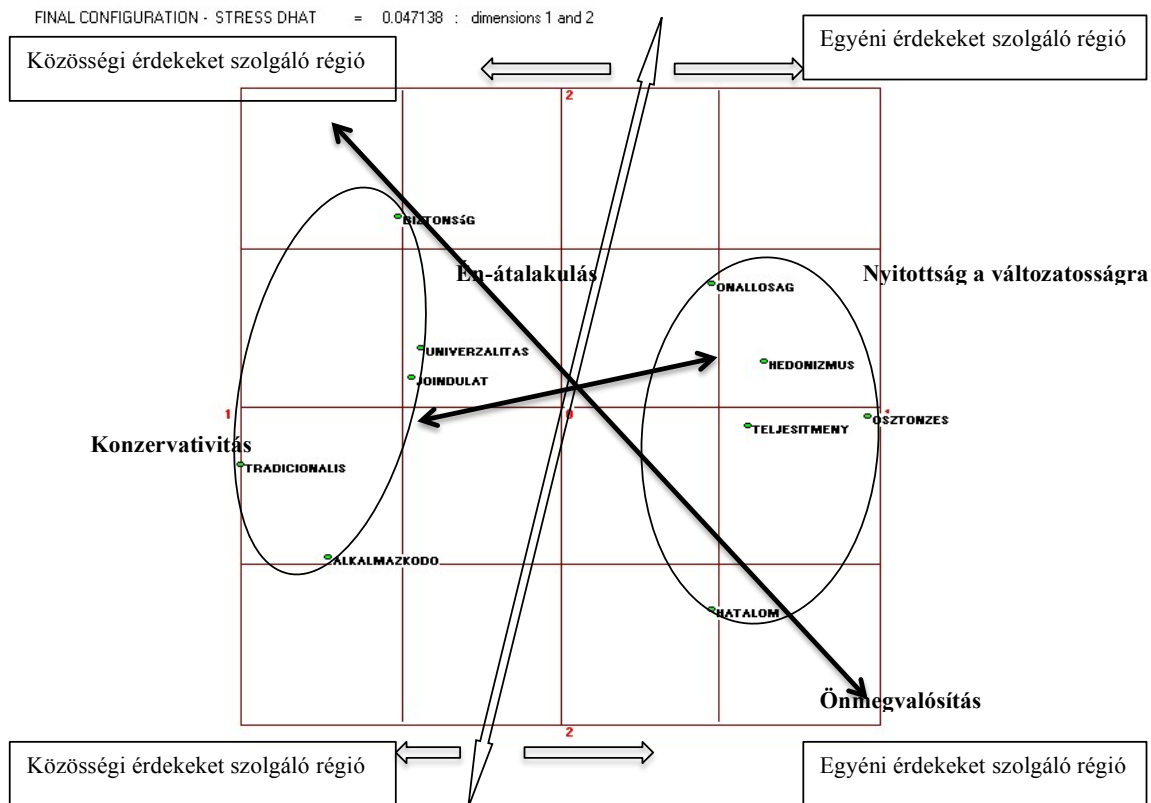
Az pedig, hogy társadalmi státuszt, presztízst szerezzenek, az emberek és erőforrások felett uralkodjanak, gazdagok legyenek, sok pénzük és drága dolgaik legyenek, illetve hogy tiszteljék őket mások, valamint más emberek irányításának igénye a többi motivációs célhoz képest egyáltalán nem fontos számukra. Emellett az sem jelentős számukra, hogy mindennapi tevékenységük során izgalmas, új dolgokat csináljanak, kalandot keressenek vagy, hogy kockázatot vállaljanak.

**Összességében** véve tehát a befejezett iskolai végzettséggel nem rendelkezők leginkább biztonságra orientáltak. Fontos számukra mind a tágabb, mind a szűkebb környezetük jóléte, boldogulása, egyenlő esélyek és lehetőségek biztosítása, amellett hogy inkább tradíció és hagyománykövető emberek, akik az alkalmazkodásra, valamint a szabálykövetésre is megpróbálnak törekedni. Az előbb felsoroltakhoz képest azonban kevésbé fontosak számukra a közvetlen örömök és élvezetek keresése, ennél pedig még kevésbé az önállóság, saját életükről való döntés és munkájuk elismerése. A legkevésbé a társadalmi státusz, presztízsz elérése, mások feletti uralkodás igénye és az érdekes élvezetes élet megélése számít nekik. Ezt összeolvasva a pszichológiai értékindikátorok alapján elkészített térstatisztikai modellezésen alapuló leképeződéssel egyértelmű közösség-orientált beállítódásként figyelhető meg a nyolc

befejezett általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében, mely éles ellentétben áll az Egyéni érdekeket szolgáló régió indikátoraival. A befejezett nyolc általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében a két régió közt az átjárhatóságot a közepesen preferált Jóindulat, azaz a szűk környezet boldogulásának elősegítése, hozzájuk történő pozitív, segítőkész viszonyulás segíti. Megállapítható tehát, hogy erős az értékmotiváltságuk az én-átalakulásra és konzervativitásra, míg gyenge az önmegvalósításra és a nyitottságra, a változatosságra. Mindezek mellett éles pszichológiai konfliktus tétélezhető fel Schwartz elméleti modellje alapján a szembenálló területek között a befejezett nyolc általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében. A vizsgálat alapján a többcélú komplex vizsgálatokban az Univerzalitás, a Jóakarát értékének preferálása mellett az Önmegvalósítás és Nyitottság értékei iránti pozitív attitűdök fejleszthetőségének vizsgálat támasztja alá a tanulók lemorzsolódása elleni inkluzív rendszerben a rendszer hatékony működésének feltételeként jelölt folyamatos megújulásra való személyes és csoportos hajlandóságot.

## 12. ábra – Befejezett 8 általános iskolai végzettségűek értékstruktúrája

### MDS MINISSA modell (8 általános)



A fenti, befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők értékstruktúráját bemutató ábrán a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értéktérében tapasztalt szakadás továbbra is jól megfigyelhető. A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében az értékek közötti átjárhatóság azonban – habár még mindig egyértelmű pszichológiai konfliktusok jeleit és szakadás képét mutatja – valamivel ideálisabb. Ez köszönhető az értékek kisebb mértékű csoportosulásának, vagyis – viszonyított értelemben – jobb kifeszülésének, így az értékindikátorok kisebb sűrűsödésének.

Schwartz elméleti modelljének illeszkedése tekintetében a legfeljebb befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében megfigyelhető a Biztonság elméleti modelltől eltérő elhelyezkedése az értéktérben az Univerzalitás és Önállóság közötti szakadásba történő áthelyeződésével. A Biztonság értékindikátora tehát Schwartz elméleti modelljétől eltérően az Én-átalakulás és a Nyitottság a változatosságra régiók között tölt be közvetítő szerepet az Önmegvalósítás és Konzervativitás régiói helyett. Ez utóbbi Schwartz elméleti modelljéhez képest jelentős eltérést képvisel és sajátos értékjellegzetesség leképeződéseként értékelhető. Az Univerzalitás az egyetemességre orientált motivációs értéktípust jelöli, mely magába foglalja a minden emberrel szembeni megbecsülést, türelmet, minden ember jólétének elősegítését és a természet védelmét. Ide sorolható az egyforma bánásmód és egyenlő lehetőségek biztosítása, továbbá más véleményen levők meghallgatása is (még akkor is, ha nem értenek egyet).

Utóbbi mindkét – egyéni és közösségi érdekeket szolgáló – régiót szolgálja, akárcsak a Biztonság értéke, ezzel viszont az Univerzalitás helyett a Biztonság értéke közvetít az Önállóság<sup>191</sup> és Jóindulat<sup>192</sup> indikátorai között. Ez a sajátos leképeződés inkább a bipolaritások megváltozásának tekintetében fontos különbség, mint az együttjárásokéban. A Biztonság értékindikátorának ugyanis a Hatalom indikátorába kellene átjárhatóságot biztosítani, mint az egyéni és közösségi érdekeket szolgáló régió közti közvetítő értéként. Ehelyett vele élesen szemben helyezkedik el az értékstruktúrában, tehát egymással való folytonosság helyett, két egymással élesen szembenálló, azaz egymást kizáró értékindikátorokról van szó ebben az esetben. A Hatalom, mint a mások és erőforrások felett rendelkezés képessége az egyéni kiteljesedést szolgálja, sőt éles ellentétben áll a közösségi régióval és közvetlenül<sup>193</sup> az Alkalmazkodás/Konformitás, azaz a feltétlen szabálykövetéshez kapcsolódik.

---

<sup>191</sup> Független gondolat, cselekvés, választás, alkotás és vizsgálódás szabadsága.

<sup>192</sup> Mindennapi interakciókban mások jólétének elsegítése azokkal kapcsolatban, akikkel személyes viszont áll fenn.

<sup>193</sup> Bár térben nem közvetlenül egymás közelében helyezkednek el, de a közösségi régióban ez követi.



Nem olyan lényegi eltérés, mint a Biztonság indikátora esetében, de megfigyelhető továbbá, hogy az Ösztönzés<sup>194</sup> indikátorának periférikus elhelyezkedése mellett beékelődik a Teljesítmény<sup>195</sup> és a Hedonizmus<sup>196</sup> közé Scwhartz elméleti modelljéhez képest, ahelyett hogy az Önállóság<sup>197</sup> és a Hedonizmus között töltene be közvetítő szerepet. Ezen strukturális eltérés<sup>198</sup> az Egyéni érdekeket szolgáló régióban olyan instrumentális beállítottságra utal, melyben a független gondolat és cselekvés, valamint az alkotás és választás szabadsága elsősorban az élvezetek önmagukért történő elérésére motivál az izgalom, újdonság, kihívás keresése helyett. Utóbbi Ösztönzés indikátorához köthető motivációs értéktípus elsősorban a munkájuk mások általi elismertsége, nagyrabecsülése, siker elérése érdekében szerveződik, hogy közvetlen érzéki kielégülést szerezhessenek.

Ezt a szembenállást értelmezve arra lehet következtetni, hogy a megfigyelt pszichológiai-mentális leképeződésükben a Hatalom – társadalmi presztízs, javak birtoklása, mások és erőforrások feletti irányítás megszerzése – motivációs értéktípusa ellentétben áll a család és a haza biztonságának értékindikátoraival. Ez utóbbi arra utalhat, hogy a Hatalom preferálása számukra a Biztonság (család, haza biztonsága) értékeivel nem összeegyeztethető, egymással szembeálló motivációs értéktípusok, noha utóbbinak ideális esetben pont az Alkalmazkodás és a Hatalom értékindikátorai között kellene az átjárhatóságot biztosítania. Míg az iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében a Biztonság és a Hatalom között volt az Egyéni és a Közösségi érdekeket szolgáló régió szakadása, addig a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében az Alkalmazkodás és a Hatalom értékindikátorai között a legmélyebben megosztott a két régió. Ezen megosztottság tehát a Konzervativitás és Önmegvalósítás tengelyei között figyelhető meg, ami arra utal, hogy pszichológiailag ezen a szinten iskolázottak a szabálykövető magatartásban látják a legnehezebben kivitelezhetőnek az önmegvalósulás (társadalmi státusz, presztízs elérés) lehetőségét. A 8. táblázaton látható értékindikátorok preferencia sorrendje szerint a Konformitást mégis jobban preferálják. Ez arra utal, hogy – annak ellenére, hogy tisztában vannak társadalmi státuszuk depriváltságával – az alkalmazkodás, szabálykövetés stratégiáját preferálják jobban a mindennapi életükben a boldogulásukhoz. Ez utóbbival egybevág a másik két indikátor, a Biztonság és Önállóság között

---

<sup>194</sup> Újdonság, kihívás keresése, új dolgok szeretete, kockázatvállalás, izgalmas élet.

<sup>195</sup> Munka mások általi elismertsége.

<sup>196</sup> Elvezetek, érzéki kielégülés.

<sup>197</sup> Független gondolat, cselekvés, választás, alkotás, vizsgálódás szabadsága.

<sup>198</sup> Figyelembe véve az értékek preferencia sorrendjét is.

– Schwartz elméleti, jelen esetben egyáltalán nem teljes értékű körén – megfigyelhető szakadás. Ez azt jelzi, hogy az önálló gondolatok, cselekedetek nem átjárhatók a család, a haza biztonságának irányába, azaz a két értékindikátor egyéni pszichológiai és mentális leképeződésükben ezen végzettséggel rendelkezők esetében komoly szakadás jele mutatkozik. Érdekesség a két régió, Ösztönzés és Tradicionalitás legszélső értékindikátorok közötti értékstruktúrában tapasztalható szembenállása. Ez azt jelöli, hogy a Tradicionális, hagyománykövető értékek esetükben egyáltalán nem egyeztethető össze a változatos, érdekes élet (ösztönzés) értékindikátoraival, vagyis pszichológiai-mentális leképeződésükben két, egymást kizáró motivációs értéktípusok.

Az értékindikátorok által kitöltött tér mögé enged további betekintést az Értékindikátorok preferencia sorrendjét ismertető 8. táblázat.

**8. táblázat – Befejezett 8 általános iskolai végzettségűek Értékindikátor preferencia sorrendje 2012/13**

Értékindikátorok preferencia sorrendje		
Sorrend	Értékindikátor	Befejezett 8 ált.*
1	S110 Biztonság Security	1,9167
2	S13 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	2,1218
3	S14 Univerzalitás Universalism	2,1813
4	S12 Tradicionális Tradition	2,5336
5	S15 Önállóság Self-Direction	2,5817
6	S17 Hedonizmus Hedonism	2,6481
7	S11 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,7323
8	S18 Teljesítmény Achievement	2,8379
9	S19 Hatalom Power	3,1570
10	S16 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,3540

*Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. \* Preferencia átlag, kerekítve.*

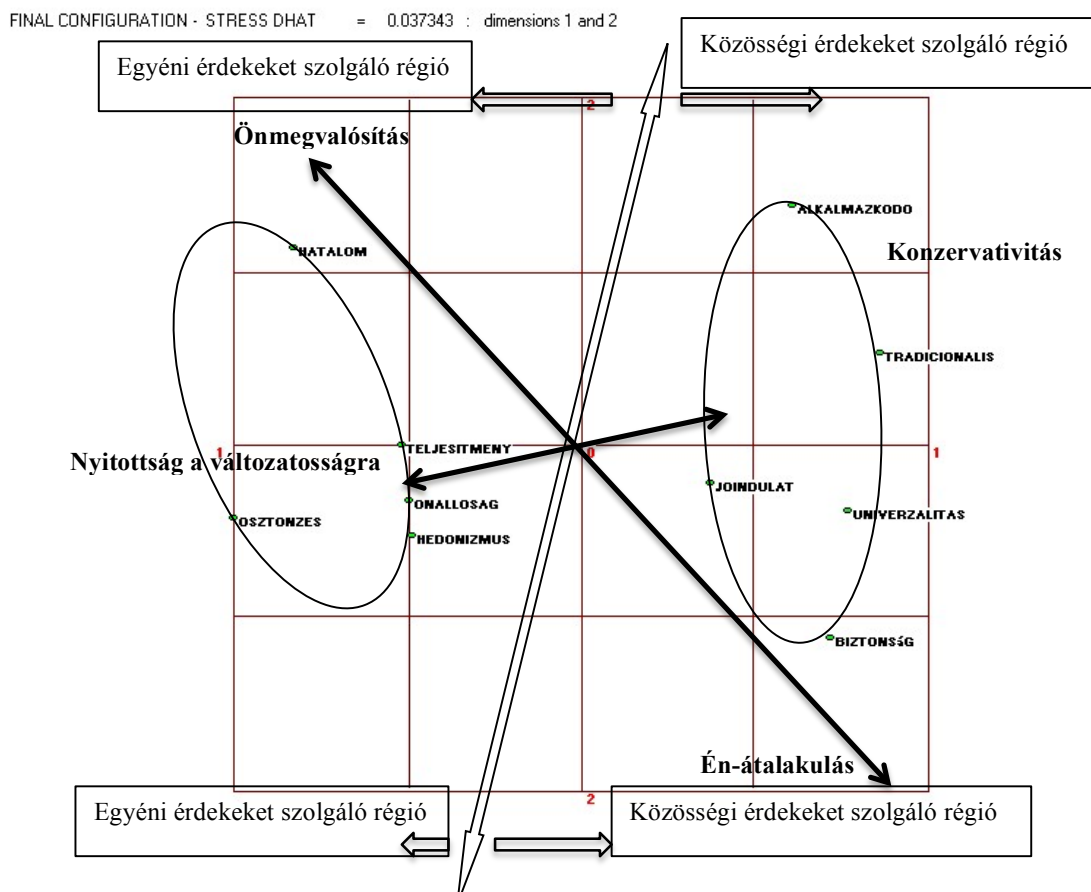
A preferencia sorrendből kiderül, hogy a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők számára a legfontosabb a Biztonság és a Jóindulat/Jótekonyság, valamint az Univerzalitás motivációs értéktípusai. Ezt követi a Tradicionális, az Önállóság és a Hedonizmus, valamint az Alkalmazkodás/Konformitás értékindikátorai. A legkevésbé a Hatalom/Anyagi jólét és az Ösztönzés motivációs értéktípusai fontosak számukra. A befejezett iskolai tanulmányokkal nem rendelkezőkhöz képest kevésbé fontos számukra a hagyományok, szokások tisztelete és az

alkalmazkodás, valamint az önkorlátozó, szabálykövető magatartás és az önállóság, tehát hogy saját maguk dönthessenek életükről, másoktól függetlenek, kreatívak lehessenek. A proszociális motivációs értéktípusok esetében a befejezett iskolai tanulmányokkal nem rendelkezőkhöz képest a Jóindulat, azaz közvetlen környezetük felé való pozitív irányultságát hajszálnyival jobban preferálják, mint az Univerzalitás, tehát az általános proszocialitás értékindikátorát. Mindezeket figyelembe véve megállapítható, hogy a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek kevésbé preferálják a hagyománykövetést, azaz kevésbé szokásokat, eszméket elfogadók, kulturális és vallási, illetve családi hagyományokhoz igazodók. Ezek mellett a szabályok követését és önkorlátozó attitűdöt a mindennapi élet során kevésbé fontosnak tartó személyiségek, mint a befejezett 8 általános iskolai tanulmányokkal nem rendelkezők. Mindezek mellett a közvetlen környezetük boldogulását és az életükben a saját cselekedeteikről önálló rendelkezést, valamint a másoktól való függetlenség elérését fontosabbnak tartó személyiségek a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezőkhöz képest.

A 8. táblázat adatait összeolvasva az értékstruktúra térbeli leképeződésével kiderül, hogy enyhe átrendeződés figyelhető meg a befejezetlen 8 általános végzettségűekhez képest a közösségi érdeket szolgáló régiók felől az egyéni érdekeket szolgáló régiók felé. A Biztonság, vagyis a Közösségi régiót szolgáló értékei továbbra is alapvető fontosságúak számukra. Ezen érték azonban Schwartz elméleti modelljén feltételezett elhelyezkedéshez képest nem a Konzervativitás, hanem az Én-átalakulás értéktengelye mentén helyezkedik el az Önállóság egyéni és Univerzalitás közösségi érdekeit szolgáló értékei közé „ékelődve”. Utóbbi megfigyelés Schwartz elméleti modelljétől eltérő, sajátos értékstruktúra és szembenállás (pszichológiai konfliktus) képét mutatja.

### 13. ábra – Befejezett szakmunkás és szakiskolai végzettségűek értékstruktúrája 2012/13

#### MDS MINISSA (szakmunkás, szakiskola)



Az adatok tanúsága szerint a befejezett szakmunkás vagy szakiskolai végzettségűek értékindikátorainak térbeli kifizülése tovább javul az alacsonyabb iskolai végzettségűekhez képest. Az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló régiók között továbbra is megfigyelhető éles szakadás ellenére is biztató jel a régiókon belüli érték-sűrűsödésének mérséklődése miatt<sup>199</sup> az, hogy a két régió értékindikátorai sokkal jobban kifizülnek az értéktérben. Mindezen biztató jelek ellenére sajnos értékfolytonosságról – akárcsak a korábban ismertetett esetekben – továbbra sem beszélhetünk.

Schwartz elméleti modelljének leképeződése ezen végzettségűek esetében sem nevezhető ideálisnak, habár az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló régiók elkülönülése továbbra is jól láthatóan teljesül. Szűkebben az Egyéni érdekeket szolgáló régióban a Teljesítmény, Önállóság, Hedonizmus értékindikátorai térben összetartanak, míg az Ösztönzés és a Hatalom – mint a két

<sup>199</sup> Ezt a pozitív irányú tendenciát már a 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében is meg lehetett figyelni.

továbbra is legkevésbé preferált indikátorok – térben is *outlier*-kénti pozicionálódása figyelhető meg. A Közösségi érdekeket szolgáló régióban az értékindikátorok szépen kifeszülnek íven Schwartz elméleti modelljéhez közelítően<sup>200</sup>. Eltérés továbbá, hogy a szakmunkás, illetve szakiskolai végzettséggel rendelkezők esetében az átjárhatóság a Hedonizmus és Biztonság indikátorai között szűnik meg, valamint a Hedonizmus és az Alkalmazkodás között egyértelmű szembenállás figyelhető meg. Ez eltérés a befejezett 8 általános iskolai tanulmányokkal rendelkezőkhöz képest, akiknél a két értékrégió közti szakadás az Önállóság és Alkalmazkodás értékindikátorai között volt megfigyelhető. Ez azt jelenti, hogy az Alkalmazkodó értékindikátor preferálása éles ellentétben áll pszichológiailag a Hedonizmus értékének teljesülésével, tehát számukra az alkalmazkodás, szabálykövetés nem összeférhető motivációs értéktípusok, így nem is okoz közvetlen kielégülést, élvezeteket. A Hedonizmus értékindikátorát azonban jobban preferálják, így különböző társadalmi szituációkban a két motivációs értéktípus konfliktusa esetén valószínűsíthetően nem riadnak vissza a közvetlen élvezetekért, örömekért történő szabályszegéstől vagy kevésbé alkalmazkodó magatartásformáktól.

### 9. táblázat – Befejezett szakmunkás és szakiskolai végzettségűek Értékindikátor preferencia sorrendje 2012/13

Értékindikátorok preferencia sorrendje		
Sorrend	Értékindikátor	Szakmunkás-k.*
1	SI10 Biztonság Security	1,8674
2	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	2,0741
3	SI4 Univerzalitás Universalism	2,1252
4	SI5 Önállóság Self-Direction	2,3516
5	SI2 Tradicionális Tradition	2,4590
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,5550
7	SI8 Teljesítmény Achievement	2,7054
8	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,7779
9	SI9 Hatalom Power	3,1226
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,3082

*Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb.\* Preferencia átlag, kerekítve.*

A 9. táblázatból – mely a szakmunkás, illetve szakiskolai végzettséggel rendelkezők Értékindikátor preferencia átlagait ismerteti preferáltsági sorrendben – kiderül, hogy a Biztonság,

<sup>200</sup>Konformitás, Tradicionális, Jóindulat, Univerzalitás sorrendet követve, Schwartz elméleti modelljével ellentétben azonban a Hatalom és Biztonság értékindikátorainak szembenállása mellett, ahol a Biztonság habár az értéktérben szépen kifeszül, de sorrendiség tekintetében a Nyitottság a változatosságra tengelyhez közelebbi (Önállóság-Hedonizmus) végére került az értéktérnek.

a Jóindulat és az Univerzalitás a legfontosabb a szakmunkások számára, akárcsak a 8 befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezőknek. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők esetében tapasztalt változás folytatódni látszik az egyéni érdekeket szolgáló régió enyhe erősödése mellett a közösségi érdeket szolgáló kárára. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a Tradicionális és Alkalmazkodó értékindikátorok egy helyiértékkel hátrébb kerülnek az értékek preferencia sorrendjében, míg az Önállóság és Teljesítmény eggyel előrébb. A többi értékindikátor tekintetében nincsen eltérés a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezőkhöz viszonyítva.

A befejezett szakmunkás, illetve szakiskolai végzettséggel rendelkezők számára tehát a legfontosabb az egyéni és a kollektív, azaz a közösség biztonsága, valamint proszociálisak mind szűkebb és tágabb környezetük esetében. Megállapítható ennek értelmében, hogy nagyon fontos számukra, hogy segítsenek a körülöttük élő embereknek, törődjenek a jóllétükkel és a hozzájuk közelálló embereknek szeretnék szentelni az életüket. Ezek mellett majdnem ugyanannyira fontos nekik a minden emberrel szemben tanúsított általános megbecsülés, türelem, minden ember jólétének elősegítése és a természet védelmének célja, valamint az önálló, független gondolat és cselekvés is. Preferálják az új dolgok kitalálásának, a kreativitásnak a lehetőségét és hogy a saját egyéni módjukon intézhessék a dolgaikat szabad, másoktól független emberekként. Ezen egyéni érdeket szolgáló értékindikátorok mellett fontos szerepet játszik életükben még a Tradicionalitás, a hagyománykövetés, a tisztelet és arra való törekvésben, hogy kövessék azokat a szokásokat, amelyeket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rájuk. Kevésbé fontos értékindikátor számukra a Hedonizmus. Utóbbi célja az élvezetek vagy érzéki kielégülések keresése önmaguk kedvéért, így az előbb felsorolt értékindikátorokhoz viszonyítva nem olyan fontos az életükben, hogy jól érezzék magukat és olyan dolgokat csináljanak, amelyek örömet okoznak. Ezek mellett a személyes sikerüknek sincsen nagy szerepe az életükben. Ehhez kapcsolódóan arra is kevésbé vágnak, hogy az elvárásoknak megfelelő szakmai kompetencia demonstrálása révén a képességeiket megmutathassák és ezen képességek mások által nagyra legyenek becsülve vagy hogy teljesítményeik el legyenek elismerve. Még kevésbé fontos az Alkalmazkodás, tehát a mindennapi életben vett önkorlátozás és kevésbé gondolják úgy, hogy azt kellene csinálniuk, amit mások mondanak nekik, vagy hogy mindig<sup>201</sup> be kellene tartaniuk a szabályokat. Ezzel összefüggésben az olyan cselekedetek elkerülése sem prioritás számukra,

---

<sup>201</sup> Akár akkor is, amikor senki nem figyeli őket.

melyek más emberek szemében esetleg helytelennek bizonyulnak. A legkevésbé a társadalmi státusz és presztízs elérése, mások feletti hatalom gyakorlása, anyagi javak megszerzése és birtoklása, valamint az új kihívások és érdekes, változatos életet élni fontos számukra.

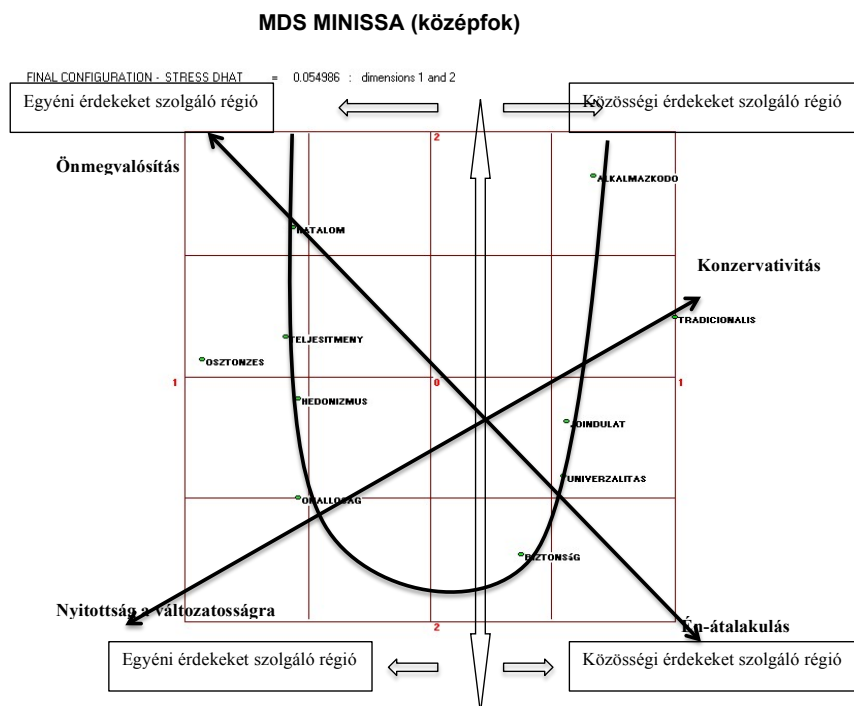
Összességében a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében a végzettséggel nem rendelkezőkhöz viszonyított, az iskolai végzettség növekedésével korábban feltárt folyamat<sup>202</sup> tovább folytatódott a befejezett szakiskolai, illetve szakmunkás tanulmányokkal rendelkezők esetében. Az értéktér kifeszülése és átjárhatósága is tovább javult, noha Schwartz elméleti modelljének illeszkedése továbbra sem teljesült feltétel nélkül. A befejezett szakmunkás, valamint szakiskolai képesítéssel rendelkezők általában véve továbbra is biztonság-orientáltak. Utóbbival a Hatalom értékindikátorainak értékei<sup>203</sup> pszichológiai leképeződésükben éles szembenállást, azaz pszichológiai konfliktust mutatnak. Mindezek mellett a Jóindulat/Jóakarát és Univerzalitás értékindikátorainak preferáltságának esetében megmutatkozóan erőteljes proszociális beállítottságúak is. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőkhöz képest számukra már fontosabb, hogy egyéni döntéseket hozva, független emberként hagyománytisztelők, de ne feltétlenül szabálykövetők legyenek. Olyanok, akik – az értéktér struktúrájának tanúsága szerint – adott esetben az utóbbi kárára nem vetik meg az önmaguk kedvéért történő élvezeteket vagy érzéki kielégülést. Kevésbé fontos motivációs értéktípus azonban számukra munkájuk mások általi elismerése, illetve sikeres elvégzése. A többi motivációs értéktípushoz viszonyítva a legkevésbé a társadalmi státusz, presztízs elérése, az emberek, valamint erőforrások feletti uralkodás megszerzése és az érdekes, változatos élet célja érdekes számukra. Ezt a preferáltságbeli sajátosságot árnyalja, hogy az Önállóság és Hedonizmus – mely a két preferáltabb értékindikátorhoz a Teljesítmény – közeli elhelyezkedése arra enged következtetni, hogy tisztában vannak azzal, hogy ezen értékek, célok eléréséhez a Teljesítmény értékének teljesülésére lenne szükség a mindennapi élet gyakorlatában. Mindezek ellenére azonban a társadalmi hierarchiában elfoglalt alacsony pozíciójukból kifolyólag ezen cél elérésére kisebb az esélyük. Emiatt lehetséges, hogy a Teljesítmény és a Hatalom az értékeit kevésbé is preferálják. Utóbbi eléréséhez az értékstruktúrájukban a Teljesítmény értékindikátorán keresztül vezetne az út. A hazai közoktatással kapcsolatos kutatások, valamint az értékstruktúrák figyelembe vételével a többcélú komplex vizsgálatok kulcskérdéseként – ebben az összefüggésben – a Teljesítmény iránti motiváció fejleszthetőségének lehetősége különösen

<sup>202</sup> Az én-irányultságú értékindikátorok erősödése a közösségi-hangsúlyú indikátorok rovására.

<sup>203</sup> Mások és erőforrások feletti kontroll, társadalmi megbecsülés, presztízs, javak birtoklása stb.

fontos tényező.

## 14. ábra – Befejezett középfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája



Bár a befejezett középfokú<sup>204</sup> iskolai végzettséggel rendelkezők esetében az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló értékrégiók közti – alacsonyabb iskolai végzettségűek esetében korábban már megfigyelt – szakadás továbbra is fennáll. A 14. ábrán látható értékrégiók tengelyei<sup>205</sup> már a Schwartz elméleti modelljében meghatározott ideális értékkörhöz közelítően feszülnek ki az értéktérben. A Biztonság értéke – az Univerzalitás és Önállóság értékindikátorai közötti térstruktúrában továbbra is az Én-átalakulás és Nyitottság a változatosságra tengelyek közé vett elhelyezkedésével – már-már áthidaló szerepet tölt be az egyéni és közösségi érdekeket szolgáló régió között. Utóbbi értékindikátor ennek ellenére pszichológiai átmenetképző szerepet sajnos továbbra sem tölt be, viszont a berajzolt görbe mentén<sup>206</sup>, egy felülről nyitott, értékfolytonosság lehetősége benne van a 2012/13-as adatokból leképzett értékstruktúrában. Egyértelműen pozitív eredményként értékelhető továbbá, hogy ezen értékstruktúra egyébként már jóval ideálisabban tölti ki az értéktér, mint ahogyan az az alacsonyabb iskolai

<sup>204</sup>Érettségivel, befejezett szakközépiskolai, gimnáziumi, középfokú technikai végzettséggel rendelkezők tartoznak ide.

<sup>205</sup>Konzervativitás-Nyitottság a változatosságra, illetve Önmegvalósítás vs. Én-átalakulás

<sup>206</sup>A Tradicionális és Ösztönzés görbe folyamatosságba illő, de térben némileg *outlierként* viselkedő értékindikátorokat leszámítva.



végzettséggel rendelkezők eseteiben volt korábban megfigyelhető.

Az értékstruktúrában továbbra is éles szembenállás, tehát pszichológiai konfliktus áll fenn a Biztonság és a Hatalom értékindikátorai közt, illetve az átjárhatóság hiánya is jelen van a Hatalom és az Alkalmazkodó motivációs értéktípusok között. A Schwartz elméleti modelljében meghatározott látens pszichológiai bipolaritások azonban már jól tetten érhetők<sup>207</sup> a leképzett értéktérben.

#### 10. táblázat – Befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők Értékindikátorainak preferencia sorrendje 2012/13

Értékindikátorok preferencia sorrendje		
Sorrend	Értékindikátor	Középfokú*
1	<b>SI10 Biztonság Security</b>	1,8274
2	<b>SI3 Jóindulat, Jóakarat Benevolence</b>	1,9252
3	<b>SI4 Univerzalitás Universalism</b>	2,0227
4	<b>SI5 Önállóság Self-Direction</b>	2,1632
5	<b>SI7 Hedonizmus Hedonism</b>	2,3622
6	<b>SI8 Teljesítmény Achievement</b>	2,4633
7	<b>SI2 Tradicionális Tradition</b>	2,4989
8	<b>SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity</b>	2,8125
9	<b>SI9 Hatalom Power</b>	2,9341
10	<b>SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation</b>	3,0289

*Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. \* Preferencia átlag, kerekítve.*

Az értékindikátorok preferencia sorrendjét ismertető 10. táblázatból kiderül, hogy a Biztonság – habár nem sokkal – továbbra is a legfontosabb a befejezett középfokú tanulmányokkal rendelkezők körében és az azt követő további három – Jóindulat, Univerzalitás és Önállóság – értékindikátorok is azonos helyet foglalnak el a preferencia sorrendben. A közepesen preferált értékek esetében lehet átrendeződést megfigyelni a Közösségi érdeket szolgáló régióba tartozó Tradicionális értékindikátorának esetében lehet. Itt a Hedonizmus két helyiértéknyit veszítve a 7. helyre került a rangsorban, a Teljesítmény értékindikátorai mögé szorulva az alacsonyabb iskolai végzettségűekhez képest. A befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők számára tehát kevésbé fontos a hagyománytisztelet, így azoknak a szokásoknak és eszméknek az elfogadása, amelyeket az idők során a hagyományok és

<sup>207</sup>Ld. pl. Alkalmazkodás-Önállóság, Tradicionális-Teljesítmény stb. bipolaritások értékindikátorok általi leképeződését az értéktérben.

szokások a kultúrában és/vagy a vallásban rögzültek. Ennek következtében kevésbé fontos számukra az is, hogy szerények, visszafogottak legyenek vagy, hogy úgy próbáljanak élni, hogy ne vonják magukra mások figyelmét, és hogy megpróbálják követni azokat a szokásokat, melyeket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rájuk. Mindezek mellett viszont fontosabb számukra, hogy élvezeteket vagy érzelmi kielégülést keressenek önmaguk kedvéért, illetve hogy az elvárásoknak megfelelő szakmai kompetencia demonstrálása révén mások által nagyra becsült legyen és így sikereket érjenek el a munkájukban.

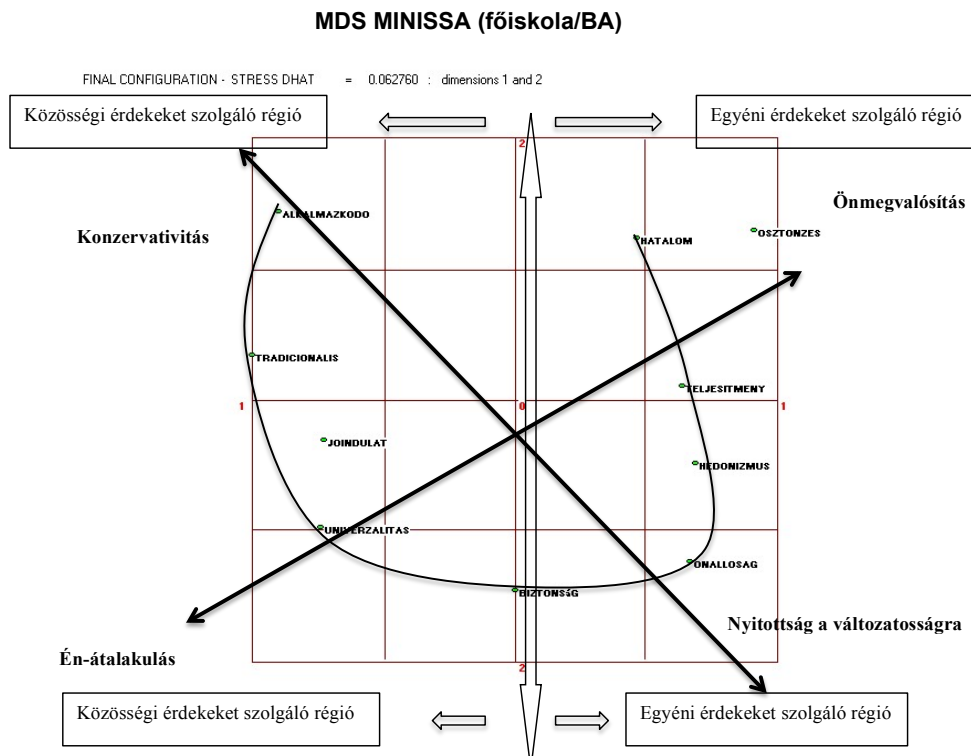
**Összességében** megállapítható, hogy számukra a legfontosabb az egyéni és a kollektív/közösségi biztonság, valamint proszociálisak szűkebb és tágabb környezetük értelmében egyaránt. Ebből következően kiemelt jelentőségű életükben, hogy segítsenek a körülöttük élő embereknek, törődjenek a jóllétükkel és a hozzájuk közelálló embereknek szeretnék szentelni az életüket. Ezen szűk szociális környezetükre irányuló motivációs értéktörekvéseik mellett fontos számukra a minden emberrel szembeni megbecsülés, türelem, minden ember jólétének elősegítése és a természet védelmének célja, valamint az önálló, független gondolat és cselekvés is. Fontossággal bír számukra az új dolgok kitalálása, a kreativitás lehetősége és hogy a saját egyéni módjukon intézhessék a dolgaikat szabad, másoktól független emberekként. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőknél viszont már Önállóságra törekvőbbek, tehát jobban szeretnék saját maguk dönteni az életük eseményeiről, másoktól függetlenedni és szabadnak lenni. Fontosabbnak tartják a közvetlen élvezeteket nyújtó, örömet okozó Hedonista tevékenységeket is, amellet hogy a munkájuk során elért sikerek is és az annak kapcsán mások által megfogalmazódó társadalmi megbecsülés és nagyratartás is jelentős motivációs értéktípus az életükben. A tradíciók, szokások követése és a szabályokhoz alkalmazkodó önkorlátozó magatartás azonban kevésbé, a társadalmi presztízs és megbecsülés, mások és erőforrások feletti uralom, vagyoni gazdagság, illetve érdekes változatos élet megélése a legkevésbé fontos számukra.<sup>208</sup> A Biztonság Én-átalakulás tengelyéhez igazodása az Univerzalitás és Önállóság értékei közé ékelődésével továbbra is megfigyelhető az értékstruktúrában. Schwartz elméleti pszichológiai modelljének tükrében megállapítható, hogy az általánosan ideálisabban kifeszülő indikátorok az értékterben sokkal kisebb valószínűséggel anticipálják a mindennapi életben az esetükben a személyes vagy pszichológiai eredetű társadalmi konfliktusok bekövetkezésének esélyét. Ez utóbbi összességében egyben már jóval

---

<sup>208</sup> Ebben hasonlóságot mutatnak az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőkkel.

konfliktusmentesebb közösségi együttélést lehetővé tevő pszichológiai beállítódás, mint amit korábban az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők esetében rajzolódott ki az egyéni értékstruktúrákra vonatkozó jellegzetességekből. Az értékstruktúra ilyen alakulása arra utal, hogy az előző csoportoknál jelzett értékpreferenciák erősítése támogathatja legjobban a többcélú komplex kutatások IPR irányú fejlesztési koncepcióját.

### 15. ábra – Befejezett egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája 2012/13-ban



A befejezett egyetemi alapképzésben, főiskolai képzésben, illetve felsőfokú technikumi képzésben végzettséget szerettek esetében a két értékrégió elkülönülése továbbra is fennáll. A Biztonság értékének áthidaló szerepe<sup>209</sup> azonban már egyértelműen megjelenik a 15. ábrán látható értékstruktúrában. Ezen felülről nyitott értékstruktúrában belül a Jóindulat és az Ösztönzés értékindikátorai enyhén *outlier*ként viselkednek. További jellemzője az értékkör felülről nyitott részében, hogy az Önmegvalósítás és Konzervativitás tengelyek közti régiók átjárhatósága nem biztosított. Emellett a Biztonság révén a Nyitottság a változatosságra, valamint az Én-átalakulás régiói már bizonyos fokú átjárhatóságot mutatnak.

Schwartz elméleti modellje már csak kisebb kitételekkel nem illeszkedik az Ösztönzés<sup>210</sup>

<sup>209</sup> Erre utaló biztató előjel már a középfokú iskolázási szinten résztvevők esetében megfigyelhető volt.

<sup>210</sup> Az elméleti modell szerint a Konzervativitás és Önmegvalósítás tengelyén kellene lennie.

*outlier* értékindikátora, valamint – a már korábban is tapasztalt – Biztonság Nyitottság és én-átalakulás tengelye közti elhelyezkedése miatt. Schwartz pszichológiai modellje alapján értelmezett értéktér vetületének tanúsága, hogy a modelljéhez illeszkedően az Univerzalitás vs. Hatalom, Jóindulat vs. Teljesítmény és Tradicionális vs. Hedonizmus érték-bipolaritások a modelljéhez illeszkedően figyelhetők meg. Ez komoly előrelépést jelent az alacsonyabban iskolázottak értékstruktúrájának esetében tapasztaltakhoz képest. Schwartz elméleti modelljétől némileg eltérően – a Biztonság értékindikátorának egyedi vetülete miatt – Alkalmazkodás-Önállóság bipolaris látens dimenziók feszítik ki az értéktérrel. Az értékszakadás miatt a Biztonság szembeálló érték nélkül maradt, de összességében jól látszik, hogy ezen a szinten iskolázottak viszonylag<sup>211</sup> ideális, minimális pszichológiai konfliktusokat magukban hordozó személyes értékstruktúra figyelhető meg. Ez utóbbi egyértelműen kedvező eredményként értékelhető.

Az értéktérben leképeződő viszonylag nagyfokú kiegyensúlyozottság mögött a 11. táblázat alapján a befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezőkkel megegyező értékpreferencia struktúra figyelhető meg. A különbség annyi, hogy átlagosan magasabb értékpreferáltság jellemzi a befejezett főiskolai tanulmányokkal rendelkezőket.

### 11. táblázat – Befejezett egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettséggel rendelkezők Értékindikátor preferencia sorrendje 2012/13-ban

Értékindikátorok preferencia sorrendje		
Sorrend	Értékindikátor	Főisk. Egyetem BA/BSc.*
1	SI10 Biztonság Security	1,7423
2	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	1,9443
3	SI4 Univerzalitás Universalism	1,9741
4	SI5 Önállóság Self-Direction	2,0350
5	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,2804
6	SI8 Teljesítmény Achievement	2,2825
7	SI2 Tradicionális Tradition	2,6113
8	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,8972
9	SI9 Hatalom Power	2,9740
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,0612

*Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. \* Preferencia átlag, kerekítve.*

**Összefoglalóan** leírva az egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettséggel

<sup>211</sup> Egyedül a Hatalom és az Alkalmazkodás értékindikátorok közötti régió pszichológiai átjárhatósága nem biztosított.

rendelkezők számára a legfontosabb a haza és a család biztonsága mellett a proszociális értékek mind szűkebb<sup>212</sup>, mind tágabb<sup>213</sup> értelemben véve. Közepesen fontos számukra az önmaguknak történő élvezetek vagy érzéki kielégülés keresése és a munkájukban nyújtott teljesítményük mások általi elismerése, valamint nagyrabecsülése, azaz tevékenységeik sikeressége. Kevésbé fontos azonban a tradicionalitás, a hagyománykövetés, azon szokások és eszmék elfogadása, amik az idők során a kultúrában és/vagy a vallásban rögzültek. Megállapítható továbbá, hogy nem igazán céljuk szerénynek, visszafogottnak lenni, vagy hogy megpróbáljanak úgy élni, hogy ne vonják magukra mások figyelmét. Számukra nem annyira fontosak a hagyományok és az sem, hogy megpróbálják követni azokat a szokásokat, amiket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rájuk. A legkevésbé a társadalmi státusz, presztízs elérése, mások fölé kerekedés, az emberek és erőforrások feletti uralkodás megszerzése vagy elérése, valamint az újdonság, igazolom, új kihívások keresése érdekli őket. Ezt a képet árnyalja Schwartz pszichológiai modellje alapján értelmezett értéktér vetületük, mely alapján megállapítható, hogy az egyes értékindikátorok között – a már említett szakadást leszámítva – nagyfokú átjárhatóság figyelhető meg. Ezen átjárhatóság egyrészt a leginkább preferált Biztonság értékindikátora a Közösségi érdekeket szolgáló régió irányából az Alkalmazkodás értékindikátorából kiindulva a Tradíció, hagyomány- és értéktiszteleten keresztül közeledve a proszociális értékek mentén a szűkebb (közvetlen) környezet irányából a tágabb (univerzális) környezet felé haladva érhető el. Másfelől az Egyéni érdekeket szolgáló régió irányából a Bizalom értékindikátora az Ösztönzés<sup>214</sup> a Hatalom<sup>215</sup> és a Teljesítmény<sup>216</sup> értékindikátorain keresztül a közvetlen örömeket és élvezeteket magába foglaló Hedonizmuson és a saját élet kérdéseiről való egyéni döntést magába foglaló Önállóság értékindikátorán keresztül érhető el.

---

<sup>212</sup> Közvetlen környezetében segítőkészség, becsületesség stb.

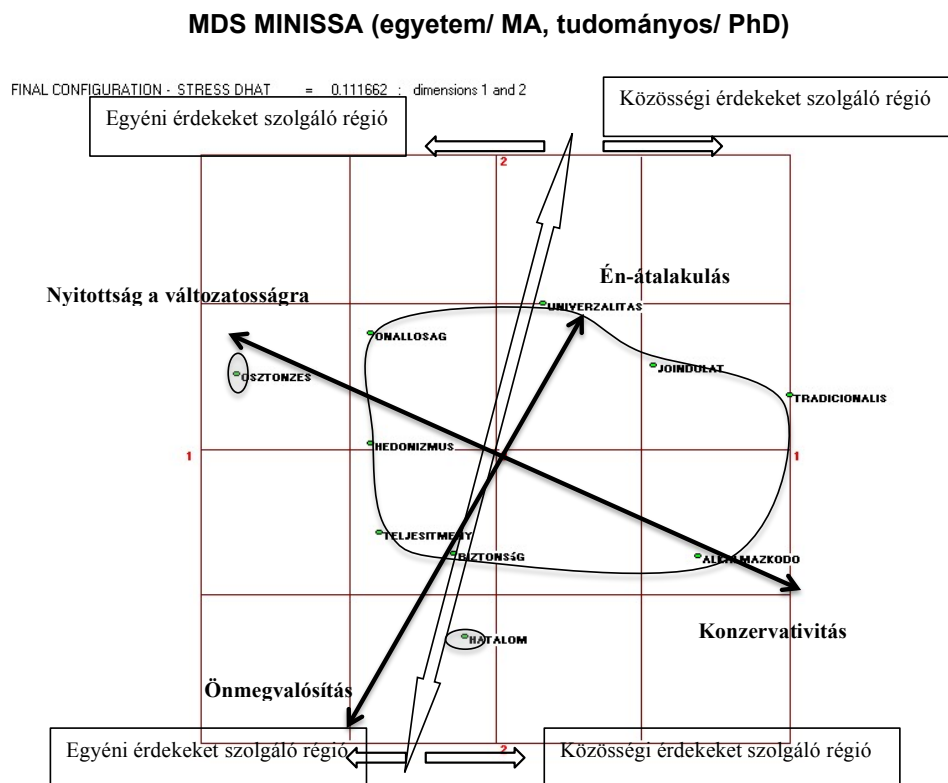
<sup>213</sup> Általános emberi egyenlőség, egyenlő bánásmód és esélyek biztosítása, mások eltérő véleményének meghallgatása, környezet megóvásának fontossága.

<sup>214</sup> Azaz az izgalmas élvezetes élet enyhén *outlier*, de térben jól elkülönülő értékindikátora felől kiindulva.

<sup>215</sup> Mások feletti irányítás, erőforrások, anyagi javak, dolgok birtoklása feletti kontroll megszerzése.

<sup>216</sup> Az elvégzett munkájuk mások általi megbecsülése, az abban való sikeressége.

## 16. ábra – Befejezett egyetemi vagy főiskolai mesterképzési, illetve egyetemi tudományos végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája



Az egyetemi végzettségűek esetében, ahogyan az a 16. ábrán látható, már kis jóindulattal értékkörnek – ami enyhén amorf formájú – nevezhető értékstruktúra figyelhető meg, mely az értékek bizonyos fenntartások melletti részleges értékfolytonosság megállapítását teszi lehetővé. Schwartz elméleti modelljét a leképzett értékképre vetítve az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló régiótól nem válik el élesen, mint ahogyan az a korábbi képzettségi szinteken megfigyelhető volt. Schwartz modelljéhez igazodik a kirajzolódott amorf értékkörön a Teljesítmény, Hedonizmus, Ösztönzés (ez kicsit *outlierként* helyezkedik el), Önállóság, Univerzalitás, Jóindulat, Tradicionalitás, Alkalmazkodás, valamint a Biztonság és a Hatalom (szintén enyhén *outlier*) értékindikátorai majdnem egy vonalban helyezkednek el. Ezen struktúrában a Biztonság inkább az Önmegvalósítás és Konzervativitás értéktengelyek közötti régióban pozicionálnak az összes végzettség esetében először. Ez már Schwartz elméleti modelljéhez való enyhe illeszkedésként is értékelhető (teljes vagy erős illeszkedés a Konzervativitás tengelyhez való minél közelebbi pozicionálódás esetén lenne csak megállapítható). A Hatalom és a Biztonság térbeli elhelyezkedése miatt egy – a többi indikátor

egymáshoz való elhelyezkedéséhez képest – viszonylag üresebb terület figyelhető meg az Alkalmazkodás és Biztonság/Hatalom *outlier* értékindikátorai között.

Ezen tapasztalatok alapján elmondható tehát, hogy Schwartz elméleti modelljéhez közeledve a Biztonság már a Konzervativitás és Önmegvalósítás értéktengelyei közé eső terület határán elhelyezkedő indikátor. Enyhe szakadás figyelhető meg továbbá a Biztonság és az Alkalmazkodó értékek átjárhatósága között, melyek közé – bár *outlier*ként – enyhén beékelődik a Hatalom értéke, azonban még ezen pozicionálódás sem jelent értékek közötti igazi átjárhatóságot a gyakorlatban. Kiemelendő azonban, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek esetében tapasztaltakhoz képest a Biztonság értékindikátorával szemben már az Univerzalitás motivációs értéktípusa helyezkedik el, ami csak enyhe eltérést a gyakorlatban Schwartz elméleti pszichológiai modelljétől. A megfigyelés azt mutatja, hogy mind a Hatalom, mind a Biztonság szemben áll az Univerzalitás motivációs értéktípusával, amit a Hatalom – felrajzolt értékkörön kívül eső – *outlier*ként mért tulajdonsága miatt lehet tapasztalni. Ennek következtében azonban Önállóság-Alkalmazkodás értékindikátorok alkotnak egy pszichológiai bipoláris ellentétpárost az értéktérben, mely jelen esetben egyben a mért preferencia sorrend két szélső értékindikátorai is egyben. Az értéktér ezen jellegzetességeinek további kiértékelése előtt szükséges az értékpreferencia sorrend adatainak az elemzése, melyet a 12. táblázat mutat be.

## 12. táblázat – Befejezett egyetemi vagy főiskolai mesterképzési, illetve egyetemi tudományos végzettséggel rendelkezők Értékindikátor preferencia sorrendje

Értékindikátorok preferencia sorrendje		
Sorrend	Értékindikátor	Egyetem, MA, PhD*
1	SI5 Önállóság Self-Direction	1,7628
2	SI10 Biztonság Security	1,8344
3	SI4 Univerzalitás Universalism	1,8706
4	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	1,9710
5	SI8 Teljesítmény Achievement	2,0548
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,0606
7	SI9 Hatalom Power	2,8266
8	SI2 Tradicionális Tradition	2,8543
9	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,0324
10	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	3,1567

*Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. \* Preferencia átlag, kerekítve.*

Értékpreferencia tekintetében megállapítható, hogy jelentős átrendeződés zajlott le az egyetemi, illetve egyetemi tudományos végzettséggel rendelkezők értékpreferencia sorrendjében az előző, főiskolai BA/BSc végzettségűekhez képest. A Jóindulat és a Konformitás kettő, a Biztonság, a Hedonizmus és a Tradicionális indikátorai egy helyiértékkel kerültek hátrébb a relatív preferencia sorrendben. Emellett az Önállóság három, a Hatalom kettő, az Ösztönzés és Teljesítmény pedig egy helyiértéknyit került előrébb, mint ahogyan az a főiskolát (BA/BSc) végzettek esetében volt tapasztalható. Megállapítható tehát, hogy az egyetemi vagy magasabb végzettségűek számára kevésbé fontos jóindulatúnak, konformnak, hedonistának, tradicionálisnak lenni. Jóval önállóbbak azonban, hatalom- és ösztönzésorientáltabbak, mint a főiskolai vagy egyetemi BA/BSc diplomával rendelkező és alacsonyabban képzett társaik.

**Összességében** egy önálló, önirányultságú személyiség képe rajzolódik ki a befejezett egyetemi, főiskolai mesterképzési vagy egyetemi tudományos fokozattal rendelkezők esetében. Elsődleges értékmotivációs céljuk az önálló független gondolat és cselekvés, másoktól való függetlenedés, kreativitás igénye és a dolgok saját módjukon történő intézése, önálló döntések meghozása. Ezek mellett fontos számukra a családjuk és hazájuk biztonsága. Viselkedésükben proszociálisak, vagyis egyetemesen az emberek esély és lehetőség egyenlőségét szem előtt tartva, szűkebb környezetének minél többet segítve, velük becsületesen viselkedve és a hozzájuk közel álló emberekért mindent megtevére igyekeznek cselekedni. Fontos nekik munkájuk elismerése, sikerélmények és mások nagyra becsülésének és elismerésének megszerzése is az elvárásoknak megfelelő szakmai kompetencia demonstrálása révén. Ezeknél kicsivel kevésbé számít számukra az élvezetek vagy érzéki kielégülések, valamint a társadalmi presztízs vagy státusz elérése, mások feletti uralkodás és emberek, erőforrások feletti uralkodás megszerzése. A többi motivációs értéktípushoz képest a legkevésbé érdekes számukra a változatos életre, valamint a mindennapi életben az önkorlátozás hangsúlyozására törekvés. Ebből következően megállapítható, hogy a legkevésbé gondolják úgy a többi értékhez képest, hogy meg kell csinálniuk, amit mások mondanak nekik, és hogy mindig be kellene tartaniuk a szabályokat. Utóbbit akár akkor is, amikor senki nem látja őket. Emellett az is kevésbé fontos számukra, hogy megfelelően viselkedjenek, vagy hogy elkerüljék, hogy olyat tegyenek, ami más ember szemében helytelen.

Előbbi eredményeket összeolvasva az értéktérben tapasztalt korábban ismertetett strukturális megfigyelésekkel megállapítható, hogy értékstruktúrájukban a legjobban preferált



Önállóság értékindikátorát<sup>217</sup> a Közösségi érdekeket szolgáló régióból az Alkalmazkodás szembeálló, tehát kizáró<sup>218</sup> értékéből kiindulva lehet közeledni. Ezt az értéktérben még mindig távol eső és alulpreferált Tradicionális<sup>219</sup> értékindikátoron keresztül lehet megtenni. A Jóindulat<sup>220</sup> és a tágabb környezet megbecsülésén, azaz Univerzalitás motivációs értéktípusán keresztül haladva lehet elérni az Önállóság értékindikátorát. Érdekesség, hogy az Egyéni érdekeket szolgáló régió esetében a Biztonság<sup>221</sup> a második legpreferáltabb értékindikátorától kiindulva, a Teljesítmény<sup>222</sup> értékindikátorán keresztül, a kevésbé preferált Hedonizmus<sup>223</sup> motivációs értéktípuson és *outlier*ként viselkedő Ösztönzés értékindikátorain keresztül lehet értékstruktúrájukban megközelíteni. Mindezek figyelembevételével megállapítható, hogy Schwartz Teljesítmény-Jóindulat, Tradicionális-Hedonizmus pszichológiai bipolaritás indikátorai teljes mértékű leképeződése. A személyiségük érték-kiegyensúlyozatlanságból eredő konfliktusok mind személyes, mind társadalmi térben való megjelenésének esélye ezen csoport tagjai esetében a legkisebb.

Az egyes iskolai végzettségi fokozatokkal rendelkezők esetében általános tendenciaként megállapítható, hogy minél magasabb szintű és sikeresen teljesített oktatási-nevelési folyamat részese volt valaki, annak az értékstruktúrája annál kisebb megosztottságot és jobb pszichológiai átjárhatóságot mutat 2012/13-ban.

#### **IV.2. Az iskolázottság szerinti eltérések a hazai értékstruktúrától 2012/13-ban**

A következő fejezet a különböző végzettségekkel rendelkezők hazai, általánosan tapasztalható értékstruktúrához viszonyított eltéréseit vizsgálja. A különbözőségeket egyfelől az értékindikátorok térbeli leképeződésének összehasonlításával, másfelől az értékek preferáltságának összevetésével tárhatók fel. Ezen vizsgálat azt a kérdést segít megválaszolni, hogy milyen azonosságok és eltérések figyelhetők meg Schwartz elméleti modelljének megfontolásai alapján a Magyarországon tapasztalható általános, az ESS/EUTE kutatások

---

<sup>217</sup> Az önálló független gondolatok, másoktól való függetlenség, szabadság és kreativitás.

<sup>218</sup> Ez azt a pszichológiai állapotot feltételezi, hogy a szabályok követését nem tartják célravezetőnek az önállóságuk, függetlenségük elérésben

<sup>219</sup> A hagyományok, szokások tisztelete.

<sup>220</sup> Vagyis a szűk környezet felé pozitív irányultságon.

<sup>221</sup> Schwartz elmélete szerint ez az értékindikátor mindkét régió érdekeit szolgálja.

<sup>222</sup> A munkája mások megbecsülése és elismerése.

<sup>223</sup> A közvetlen élvezetekre, örömekre motiváltság.

2012/13-ban lekérdezett, teljes magyar lakosságra vonatkozó, összevont adatbázisán alapuló értékstruktúrához képest. Rávilágít, hogy hogy ezen megfigyelések tükrében milyen egyedi értékstruktúráló hatások figyelhetők meg a különböző szinteken iskolázottak esetében.

Magyarország értékindikátorainak tere<sup>224</sup> Schwartz elméleti modelljének megfelelő értelmezése szerint az Egyéni és a Közösségi érdekeket szolgáló régió elkülönülése mellett, az Univerzalitás és az Önállóság közötti régióban helyezkedik el a Biztonság (Schwartz modellje szerint mindkét régiót egyaránt szolgáló) értéke. Emellett ugyanitt a Teljesítmény, Hedonizmus, valamint Ösztönzés és Hatalom értéktípusainak térben egymáshoz közelebb eső leképeződése is megfigyelhető. A magyar értékstruktúra ilyen feltételek mellett tehát nem mutatja Schwartz korábban ismertetett<sup>225</sup> elméleti modelljének feltétel nélküli leképeződését a vizsgált mintában. Megfigyelhető, hogy a hazai értékstruktúrában az egyes értékindikátorok általánosan közel helyezkednek el egymáshoz, a Schwartz által Hatalom értékindikátorához sorolt társadalmi megbecsülés és anyagi jólét értékindikátorának az értéktér elméleti modellje szerinti megfelelő oldalán, de mégis egymástól a többi indikátorokhoz képest jobban elkülönülve. Ehhez képest az Ösztönzés indikátora a motivációs értéktípusához közelebb helyezkedik el. Hasonló, de jóval kisebb *gap*, illetve értékindikátorok tömörülése figyelhető meg a Hedonizmus és a Teljesítmény értékindikátorainak esetében, melyek nagyjából térben egymáshoz közel képeződnek le az értéktérben. A Közösségi érdekeket szolgáló régióban az Alkalmazkodás és a Tradicionalitás értékrégiói helyezkednek el egymáshoz közel, az Engedelmes értékének Egyéni érdekeket szolgáló régiójához eső pozicionálódása mellett. A hazai általánosan leképezhető értékstruktúra esetében a Biztonság indikátora az Univerzalitás és az Önállóság közötti értékrégióban helyezkedik el. Ugyanitt megfigyelhető továbbá az Ösztönzésnek a Teljesítmény és Hatalom értékindikátorai közé történő térbeli elhelyezkedése is.

A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők korábban ismertetett értékstruktúrája a magyar minta tükörképével vethető össze. Fontos itt újból kiemelni az alkalmazott statisztikai modellezés azon – a kutatás matematikai statisztikai adatelemzési módszereit ismertető fejezetben korábban már bemutatott – tulajdonságát, hogy a vetület ezen térbeli eltérése – mivel az illeszkedésre nem gyakorol hatást a program véletlenszerű kezdő

---

<sup>224</sup>Ld. 7. melléklet – Magyarország értékindikátorainak tere 2012/13-ban ábrán.

<sup>225</sup>Ld. 1.2.2. pontban *Schwartz elméleti modelljét kiegészítő dimenziók értelmezése, Schwartz bipoláris látens dimenziói, azaz a pszichológiai és/vagy társadalmi konfliktusok várható területei egymással szembeállítva* ábrákhoz viszonyítva.

konfigurációból történő kiindulása miatt – irreleváns az értelmezés számára. Ez utóbbi jellegzetesség következtében a két modell tükröződés esetén egymással azonosként kezelhető. Mindezek figyelembevételével az általános magyar értékindikátorok által kifeszített teret a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrájával összevetve megállapítható, hogy az Önmegvalósítás és Konzervativitás közé esik a Biztonság értékindikátora, a magyar társadalom általános értékstruktúrához képest, az Én-átalakulásnak és Nyitottságnak a változatosságra tengely közti régióban való elhelyezkedése mellett. Az utóbbi elhelyezkedés lényeges eltérésnek mondható a befejezett iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrájában az értékindikátorok általánosan jellemző alakulásához képest. Esetükben továbbá megfigyelhető a Tradicionális-Univerzális-Alkalmazkodó motivációs értéktípusok térbeli összetartása is. Ezen értékindikátorok sűrűsödése eltér a magyar értéktérben a Közösségi érdekeket szolgáló régió értéktérfelében tapasztalt jól megfigyelhető elkülönüléstől. Az Egyéni érdekeket szolgáló régió esetében a magyar értéktérben jobban összetart a térben a Teljesítmény-Hedonizmus-Önállóság értékhármasa, ami az iskolázatlanok esetében jobban kifeszül és az Ösztönzés indikátora is közelebb helyezkedik hozzá. Figyelembe véve az értékindikátorok preferencia átlagainak alakulását is (ld. korábbi fejezetek táblázatai) is ez a térbeli strukturális jelenség leképeződés figyelhető meg. Megfigyelhető még a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők közösségorientáltabb, alkalmazkodóbb pszichológiai értékstruktúrájának, és a magyar értéktér gyengébb közösségi értékekre orientáltságának leképeződése figyelhető meg.

Megállapítható továbbá, hogy a Hatalom és a Biztonság (igaz ez utóbbi esetében az előbb ismertetett eltérő tengely mentén) értékindikátorai mindkét értékstruktúrában az Egyéni és a Közösségi érdekeket szolgáló régiók közti szakadás kezdeteit jelzik. Ez a szakadás az általános magyar értékstruktúrában a Biztonság és az Önállóság, valamint a Hatalom és az Alkalmazkodás értékindikátorok közötti, a végzettséggel nem rendelkezők esetében azonban már a Hatalom és Biztonság között jelentkezik, amellyel együtt a Tradicionális és a Hedonizmus motivációs értéktípusai között megfigyelhető szakadás. Ez utóbbi jelenség tünetei az egyes régiók pszichológiai átjárhatóságbeli különbözőségeit jelzik. Az általános magyar értéktér esetében ez azt jelenti, hogy a család és a haza biztonságának értékindikátora, valamint az önálló szabadság, a személyes döntések, és a függetlenség között alacsony a pszichológiai értelemben vett átjárhatóság. Emellett a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem

rendelkezők esetében ez a társadalmi presztízs, valamint a mások és erőforrások feletti hatalom gyakorlásának „átjárhatatlanságát” is jelzik. Az általános magyar értékterben az erőforrások és emberek feletti hatalom gyakorlása, birtoklási vágy tekintetében inkább az Alkalmazkodás, azaz szabálykövetés értékindikátorai között figyelhető meg jelentős mértékű szakadás. Ez utóbbi arra enged következtetni, a két érték együttes megvalósítása pszichológiai értelemben, a mentális térben gyakorlatilag rendkívül nehezen kivitelezhető, ha nem lehetetlen, míg ilyen jelenség a befejezett 8 általánossal nem rendelkezők esetében. Az ilyen jelenség itt a Tradicionális, tehát hagyományok, szokások tisztelete és követése, valamint a Hedonizmus, azaz közvetlen élvezetek keresése pszichológiai érték-leképeződés esetében jelenik meg.

Preferencia sorrendek közti eltérések összehasonlításából<sup>226</sup> kiderül továbbá, hogy a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők a magyar átlaghoz képest jóval Tradicionálisabbak és Alkalmazkodóbbak. Emellett kevésbé fontos számukra az Önállóság. Ez jelenti a saját életük feletti irányítás és független létezés, illetve a közvetlen környezetük segítségének, velük való becsületességnek, életük nekik szentelésének, valamint a közvetlen élvezetek, kielégülések keresésének vagy a munkájuk mások általi elismerésének, megbecsülésének, tehát a munkájuk sikerességének relatív alacsony preferáltságát.

A befejezett 8 általános iskolai tanulmányokkal rendelkezők értékstruktúrája térben már jobban kifeszül az értékterben. Esetükben és az általános magyar értékterben is megfigyelhető szakadás itt is tetten érhető, de az ő struktúrájuk esetében az értékek közötti átjárhatóság – habár még mindig egyértelmű pszichológiai konfliktusok jeleit mutatja – kis mértékben jobb képet ad a Schwartz feltételezett modelljének képzeletbeli értékkörén haladva. Így itt a Schwartz modellhez viszonyított nagyobb hasonlóság figyelhető meg az általános magyar értékter vonatkozásában<sup>227</sup>, mint a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében. Eltérés továbbá, hogy míg a magyar értékterben a Biztonság az Én-átalakulás és Nyitottság a változatosságra tengelyek közötti régióba esik, addig a befejezett 8 általános iskolai tanulmányokkal rendelkezőknek ez az Én-átalakulás és Konzervativitás tengelye között helyezkedik el. Bár egyik eset sem illeszkedik Schwartz elméleti modelljéhez, mégis annak jobb illeszkedése állapítható meg a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek értékterének esetében, mint az általános magyar értékterben.

---

<sup>226</sup>Összehasonlítást ld. 14. melléklet Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékind. preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest táblázat alapján.

<sup>227</sup>Az értékter tükrözésével az értékindikátorok azonos térbeli vetülete figyelhető meg.

A befejezett 8 általános iskolai végzettségűek esetében azonban már nincsen eltérés az Egyéni és a Közösségi érdekeket szolgáló régiók közti szakadást jelentő értékindikátor párosok között, így megegyezik a magyar általános értéktérben tapasztalt Biztonság-Önállóság, valamint Hatalom-Alkalmazkodás indikátorpárosával. Ez arra utal, hogy alacsony a pszichológiai ételemben vett átjárhatóság mindkét értékstruktúra esetében egyrészt a család és a haza biztonságának értéke, valamint az önálló szabadság, személyes döntések, függetlenség esetében. Másrészt az erőforrások és emberek feletti hatalom gyakorlása és a birtoklási vágy tekintetében az Alkalmazkodás, azaz a szabálykövetés, konformitás értékei között is hasonló jelenség figyelhető meg. Mindezek tükrében megállapítható, hogy mindkét értékstruktúra esetében ugyanazokon a területeken valószínűsíthető diszkrepancia a mindennapi gyakorlati életvezetés során a személyes pszichológiai egységen belüli értékkonfliktusból adódóan.

A preferencia sorrend szerinti értékstruktúrájuk tekintetében magyar értékpreferencia sorrendhez viszonyítva<sup>228</sup> esetükben mind a legpreferáltabb (Biztonság-Jóindulat-Univerzalitás), mind a legkevésbé (Hatalom-Ösztönzés) preferált értékek esetében egyezés figyelhető meg a hazai általános értékstruktúrával. A Tradicionális értékindikátora, tehát hagyományokat követő, szokásokat tisztelő értékek szempontjából azonban jóval fontosabb a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek számára, illetve az átlaghoz képest kicsivel az Alkalmazkodás is előrébb helyezkedik el az általános magyar értékrendhez viszonyítva. Mindezek mellett az Önállóság és Hedonizmus értékei hátrébb esnek a preferencia sorrendjükben.

**Összességében** megállapítható, hogy a Biztonság és szűkebb, valamint tágabb értelemben vett proszociális értékek preferáltsága mellett<sup>229</sup> a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők számára kevésbé<sup>230</sup> fontos, hogy önállóak, másoktól függetlenek legyenek, saját maguk hozhassák meg döntéseiket és kevésbé motiválják őket a közvetlen élvezetek. Fontosabbnak tartják azonban a vallási és/vagy kulturális hagyományok tiszteletét, valamint a családtól kapott hagyományok, szokások ápolására törekvést és általában a szabályok követését is. A teljesítményük elismerése, munkájuk sikeressége, társadalmi megbecsülése viszont kevésbé fontos érték számukra, mint ahogyan az az általános magyar értékstruktúrában tapasztalható.

---

<sup>228</sup> Összehasonlítást ld. 15. melléklet – Befejezett 8 általános iskolai végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest táblázat alapján.

<sup>229</sup> Ez megegyezik a magyarok átlagos értékpreferáltságának képével.

<sup>230</sup> Az általános magyar értékstruktúrához viszonyítottan.

A szakmunkás vagy szakiskolai végzettséggel rendelkezők értékstruktúrájának esetében a magyar értéktérhez képest a Hedonizmus a Biztonság és az Önállóság közé ékelődik, ahol a Teljesítmény az Önállóság és a Hedonizmus egy vonalban helyezkedik el. A magyarországi értékstruktúrában ugyanez az együttállás figyelhető meg csak a Teljesítmény, Hedonizmus és Önállóság értékindikátor sorrendi elhelyezkedést követve. Az értékek ezen csoportosulástól térben jelentősen kifelé tolódva, egyfajta *outlier* értékindikátorként figyelhetők meg mindkét értékstruktúra esetében, mint az Ösztönzés motivációs értéktípusának térbeli leképeződései. A Közösségi érdekeket szolgáló régiót alkotó értékindikátorainak folytonossága ideálisabban érvényesül az esetükben, mint ahogyan azt az általános magyar értéktérnél megfigyelhető. Az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló régiók közti átjárhatóság azonban kevésbé teljesül, mint ahogyan az az általános magyar értékstruktúrájánál tapasztalható. Mindkét esetben hasonló az Egyéni érdekeket szolgáló régióban a Teljesítmény, Hedonizmus, Önállóság értékindikátorainak térbeli sűrűsödése és az Ösztönzés, valamint Hatalom értékeinek periférikusabb elhelyezkedése. A Hatalom és Alkalmazkodó értékindikátorok közti áthidalhatatlan terület ugyanúgy megfigyelhető a szakiskolai vagy szakmunkás végzettségűek, mint az általános magyar értéktér esetében. Ennek ellenére azonban a másik oldalon a Hedonizmus és a Biztonság indikátorai mentén tapasztalható szakadás, ami eltér az általános magyar értékstruktúra esetében tapasztalt Önállóság és Biztonság motivációs értéktípusok közti szakadástól. Ez azt jelenti, hogy a szakmunkás és szakiskolai végzettségűek értékstruktúrájában kevésbé átjárható a két egyaránt jobban preferált, tehát fontosnak számító – melyek közül a Biztonság a fontosabb – értékindikátor.

Értékpreferenciájuk struktúrájának tekintetében az általános értékstruktúrától csak minimális eltérés figyelhető meg<sup>231</sup>, mely a gyakorlatban a Hedonizmus valamivel kisebb, míg a Tradicionális értékindikátorának kicsivel nagyobb preferáltságát jelenti. A szakiskolás vagy szakmunkás végzettséget szerzettek esetében tehát a hagyományos, kulturális és/vagy vallási értékek tisztelete és követése kicsit jobban, míg a közvetlen élvezetek és kielégülés keresése kicsit kevésbé fontos motivációs célértékek. Mindezek mellett szakmunkás és szakiskolai végzettségűek a pszichológiai értékstruktúrájukon belül az Ösztönzés a Hedonizmushoz kicsit közelebb esik, mint ahogyan azt az általános magyar értéktérben meg lehet figyelni. Ezen tények tükrében jól látható, hogy az esetükben megmutatkozó értékstruktúrában jobban kapcsolódnak

---

<sup>231</sup>Összehasonlítást ld. 16. melléklet – Szakiskolai és szakmunkás végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest táblázat alapján.

az előbb említett értékindikátorok egymáshoz. Ezt követően azonban a szakadás is élesebb a Hedonizmus és a Biztonság között, mint ahogyan az az általános magyar értéktérben megfigyelhető az Önállóság és Biztonság értékindikátorai közt.

A befejezett középfokú tanulmányokkal rendelkezők értékstruktúráján belül az értékindikátorok a magyar értéktérhez képest már ideálisabban, Schwartz elméleti modelljéhez is jobban közelítően töltik ki<sup>232</sup> az értéket, mint ahogyan az az általános magyar értéktér esetében megfigyelhető. Az általános magyar értékstruktúra egyébként hasonlóságot mutat a középfokon iskolázottak értéktérben tapasztalt U alakzattal. A különbség annyi, hogy a középfokon iskolázottak esetében U alakú kaspó két szára kicsit közelebb esik egymáshoz, jobban összezár, így valamivel magasabb, mint az általános magyar értéktér esetében tapasztalt alakzat. Ez – habár azt jelenti, hogy a magyar esetében is tapasztalható értékszakadás továbbra is fennáll – a jelenség a két értékrégió közötti enyhén jobb átjárhatóságra utal a középfokon iskolázottak esetében. Ez a tulajdonság megjelenik az értékindikátorok ideálisabb kifizülésében mind az Egyéni érdekeket szolgáló régió, mind a Közösségi érdekeket szolgáló régió értékindikátorai esetében. Emellett megfigyelhető az egyes régiókon belüli értékindikátorok kisebb mértékű sűrűsödése, jobb térbeli kifizülése is a befejezett középfokú tanulmányokkal rendelkezők esetében. Egyezésként értékelhető az is, hogy a Biztonság-Hatalom pszichológiai bipolaritás továbbra is megfigyelhető mindkét értékstruktúrában az Én-átalakulás és a Nyitottság a változatosságra tengelyek között, ami Schwartz elméleti modelljétől eltérő struktúra. Az Én-átalakulás tengelyhez közelebb helyezkedő Biztonság<sup>233</sup> indikátornak köszönhetően megállapítható, hogy a mások feletti befolyás, erőforrások felett rendelkezés, társadalmi presztízs és státusz a középfokú végzettségűek esetében Schwartz szerinti értéktérképén a haza és a család biztonságával továbbra is ellentétes. Ez azt jelenti, hogy a személyes döntések, az életvitel szabadsága, a másoktól való függetlenség és kreativitásigény értékei között továbbra sincs meg a kívánt mértékű folytonosság<sup>234</sup>. Utóbbi az alacsonyabb végzettségűek esetében is hasonlóan tapasztalható volt.

---

<sup>232</sup> Egy felülről nyitott U alak vagy másként fogalmazva „kaspó” alakzatot formálva, ahol az Ösztönzés és a Tradicionális indikátorait outlier értékeknek tekintendők.

<sup>233</sup> Az Önállóság értékéhez térben közelített.

<sup>234</sup> Habár az általános térhez képest ebben az esetben már sokkal kisebb a térköz.

Az értékindikátorok preferáltságából megismerhető struktúra tekintetében<sup>235</sup> az első öt – Biztonság, Jóindulat, Univerzalitás, Önállóság és Hedonizmus – valamint az utolsó három – Alkalmazkodás, Hatalom, Ösztönzés – értékindikátor preferencia sorrendje megegyezik az általános magyar értékindikátor preferencia sorrendiségével. Egyedüli különbség köztük a Teljesítmény értékindikátorának – a munkájuk mások által történő nagyra becsülése, elismertsége, annak általános sikerességének – előrébb sorolása, mint a Tradicionális értékeket<sup>236</sup> magába foglaló értékindikátor alacsonyabb sorrendisége.

Az egyetemi, főiskolai alapképzési szakot (BA, BSc) vagy felsőfokú technikumot végzettek értékstruktúrájának térbeli kifeszülése már lényegesen ideálisabb az általános magyar értéktérhez képest. A Jóindulat indikátora esetükben már jóval kevésbé viselkedik a térben *outlier* értékindikátorként (sorrendben illeszkedik Schwartz pszichológiai modelljéhez), mint ahogyan az a korábbi értékstruktúrák esetében tapasztalható volt. Mindezek mellett az Ösztönzés motivációs értéktípusa továbbra is egyértelmű *outlier* elhelyezkedése figyelhető meg. Lényeges különbség továbbá, hogy a Biztonság értékindikátora itt már egyértelmű átjárhatóságot biztosít a Közösségi és Egyéni érdekeket szolgáló régiók között, valamint a Hatalom és az Alkalmazkodás is közelebb helyezkedik el egymáshoz a térben amellet, hogy a szakadás továbbra is megfigyelhető maradt. A Biztonság motivációs értéktípusa még mindig az Én-átalakulás és Nyitottság a változatosságra tengelyek közötti régióban található, de a főiskolai (BA/BSc) végzettségűek esetében már a Biztonságnak a Hatalom értékindikátorával való korábbi éles ellenállása is eltűnt. Ez alapján megállapítható, hogy ezen pszichológiai konfliktusforrás megszűnt az esetükben, így már nem képez kibékíthetetlen ellentétet a család és haza biztonsága a társadalmi, presztízs, megbecsülés, mások illetve erőforrások feletti rendelkezés értékeivel, ami egyértelműen pozitív irányú eltérésként értékelhető az általánosan leképezhető hazai értékstruktúrához képest. Összességében megállapítható, hogy a főiskolai szinten iskolázottak értékstruktúrája egy pszichológiai konfliktusoktól jóval kevésbé terheltebb személyes értékstruktúrát mutat, mint ahogyan az a magyarországi értékindikátorok által leképezett értékstruktúra esetében tapasztalható.

A befejezett egyetemi, főiskolai, felsőfokú technikum végzettséggel rendelkezők

---

<sup>235</sup>Összehasonlítást ld. 17. melléklet – Érettségi, befejezett szakközépiskola, gimnázium, középfokú technikumú végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltságához képest táblázat alapján.

<sup>236</sup> A kulturális és/vagy vallási szokások, családi hagyományok, tradíciók követése.



értékpreferencia sorrendje – az előző fejezetben ismertettek szerint – általánosan magasabb értékpreferáltság mellett megegyezik<sup>237</sup> a középfokú végzettséget szerettek értékpreferencia struktúrájával. Az általános értékstruktúrához viszonyítva tehát számukra is a Teljesítmény, így a munkájuk elismertségének, társadalmi megbecsültségének, általános sikerességének valamivel nagyobb a fontossága, mint a Tradicionális értékindikátoré. Ez azt jelenti, hogy kevésbé<sup>238</sup> fontosak számukra a kulturális és/vagy vallási hagyományok tisztelete, családi hagyományok követésére való irányultság.

Az egyetemi vagy magasabb iskolai végzettségűek fenntartásokkal<sup>239</sup> az értékindikátorok egy enyhén amorf értékkörnek tekinthető érték kifeszülése figyelhető meg. Ebben az értékstruktúrában az általános magyar modellhez képest az értékindikátorok területi lefedettsége viszonylatában a jelenségek térben szűkebb régióra koncentrálnak. A fenti feltételek mellett Schwartz bipoláris látens dimenzióinak értékterbe történő levetülése fenntartásokkal ugyan, de egyértelműen felfedezhető. Összességében a magasabb iskolázottsági szintet teljesítők esetében a legátjárhatóbb, így relatív értelemben pszichológiailag Schwartz elméleti modelljéhez viszonyított legideálisabb értékstruktúráról beszélhetünk. Értékpreferencia sorrendjük struktúrája esetében<sup>240</sup> itt már jelentős eltérések mutatkoznak az általános magyar értékpreferencia struktúrához képest. Sokkal fontosabb számukra az Önállóság, tehát hogy saját maguk döntsenek cselekedeteikről, függetlenek legyenek másoktól és maguk határozhassák meg életük alakulását az általános magyar adatokhoz képest. Jóval fontosabb továbbá számukra a társadalmi státuszra, presztízsré irányultság, az erőforrások és más emberek feletti hatalom gyakorlása illetve dolgok, vagyoni javak birtoklása és az is, hogy munkájuk megbecsült, mások által elismert, tehát összességében véve sikeresebbek legyenek. Mindezek mellett a szűkebb környezet tekintetében vett proszociális viselkedés, azaz a környezetük segítése, velük szemben becsületesnek lenni, valamint a tradicionális<sup>241</sup> értékek tisztelete mellett a szabályokhoz való alkalmazkodás, önkorlátozó értékek felé irányultság kevésbé fontos az életükben. Az ösztönzés,

---

<sup>237</sup> Összehasonlítást ld. 18. melléklet – Egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettségűek értékind. preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferencia sorrendhez képest táblázatban.

<sup>238</sup> A többi értékindikátorhoz viszonyítva.

<sup>239</sup> Nem szabályos kört leírva, de körbe járva, az Ösztönzés és a Hatalom indikátorait horizontálisan *outlierek* elfogadva, de az elméleti modell szerinti értékkör sorrendiségének, tehát vertikális vonatkozásában illeszkedőnek megfigyelve.

<sup>240</sup> Összehasonlítást ld. 19. melléklet – Egyetemi diploma vagy egyetemi, főiskolai mesterképzési szak – MA, MSc, tudományos fokozatot végzettek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferencia sorrendhez képest táblázat alapján.

<sup>241</sup> Ez az esetükben a legkevésbé preferált értékindikátor.

a stimuláció, tehát az érdekes, változatos, kihívásokkal teli élet megélése kicsit még fontosabb is az egyetemi vagy magasabb végzettséget szerettek számára, mint általában a magyaroknak.

**Összességében** a különböző szinteken zajló iskolázási folyamatok egyéni értékstrukturáló folyamatainak mechanizmusa tekintetében megállapítható, hogy minél magasabb szintű oktatási-nevelési folyamat részese volt valaki az értékterének általános képe annál jobb átjárhatóságot mutat 2012/13-ban az EUTE Schwartz elméleti modelljének megközelítése alapján. Ez az iskolai végzettség növekedésével pszichológiai konfliktusok lehetőségétől való mentesség növekedését is jelenti egyben. Az általános magyar értéktérben megfigyelhető egyéni és közösségi érdekeket szolgáló régiók közti átjárhatóság az iskolázottság növekedésével fokozódik, melynek a végén, már a főiskolai (BA/BSc) szinten a Bizalom értékindikátora áthidaló szerepet kap és biztosítja a régiók közti átjárhatóságot. Általánosságban megállapítható továbbá, hogy minél magasabb iskolai képzési szintet teljesített valaki, értékstruktúrájában annál nagyobb valószínűséggel illeszkedik Schwartz elméleti modelljének feltételezéseire.

Értékpreferáltság vonatkozásában megállapítható, hogy a magyarok esetében 2012/13-ban a közösségi érdekeket szolgáló régió értékindikátorainak preferáltsága felől az egyéni érdekek irányába tolódnak el a preferencia szintek az iskolázottsági szint emelkedésével. Emellett jól láthatóvá vált az is, hogy minél magasabb iskolai végzettsége van valakinek, általánosan annál érték-preferáltabb, érték-gazdagabb személyiség. Az is megmutatkozott, hogy minél inkább fontos valaki számára, hogy ura legyen az életének, független legyen másoktól, tehát minél belülről-irányítottabb személyiség, annál kisebb a valószínűsége az egyéni és társadalmi szintű konfliktusok előfordulásának a személyes életében.

A fenti összegzés megerősíti annak a feltételezésnek a valószínűségét, hogy az iskolarendszerű, illetve az iskolarendszeren kívül szervezésre kerülő kiegészítő képzések iskolában preferált társadalmi értékek szerinti szervezése csökkenti a társadalmi konfliktusok feltételeinek kialakulását. Közvetetten az előbbieken jelzett teljesítmény és megújulási készség értékei iránti pozitív attitűdök fejlesztése az iskolarendszerben csökkentheti az iskolai lemorzsolódást és alapot adhat az értékdiszrepanciákon alapuló szegregálódási jelenség csökkentéséhez. Valószínűsíthető mind ezek alapján, hogy a közoktatási jelentések és az IPR vizsgálatok<sup>242</sup> szerint megkezdett felmérési és ellenőrző-fejlesztő tevékenység az iskolai komplex többcélú vizsgálatok keretében hatékonyan tovább folytatható az EU közoktatási integrációja és a

---

<sup>242</sup> Ld. Varga, A. (2016)

társadalmi konfliktushelyzetek kialakulásának megelőzése érdekében. Ez utóbbi cél eléréséhez iskolai értékrend szerint szervezett iskolán kívüli kiegészítő és utóképzések (pl. az ipar igényeinek megfelelően szükségszerűen várható szakmai átképzések) kiegészítése értékorientált, attitűd- és motivációfejlesztő tréningekkel szükségesnek látszik a már marginalizálódott és leszakadó polgárok felzárkóztatása érdekében. Az államnak az értéktérben az iskolarendszeren kívül nem látszik a democráciákban elfogadhatatlan erőszakon kívüli eszköze az iskolákban is jelzett szegregálódási problémák kezelésére, miután a szegregációról szóló vizsgálatait<sup>243</sup> szerint a családi hagyományokban testet öltő értékdiszkrpanciák alapján termelődik újra elsősorban.

### **IV.3. Nemzetközi kitekintés: mely iskolai végzettséggel rendelkezők közelítenek a legjobban az európai polgárok értékstruktúrájához?**

A kutatás negyedik általános hipotézise a magyar társadalmat az európai társadalom részeként kezeli. Ebben a vonatkozásban részben Parsons elméleti keretrendszerére alapozva, részben pedig Magyarország Európai Unió oktatáspolitikájához<sup>244</sup> való csatlakozásának következtében azt lehet feltételezni, hogy az egyéni értékstruktúráknak az európai polgárok értékstruktúrájához való viszonyát befolyásolja az iskolázottság szintje. A fejezet célja ezért felmérni, hogy mely iskolai végzettségi szintet sikeresen teljesített emberek értékstruktúrája hasonlít a legjobban az általános európai értéktérhez 2012/13-ban. Ezzel az a kérdés kerül megválaszolásra, hogy van-e olyan iskolázottsági szint, amelyről kikerülve az emberek pszichológiai struktúrájukban nagyobb valószínűséggel közelítenek az általános európai értékstruktúrához. Ez egyben annak a stratégiai döntésnek a meghozatalát is megalapozza az oktatásirányítás területén, hogy a feltárt összefüggések a kultúrkörhöz való csatlakozás jegyében elsősorban csökkenteni kívánja a különbségeket, vagy Európa sokszínűségét biztosító nemzeti stratégiai célként inkább a kulturális sajátosságok megőrzésére törekszik. Ezen célkitűzések tükrében továbbá lehetővé válik az aktuálisan hatalmat gyakorló politikai és/vagy tanügyigazgatási apparátus számára, hogy megtervezze a disszertáció elméleti keretrendszerében kifejtett oktatáson és nevelésen keresztüli európai állampolgárrá szocializálás végrehajtását és szabályozását.

<sup>243</sup> Forray, R. K. (1998, 2007), Varga, A. (2015b), Fehérvári, A. (2015a)

<sup>244</sup> Az 1987-es tanácsi nyilatkozatban deklaráltaktól a 90-es években tapasztalható oktatáspolitikai szinten megfigyelhető eltávolodás, illetve szakirodalomban jelzett számokkal történő irányítás felé eltolódás ellenére.

Az összehasonlítás a 8. mellékletben szereplő: Európa értékindikátorainak terét 2012/13-ban ábrázoló értékstruktúra modell alapján kerül elvégzésre. Az értékstruktúra modellezése az európai polgárok esetében kapott válaszokat tartalmazó összevont adatbázis alapján került MINISSA térstatisztikai modellezés módszerével, Schwartz elméleti megfontolásai alapján leképzett értékstruktúra levetítése szerint megalkotásra. Az összehasonlítás első lépéseként először röviden áttekintésre kerül, hogy milyen különbségek mutatkoznak az általános magyar<sup>245</sup> és európai<sup>246</sup> értéktér között, majd ezt követően kezdhető csak meg az értéktér iskolázottsági szintenkénti összevetése.

Az általános európai értéktér esetében is megfigyelhető szakadás az Egyéni és a Közösségi érdekeket szolgáló régiók között, akárcsak a magyar értéktér esetében volt tapasztalható. A 13. táblázat az általános magyar és európai értékpreferáltsági átlagokat tartalmazza.

**13. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása európai és magyar viszonylatban 2012/13-ban**

Magyar sorrend	Értékindikátorok	Magyaró. átlag 2012	%	EU átl.'12	%	EU sorrend	Sorendi különbség
1	Biztonság Security	1,85	100	2,22	92,19	3	-2
2	Jóindulat, Jóakarát Benevolence	2,03	91,26	2,05	100	1	1
3	Univerzalitás Universalism	2,08	89,15	2,19	93,61	2	1
4	Önállóság Self-Direction	2,29	80,71	2,38	85,9	4	0
5	Hedonizmus Hedonism	2,46	75,06	2,99	68,56	8	-3
6	Tradicionális Tradition	2,52	73,52	2,64	77,43	5	1
7	Teljesítmény Achievement	2,6	71,28	2,97	68,84	7	0
8	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	65,81	2,82	72,55	6	2
9	Hatalom Power	3,05	60,63	3,47	58,98	10	-1
10	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	57,57	3,37	60,76	9	1
	Átlag	2,49		2,71			

Az első és legszembetűnőbb különbség a két értéktér között, hogy az európai értéktérben a Biztonság értékindikátora Schwartz elméleti modelljének megfelelően a Konzervativitás és Önmegvalósítás tengelyei közötti régióba esik, míg Magyarország esetében ez az Én-átalakulás és Nyitottság a változatosságra tengelyek közé vetül le. Általában véve az európai értéktér jobb kifizülése (kevesebb sűrűsödési pont), de magyarhoz hasonló szakadása figyelhető meg

<sup>245</sup>Értékindikátorok tere Magyarországon 2012/13-ban, ld. 7. melléklet.

<sup>246</sup>Értékindikátorok tere Európában 2012/13-ban, ld. 8. melléklet.

amellett, hogy Schwartz elméleti modellje egyik értéktérre sem illeszkedik fenntartások nélkül. Mindkét értéktér esetében a szakadás a Hatalom és az Alkalmazkodás indikátorai közé esik, azonban a másik oldalról, míg a magyar értéktér esetében a Biztonság és az Önállóság között azonosítható a *gap*, addig az európai értéktér esetében a Jóindulat és az Önállóság indikátorainak esetében van jelen ugyanez.

Megállapítható, hogy a magyarok inkább tartják fontosnak a haza és család biztonságát, a proszociális értékeket, mint a szűkebb és tágabb környezetükhöz való pozitív, építő jellegű hozzáállást és önállóságot az életben közvetlen örömök és kielégülésére való alkalom keresése mellett. Kevésbé vágnak viszont munkájuk kapcsán elismerésre, sikeressége és kevésbé tartják fontosnak az alkalmazkodást, szabálykövetést, valamint a kulturális és/vagy vallási hagyományok tiszteletét. A legkevésbé a társadalmi presztízs, megbecsülés, más emberek és erőforrások felett való rendelkezés, valamint a változatos, érdekes, izgalommal teli élet keresése fontos számukra. Az európai polgártársaik számára a közvetlen környezetükkel való megfelelő bánásmód a legfontosabb értékindikátor az univerzalitás, mások egyenlősége és egyenlő bánásmód biztosítása mellett. Csak ezt követi számukra a fontossági sorrendben a család és a haza biztonsága. Emellett az értékpreferencia sorrendjükben ugyanannyira fontosnak bizonyul az, hogy maguk döntsenek az életük alakulásáról és másoktól függetlenek lehessenek. Ez utóbbi eltérés a magyarokhoz képest, akárcsak az, hogy a tradíciók és a hagyományok tisztelete, valamint az alkalmazkodó, önkorlátozó, szabálykövető magatartás fontosabb az európai polgárok számára, mint a magyaroknak. Ugyanez megfigyelhető a Hedonizmus, azaz a közvetlen örömök és kielégülés értékindikátora esetében, ami csak a munkájuk megbecsülésének, abban való sikeresség elérésének fontossága után következik az európai polgárok számára. A legkevésbé a Hatalom, tehát a társadalmi presztízs, státusz, mások vagy erőforrások feletti hatalom gyakorlása a legfontosabb nekik az érdekes változatos élet motivációs értéktípusát követően.

**Összességében** európai polgártársaink általában előbbre tartják a proszociális értékeket, elsősorban környezetük boldogulását, másodsorban az olyan egyetemes értékeket, mint a mindenki számára történő egyenlő esély és lehetőség biztosítása, környezet védelme. A magyarok számára ehhez képest a haza és a család biztonsága az elsődleges és alkalmazkodóbbak, hagyománytisztelőbbek is. Az európaiakhoz képest én-irányultabbak és jobban keresik a közvetlen örömeiket, valamint kicsit jobban érdekli őket a Hatalom értéke. Ez azt jelenti, hogy a mások feletti hatalomgyakorlás, birtoklás és mások megbecsülése jobban

motiválja a magyar, mint az európai polgárokat. Általánosságban megfigyelhető továbbá, hogy a magyarok 2012/13-ban érték-gazdagabbak, mint európai polgártársaik és átlagosan jobban preferálják az értékeket.

Mindezek figyelembevételével a korábbi elemzések tapasztalatai alapján a befejezett iskolai végzettség nélküliek esetében tapasztalt értéktér jellegzetességek miatt az értékstruktúrák tételeken vett összehasonlítása elhagyható, csak az értékpreferencia sorrend és strukturális jellegzetességek tapasztalatainak összevetése indokolt a témában.

Az EU bevándorláspolitikája és a magyar kormány, szubszidiaritás elvén alapuló európai kulturális értékeinek megőrzésére irányuló koncepciója az állampolgári értékpreferenciák fent jelzett eltérésein is alapulhat a vizsgálat megállapításai szerint. Kultúrpolitikai döntés kérdése, hogy ez ügyben az állampolgári értéktér EU közelítését, a hagyományőrzést, vagy valamilyen politikai kompromisszumot követ az állam közoktatáspolitikai stratégiája.

**14. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása, befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők és az európai polgárok esetében 2012/13-ban**

Értékindikátorok preferencia sorrendje					
Sorrend	Értékindikátor	Befejezetlen 8 ált.*	EU átl.	EU sorrend	Sorrend különbség
1	SI10 Biztonság Security	1,8834	2,22	3	-2
2	SI2 Tradicionális Tradition	2,2212	2,64	5	-3
3	SI4 Univerzalitás Universalism	2,2465	2,19	2	1
4	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	2,3732	2,05	1	3
5	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,5735	2,82	6	-1
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,8911	2,99	8	-2
7	SI5 Önállóság Self-Direction	2,9918	2,38	4	3
8	SI8 Teljesítmény Achievement	3,4140	2,97	7	1
9	SI9 Hatalom Power	3,5093	3,47	10	-1
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	4,0483	3,37	9	1
<i>Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. * Preferencia átlag, kerekítve.</i>					

A 14. táblázat alapján jól látszik, hogy lényeges eltérések vannak a befejezett 8 általános iskolai végzettség nélküliek és általános európai értékpreferenciák között, akárcsak a tapasztalt értékstruktúrák esetében is. Lényeges eltérés mutatkozik a közösségi értékek végzettség nélküliek esetében vett felül-, míg az egyéni érdekeket szolgáló régió esetében vett alulpreferáltsága még az amúgy közösségi beállítódottságúbb európai értéktérhez képest is. Az

adatok érdekes tanulsága továbbá az, hogy ezen iskolázottságúak általánosan kevésbé értékpreferáltak, mint az európai átlag, míg az általános magyar adatok esetében ez pont fordítva figyelhető meg.

A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők esetében is a megelőző kutatási tapasztalatok alapján szintén elhagyható – a túlságosan mély szakadás és az értéktér sajátos leképeződése miatt – az értéktér részletes összevetése.

Az értékindikátorok preferencia sorrendjét összevető 15. táblázat alapján megállapítható, hogy az európai értékstruktúrában belül az általánosan magyartól különböző jellegzetességeket leszámítva preferáltság tekintetében az európaiak számára kicsit fontosabbak a személyes régióhoz tartozó értékindikátorok. Ezek alól kivételt képeznek a Hedonizmus és Hatalom értékindikátorai, továbbá kevésbé preferált értékek a Biztonság és Tradicionális motivációs értéktípusai is. A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők már értékgazdagabbak, tehát jobban preferálják az általuk választott értékeket a válaszadók, mint Európában általában.

### 15. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása, befejezett 8 általános iskolai végzettségűek és az európai polgárok esetében 2012/13-ban

Bár a szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzettek esetében – a 16. táblázat adatai szerint – értékpreferencia sorrend esetében már jóval kisebb eltérés mutatkozik, mégis az értéktér strukturálódásbeli elrendeződése nem teszi indokolttá a két értékkép tételes összehasonlítását.

Értékindikátorok preferencia sorrendje					
Sorrend	Értékindikátor	Befejezett 8 ált.*	EU ált.*	EU sorrend	Sorrend különbség
1	SI10 Biztonság Security	1,9167	2,22	3	-2
2	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	2,1218	2,05	1	1
3	SI4 Univerzalitás Universalism	2,1813	2,19	2	1
4	SI2 Tradicionális Tradition	2,5336	2,64	5	-1
5	SI5 Önállóság Self-Direction	2,5817	2,38	4	1
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,6481	2,99	8	-2
7	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,7323	2,82	6	1
8	SI8 Teljesítmény Achievement	2,8379	2,97	7	1
9	SI9 Hatalom Power	3,1570	3,47	10	-1
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,3540	3,37	9	1
Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. * Preferencia átlag, kerekítve.					

**16. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása, szakiskolai vagy szakmunkás végzettségűek és az európai polgárok esetében 2012/13-ban**

Értékindikátorok preferencia sorrendje					
Sorrend	Értékindikátor	Szakmunkásk.*	EU átl.*	EU sorrend	Sorrend különbség
1	SI10 Biztonság Security	1,8674	2,22	3	-2
2	SI3 Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,0741	2,05	1	1
3	SI4 Univerzalitás Universalism	2,1252	2,19	2	1
4	SI5 Önállóság Self-Direction	2,3516	2,38	4	0
5	SI2 Tradicionális Tradition	2,4590	2,64	5	0
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,5550	2,99	8	-2
7	SI8 Teljesítmény Achievement	2,7054	2,97	7	0
8	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,7779	2,82	6	2
9	SI9 Hatalom Power	3,1226	3,47	10	-1
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,3082	3,37	9	1
Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. * Preferencia átlag, kerekítve.					

A preferáltsági szintek és sorrendiségek összehasonlításából kiderül, hogy – a Biztonság értékindikátorának európai polgárok esetében vett alulpreferáltságát és az abból eredő egy helyiértéknyi sorrendi elcsúszást leszámítva – a két esetben vett értékstruktúra már hasonlít egymásra. Eltérések elsősorban az európaiak esetében tapasztalhatók a Hedonizmus, valamint Hatalom alulpreferáltságából, illetve az Alkalmazkodás és Ösztönzés felülpreferáltságából adódóan. Ugyanolyan fontos azonban a szakmunkás illetve szakiskolai végzettségűek számára az Önállóság, a Tradicionális és a Teljesítmény értékindikátorai, mint az európai átlag számára.

Mivel a szakmunkás végzettségűek és a középfokú végzettségűek értékpreferencia sorrendje megegyezik, ezért az érettségizett, befejezett szakközépiskolával rendelkezők, gimnáziumi, vagy középfokú technikai végzettségűek értékindikátorok preferencia sorrendjét ismertető táblázata jelen esetben elmarad. A sorrendi különbségekre vonatkozóan a szakmunkások esetében felállított megállapítások ezen iskolai végzettséggel rendelkezők esetében is érvényesnek tekinthetők. Ez az első értéktér azonban, mely térbeli kifizülése és strukturáltsága miatt érdemes az európai térrel való tételes összevetésre.

Az európai polgárok és a befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők értékstruktúrájának összevetéséből kiderül, hogy a középfokon iskolázottak értékstruktúrája már mutat hasonlóságot az általános európai értéktérrel. Az utóbbi értékei habár jobban kifizülnek az értéktérben, de a Hatalom, Teljesítmény, Ösztönzés, Hedonizmus és Önállóság hasonló



térstruktúrabeli elhelyezkedése figyelhető meg. Ez azt jelenti, hogy az egyéni érdekeket szolgáló régió pszichológiai leképeződése nagyon hasonlít az európai értékterében tapasztaltakra, míg a közösségi érdekeket szolgáló régió esetében ilyen mértékű egyezés sajnos nem figyelhető meg. Ennek ellenére összevetve a két értékstruktúrát jól látható, hogy a középfokon iskolázottak Schwartz elméleti modelljéhez viszonyítva jóval ideálisabb strukturális elrendeződést mutatnak, mint ahogyan az általános európai értékstruktúra esetében tapasztalható.

Az egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettséggel rendelkezők 17. táblázaton látható értékindikátor preferencia sorrendjének európai adatokkal való összevetéséből egyértelműen kiderül, hogy az európaiak sokkal kevésbé Hedonisták, Hatalom, Biztonság- és Teljesítményorientáltak. Fontosabb számukra továbbá a hagyománytisztelet, tradíció, alkalmazkodó magatartás, szabálykövetés a Jóindulat és a proszociális értékek mindkét területe. Összeségében véve tehát közösségorientáltabb beállítottságúak, mint a magyar főiskolai végzettségűek. A két értéktér tételes összehasonlítását ezen két értéktér esetében is érdemes elvégezni.

A két értéktér összevetéséből megállapítható, hogy az értékstruktúrák mindkét esetben szépen kifeszülnek, a főiskolai végzettségűek esetében, így az eddig tapasztalt értékszakadás részben eltűnik a Biztonság értékindikátorának közvetítő szerepének köszönhetően. Az értékstruktúrában az európai átlag esetében az egyéni érdekeket szolgáló régió elrendeződése tekintetében az Ösztönzés *outlier* értéként való viselkedését leszámítva enyhe hasonlóság fedezhető fel Hatalom, Teljesítmény, Hedonizmus és Önállóság tekintetében. Ez utóbbi azt jelenti, hogy ez a régió pszichológiailag hasonlóan járható át az egyének Schwartz értékrégióiban. Az európai átlag esetében – a Hedonizmus enyhén outlier értéként helyezkedik a térben, ami jóval átlag alatti preferáltsága miatt fordulhat elő – azonban az értékek ezen területén a főiskolai végzettségűek esetében az európai átlaghoz hasonló a pszichológiai leképeződés figyelhető meg az értékek ezen területén. Az értékindikátorok preferencia sorrendjével összevetve az adatokat kiderül, hogy a magyarok esetében ezen értékek jobban preferáltak, míg Európában ugyanezek a legkevésbé preferált értékek közé tartoznak. Általánosan a magyar főiskolát végzettek biztonságorientáltabbak, hedonistábbak, valamint teljesítmény- és hatalomorientáltabbak, mint az európai polgártársaik általában. Ezzel szemben az európai átlag inkább proszociális (Jóindulat, Univerzalitás), Tradicionális, Alkalmazkodó és Ösztönzésorientáltabb.

Mindezek tükrében megállapítható, hogy a magyaroknak fontosabb a haza és család biztonsága mellett, a közvetlen kielégülést okozó öröмок, a társadalmi presztízis, megbecsülés,

erőforrások vagy más emberek feletti rendelkezés, valamint munkájuk elismerése, sikerességük. Az európaiaknak fontosabb mind a szűkebb, mint a tágabb környezetükhöz való segítőkész, pozitív viszonyulás. Az érdekes, változatos életnél a társadalmi presztízis vagy megbecsülésnél, erőforrások vagy esetleg más emberek feletti rendelkezésnél és az önkorlátozó, szabálykövető magatartásnál előrébb való számukra továbbá a hagyományok tisztelete és követése, a mindennapi életben.

**17. táblázat – Egyetemi, főiskolai alapképzési szak (BA/BSc) értékindikátor preferenciasorrendjének összevetése az európai értékekkel**

Értékindikátorok preferencia sorrendje					
Sorrend	Értékindikátor	Főisk., egyetem BA, BSc.*	EU átl.	EU sorrend	Sorrend különbség
1	SI10 Biztonság Security	1,7423	2,22	3	-2
2	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	1,9443	2,05	1	1
3	SI4 Univerzalitás Universalism	1,9741	2,19	2	1
4	SI5 Önállóság Self-Direction	2,0350	2,38	4	0
5	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,2804	2,99	8	-3
6	SI8 Teljesítmény Achievement	2,2825	2,97	7	-1
7	SI2 Tradicionális Tradition	2,6113	2,64	5	2
8	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,8972	2,82	6	2
9	SI9 Hatalom Power	2,9740	3,47	10	-1
10	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,0612	3,37	9	1
Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. * Preferencia átlag, kerekítve.					

Az egyetemi vagy tudományos szintű végzettséggel rendelkezők esetében teljes preferencia sorrendbeli eltérés figyelhető meg az európai értékátlagtól. Ez alapján megállapítható, hogy Európában átlagosan kevésbé önállóság orientáltak, tehát kevésbé fontos számukra az, hogy maguk döntsenek a saját életükről, önállóak és függetlenek legyenek, kevésbé fontos számukra a család és haza biztonsága. Emellett viszont fontosabb számukra az Univerzalitás és sokkal jobban preferálják a Jóindulat értékeit, akárcsak a Tradicionális értékeket és sokkal fontosabb az alkalmazkodás és konformitás, mint a legmagasabb elérhető iskolai végzettséggel rendelkezők számára. Az egyetemi vagy magasabb végzettségűek tehát kevésbé preferálják az olyan Univerzális értékeket, mint az egyenlőség, környezetvédelem, a szűkebb környezet segítése, a tradicionális értékek, hagyományok vagy a szabályokhoz alkalmazkodás. Általánosan ezen végzettségi csoporthoz tartozók értékgazdagabbak is, mint európai társaik.

**18. táblázat – Az egyetemi vagy főiskolai mesterképzési és tudományos szinten képzettek  
Értékindikátor preferencia sorrendjének összevetése az európai értékekkel**

Értékindikátorok preferencia sorrendje					
Sorrend	Értékindikátor	Egytem, MA, PhD*	EU átl.	EU sorrend	Sorrend különbség
1	SI5 Önállóság Self-Direction	1,7628	2,38	4	-3
2	SI10 Biztonság Security	1,8344	2,22	3	-1
3	SI4 Univerzalitás Universalism	1,8706	2,19	2	1
4	SI3 Jóindulat, Jóakarát Benevolence	1,9710	2,05	1	3
5	SI8 Teljesítmény Achievement	2,0548	2,97	7	-2
6	SI7 Hedonizmus Hedonism	2,0606	2,99	8	-2
7	SI9 Hatalom Power	2,8266	3,47	10	-3
8	SI2 Tradicionális Tradition	2,8543	2,64	5	3
9	SI6 Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,0324	3,37	9	0
10	SI1 Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	3,1567	2,82	6	4
Megjegyzés: minél kisebb az érték, annál preferáltabb. * Preferencia átlag, kerekítve.					

Összevetve a két értéktér leképeződését, jól megfigyelhető, hogy a táblázatról leolvasható preferencia sorrendbeli eltérések ellenére struktúrájukban mutatnak némi hasonlóságot mutatnak. Általánosan az európai értéktér jobban kifestül, de ha körbejárunk az értékek mentén, akkor némi<sup>247</sup> sorrendi különbséggel, de egy régióra koncentrálódik a vetületük a Közösségi és az Egyéni érdekeket szolgáló régió indikátorai enyhén nagyobb mértékű térbeli kifestülésével. Emellett azonban általánosan elmondható, hogy a magyar esetben tapasztaltak jóval kevésbé ideális értékképet mutatnak, mint az európai átlag.

**Összességében** megállapítható tehát az értékstruktúra térbeli modellezéséből és a hozzájuk tartozó értékpreferencia sorrendek európai és magyar iskolázottsági szintenkénti összevetéséből, hogy közel áll az európai általános értéktérhez a középfokú végzettségűek értékpreferencia struktúrája. Ennek ellenére a legnagyobb térbeli értékstruktúra tekintetében vett hasonlóságot mégis az egyetemi, főiskolai alapképzési szakot (BA/BSc) és felsőfokú technikumú végzettségűek mutatják. Ezen hasonlóságok a középfokú végzettségűek esetében az európai értékstruktúrával – bár ott nagyobb kifestülés tapasztalható – az Egyéni érdekeket szolgáló régió – tehát a Hatalom, Teljesítmény, Ösztönzés, Hedonizmus és Önállóság – hasonló térstruktúrabeli leképeződését mutatják. A főiskolai végzettséggel rendelkezők esetében szintén a Közösségi érdekeket szolgáló régió esetében – az Ösztönzés *outlier* értéként kezelése mellett – a

<sup>247</sup> Az általános magyar értéktérnél tapasztalt Biztonság értékindikátorának Schwartz modelltől való eltérése a kivétel.

Hatalom, Teljesítmény, Hedonizmus és Önállóság értékei vonatkozásában figyelhető meg hasonló térbeli elrendeződés. Sajnos azonban a közösségi érdekeket szolgáló régió esetében nem volt értékelhető mértékű hasonlóság kimutatható, így teljes mértékű megfelelésről az európai általános értékstruktúrával és preferáltsággal kapcsolatban még egyik végzettségi szintet teljesítettek esetében sem beszélhetünk. Mindezek ellenére azért az megállapítható, hogy minél magasabb iskolázottságú valaki, annál nagyobb valószínűséggel fog értékstruktúrája valamilyen – elsősorban az Egyéni érdeket szolgáló régió értékindikátorai terének – tekintetben az általános európai értékstruktúrához hasonlítani. Ez utóbbi állítást azonban az egyetemet végzettek vagy tudományos fokozatot szerzettek esetében a korábban ismertetett strukturáltságbeli eltérések figyelembevételével lehet csak érvényesnek tekinteni. A tapasztalt eltérés háttérében továbbá az is meghúzódhat, hogy sem az európai, sem a magyar értékstruktúrák esetében nem beszélhetünk Schwartz elméleti modelljéhez minden tekintetben igazodó értékstruktúra leképeződésről. Ennek megfelelően az egyedi jellegzetességekből adódó eltéréseket csak mindezek együttes figyelembevételével szabad érvényesnek tekinteni.

#### **IV.4. Az iskolázottság szerinti értékátalakulások Magyarországon 1978-2012/13**

##### **IV.4.1. Az iskolázottság szerinti értékátalakulási folyamatok 1978-1996 között**

###### **IV.4.1.1. Értékváltozás vagy értékválság?**

A fejezet célja a kutatás tudományelméleti keretrendszerében ismertetett statisztikai módszerek és *stamping* eljárás érvényességének tesztelése annak feltárásával, hogy a magyar társadalomban megfigyelt axiális válság jelei az iskolázottság egyes szintjeinek esetében is tetten érhetők-e az egyéni értékstruktúrákon. Ezen hipotézis empirikus statisztikai adatelemzésen alapuló megtarthatósága vagy elvethetősége a disszertációban alkalmazott elméleti megközelítés és a korábbi szakirodalmi hivatkozásokból levont alapvetően elfogadottként kezelt következtetés operacionalizált elfogadását vagy cáfolatát is jelenti egyben.

A kutatás hipotézisei és elméleti megfontolásai szerint tehát az axiális momentumok ismertetett elméleti tesztelése az alábbi módon történik meg:

A korábban ismertetett számítási módszerrel az MTA értékvizsgálatokban Rokeach-teszt alapján készült hazai értékutatás – az iskolázottsági adatokat megfelelő megbízhatósággal tartalmazó – elérhető legfrissebb adatbázisa, tehát az 1996-os adatok alapján került kiszámolásra a korábbi fejezetekben már ismertetett és korábbi kutatások során is bevált Év mutató segítségével. Az Év

mutató alapján kiszámolt iskolai végzettségi szintenként kapott eredményeit a 19. táblázat foglalja össze.

**19. táblázat – Iskolai végzettségi szintenként számolt Év mutató értékei**

Iskolai végzettség	Értékválság = $E_v = d(\text{célértékek}(1978,1996)) / d(\text{eszközértékek}(1978,1996))$
Kevesebb, mint 8 osztály	0,73
Alapfok	1,60
Középfok	1,79
Felsőfok	1,64

A 19. táblázatból kiderül, hogy a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők – ahogyan az előzetes hipotézis szerint várható volt – értékpreferenciájában a célértékek kevesebb, mint másfélszeres mértékben változtak az eszközértékekhez képest. Ez alapján kijelenthető, hogy az esetükben a vizsgált időhorizonton csak értékváltozás és nem értékválság jele mutatható ki. Ezt leszámítva azonban minden más szinten végzetek esetében kimutatható az egyértelmű értékválság jele az értékváltozás mutató iskolai végzettségi szintenkénti kiszámolása segítségével.

#### **IV.4.1.2. A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása**

##### **A) Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők célértékeinek változása<sup>248</sup>**

A mellékletben található grafikon és táblázat alapján megállapítható tehát, a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkező emberek számára célértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a legfontosabb célérték** (7-nél kisebb érték)  
BÉKE, CSALÁDI BIZTONSÁG, BOLDOGSÁG, ANYAGI JÓLÉT

Vs.

**1978-ban legfontosabb célérték** (7-nél kisebb érték)  
CSALÁDI BIZTONSÁG, BÉKE, ANYAGI JÓLÉT, BOLDOGSÁG  
míg

<sup>248</sup>Rokeach Eszközértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

**1996-ban legkevésbé fontos célértékek** (10-nél nagyobb érték):

TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS, BÖLCSESSÉG, IGAZI SZERELEM; KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; A SZÉPSÉG VILÁGA, ÜDVÖZÜLÉS; értékei voltak.

Vs.

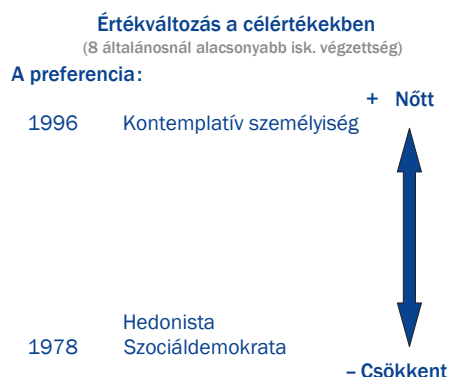
**1978-ban legkevésbé fontos célértékek** (10-nél nagyobb érték):

EGYENLŐSÉG, IGAZI SZERELEM; KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; BÖLCSESSÉG; ÜDVÖZÜLÉS, SZÉPSÉG VILÁGA.

A célértékek közül a legpreferáltabbak csoportjában enyhe sorrendi átrendeződést leszámítva (BÉKE értéke megelőzi a CSALÁD BIZTONSÁG-ának, valamint a BOLDOGSÁG az anyagi jólét értékét) a legfontosabb értékek köre változatlan maradt 1996-ra, így kijelenthető, hogy ebben a tekintetben érdemi változás nem következett be.

A legkevésbé preferált értékek tekintetében, azonban azok körének bővülése figyelhető meg 1996-ra. Az értékek ezen csoportja ekkorra – a mellékletben szereplő célértékek elvont láncolata alapján – a *szociáldemokrata* értékekhez tartozó TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS négy helyiértéket visszalépve a rangsorban a 8. helyről a 12. helyre esett vissza. Emellett a *racionalis-szellemi* területhez kapcsolódó BÖLCSESSÉG értékei több mint két pontos (2,07 értéknyi) javulással – 12,87 átlagértékről 10,8-re csökkenve – három helyet lépett előre. Utóbbi eredménnyel habár még mindig az alulpreferált értékek közé sorolható a BÖLCSESSÉG, de a vizsgált idősíkon elért számottevő javulás egyértelműen pozitív tendencia irányába mutat az érték *univerzalisztikus/kontemplatív* értéktípushoz köthetőségét figyelembe véve.

### 17. ábra – Értékváltozás a célértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében



## B) Eszközértékek változása<sup>249</sup>

A Mellékletben szereplő grafikon és táblázat alapján megállapítható, hogy a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára eszközértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a legfontosabb eszközérték** (8 vagy kisebb érték)

SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES, TISZTA; **BÁTOR**, GERINCES (érték: 8,04)

Vs.

**1978-ban legfontosabb eszközérték** (8 vagy kisebb érték)

SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES, BÁTOR, GERINCES; SEGÍTŐKÉSZ, TÖREKVŐ  
míg

**1996-ban legkevésbé fontos eszközérték**(10-nél nagyobb érték)

ÖNÁLLÓ, ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES, TÖREKVŐ, HATÉKONY, ALKOTÓ SZELLEMŰ,  
LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ

Vs.

**1978-ban legkevésbé fontos eszközérték** (10-nél nagyobb érték)

UDVARIAS, JÓKEDÉLYŰ, ALKOTÓ SZELLEMŰ, LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ,  
ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES

Az eszközértékek legpreferáltabb értékeinek tekintetében 1978-hoz képest szűkülés figyelhető meg. Ennek következtében 1996-ra ebből a körből kiesnek a *keresztény-közösségi*<sup>250</sup> SEGÍTŐKÉSZ és a *tradicionális-fegyelmező* értéktípushoz tartozó TÖREKVŐ értékei. Mindezek mellett az *etikus-sztoikus* érték BÁTOR, GERINCES értékek is csak kis jóindulattal tarthatók benn a legpreferáltabb értékek csoportjában. Ellentétes irányú mozgás figyelhető meg azonban a legkevésbé preferált értékek tekintetében az 1996-os adatok tükrében. Utóbb említett értékek köre bővült az *ideologikus* értéktípushoz tartozó ÖNÁLLÓ, valamint a *pragmatikus* értéktípushoz tartozó TÖREKVŐ és HATÉKONY, illetve a LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ *intellektuális* értéktípushoz sorolható értékekkel.

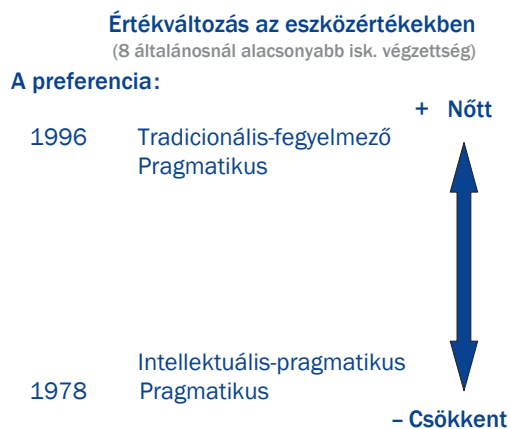
A legnagyobb értékvesztést elszenvedett eszközérték a *tradicionális-fegyelmező* TÖREKVŐ értékének 10 sorrendi hellyel, a korábbi 5. helyről 15. helyre történő visszaesése. Ez utóbbi a társadalmi együttműködés szempontjából rendkívül kedvezőtlen változást jelent. Ezt követi az *intellektuális-pragmatikus* értéktípusa, az ÖNÁLLÓSÁG 9. helyről 13. helyre (4 sorrendi helyezést), valamint a *pragmatikus* HATÉKONYSÁG háromhelyezésnyi visszaesése a korábbi

<sup>249</sup>Rokeach Eszközértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

<sup>250</sup>A dőlt betűvel szedett kifejezések a disszertáció I.2.3. pontjában meghatározott Rokeach értéktípusokat jelölik.

13.-ról a 16. helyre. Számottevő javulást a személyes régió érdekeit szolgáló *hedonizmus* értéktípusához tartozó JÓKEDÉLYŰ, illetve az ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES modernizációs, liberális-demokratikus érték, mely a *pragmatikus* értéktípus csoportjához tartozik. Utóbbiak egyaránt négy helyiértéki javulást (előbbi 15.-ről 17. helyre, míg utóbbi 14.-ről 18. helyre tudott a preferencia sorrendben előre lépni) tudtak elérni a vizsgált időintervallumon. További érdekes pozíciójavulást mutatott a *tradicionális-fegyelmező* értéktípushoz tartozó TISZTA (8.-ról 5. helyre) és UDVARIAS (14.-ről 9. helyre) értékei, melyek egyaránt 5 helyiértéknyi javulást értek el 1978 és 1996 között.

### 18. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében



**Összességében megállapítható,** hogy rendszerváltás utánra a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára a legfontosabbnak a szavahihetőség, felelősségteljeség, tisztaság, valamint bátorság útján a BÉKE, CSALÁDI BIZTONSÁG, BOLDOGSÁG, ANYAGI JÓLÉT értékeinek elérése 1996-ban.

A 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára legfontosabb a BÉKE *univerzális* értéke, mely szoros összefüggésben áll a BIZTONSÁG két értékével (haza és család biztonsága). Utóbbi jelenti egyrészt az egyéni biztonságot – tehát fontos számára, hogy biztonságos körülmények között élhessen, kerül mindent, ami ezt veszélyeztetné –, másrészt a közösség biztonságát (csoport, valamint kollektív érdekek szolgálata) is. Érdekesség, továbbá



hogy korábbi értékvizsgálatok<sup>251</sup> során a BÉKE és HAZA BIZTONSÁGának értékei a kommunista pártiskolát végzettek körében kiugróan magasnak bizonyultak. Ezzel szemben a klasszikus szocialista értékek, mint a TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS, EMBERI ÖNÉRZET inkább a férfi szakmunkások körében volt preferált. Ennek következtében az 1996-os értékekben tapasztalt jellegzetességek<sup>252</sup> már sokkal inkább reflektálhatnak az egyén bioszociális szükségleteinek kielégítésére való irányultságra, mint a klasszikus szocialista értékrendhez történő visszatérésére.

A válaszadók a legkevésbé törekednek a *szociáldemokrata* értéktípus TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS, a *kontemplatív* értéktípus BÖLCSESSÉG értéke mellett olyan *hedonista* értéktípusok elérésére, mint az IGAZI SZERELEM; KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET. Alacsony a törekvés továbbá a szintén *kontemplatív* értéktípusnak, A SZÉPSÉG VILÁGA vagy a legkevésbé preferált *keresztény* értéktípus elérésére, melyet az ÜDVÖZÜLÉS jelöl.

Ezen csoport tagjai a célértékeik elérését az UDVIARIAS, JÓKEDÉLYŰ, ALKOTÓ SZELLEMŰ, LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ, ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES értékeken keresztül látják elérhetőnek. Utóbbi a *tradicionális-fegyelmző, hedonista, intellektuális és pragmatikus* értéktípusok alacsony preferáltsági szintjét eredményezi.

A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezőkről általában meg lehet állapítani, hogy értékstruktúrájuk elsősorban a közösségi értékek közül azok a legfontosabbak számukra, melyek a személyes, illetve család biztonságát garantálják. Ezeket egyből követik a közvetlen örömök és hedonizmus – tehát én-centrikus – értékek. Önkiteljesedésüket az célértékrendszerben leginkább *etikai, konformitás (alkalmazkodás) és biztonság* értéktípusain keresztül törekednek elérni.

**Össességében az értékstruktúra változásainak tekintetében megállapítható, hogy 1996-ra a BÖLCSESSÉG; ÜDVÖZÜLÉS, SZÉPSÉG VILÁGA célértékek elérésére az UDVIARIAS, JÓKEDÉLYŰ, ALKOTÓ SZELLEMŰ, LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ, ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES értékein keresztül törekedtek. Mind az eszközértékek, mind a célértékek köre szűkült 1996-ra, tehát a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők általánosan eszköz és célhiányosabbá váltak. Ennek következtében megállapítható, hogy szegényebb személyiségi komplexitással rendelkezők lettek a rendszerváltást követő időszakban.** Ebben a folyamatban az államberendezkedés

---

<sup>251</sup> Szokolczai, Á. (1987)

<sup>252</sup> Legkevésbé preferált értékek közé került pl. a klasszikus szocialista TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS értéke.

megváltozásához illeszkedően a liberális-demokratikus, valamint individualisztikus, hedonisztikus értékek előretörése mellett a kereszténységhez kapcsolódó régió számottevő értékvesztése is megfigyelhető volt. A TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS és ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME célérték preferencia sorrendjében elszenvedett visszaesés mellett, az IGAZ SZERELEM értéke is számottevő visszaesést mutatott<sup>253</sup>. A csoport tagjainak célelérési eszközkészletében a TÖREKVŐ érték drasztikus, valamivel több, mint 3 pontos csökkenése 10 sorrendi hellyel helyezte hátrébb az értékpreferencia sorrendben ezt az értéket. Ehhez képest az ÖNÁLLÓ értékének négy helyiértéknyi vesztese 1,7 értékkel, valamint a HATÉKONY 3 helyiérték vesztese 1,65 értékkel jóval kisebbnek tűnhet. Értékstruktúrájuk átrendeződése olyan – maslowi hierarchia alapján elhelyezkedő – alapvető igények kielégítésére irányul, mint a biztonság, béke vagy boldogság. Ezek elérését, a korábbi – döntően – *etikai, keresztény-közösségi, tradicionális-fegyelmező*, értéktípusokon keresztül értek el. Utóbbi 1996-ra elsősorban a közösségi alkalmazkodási értékek stratégiájára módosult. Bizakodásra adhat azonban okot a BÖLCSESSÉG értékében bekövetkezett több mint 2 értéknyi javulás, ami az 1978-as adatokhoz képest három helyiértéknyi sorrendi előrelépést eredményezett. Az is biztató jel továbbá, hogy az ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES, UDVARIAS és TISZTA eszközérték javulása konformitás/tradicionális-fegyelmező attitűd felé mutató fejlődési irány meglétét mutatja. Ez utóbbi a társadalmi viszonyokhoz közösségibb, játékelméleti szempontból megfogalmazva kooperatívabb beállítódású fejlődési irányként is értékelhető.

#### IV.4.1.3. Az alapfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása

##### A) Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők célértékeinek változása<sup>254</sup>

A mellékletben szereplő grafikon és táblázat alapján megállapítható, hogy az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők számára célértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a legpreferáltabb** (7-nél kisebb érték)

CSALÁDI BIZTONSÁG, BÉKE, ANYAGI JÓLÉT, BOLDOGSÁG

Vs.

**1978-ban legpreferáltabb** (7-nél kisebb érték)

BÉKE, CSALÁDI BIZTONSÁG, BOLDOGSÁG

<sup>253</sup>Habár sorrendiség tekintetében csak egy helyiértéket esett vissza, de abszolút értéken 1,58 pontos romlást szenvedett el, ami majdnem megegyezik a TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS visszaesésének 1,62-es értékével.

<sup>254</sup>Rokeach Célértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

míg

**1996-ban legkevésbé fontos** (11-nél nagyobb érték):

KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; BÖLCSESSÉG; ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; A SZÉPSÉG VILÁGA; ÜDVÖZÜLÉS

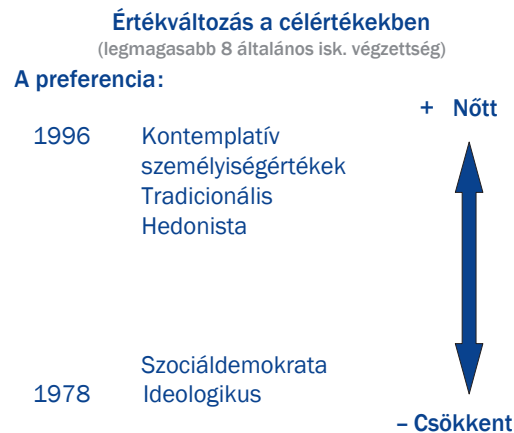
Vs.

**1978-ban legkevésbé fontos** (11-nél nagyobb érték):

KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; BÖLCSESSÉG; A SZÉPSÉG VILÁGA; ÜDVÖZÜLÉS

Az alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők célértékeinek köre materialisztikus és hedonisztikus értékekkel bővült 1996-ra, illetve a CSALÁD BIZTONSÁGA értékének fontossága, megelőzte a BÉKE értékét. Emellett az általános BOLDOGSÁG értékénél az ANYAGI JÓLÉT célértéke fontosabb célértékké vált számukra. A kevésbé preferált célértékek köre azonos maradt, pusztán minimális sorrendi átstrukturálódás figyelhető meg bennük. Sorrendi helyezésén az IGAZ BARÁTSÁG értéke érte el a legnagyobb mértékű előrelépést 5 helyet lépve előre a 12-ről a 7. helyezésre. Ezt követte a BELSŐ HARMÓNIA 4 helyiértéknyi (10-ről a 6. helyre), valamint az ANYAGI JÓLÉT és az IGAZ SZERELEM értékeinek preferencia sorrendi előre lépése. Abszolút értéken a CSALÁDI BIZTONSÁG (1,26), BÖLCSESSÉG (1,7) és ANYAGI JÓLÉT (2,2) értékei növekedtek, míg az ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME (-2,55), TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS (-1,48) és EGYENLŐSÉG (-1,32) értékeinek csökkentek.

### 19. ábra – Értékváltozás a célértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek esetében



## B) Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők eszközértékeinek változása<sup>255</sup>

A Mellékletben szereplő grafikon és táblázat alapján megállapítható, hogy az alapfokon iskolázottak számára eszközértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a legpreferáltabb** (8-nál kisebb érték)

SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES, BÁTOR, GERINCES és ÉRTELMES

Vs.

**1978-ban legpreferáltabb** (8-nál kisebb érték)

SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES, SEGÍTŐKÉSZ; BÁTOR, GERINCES

míg

**1996-ban legkevésbé fontos** (10-nél nagyobb érték)

ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES, LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ, ALKOTÓ SZELLEMŰ, HATÉKONY

Vs.

**1978-ban legkevésbé fontos** (10-nél nagyobb érték)

UDVARIAS, MEGBOCSÁTÓ, ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES, ALKOTÓ SZELLEMŰ, HATÉKONY,  
LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ.

Az alapfokon iskolázottak számára 1996-ban ugyanaz a két érték volt a legfontosabb eszközérték, mint 1978-ban, míg 1996-ra a SEGÍTŐKÉSZ és GERINCES *keresztény-szociális* értéktípusok kiesése mellett az ÉRTELMES eszközértékek bekerültek a leginkább preferált értékek közé.

Az eszközértékek tekintetében a TÖREKVŐ (-6), a SEGÍTŐKÉSZ (-3) és a SZERETETTEL TELJES (-2) értékei szenvedték el a legnagyobb sorrendi visszaesést, míg értékekben 1 értéket meghaladóan csak a TÖREKVŐ (-1,48) és a SEGÍTŐKÉSZ (-1,52) értékei vesztek az átlagos preferáltságukból. Javulást ért el azonban a LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ, a TISZTA és az UDVARIAS eszközértékek, melyek közül csak az UDVARIAS (1,28) változása volt számottevő a korábbi évekhez képest.

---

<sup>255</sup>Rokeach Eszközértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

## 20. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek esetében



**Összességében megállapítható,** hogy 1996-ban az alapfokon iskolázottak bioszociális és hedonisztikus értékek (CSALÁDI BIZTONSÁG, BÉKE, ANYAGI JÓLÉT, BOLDOGSÁG) elérésére törekednek a *keresztény-szociális* és *intellektuális* értékek (SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES, BÁTOR, GERINCES és ÉRTELMEZ) értékstratégiáján keresztül. A befejezetlen 8 általános iskolai végzettségűeknél tapasztalt ANYAGI JÓLÉT értéke azonban náluk eltűnt a felülpreferált értékek csoportjából.

Kiderült továbbá, hogy az alapfokon iskolázottak 1978-hoz viszonyított értékstrukturális változásainak tekintetében a legnagyobb sorrendi visszaesést a klasszikus szocialista értékekhez sorolható ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME (5-ről 9-re), TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS (7-ről 10-re) és EGYENLŐSÉG (9-ről 12-re) célértékei szenvedték el<sup>256</sup>. Az EMBERI ÖNÉRZET közel 1 értéknyi (0,95) visszaesése is említésre méltó, noha ez csak 2 helyiérték romlást eredményezett a célértékek általános sorrendjében. Az eszközértékek esetében még nagyobb mértékű visszaesést produkált a TÖREKVŐ 6 sorrendi helyről történő visszacsúszása a 6. helyről a 12. helyre, ami mellett a SEGÍTŐKÉSZ értéke esetében volt még számottevő visszaesés megfigyelhető a korábbi 3. helyről a 6. helyre esve vissza. Preferenciaszintjében közel 1 egységnyi visszaesést ért még el a SZERETETTEL TELJES értéke, ami a sorrendben azonban csak két helyiértéknyi visszaesést eredményezett az esetében.

Számottevő előrelépést ért el azonban az IGAZ BARÁTSÁG, BELSŐ HARMÓNIA, és az

<sup>256</sup> 4, 3 és 3 helyett visszaesve

ANYAGI JÓLÉT célértékeinek preferáltsága, míg eszközértékek tekintetében az UDVARIAS értéke rendkívül jelentős, 6 helyezéssnyit ugrott előre, a 13. helyről a 7. Helyre, a TISZTA értékének három, 8.-ról az 5. ranghelyre történő előrelépése mellett. Említésre méltó eredmény még, hogy a LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ értéke közel egy (0,7) értéknyi javulással 2 ranghelynyi előrelépést tudott elérni.

Jól látható tehát, hogy míg 1978-ban közel azonos célorientációval bírtak az alapfokon iskolázottak (BÉKE, CSALÁDI BIZTONSÁG, BOLDOGSÁG VS. CSALÁDI BIZTONSÁG, BÉKE, ANYAGI JÓLÉT, BOLDOGSÁG), addig eszközértékeik, azaz az elérési stratégiájuk SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES, BÁTOR, GERINCES és ÉRTELMES-re módosult.

#### **IV.4.1.4. A középfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása**

##### **A) Középfokú végzettséggel rendelkezők célértékeinek változása<sup>257</sup>**

Megállapítható tehát a Mellékletben szereplő ábra és táblázat adatai alapján, hogy a középfokon iskolázottak számára célértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a legpreferáltabb** (7-nél kisebb érték)

CSALÁDI BIZTONSÁG, BÉKE, BOLDOGSÁG, BELSŐ HARMÓNIA, ANYAGI JÓLÉT  
Vs.

**1978-ban legpreferáltabb** (7-nél kisebb érték)

BÉKE, CSALÁDI BIZTONSÁG, A HAZA BIZTONSÁGA, BOLDOGSÁG, AZ ELVÉGZETT  
MUNKA ÖRÖME

míg

**1996-ban legkevésbé fontos** (11-nél nagyobb érték):

BÖLCSESSÉG, TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS, ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET, KELLEMES,  
ÉLVEZETES ÉLET, EGYENLŐSÉG, A SZÉPSÉG VILÁGA, ÜDVÖZÜLÉS

Vs.

**1978-ban legkevésbé fontos** (11-nél nagyobb érték):

ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET, BÖLCSESSÉG; A SZÉPSÉG  
VILÁGA; ÜDVÖZÜLÉS.

A középfokú végzettségűek legpreferáltabb értékeinek köre 1996-ra a klasszikus szocialista érték (ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME) kiesése mellett a BELSŐ HARMÓNIA kontemplatív

---

<sup>257</sup>Rokeach Célértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

személyiségjegye, valamint a hedonista ANYAGI JÓLÉT célértékek bővülését mutatták az értékek a vizsgált idősíkon. Strukturális átrendeződés tekintetében csekély változás volt megfigyelhető (BÉKE és CSALÁD BIZTONSÁGA értékek 1996-ra helyet cseréltek a preferencia sorrendben). Némi aggodalomra ad okot, hogy a BÖLCSESSÉG, valamint a TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS célértékek a legkevésbé fontos értékek csoportjába esnek.

Fontos továbbá, hogy míg abszolút értéken a keresztény értéktípushoz tartozó ÜDVÖZÜLÉS értéke az egyik legnagyobb növekedést mutatta a középfokú iskolai végzettségűek esetében a vizsgált időintervallumon, addig ezen javulása a preferencia sorrendben elfoglalt helyére semmilyen hatást nem gyakorolt. Ez azt jelenti, hogy mind 1978-ban, mind 1996-ban a 18., tehát utolsó helyet foglalta el, amellet a SZÉPSÉG VILÁGA úgy őrizte meg utolsó előtti helyét, hogy gyakorlatilag változatlan maradt (a változás értéke csupán -0,2 volt).

## 21. ábra – Értékváltozás a célértékekben a középfokú végzettségűek esetében



### B) A középfokú végzettséggel rendelkezők eszközértékeinek változása<sup>258</sup>

A mellékletben hivatkozott grafikon és táblázat alapján megállapítható, hogy a középfokú iskolai végzettséggel rendelkező emberek számára eszközértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a leginkább fontos** (8-nál kisebb érték)

ÉRTELMES, SZAVAHIHETŐ, FELELŐSSÉGTELJES; BÁTOR, GERINCES

Vs.

<sup>258</sup>Rokeach Eszközértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

**1978-ban a leginkább fontos** (8-nál kisebb érték)

FELELŐSSÉGTELJES; BÁTOR, GERINCES; SZAVAHIHETŐ, ÉRTELMES  
míg

**1996-ban legkevésbé fontos** (10-nél nagyobb érték)

ALKOTÓ SZELLEMŰ, ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES; SZERETETTEL TELJES; LOGIKUS  
GONDOLKODÁSÚ; UDVIARIAS; HATÉKONY, TÖREKVŐ, MEGBOCSÁTÓ, ENGEDELMES  
(Megjegyzés: a dőlttel jelzett értékek kisebbek, mint 10,3-es preferáltsági szint)

Vs.

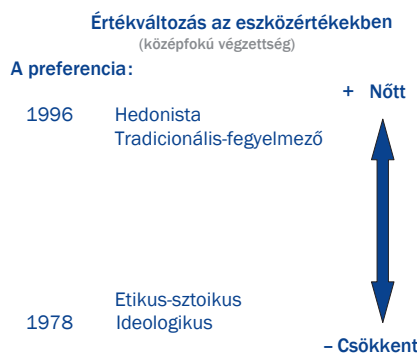
**1978-ban legkevésbé fontos** (10-nél nagyobb érték)

JÓKEDÉLYŰ, TÖREKVŐ, HATÉKONY, TISZTA; SZERETETTEL TELJES; UDVIARIAS,  
MEGOCSÁTÓ, ENGEDELMES

Eszközértékek számának tekintetében nem tapasztalható a célértékeknél megfigyelt bővülés, de enyhe belső sorrendi átrendeződés igen. Ez a folyamat az *intellektuális* és *etikus-sztoikus* értéktípusok további erősödését jelzi az 1978-as szinthez képest, mivel az ÉRTELMES és SZAVAHIHETŐ értékei egyből a preferencia sorrend első két helyét foglalják el a korábbi 3. és 4. ranghely helyett.

**Össességében a középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők esetében a megfigyelhető értékrendi struktúrájuk vonatkozásában megállapítható, hogy értelmes, etikus úton törekednek elsősorban a család biztonságára, békére, boldogságra, belső harmóniára és anyagi jólétre. Utóbbi azonban esetükben – a legkevésbé fontos eszközértékek tanúsága szerint – egyáltalán nem jelent *tradicionális-fegyelmezett* vagy *keresztény-közösségi* modalitást egyéni célelérési stratégiájukban.**

## 22. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a középfokú végzettségűek esetében





Összességében az értékstruktúra tekintetében megállapítható, hogy a befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők 1978-hoz viszonyított értékstrukturális változásainak tekintetében a legnagyobb sorrendi visszaesést a célértékek esetében a korábbi kutatásaink<sup>259</sup> során *klasszikus illetve hivatalos szocialista* értékeként azonosított értéktípusok<sup>260</sup> esetében jelentős veszteséget szenvedtek el mind abszolút, mind ranghelyi értéken. Ez a kettős értékvesztés az eszközértékek esetében abszolút értéken csak a BÁTOR, GERINCES<sup>261</sup> és ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES<sup>262</sup> esetében volt megfigyelhető. Sorrendiség tekintetében a LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ (-5), ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES (-4), TÖREKVŐ (-3) és SEGÍTŐKÉSZ (-3) helyiérték vesztese volt számottevő, de ezeket nem követte abszolút értéken vett csökkenés.

Célértékek tekintetében 4 ranghelynyi sorrendi előrelépés volt mérhető az 1978-as adatokhoz képest az ANYAGI JÓLÉT, IGAZI SZERELEM, BÖLCSESSÉG értékeinek esetében, míg a BELSŐ HARMÓNIA és EMBERI ÖNÉRZET három helyet tudott javítani a korábban mért értékekhez képest 1996-ra. Abszolút értéken a BELSŐ HARMÓNIA és BÖLCSESSÉG 2 érték fölötti növekedés mutatott, míg az ANYAGI JÓLÉT, ÜDVÖZÜLÉS, BOLDOGSÁG és CSALÁD BIZTONSÁGA célértékek esetében 1 feletti – pontos értékeket ld. 12. melléklet táblázatában – emelkedés volt tapasztalható a vizsgált időszakban. Eszközértékek esetében már nem volt a célértékeknél tapasztalt, látványos abszolút értékben vett növekedés, de így is figyelemre méltó a TISZTA értékének 1,84 értéknyi emelkedésével elért 8 ranghelynyi előrelépés. Lényegi változás továbbá a JÓKEDÉLYŰ és UDVARIAS 1 értéket alig meghaladó növekedése is mely 4, illetve 2 rangnyi előrelépést eredményezett az eszközérték preferencia sorrendjében. Számottevő abszolút értéken vett növekedés nélküli előrelépést mutatott az ÉRTELMES (2), SZERETETTEL TELJES (3) és FEGYELMEZETT (2) értékei.

Jól látható tehát, hogy míg a célértékek tekintetében a középfokú végzettséggel rendelkezők célértékeiben a kontemplatív személyiségértékek, tradicionális, hedonista és keresztényi értékek mutattak növekedést, addig a szociáldemokrata és ideologikus célértékek fontossága csökkent. Mindezek mellett az eszközértékek tekintetében a hedonista, valamint

<sup>259</sup>Ld. Füstös-Tárnok (2013) p36-p41.

<sup>260</sup> ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME -2,24 értékkel 6 ranghelynyit, HAZA BIZTONSÁGA -1,87 értékkel 5 ranghelynyit, EGYENLŐSÉG -2,17 értékkel 4 ranghelynyi, TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS -2,16 értékkel 3 ranghelynyit változott.

<sup>261</sup> -1,02 értékkel 2 ranghelynyi visszaesés.

<sup>262</sup> -1,02 értékkel, 4 ranghelynyi visszaesés.

tradicionális-fegyelmelő értékek és az etikus-sztoikus, valamint ideologikus értéktípusok csökkenése volt megfigyelhető 1996-ra a korábbi 1978-ban mért szintekhez képest.

Érdekesség ezen abszolút értéken vett cél- és eszközérték változások leképeződése a végleges értékstruktúrában. Elsősorban értelmes, etikus úton törekednek a család biztonságára, békére, boldogságra, belső harmóniára és anyagi jólétre, mégis az esetükben ez egyáltalán nem jelent *tradicionális-fegyelmelő* vagy *keresztény-közösségi* modalitást egyéni célélérési stratégiájukban<sup>263</sup>. Mindez annak ellenére figyelhető meg, hogy abszolút értéken növekedés volt tapasztalható ezen értékek esetében.

#### IV.4.1.5. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája és értékátalakulása

##### A) A felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők célértékeinek változása<sup>264</sup>

A Mellékletben szereplő táblázat és grafikon alapján megállapítható, hogy a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) iskolai végzettséggel rendelkezők számára célértékek tekintetében csökkenő fontossági sorrendben:

**1996-ban a legfontosabb** (8-nál kisebb érték)

CSALÁDI BIZTONSÁG; BÉKE; BELSŐ HARMÓNIA; BOLDOGSÁG

Vs.

**1978-ban legfontosabb** (8-nál kisebb érték)

BÉKE, CSALÁDI BIZTONSÁG; A HAZA BIZTONSÁGA; AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME

míg

**1996-ban legkevésbé fontos**<sup>265</sup>

(11-nél nagyobb érték):

ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; EGYENLŐSÉG; KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; A SZÉPSÉG VILÁGA; ÜDVÖZÜLÉS

Vs.

**1978-ban legkevésbé fontos** (11-nél nagyobb érték):

BÖLCSESSÉG; ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; A SZÉPSÉG VILÁGA; KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; ÜDVÖZÜLÉS

<sup>263</sup> A legkevésbé fontos eszközértékek szerinti megfigyelések alapján.

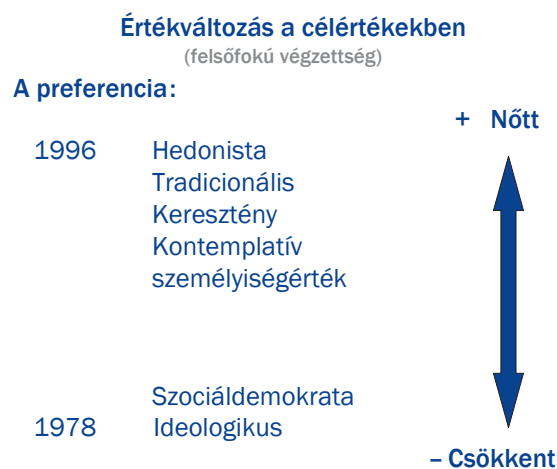
<sup>264</sup> Rokeach Célértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

<sup>265</sup> Szükséges volt a legkevésbé preferált értékek körének szűkítése az adatok értelmezhetőségének és kezelhető szinten tartásának érdekében, ezért ebben az esetben a legkevésbé fontos célértékek a 11-nél nagyobb értéket felvevő célértékeket jelölik, de az mellékletben látható táblázatról leolvashatók a kiszűrt értékek.

A célértékek köréből – korábban középfokú végzettséggel rendelkezők esetében megfigyeltékhez hasonlóan – kikerült a szocialista (ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME) értéke a legfontosabb értékek köréből. Emellett a BÉKE értéke szintén helyet cserélt és az első helyre lépett előre a CSALÁDI BIZTONSÁG értéke, míg a BELSŐ HARMÓNIA és a BOLDOGSÁG új célértékei is megjelentek a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők körében. Érdekes, hogy olyan hedonisztikus értékek, mint az ÉRDEKES VÁLTOZATOS ÉLET vagy KELLEMES ÉLVEZETES ÉLET az EGYENLŐSÉG értékeivel együtt a legkevésbé preferált értékek körébe tartoznak. Ennél kevésbé meglepő az ÜDVÖZÜLÉS keresztényi értéke, mely a vizsgálati időintervallumon stabilan őrzi utolsó helyét, noha – a középfokú iskolai végzettségűekhez hasonlóképp – 1,67 értéknyi növekedés volt tapasztalható ezen érték esetében is. Ez hasonló a KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET utolsó előtti ranghelyének esetében mért 1,22 értéknyi növekedéshez, ami pusztán egy ranghelynyi javulást eredményezett a SZÉPSÉG VILÁGA értékének egy sorrendi értékkel hátrébb szorításával.

A célértékek a Mellékletben szereplő táblázat értékei szerint abszolút értéken a *hedonista*, *tradicionális*, *keresztényi*, valamint kontemplatív *személyiségértékek* növekedése mellett a *szociáldemokrata* és *ideologikus* értékek csökkenése figyelhető meg.

### 23. ábra – Értékváltozás a célértékekben a felsőfokú végzettségűek esetében



## B) Felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők eszközértékeinek változása<sup>266</sup>

Kijelenthető a mellékletben szereplő grafikon és táblázat alapján, hogy a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező emberek számára eszközértékek tekintetében csökkenő preferencia szerinti sorrendben:

**1996-ban a legpreferáltabb** (8-nál kisebb érték)

FELELŐSSÉGTELJES, ÉRTELMES, SZAVAHIHETŐ; BÁTOR, GERINCES<sup>267</sup>

Vs.

**1978-ban legpreferáltabb** (8-nál kisebb érték)

FELELŐSSÉGTELJES; BÁTOR, GERINCES; SZAVAHIHETŐ; LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ; ÉRTELMES; ALKOTÓ SZELLEMŰ; ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES  
míg

**1996-ban legkevésbé fontos** (10-nél nagyobb érték)

JÓKEDÉLYŰ; TISZTA; SZERETETTEL TELJES; TÖREKVŐ, UDVARIAS, MEGBOCSÁTÓ, ENGEDELMES

Vs.

**1978-ban legkevésbé fontos** (10-nél nagyobb érték)

HATÉKONY; JÓKEDÉLYŰ; SZERETETTEL TELJES; TÖREKVŐ, UDVARIAS, TISZTA, MEGBOCSÁTÓ, ENGEDELMES

A legpreferáltabb eszközérték itemeinek tekintetében további szűkülés volt megfigyelhető 1996-ra. Ekkora már csak az *etikus-sztoikus* és *intellektuális* értéktípusok, így a FELELŐSSÉGTELJES<sup>268</sup>, ÉRTELMES, valamint SZAVAHIHETŐ és BÁTOR, GERINCES eszközértékek maradtak meg ebben a csoportban. Ennek tükrében megállapítható, hogy 1996-ban *intellektualizált* és *etikus-sztoikus* értéktípusok által dominált eszközérték ellátottságúak a felsőfokú végzettségűek. Emellett kevésbé *hedonisták*, *keresztény-közösségiek*, *pragmatikusak* és *tradicionális-fegyelmezők* a mindennapi modalitásukban. Ez utóbbi eredmény nagyjából megegyezik az 1978-ban mért adatokkal. Érdekes az adatok strukturális változatlansága annak fényében, hogy 1996-ra a MEGBOCSÁTÓ és ENGEDELMES, *keresztény-közösségi* és *tradicionális-fegyelmező* értéktípusuk mindkét vizsgálati időpontban a legkevésbé preferált eszközértékek voltak. Emellett a TISZTA három sorrendi helyezésben történt előrelépését leszámítva – az UDVARIAS, TÖREKVŐ és SZERETETTEL TELJES – *tradicionális-fegyelmező*,

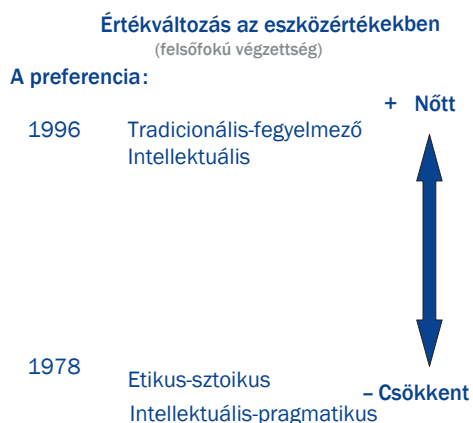
<sup>266</sup>Rokeach Eszközértékek tételes felsorolását ld. 2. melléklet Rokeach értékteszt cél- és eszközértékeit ismertető táblázata.

<sup>267</sup>8,15 érték

<sup>268</sup> Mindkét időpontban a FELELŐSSÉGTELJES bizonyult legfontosabb eszközértéknek.

*pragmatikus*, valamint *keresztény-közösségi* értékek szintén szinte azonosan alulpreferált pozíciót vesznek fel az értékek viszonyított fontossági sorrendjében, mint 1978-ban.

## 24. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a felsőfokú végzettségűek esetében



Abszolút értéken véve a *tradicionális-intellektuális* eszközértékek fontossága nőtt, míg az etikus-sztoikus és intellektuális-pragmatikus csökkent, ami az 1996-ban előzőekben bemutatott értékstruktúrával nagyjából átfedésben van.

**Összességében az értékrend struktúrájának tekintetében** megállapítható a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében, hogy leginkább FELELŐSÉGTELJES, ÉRTELMEZ, SZAVAHIHETŐ, tehát *etikus-sztoikus* és *intellektuális* úton törekednek a CSALÁD BIZTONSÁG, BÉKE, BELSŐ HARMÓNIA és BOLDOGSÁG elérésére. Alapvetően tehát *tradicionális*, *ideologikus*, *kontemplatív személyiségérték* és *hedonizmus* értéktípusainak irányába motiváltak.

**Az értékstruktúra változásainak tekintetében összességében megállapítható** a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők 1978-hoz viszonyított értékstrukturális változásainak tekintetében, hogy a célértékek esetében a TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS, EGYENLŐSÉG, SZABADSÁG és a HAZA BIZTONSÁGA értékei szenvedték el a legnagyobb pozícióvesztést<sup>269</sup>. Abszolút értéken az EGYENLŐSÉG, TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS, BÉKE, SZABADSÁG, HAZA BIZTONSÁGA és az ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME<sup>270</sup> esetében volt a legjelentősebb pozícióvesztés tapasztalható. Az eszközértékeknel csak a BÁTOR, GERINCES értéke mutatott 1-nél nagyobb pozícióvesztést, bár abszolút értéken még a LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ,

<sup>269</sup> Felsorolás sorrendjében -6, -5, -4 és -3 rangértéket.

<sup>270</sup> A felsorolás sorrendje szerint -3,11, -2,37, -2,32, -1,86, -1,47 és -1,13 értéknyit.

ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES és az ÖNÁLLÓ ÉRTÉKE is visszaesett. Előrelépés volt viszont tapasztalható BÖLCSESSÉG, IGAZ BARÁTSÁG, BOLDOGSÁG és ANYAGI jólét tekintetében. Abszolút értéken ezeket a BELSŐ HARMÓNIA, KELLEMEK, ÉLVEZETES ÉLET, ANYAGI JÓLÉT, BÖLCSESSÉG, ÜDVÖZÜLÉS, BOLDOGSÁG és CSALÁD BIZTONSÁGA (utóbbi abszolút értéken vett 2,06 értékkel lett magasabb) célérték preferencia szintjeinek emelkedései kísérik. Ehhez képest eszközértékekben csak az ÉRTELMES és TISZTA értékek értek el mind pozíció (3, 3), mind abszolút (1,22 és 1,96) értékek vonatkozásában tapasztalható javulást. Ezek a folyamatok a célértékekben jelentős átalakulási folyamatokat jeleznek az eszközértékek szintén nem elhanyagolható újraértékelődése mellett. Az előbbiek jól rámutatnak az értékválság mutató által jelzett axiális értékválság felsőfokú iskolai végzettségűek esetében közel 20 év alatt lezajlott értékváltozási folyamat fontosabb jellemzőire.

Mindezek tükrében megállapítható, hogy a célértékekben egyértelmű preferenciaszint átrendeződés zajlott le a *hedonista, tradicionális, keresztény és kontemplatív személyiségjegyek* abszolút értéken vett növekedése mellett a *szociáldemokrata és ideologikus* értéktípusok háttérbe szorulásával párhuzamosan. Ez az eszközértékek tekintetében a *tradicionális-fegyelmelő* és *intellektuális* értéktípusok abszolút értékének növekedését; míg az *etikussztoikus, valamint intellektuális-pragmatikus* típusok csökkenése követte. Ez az előbbiekben részletezett értékválság folyamatainak tekintetében csak részben gyakorolt hatást a felsőfokú iskolai végzettségűek relatív értékstruktúrájának átalakulására.

#### **IV.4.2. Iskolázottság szerinti csoportok helyzetének változása az értékterben 2002 és 2012/13 között**

Miután a korábbi fejezetekben mind a *stamping* eljárás, mind a térstatisztikai modellek, mind pedig az LVPLS strukturális modellezések érvényesnek bizonyultak a felvetett tudományelméleti és kutatómódszertani kérdések megoldására, így egyértelműen alkalmasnak tekinthető a továbbiakban a kidolgozott értékvizsgálati modell a nevelésszociológiai kutatások számára. A következőkben ezért a kutatási tervnek megfelelően az EUTE/ESS vizsgálatok, országos reprezentatív mintán lekérdezett kérdőíven alapuló – ami Schwartz értékesztjének eredményeit is magába foglalja – adatbázisai alapján végzett további vizsgálatok kerülnek ismertetésre. Először a társadalmi térbe iskolázottsági szintenként vetített értékhatások vizsgálatoként kerül bemutatásra az összes, eddig hat vizsgálati év anyaga 2012/13-ig bezárólag. Ezzel a

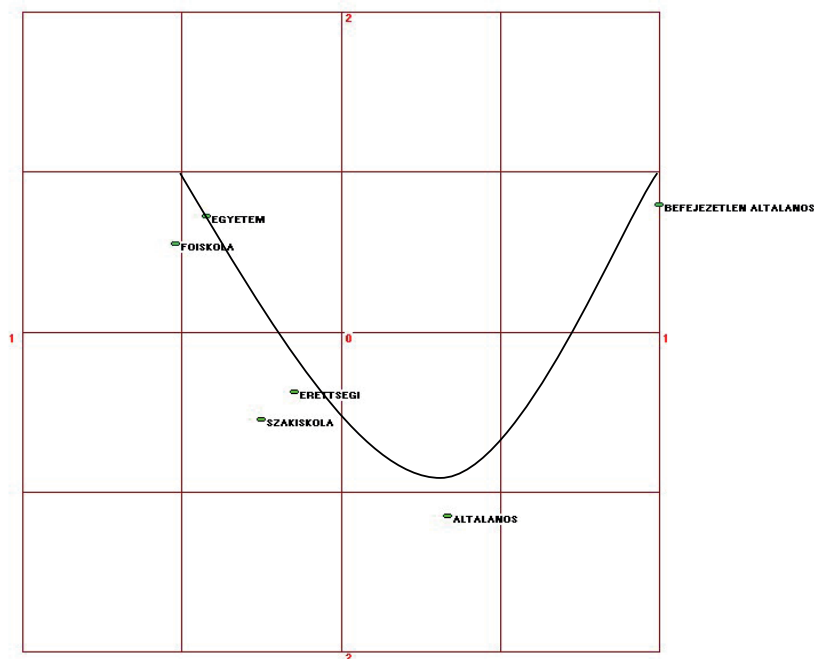
közelmúltban bekövetkezett értékátalakulási folyamatok rendszerszinten is értelmezhetővé válnak a neveléstudományi, így a nevelésszociológiai kutatások számára.

Ezt követi az iskolai végzettségek csoportjainak a társadalmi időtérbe történő levetítése (végzettségek szerinti csoportok az értéktérben), valamint egyedi terének (a vizsgálati évek tere, ahogyan a csoport-tér dimenzióit súlyozzák) leképezése annak érdekében. Utóbbival a különböző végzettségűek esetében bekövetkezett értékstrukturális változások mögött meghúzódó működési mechanizmusok egymáshoz viszonyított változásai statisztikai eszközökkel is jól láthatóvá és értelmezhetővé válnak.

Az első vizsgálati évben kapott adatokból a 25. ábrán láthatóan jól kirajzolódik a különböző iskolai szinteket végzettek térbeli elkülönülése. Itt az egyes iskolázási szintek – az oktatási rendszernek megfelelő iskolázatlan, alap, közép és felsőfok – szerint párt alkotva különülnek el az értéktérben. Ezen térbeli elkülönülés alátámasztja a korábbi Schwartz teszt alapján leképezett egyedi, iskolázottsági szintenként vett értékterekből, valamint preferencia átlagok adataiból nyert eredményeket. Ezek szerint a 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők egyedi értéktérrel rendelkeznek, minden más végzettségi szinthez képest.

### 25. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben – 1. Hullám (2002. nov.)

FINAL CONFIGURATION - STRESS DHAT = 0.000002 : dimensions 1 and 2

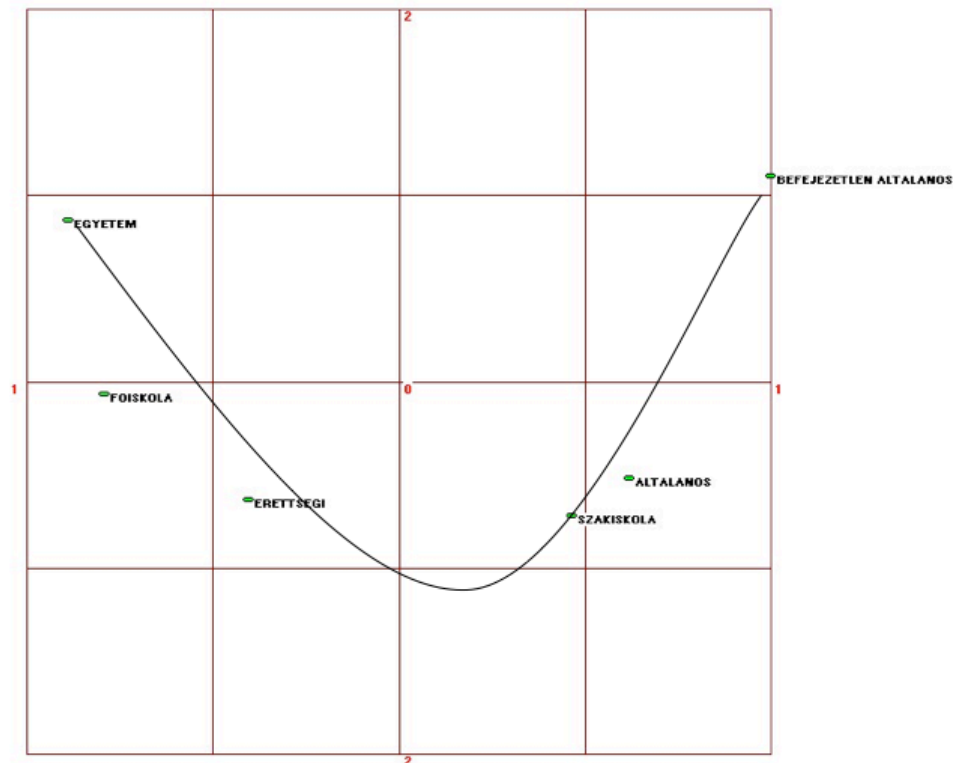


A 2. hullám adataiból a 26. ábrán láthatóan képzett modell szerint az elkülönülés némileg fokozódott az értéktérben amellet, hogy az általános és szakiskolai végzettségűek egymáshoz

közelebb helyezkednek. Emellett a főiskolai és egyetemi végzettségűek – a 2002-ben tapasztaltakhoz képest – a felülről nyitott „kaspó” ívén jobban kifeszülve jelennek meg. Ez arra mutat rá, hogy az ezen két végzettségi szintet teljesítők értékstruktúrája közötti eltérés fokozódott, akárcsak az érettségizettek és szakiskolát végzettek között. A befejezett 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők kicsit közelebb kerültek a befejezetlen 8 általános iskolai végzettségűekhez, akárcsak a szakiskolát és 8 általánost végzettek. Az értéktérben tehát egyértelmű szakadás figyelhető meg már 2005-ben az alapfokú vagy alacsonyabb és legalább középfokú oktatási szinten végzettek esetében is.

**26. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben – 2. Hullám (2005. máj.)**

FINAL CONFIGURATION - STRESS DHAT = 0.000000 : dimensions 1 and 2

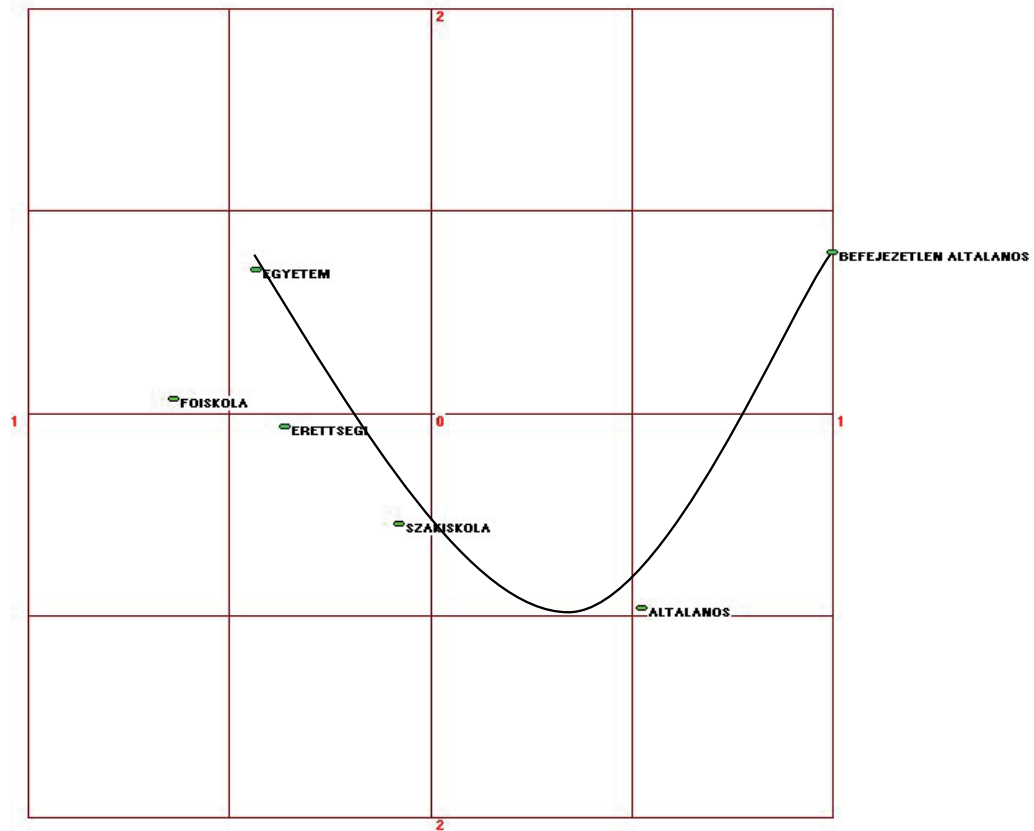


A 27. ábrán a harmadik Hullám adatai a tértengelyen egymással összhangban enyhén jobbra tolódtak, azonban a szakiskolát végzettek újból közelebb kerültek az érettségizettekhez és az érettségit szerzettek némileg *outlierként* viselkedve térben távolabb kerültek a befejezetlen 8 általános végzettségűektől. Emellett az egyetemet végzettek értékstruktúrájának átalakulása miatt enyhén közeledtek a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezőkhöz.



## 27. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben 3. Hullám (2006. december – 2007. január)

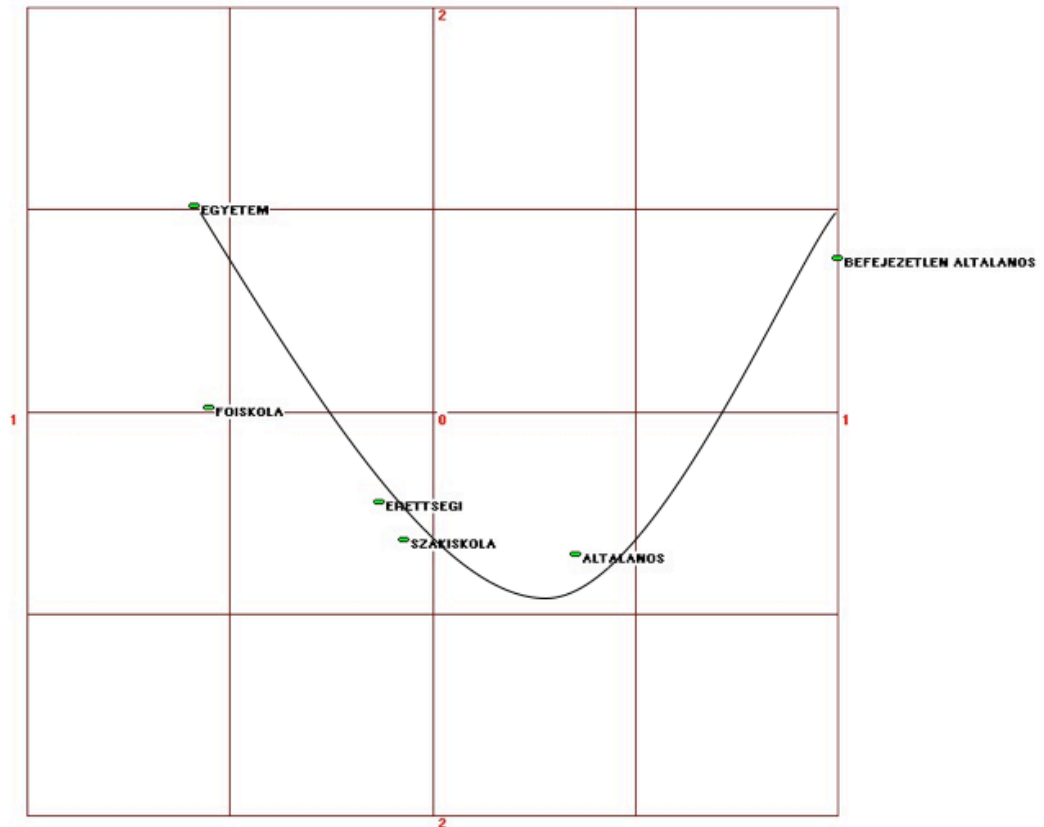
FINAL CONFIGURATION - STRESS DHAT = 0.000001 : dimensions 1 and 2



A 4. Hullám a 28. ábrán láthatóan némi visszatérést mutat a 2. Hullám vetületéhez azzal, hogy az érettségizettek és a szakiskolát végzettek a térben újból közelebb kerültek egymáshoz. Ez utóbbi esetben annyi kivétel adódott a korábbiakhoz képest, hogy ebben a vizsgálati évben a főiskolát végzettek tovább távolodtak az egyetemet végzettek körétől, valamint a szakiskolát és középfokú végzettséget szerzettek közeledtek egymáshoz az értéktérben.

## 28. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben 4. Hullám (2009. febr.-ápr.)

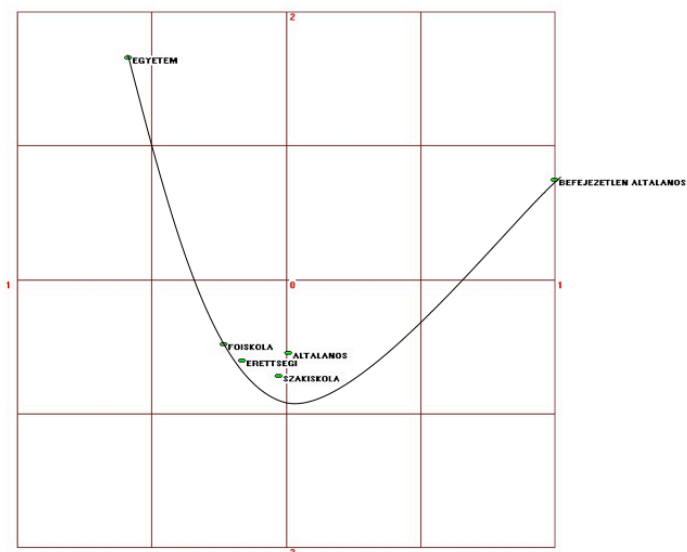
FINAL CONFIGURATION - STRESS DHAT = 0.000003 : dimensions 1 and 2



Az eredmények tekintetében az 5. Hullám adatai, ahogyan az a 29. ábrán is látható *outlier* évként kezelendők, ugyanis ebben az évben a kaspó széleinek – a befejezetlen 8 általános és egyetemi végzettségűek közötti – kinyílásával párhuzamosan az értékindikátorok a képzeletbeli kaspó alján tömörülnek az értéktérben. A teret továbbra is az egyetemi és befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája feszíti a két oldalon ki.

## 29. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben 5. Hullám (2010. okt.– dec.)

FINAL CONFIGURATION - STRESS DHAT = 0.000000 : dimensions 1 and 2



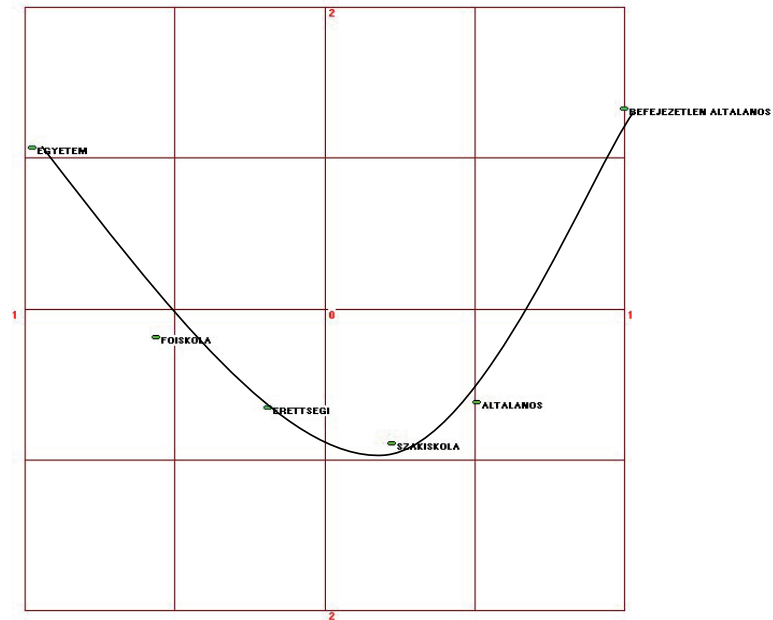
A 30. ábrán látható 6. hullám adatai – melyek egyben a legjobban hasonlítanak az iskolai végzettség szerinti csoport-tér modelljére is – esetében az egyes végzettséggel rendelkezők csoportjai egy szépen ívelt görbe mentén veszik fel pozícióikat. A két szélsőértéket képviselők – befejezetlen általános és egyetemi végzettségűek – között helyezkednek el. Az értéket továbbra is a két szélső<sup>271</sup> végzettségi szinttel rendelkezők feszítik ki. 2012/13-ra azonban gyakorlatilag horizontálisan a teljes értékhorizontot lefedi a köztük lévő szakadás, melyet a többi végzettséggel rendelkezők csoportja tölt ki.

Mivel az értekezés korábbi fejezeteiben bemutatásra kerültek mind az értékindikátorok preferenciaátlagainak, mind az értéktér átalakulások strukturális sajátosságai, ezért az utóbbi térleképeződés részletesebb kifejtésére is adottak – egyedül a 2010-es 5. Hullám évében a többitől jobban eltérő értékei mellett – a térstruktúra mélyebb elemzéshez szükséges adatok. A korábban ismertett adatok és feltárt strukturális különbségek alapján megállapítható, hogy az iskolai végzettségeket megszerzők az értéktér két térfélre osztják. Az egyik az alapfokú iskolázottságúak, a másik pedig a közép vagy magasabb szinten iskolázottak régiója. Az egyes végzettségek az Én-irányultság-értékpreferáltabb vs. Közösségirányult-értékszegényebb tengelyek mentén feszülnek ki az értéktérben. A tér baloldalán az általánosan magasabban értékpreferált egyéni értékeket, önállóságot, teljesítményt, hatalmat tartják fontosabbnak. Az értéktér jobb oldalán az alacsonyabb iskolai végzettségűek számára a közösségi értékek, mint a tradíció, alkalmazkodás a preferáltabb értékeik. Ez az elméleti megfigyelés a 31. ábrán láthatóan ábrázolható.

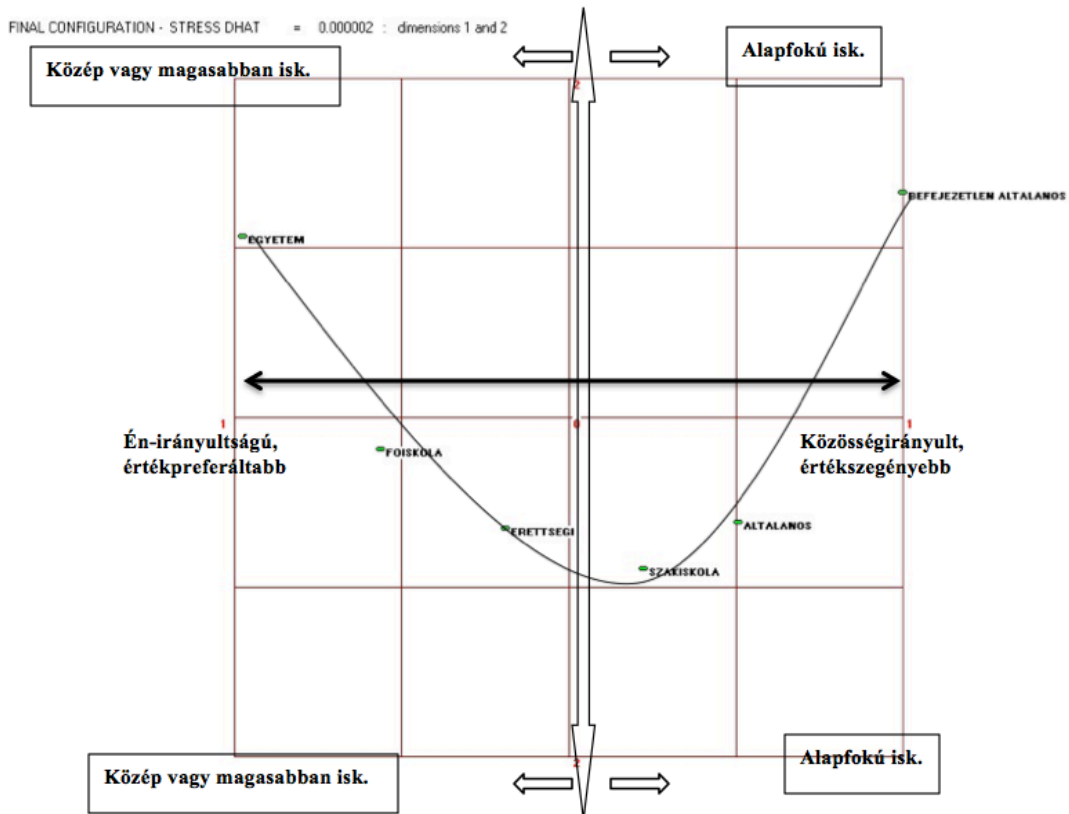
<sup>271</sup> Egyetemi és befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők.

**30. ábra – Iskolázottsági szintenkénti csoportok az értéktérben**  
 6. Hullám (2012. november 11. – 2013. február 17. N = 2014 fő)

FINAL CONFIGURATION · STRESS DHAT = 0.000002 : dimensions 1 and 2



**31. ábra – A különböző végzettségűeket az értéktérben kifeszítő látens dimenziók 2012/13**



A különböző végzettségűeket kifizítő látens dimenziók vertikális tengelyén az iskolázottsági szintenkénti kifizülés az Én-irányultság és értékpreferáltság vs. Közösségirányultság és értékszegénység mentén figyelhető meg. A vertikális kifizülés okát az előző fejezetekben, iskolázottsági szintenként ismertetett, a Biztonság értékindikátorának személyes értékstruktúrában betöltött szerepében lehet feltételezni. Az értékpreferáltságban és annak tartalmi vonatkozásában megállapítható, hogy egyedül az iskolázottság két szélsőértékének<sup>272</sup> értékstruktúráján belül figyelhető meg a Biztonság indikátorának a személyes pszichológiai értékstruktúrában Schwartz elméleti modelljéhez leginkább illeszkedő leképeződése. Egyedül ezen két esetben tölti be a Biztonság értékindikátora a közvetítő szerepét az Egyéni és Közösségi érdekeket szolgáló régió között.

A vertikális tengely mentén egyértelműen kettéosztható az iskolázottsági szintek szerinti értéktér modernizációs és aszkriptív iskolai keretekre, ezért indokoltnak tűnik az előzetesen ismertetett kutatási terv kibővítése. A bővítést egy – a modernizációs társadalmi keretrendszerhez hasonló – látens változós strukturális modell elkészítése jelenti, ahol ezeknek a kereteknek a látens struktúráját vizsgálhatjuk meg jobban. Ebben a modellben a háttérmintát, így egyrészt a modernizációs iskolaminta, melybe a középfokú vagy magasabb iskolázottságúak sajátosságai szerepelnek. Másrészt egy aszkriptív iskolaminta is bele kerül, melybe a szakiskola/szakmunkásképzőt végzettek vagy alacsonyabban iskolázottak háttérmintája adja. Ezek függvényében kerül vizsgálatra<sup>273</sup> az, hogy mely értéktípusok kapcsolatrendszerét mutatja be a modell Magyarországon 2012/13-ban. A bemutatás különös figyelmet fordít az iskolázottság és a családi háttér hivatkozott modernizációs és aszkriptív értékmintákra gyakorolt hatására. Ezen elméleti és gyakorlati megfontolásokat figyelembe véve megszerkesztett LVPLS modellezés eredménye az alábbi, 32. ábrán látható.<sup>274</sup>

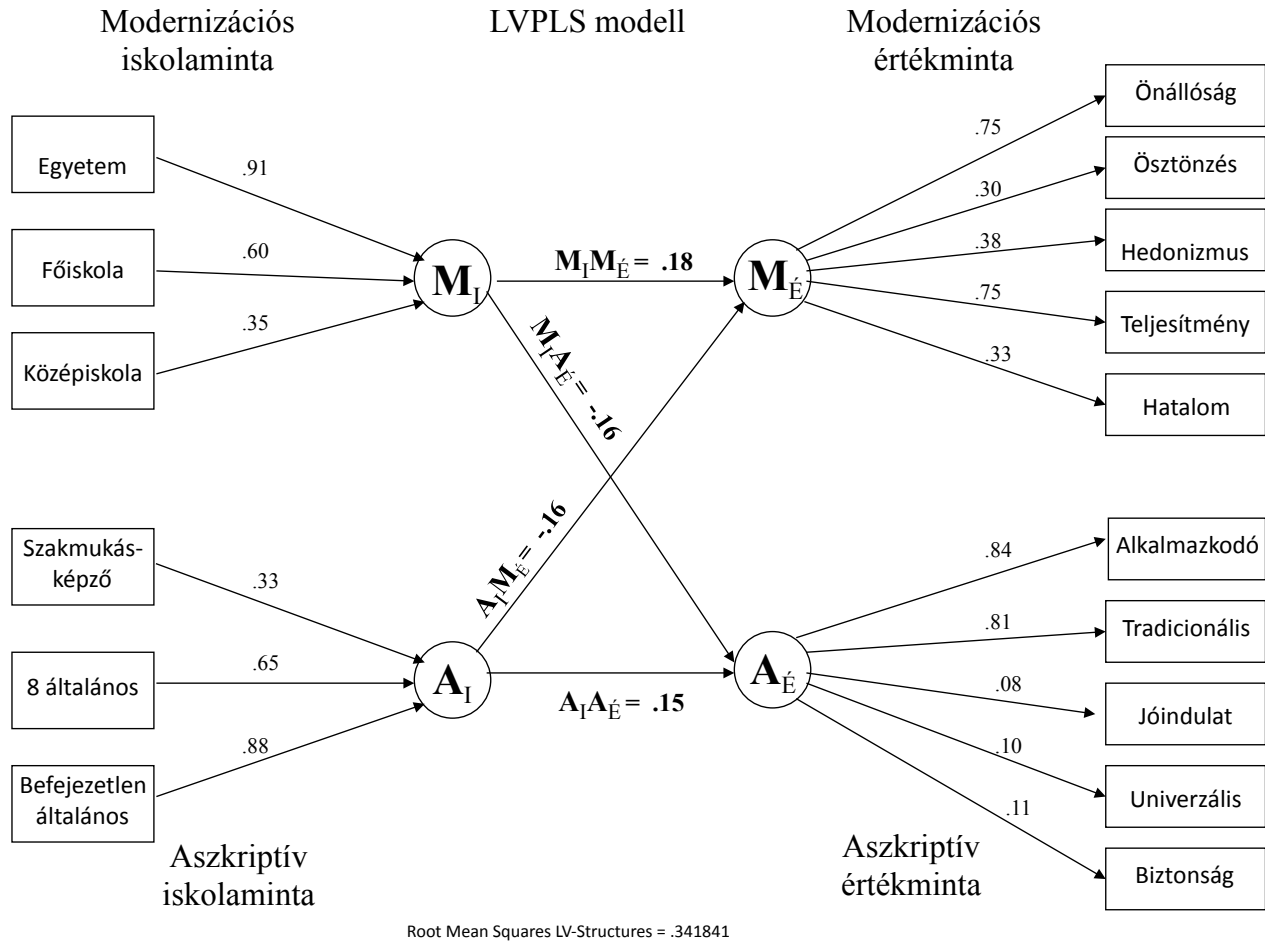
---

<sup>272</sup> Egyetemi és befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők köre.

<sup>273</sup> A III. pontban ismertetett 8. ábrának megfelelően.

<sup>274</sup> Az iskolaminta értékmintára gyakorolt hatásának – aszkriptív és modernizációs iskolamintákra történő bontása nélküli – strukturális modellje a 28. melléklet LVPLS strukturális modellje mutatja be.

**32. ábra – Modernizációs és aszkriptív iskolaminta értékstrukturáló szerepe a magyar társadalomban 2012/13-ban**



A modell által mutatott eredményekből kiderül, hogy a modernizációs iskolaminta, mint ahogyan az várható a modernizációs értékmintára gyakorol pozitív, míg az aszkriptív értékmintára negatív hatást. Utóbbi kicsit erősebb befolyással bír, mint az aszkriptív háttérminta, aminek ugyanilyen csak fordított előjelű hatása van az értékmintákra. A modelltől továbbá kiderül, hogy a modernizációs iskolai háttérminta a Teljesítmény és az Önállóság indikátoraira gyakorolja a legnagyobb hatást, míg az Ösztönzés, a Hatalom és a Hedonizmus értékindikátorait befolyásolja a legkevésbé. Az aszkriptív háttérmintának ebben a relációban pont fordított előjelű hatása figyelhető meg.

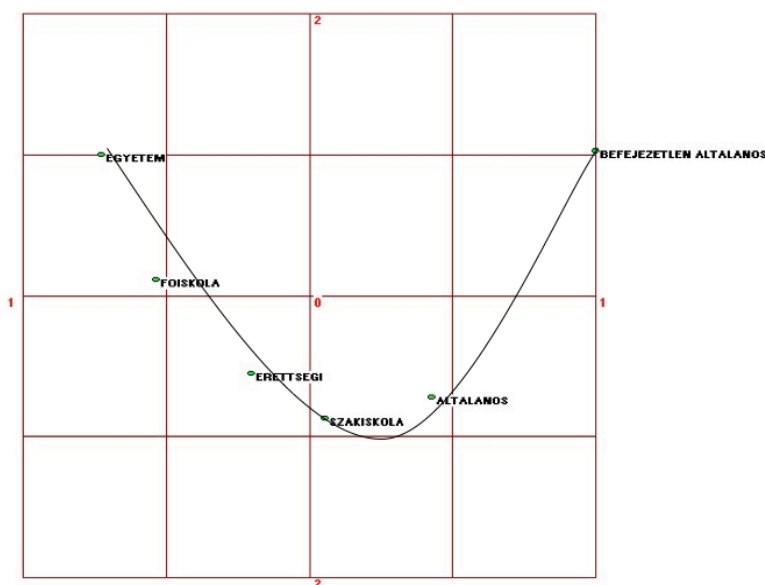
Az aszkriptív iskolai háttérminta a legjobban az Alkalmazkodás és a Tradicionalitás indikátorainak kialakításához járul hozzá és kis mértékben befolyásolja az Univerzalitás vagy Biztonság indikátorait, míg a Jóindulat értékindikátorának alakulásában szinte egyáltalán nem játszik szerepet az egyéni iskolázottság.

### IV.4.3. Az iskolai végzettségek szerinti értékátalakulási folyamatok eltérései az általános értékátalakulási folyamatoktól

Az iskolai végzettség szerinti csoportok hat adatfelvételi hulláma került modellezésre az együttes térben 2002-2012-ig a 35. ábrán. Ezzel a módszerrel redukálásra került a kétdimenziós értéktérbe az iskolázottság szerinti értéktér mind a hat adatfelvételi hullámra vonatkozóan. A modell tanúsága szerint a hat adatfelvételi hullám együttes terében tapasztalt relatív viszonyrendszere a legjobban a 2012/13-ban tapasztaltakra hasonlít, így az ott megfogalmazott látens dimenziókra vonatkozó megállapítások itt is érvényesnek tekinthetők.

**33. ábra – Iskolázottsági szintenkénti csoportok az értéktérben**  
a 6 adatfelvételi Hullám együttes terében, 2002 – 2012/13  
Csoport-tér (iskolai végzettség szerinti csoportok az értéktérben) - INDSCAL modell

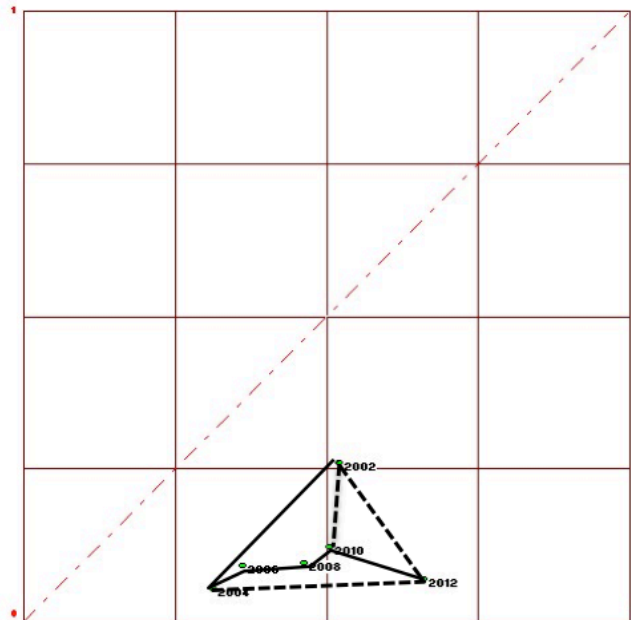
FINAL CONFIGURATION · STRESS DHAT = 0.000000 : dimensions 1 and 2



Az egyedi-térben a vizsgálati évek – ahogyan a csoport-tér dimenzióit súlyozzák – egy érték-háromszöge rajzolódik ki a 34. ábrán láthatóan. Ez az érték kép arra utal, hogy a vizsgálati évenként vett iskolázottsági szinteken résztvevők értéktéreként képeződik le az általános értéktérben időben. A kirajzolódott struktúrából az látszik, hogy az értékek változása a 32. ábrán látható általános magyar értékátrendeződés szerint majdnem szabályos kört írt le (2012-ben egy új kezdőpontot indítva). Az iskolázottsági szintenként súlyozott dimenzió ehhez képest inkább egy – enyhén szabálytalan – érték háromszög mentén látszik átalakulni. A háromszög csúcsait a 2002-es, a 2004-es és 2012/13-as vizsgálati évek jelentik, középpontjában pedig a 2010-es vizsgálati év áll.

**34. ábra – Iskolázottsági szintenkénti csoportok az értéktérben**  
a 6 adatfelvételi Hullám együttes terében, 2002 – 2012  
Egyedi-tér (a vizsgálati évek tere, ahogyan a csoport-tér dimenzióit súlyozzák)  
INDSCAL modell

INDSCAL - SUBJECT SPACE FINAL CONFIGURATION : dimensions 1 and 2



A 34. ábra alapján megállapítható, hogy a személyes értékek átalakulása iskolai végzettségenként egyedi mintázatot feltételez, az általános magyar értéktérben megfigyeltétől eltérőt (ld. Mellékletben szereplő ábrák<sup>275</sup>). Ez megerősíti azt az elméletet, miszerint az egyes iskolázottsági szintek megkülönböztethető hatást gyakorolnak az egyéni értékrendszerek átalakulásának folyamatára.

Összességében tehát megállapítható, hogy radikális változás nem következett be – az egyetlen 2010-es *outlier* évben tapasztaltakat leszámítva. A vizsgált időtávlaton, azonban az iskolázottsági szinteket alkotó, az értéktér azonosítható látens (értékek) és manifeszt (iskolázottsági szint) dimenziók egy minden évben megfigyelhető íven töltik ki az értéktér. Az értéktér két végpontját minden vizsgált évben a legmagasabb és legalacsonyabb iskolai végzettségűek csoportjai jelentik.

<sup>275</sup> Ld. 20. melléklet, ahol az értékkör gyakorlatilag majdnem teljes ívet ír le, de 2012-ben ahelyett, hogy az értékek visszatértek volna a 2010-es pozícióhoz, ezzel bezárulva, egy új, külső pont nyílt 2012/13-ra, illetve 29. melléklet.



## V. A hipotézisek beválásának vizsgálata és következtetések

### V.1. Az operacionalizált kutatási hipotézisek teljesülése

A kutatás **első operacionalizált hipotézise** – mely a magyar társadalmon belül a modernizációs keretek azonosítására hivatott – egyértelműen bevált az értéktípusok kapcsolatrendszerét 2012/13-ban bemutató ábra (III. pont 8.) tanúsága szerint. E modell alapján a magyar társadalom értékrendszerében 2012/13-ban a modern és aszkriptív értékek relatív viszonyrendszerében jól megfigyelhető az az elkülönülés, mely egyben a modernizálódó társadalom egyértelmű indikátorául is szolgált. A rotált faktortérben az Én-átalakulás és Konzervativitás régiói az aszkriptív értékmintába tartoztak, míg a modernizációs értékmintában a Nyitottság a változatosságra, valamint az Önmegvalósítás értékindikátorai kerültek. Ez alapján az értékközvetítési folyamatok felmérésére megszerkeszthetővé vált – a II.2.2. pont 6. ábráján tervezetteknek megfelelően – a látens változós útelemzés a parciális legkisebb négyzetek módszerével (LVPLS path modelling). A látens struktúrában a modernizációs értékmintát az Önállóság, Ösztönzés, Hedonizmus, Teljesítmény és Hatalom, míg az aszkriptív értékmintát az Alkalmazkodó, Tradicionális, Jóindulat, Univerzális és Biztonság értékindikátorai jelentették. Az ennek megfelelően megszerkesztett látens változós modellben számolt útegyütthetők alapján elfogadható a kutatás **második operacionalizált hipotézise**<sup>276</sup>. Ezt támasztja alá, hogy az aszkriptív – kor és nem – háttérminták útegyütthetőre gyakorolt hatása esetében az életkor egyértelmű és jelentősebb hatást gyakorolt a nemnél az egymáshoz viszonyított két értékmintára. Ez határozott jele a tradicionális társadalmi berendezkedés nemi megkülönböztetésen alapuló társadalmi szerepek szerinti felosztásától a pszichológiai diszpozíciók szintjén történő elszakadásának. A kutatás **harmadik operacionalizált hipotézise** a látens változós modell alapján szintén elfogadhatónak bizonyult. Ezt támasztja alá, hogy a modernizációs értékmintára az iskolázottság foka nagyobb hatást gyakorolt az útegyütthetőre, mint az urbanizáció mértéke. Ez egyben elvezetett a kutatás **negyedik operacionalizált hipotézisének** elfogadhatóságához is. Utóbbi azért tehető meg, mert a modernizációs háttérminta megfigyelhetően nagyobb hatást gyakorolt a látens változós modellben a modernizációs értékmintára, amellet, hogy az aszkriptív értékmintára fordított irányú hatással volt. Az LVPLS modellezéssel feltárt viszonyrendszerben a várakozásoknak megfelelően nem volt értékelhető hatása a családi háttér értékbeállítódásának,

<sup>276</sup> Ezen hipotézis részben szintén a modernizálódó társadalmi keretrendszer megerősítésére szolgált.

ami egyben a kutatás **ötödik operacionalizált hipotézisének** elfogadhatóságát is jelenti. A modellben – a családi háttérmintában – a két szülő iskolázottsága közül az anya iskolázottságának csak hajszálnyival volt nagyobb hatása a családi háttérminta (Mcs) útegyütthatójára, mint az apának. Utóbbi eredmény egybeváág Parsons elméletével és azzal a feltételezéssel, hogy a modern társadalmakban a párválasztási törekvések tekintetében mindenki igyekszik önmagához hasonló értékbeállítódású, így hasonló iskolai végzettségű párt találni. Ennek tükrében az is megállapítható, hogy az anya modernizálatlanságának mértéke enyhén erősebb értékbefolyásoló háttérváltozó az aszkriptív értékek tekintetében (mivel a modernizációs értékekre alig gyakorol hatást). Mindezeket figyelembe véve a kutatás **hatodik operacionalizált hipotézise** is elfogadható, azaz a szülők közül az anya értékbeállítódása nagyon kicsivel jobban befolyásolja gyermeke értékrendszerét, mint az apa iskolázottsága.

A kutatás **hetedik operacionalizált hipotézise** az értékválság iskolázottsági szintenként vett leképeződését feltételezte. A statisztikai elemzés alapján megfigyelhető volt a különböző iskolai végzettségekkel rendelkezők szintjére leképeződő értékválság jelensége. Az értékválság mögött a szocialista ideológiai rendszer hivatalos értékeinek visszaszorulása minden szinten megfigyelhető volt a vizsgált időtávon. Ez utóbbi megállapítás alapján egyben a kutatás **nyolcadik** operacionalizált hipotézise is elfogadható az axiális momentumhoz köthető módszertani megfontolások alapján. A nyolcadik operacionalizált hipotézis szerint az egyes iskolázottsági szintenként tapasztalható értékválság nem egyedi oktatási rendszerszintről leképeződő jelenséget jelent, hanem az axiális válság jegyei szerint jelenik meg. Ebben a folyamatban elsősorban a társadalmi megbecsülés a cél, a vizsgált időtávon a legnagyobb visszaesés a munkaetikai, illetve szocialista ideológiai egyenlőség értékeiben történt. Ennek köszönhetően elfogadhatóvá vált azon előzetes feltételezés is, hogy a szocializmus összeomlásához kapcsolódóan a gyakorlatban e jelenség – korunk máig ható legutóbbi axiális válsága – elsősorban a szocialista ideológiához köthető értékek gyengülésében, míg az azokkal szemben álló értékek erősödésében figyelhető meg. Az axiális válság hiányának legalább egy iskolázási szinten végzetek esetében feltételezett hiányát a kutatás II.2.4. pont 19. táblázatában ismertetett értékváltozás mutatója alapján számított érték mutatta ki. Ennek köszönhetően a kutatás **kilencedik operacionalizált hipotézise** is elfogadható. Ehhez kapcsolódóan a **tizedik operacionalizált hipotézis** azt is feltételezte, hogy az értékválság helyett egyszerű értékváltozás lesz csak megfigyelhető a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők

esetében. A kapott adatok mindezt megerősítették<sup>277</sup>, így elfogadható az a feltételezés is, miszerint az intézményesített társadalmi szocializációból az ezen keretek között zajló norma és értékátadási folyamatból kimaradás – paradox módon – egyéni szintű értékkontinuitáshoz járult hozzá. Ez egy újabb és igen erős további bizonyítéka az iskolázás érték (így a személyes pszichológiai diszpozíciók) kialakításában – közvetlenül az iskola sajátosságaihoz köthetően megfigyelhető – játszott hangsúlyos szerepének. A kapott adatok alapján elfogadható a kutatás **tizenegyedik** – a korai iskolaelhagyáshoz kapcsolódó Mártonfi (2013) és Fehérvári (2015a,b) publikációi alapján megfogalmazott operacionalizált – kutatási hipotézise is. A kutatási tapasztalatok azt mutatták ugyanis, hogy a szakiskolai végzettségűek – bármely más végzettségi szinttől eltérően – a különböző együttműködést igénylő társadalmi szituációkban megnövekedett valószínűséggel hoznak az egyéni élvezetekre, örömökre irányuló döntéseket az alkalmazkodó, kooperatív magatartás helyett.

A kutatás harmadik általános hipotéziséhez köthetően került a kutatás tizenkettedik operacionalizált kutatási hipotézise megfogalmazásra. Utóbbi szerint az axiális momentum jegyei iskolázottsági szintekről leképeződő értékbefolyásoló erőként lesznek felfedezhetők az egyéni értékek vonatkozásaiban. Emellett feltételezésre került, hogy jól azonosíthatók lesznek az egyes iskolázottsági szintekről egyéni szintekre legyűrűző, az iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékmintázatok is. Erre megelőzően lehetett következtetni Parsons (1964), Inkeles és Smith (1966, 1974), Coleman (1966), Scheerens és Bosker (1997), Wentzel és Looney (2007) hivatkozott kutatásainak elméleti keretrendszeréből és a gyakorlati, nagymintás kérdőívek statisztikai adatelemzésén alapuló vizsgálatok eredményeiből. Ahogyan az a korábbi fejezetekben ismertetett térstatisztikai modellezésekből jól láthatóvá vált a kutatás **tizenkettedik operacionalizált hipotézise** is elfogadható a disszertáció IV.1. pontjában ismertetett eredmények alapján. Ez egyben azt is alátámasztotta, hogy megvalósult az iskolázási folyamat egyes szintjeihez kapcsolódó egyéni értékstruktúrák és azok kialakulási mechanizmusainak a nevelésszociológia számára történő új, a korábbi fejezetekben ismertetett és szükségszerűen értéksemleges megközelítésben történő feltárása. Továbbá ezen operacionalizált kutatási hipotézis elfogadhatósága egyben a neveléstudományi kutatások gyakorlatában lehetővé teszi a Varga (2016) által megkezdett integrációs vizsgálatok Forray (2017) megközelítésében szorgalmazott reziliencia fejlesztési szempontú kettős célú kutatások keretében történő

---

<sup>277</sup> Az értékváltozást jelző 1,5 meghaladó értékhez képest mindössze 0,73 volt az értékek változása a vizsgált időtávon a befejezett alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében.

megújítását. Emellett – a magyar társadalmat az európai társadalom részeként kezelve – a kapott eredmények európai kitekintéssel történő összevetése is lehetővé vált az ismertett értékelméleti modell segítségével.

A kutatás **tizenharmadik operacionalizált hipotézise** azt feltételezte<sup>278</sup>, hogy az egyes iskolázási szintek különböző módon befolyásolják a válaszadók értékstruktúrájának viszonyát az európaihoz. Ez a hipotézis a vizsgálatok alapján a **tizennegyedik operacionalizált hipotézissel** együtt fogadható el, alapfeltételként kezelve a felsőoktatásban bekövetkezett koncepcióváltást. A felsőoktatási képzésben résztvevők esetében az európai értékrendszer struktúrájához hasonlóbb értékstruktúra volt valószínűsíthető, mint az alacsonyabban iskolázottak esetében. Ezt egyrészt alapozva a koncepcióváltásra, mint kiindulóponttra, mely (részben az egységes európai felsőoktatás-politikának köszönhetően) a hazánkban is bevezetésre került bolognai folyamat keretében valósult meg. Másrészt ez a jelenség a hazai oktatási rendszeren belül a szocializációs folyamatokkal szoros összefüggésben működő – korábbiakban ismertetett – formális és informális szelekciós folyamatok alapján is várható volt. Fontos kiemelni azonban, hogy teljes illeszkedés egy esetben sem volt kimutatható<sup>279</sup>, de az egyes végzettségi szintek valóban különböző módon befolyásolták az európai általános értéktérhez való strukturális jellegzetességekbeli közeledést vagy távolodást. Ezen vizsgálat során részben bevált az a feltételezés is, miszerint iskolázottság szintjének emelkedésével nő az iskolázási szintekről az egyéni szintekre legyűrűző értékrendszerek európai értékstruktúrákhoz viszonyított alakulásának hasonlósága az értékstruktúrában belül. Általánosan véve azonban ez csak az Egyéni érdekeket szolgáló régió értékindikátorainak elrendeződése esetében volt megfigyelhető, míg a Közösségi érdekeket szolgáló régió értékindikátorai nagyobb fokú eltéréseket mutattak általában az egyes végzettségi szinteken. Emellett az egyetemi vagy főiskolai alapképzést (BA/BSc) teljesítettek értékpreferáltsága, míg az Egyetemi, Master vagy magasabb (tudományos fokozat) végzettséggel rendelkezők esetében értékképe tekintetében volt megfigyelhető az európai standardokhoz való nagyobb hasonlóság. Ugyanehhez a kérdéskörhöz kapcsolódva végül a

---

<sup>278</sup> Tekintettel a tizennegyedik operacionalizált kutatási hipotézisre és a közös európai oktatáspolitikai keretrendszer fejlődésére, valamint a magyar társadalmat az európai társadalom részeként értelmezve.

<sup>279</sup> Ez adódhatott az egyéni, magyar sajátosságok mellett együttesen az európai általános értékstruktúra Schwartz elméleti modelljétől való lényeges eltéréséből is, melynek alapját Magyarországon a rendszerváltásnak köszönhetően bekövetkezett axiális válság adhatja.

kutatás utolsó, azaz **tizenötödik operacionlizált hipotézise** is elfogadhatónak bizonyult<sup>280</sup> mivel a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája mutatta a legnagyobb eltérést az európai polgárok általános értékstruktúrájától.

Mindezen hipotézisek teljesülésének ismeretében a következő pontban kerülnek vizsgálatra az általános kutatási hipotézisek beválásai, illetve ismertetésre a belőlük levonható következtetések.

Lényegében megállapítható, hogy elfogadhatóan reprezentálhatónak mutatkozott a modern értékek befogadásának és a modern kor követelményeihez való alkalmazkodás képességének statisztikai összefüggése az iskolázottsággal. A leírt összefüggés azt jelenti, hogy az élethosszig tartó tanulás a gazdasági élet követelményei szerint elvárt és biztosított szakmai átképzések mellett az iskolák kulturális értékterével összefüggő kondicionálást is igényel. Demokráciákban az állam a nevelés lágy szociológiai módszerét is használhatja a jogi normatívákra alapuló kemény szociológiai módszerként azonosítható politikai szabályozás mellett. A posztgraduális és iskolarendszeren kívüli képzésben, illetve a szakképzésben a magyarországi közoktatásról szóló jelentések szerint csökkenő szerepet kaptak a szociológiai nevelés és a humán képzési területek értékmotivációkat is tartalmazó oktatási tartalmi a reálképzés feladatait biztosító keretekhez képest. Az iskolázottsággal összefüggő értékterbeli jellegzetességek különbségei arra engednek következtetni, hogy a humán képzésnek a szakképzésben is megvan a szerepe az értékorientációk különbségeiből adódható konfliktusok elkerüléséhez és kezeléséhez személyesen és csoportosan is a praktikus szükséges attitűdök kialakításához. A felsőfokú posztgraduális képzésben már megjelentek a humán műveltséget kívánó kondicionális tréningfeladatok. A humán képzésnek érdemes lehet megjelennie a középfokú szakképzésben is – legalább ezen indirekt jellegű megközelítésben.

## **V.2. Az általános kutatási hipotézisek teljesülése és következtetések**

Elsősorban Parsons (1969), Inkeles és Smith (1974) és Furray (2007), illetve későbbi neveléstudományi és szociológiai vizsgálatok kutatási eredményeire alapozva a kutatás **első általános hipotézise** szerint a modern társadalmi keretrendszeren belül az iskolázottság erősebb modernizációs tényező. Ennek megfelelően az iskolázás várhatóan nagyobb hatást gyakorol a modern egyéni értékekre, mint a családi háttér értékbeállítódása. Az operacionlizált kutatási hipotézisek beválása alapján ez a hipotézis elfogadható. Megállapítható ezért, hogy

---

<sup>280</sup> Részben visszatérve a befejezett tanulmányok nélküliekkel kapcsolatban a korábbi hipotézisek esetében ismertetett megfontolásokhoz.

Inkeles és Smith (1974) hivatkozott empirikus adatelemzésen alapuló kutatási eredményei<sup>281</sup> nem – a publikációjukban<sup>282</sup> szubjektív megítélésükre alapozottan feltételezett – mérési hiányosságoknak volt köszönhető. Valószínűsíthetően inkább a korábbi kutatások közvetett<sup>283</sup> és közvetlen<sup>284</sup> eredményeként kapott iskolázottsági szintenként vett egyedi hatások működésének az eredményét sikerült kimutatniuk. Ez egyben az iskolázás különböző szintjeinek modernizációs értékek tekintetében vett elsődleges szocializációs ágenssé válását is jelenti. Ennek tükrében kijelenthető, hogy a mai modern magyar társadalomban az alapvető érvényesüléshez és előrejutáshoz szükséges személyes pszichológiai diszpozíció elsajátítása az iskolázás keretei között történik. Utóbbiak adják az empirikus adatelemzésen alapuló megerősítést – a neveléstudományi kutatások szakirodalmában feltételezett – az iskola szocializációs<sup>285</sup> szerepének elsődlegessé válása jelenségének<sup>286</sup>. Mindezen eredményeket objektív, statisztikai adatelemzésen alapuló – a jelenség lehető legértéksemlegesebb – mérhetővé tételével sikerült elérni. Ezen hipotézis bevalásával egyben az egész kutatás elvégzésének neveléstudomány-területi szükségességének megalapozottsága is alátámasztást nyert. Az első általános hipotézis bevalása mindemellett fontos adalékot jelent a tanulói teljesítményben mutatkozó eltérések tágabb körű és nemkognitív szféra felőli új megközelítésű értelmezéséhez. Köszönhető mindez annak, hogy a hipotézis elfogadhatósága Humphries és Kosse (2016), Lee és Stankov (2016), Peng, Nisbett és Wong (1997), valamint Duckworth és Yeager (2015) szakirodalmában jelzett mérési problémák alternatív feloldási lehetőségének objektív, statisztikai adatelemzésen alapuló társadalomtudományi vizsgálattal alapot meg. Ennek az új dimenzióknak a mérhetővé tétele alkalmassá válik a García (2014), valamint Trent és munkatársai által (1985, p309) szorgalmazott megelőzési stratégiák beazonosítására, a fejlődés elősegítésére és az egyenlőtlenségek – az MTA Pedagógiai Kutatási Programjában meghatározott alapokon történő – nemkognitív szféra felőli új megközelítésű csökkentésére is. A hipotézis elfogadhatósága egyben a Forray (2007, p121) által szociális kiszakadás kockázataként, míg Parsons-nál (1964, p147) szociális hídfelületként hivatkozott jelenség érvényességére utal. Megerősíti továbbá Lannert (2008)

---

<sup>281</sup> Kutatási eredményeik azt mutatták, hogy a családi háttér nem jelentett különösebb pszichológiai többletet az egyéni értékek modernizáltsága tekintetében, amire abból jutottak, hogy az apa iskolázottsága, mint a család modernitásának objektív előrejelzője nem gyakorolt számottevő hatást az egyéni modernizáltságra.

<sup>282</sup> Inkeles és Smith (1974, p242)

<sup>283</sup> Ld. Coleman (1966) és Scheerens és Bosker (1997)

<sup>284</sup> Ld. Parsons (1969) elméleti keretrendszere és Wentzel és Looney (2007) felvetései.

<sup>285</sup> Postlethwaite (1974) által először nemkognitív szféra-ként definiált.

<sup>286</sup> Neveléstudományi általánosságban átfogóan először Nyberg (1981) részéről fogalmazódott meg ez a jelenség.

azon kutatási eredményét is, mely szerint két azonos háttérű iskolába járó, de eltérő szociális háttérű tanuló között kisebb a várható különbség, vagyis az iskolai szociális közeg meghatározóbb, mint a családi. A kutatás a neveléstudományok számára további nyitott kérdéseire, vagyis hogy nevelésszociológiailag megalapozottan hogyan mérhető ez az új dimenzió és ezek a mérések milyen eredményeket mutatnak, a következő hipotézisek beválásai adnak egyértelmű választ.

A **kutatás második általános hipotézise** az operacionalizált kutatási hipotézisek beválása alapján elfogadható, vagyis a neveléstudományi vizsgálatok területét (is) megosztó individuális és normatív tudományelméleti megközelítések ellentétei feloldhatók voltak. Ezt az elméleti keretrendszerben bevezetett és hozzájuk a későbbiekben kiválasztott statisztikai módszerek, illetve a *stamping* eljárás – neveléstudományok területén érvényes kutatómódszertani eszközeinek – segítségével sikerült elérni. Ez azt is jelenti, hogy az ismertetett értékelméleti modell alkalmas neveléstudományi vizsgálatok lefolytatására, így egyben makroszinten az egyes iskolafokok utáni válság jelei alapján a következő iskolafok stratégiai célkitűzéseire is következtetni lehet. A módszer neveléstudomány-területi integrálhatóságának köszönhetően hozzájárul a vizsgálatok „kettős célú”<sup>287</sup>-ségéhez és az iskolai irányításon belüli stratégiai szinten könnyebben kezelhetővé teszi azt. Emellett ebben a vonatkozásban bővül a Husén (1974) által megfogalmazott input-output alapú, később Varga (2016) által továbbgondolt bemenet-folyamat-kimenet integrációs neveléstudományi vizsgálati irányvonal módszertani készlete is. Ebben a koncepcióban az iskola – Postlethwaite (1974) szerint, melyet a későbbi nemkognitív területre vonatkozó nemzetközi szakirodalom<sup>288</sup> is megerősített – nemkognitív kimeneti eredményeinek mérhetősége legalább annyira szükségszerűen mérendő tényező, mint a kognitív. Ezzel egyben lehetővé vált a módszer neveléstudományi gyakorlati kutatási igények statisztika-módszertani és Györgyi (2015, p69) által „indikátor-fétises” elnevezésű szempontból történő megalapozott kielégítése, valamint az iskola szocializáló és azon belül is értékközvetítő mechanizmusainak mérhetővé tétele. Ezzel megalapozott lett a Trent és munkatársai (1985, p309) által szorgalmazott megelőzési stratégiák beazonosítása, a fejlődés elősegítése, valamint az egyenlőtlenségek csökkentése, illetve Varga (2016) vizsgálati modelljének Forray (2017) által szorgalmazott reziliencia hangsúlyos rendszerszintű továbbfejlesztése is. Mindezek a Kozma (2013) által meghatározott

<sup>287</sup> Az eddigi pedagógiai vizsgálatokban Báthory (2001, p97) által hivatkozott szakirodalomban említettek.

<sup>288</sup> Ld. Benner (2006), Barrett (2014), Kautz és munkatársai (2014), Khine (2016), Humphrey és Kosse (2016)

társadalomtudományi kutatási paradigma mellett elvégezhető a természettudományos neveléstudományi kutatási paradigmához is csatlakoztathatóan, illetve az MTA Kutatási Programjának első pilléréhez illeszkedően is, valamint napjaink neveléstudományi szakirodalmában több alkalommal megfogalmazott<sup>289</sup> nemkognitív szféra mérhetőségének fejlesztésére vonatkozó igények (nemzeteken, kultúrákon és rendszereken átívelő összehasonlíthatóság, standardizáltság stb.) kielégítésének is megalapoz. A második általános kutatási hipotézis elfogadhatósága a szociológiai és neveléstudományi kutatások tudományelméleti konfliktusainak feloldására bevezetett módszertani eszközként történő felhasználhatóságát alapozza meg. Emellett a tudományelméleti megfontolások neveléstudomány-területi működőképességének vizsgálatára történő alkalmazhatóságának lehetőségét is alátámasztja. Ennek megfelelően a kutatás során az egyedi válaszadók vizsgálatára alkalmazott statisztikai eljárások<sup>290</sup> is olyan módszertani eszközöknek bizonyultak, melyek képesek voltak társadalmi szintről az egyéni pszichikai, modalitásbeli beállítódásokban bekövetkezett változások feltérképezésére. Mindezeknek köszönhetően az adatok az elméleti modellekhez illeszkedően strukturálhatókká, így az eredmények elméleti elemzésre alkalmassá váltak. A hipotézis elfogadásának köszönhetően az értékstruktúrák individuális és normatív tudományelméleti megközelítések közötti mély dichotómia feloldása mellett lettek azonosíthatók. Ez alátámasztja a kidolgozott eljárás érvényes kutatómódszertani eszközként történő kezelhetőségét a neveléstudományi érték-, vagyis szocializációkutatások, illetve az oktatáspolitikai legaktuálisabb, korai iskolaelhagyást érintő problémakörének összetett, szociológiai szempontrendszerrel bővített vizsgálata tekintetében. Ennek köszönhetően lehetőség nyílik Fehérvári (2015b) és Lannert (2008) kutatási eredményeinek új megvilágításba helyezése később lefolytatásra kerülő tisztán kettős célú kutatások segítségével, azáltal hogy a vizsgálatok fókuszába kerülhet az eredményesség, sikeresség és iskolai befogadás képessége is nemkognitív faktorok szempontjából.

Az operacionalizált kutatási hipotézisek bevalásának figyelembevételével megállapítható a kutatás **harmadik általános hipotézisének bevalása is**. Ez a hipotézis részben Parsons (1964), valamint Parsons és Platt (1970) elméleti keretrendszerében megfogalmazottakra, illetve Inkeles és Smith (1974) empirikus adatelemzésen nyugvó kutatási eredményein alapul. A hipotézis elfogadhatóságát biztosítja, hogy a kutatás során jól azonosíthatókká váltak az

<sup>289</sup> Ld. Lee és Stankov (2016), García (2014), Tough (2012), Coneus, Gernandt és Saam (2011) stb.

<sup>290</sup> Strukturális és térstatisztikai modellek, centrálás stb.



iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékmintázatok. A harmadik hipotézis bevalásával a disszertáció másik fő célkitűzése – az általános és operacionalizált hipotézisek tesztelése mellett, illetve azok figyelembevételével – az egyedi, az egyes iskolázottsági szintekről egyéni szintekre leképeződő értékmintázatok azonosítása is megvalósult. Ezen kutatási eredmények az oktatáspolitikai-tanügyigazgatási szintek számára is szolgálhatnak kézzelfogható, a gyakorlatban is hasznosítható eredményekkel, a Trent és munkatársai (1985) által megfogalmazott neveléstudományi célkitűzések Báthory (2001, p97) szerinti tisztán kétcélú vizsgálatok keretei közötti teljesítésére. A Trent és munkatársainál megfogalmazott célkitűzés összhangban van a magyar oktatásról szóló Jelentésekben közölt vizsgálatok egyik, illetve a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatási Programjának első pillérének elsődleges célkitűzésével is. Így lehetővé vált az iskolázottság értékstrukturáló hatásai működési mechanizmusainak nevelésszociológia számára történő értéksemleges azonosítása, valamint egyben – a magyar társadalmat az európai társadalom részeként kezelve – a kapott eredmények európai kitekintéssel történő összevetésének lehetősége is. Az utóbb említett összevethetőség egyben komparatív, empirikus adatelemzésen alapuló oktatáskutatások számára is jelentős értéket képvisel. Számos korábbi neveléstudományi írás is megfogalmazza az iskolai keretek között történő szocializáció oktatáskomparatiztika és nevelésszociológia fejlesztése érdekében történő továbbgondolásának szükségességét. **Tanügyigazgatási szempontból a felmérések ezen sajátossága az egyes iskolafokokon belüli iskolatípusok cél- és feladatrendszeré differenciálásához, illetve szociológiai struktúrájának stratégiai célú, (tantervi) normatíva szintű konkretizálásához szolgál értékes információkkal.** Az MTA Kutatási Programjával összhangban teszi mindezt a kutatásban ismertett új szempontú kutatómódszertani megközelítéssel és azzal, hogy azt a nevelésszociológiai kutatások tanügyigazgatási vizsgálatainak kutatómódszertani eszköztárába emeli. A hipotézis bevalásával az iskola Postlethwatie (1974) által megfogalmazott értelemben vett nemkognitív<sup>291</sup> szférájára gyakorolt hatásának iskolázottsági szintenkénti mérhetővé tételével létrejött egy Husén (1974, p3) által szorgalmazott input-output alapú, míg Varga (2016) publikációjában bemenet-folyamat-kimenet megközelítésben felállított neveléstudományi vizsgálati modell kutatómódszertani alapja. Az új

---

<sup>291</sup> Mely a modern társadalmak számára legalább olyan alapvető fontosságú, mint a kognitív szféra. Ld. Riesmann megállapítását, mellyel Parsons is egyetért, miszerint a termék, ami most szükséges nem egy gép vagy termék, hanem a személyiség, melyhez hozzáteszi azonban, hogy a termék ebben az értelemben egy magasan fejlett erőforrás, nem egy közösségi fogyasztásra önmagában szánt termék a piacon; vagy ld. Nyberg (1981) aggodalmait az oktatás erőzójával kapcsolatban.

kutatásmódszertani alkalmazás létrehozásának szükségességét a hivatkozott hazai és nemzetközi neveléstudományi szakirodalom is régóta szorgalmazza már. A modellel mért eredmények egyben lehetőséget biztosítanak a Vári Péter (2003, p104) által megfogalmazott, a magyar közoktatás egyik rögzült hibájaként jelzett túlzott ismeretközpontúság – Györgyi (2015, p69) által a projektek „indikátor-fétises” követelményének megfelelő – rendszerszintű kiegyenlítéséhez. Ez utóbbi által jelzett hiba nagyban hozzájárul a tanulók esélyegyenlőtlenségének és az antidemokratikus rendszer szerveződésének kialakulásához. Emellett Wentzel és Looney (2007) által a legtöbb iskolai reformtörekvés legnagyobb problémájának tartott szociológiai és pszichológiai következmények figyelembevétele nélküli akadémiai ismeretközpontúság kiküszöböléséhez. Különösen fontos ez utóbbi célkitűzés teljesítése a társadalmi modernizációs folyamatok következtében megfigyelhető tendenciára való tekintettel. E szerint az iskola már nem elsősorban tananyagot ad át, hanem szocializál, ahogyan azt Nyberg (1981) az oktatás eróziójával kapcsolatban is megfogalmazta. Az átadás módjának a disszertációban elvégzett kutatás szerinti feltárása a korai iskolaelhagyást érintő problémakörének összetett, szociológiai szempontrendszerrel bővített vizsgálata tekintetében is fontos hozzájárulás a további operatív intézkedéseket megalapozó vizsgálatok megtervezésének vonatkozásában. Ezen hipotézis elfogadhatósága egyben jelentős hozzáadott értéket jelent a neveléstudományi kutatások egy fontos aspektusának, a tanulói teljesítményekben mutatkozó eltérések tágabb körű és új megközelítésű értelmezéséhez is. Az új – nem kognitív – dimenzió mérhetővé tételével lehetőség nyílik Trent és munkatársai neveléstudományi kutatásaiban (1985, p309) szorgalmazott megelőzési stratégiák beazonosítására, a fejlődés elősegítésére és az egyenlőtlenségek új megközelítésű csökkentésére is. Mindezeknek köszönhetően oktatáspolitikai szinten egyben komoly hozzájárulást jelent a hipotézis elfogadhatósága Varga (2016) integrációs pedagógiai vizsgálatainak Forray (2017) által szorgalmazott reziliencia szempontú továbbfejlesztéséhez, valamint Fehérvári (2015b) és Lannert (2008) kutatási eredményei is új megvilágításba kerülhetnek azzal, hogy az oktatás nemkognitív szférájának mérhetősege megalapozottá vált, így az eredményesség, sikeresség és iskolai befogadás képessége is új megközelítésű kétcélú vizsgálatok fókuszába kerülhet.

A kutatás **negyedik általános hipotézisének** alapfeltevése a magyar társadalmat az európai társadalom részeként kezeli. Ebben a vonatkozásban részben Parsons elméleti keretrendszerére alapozva, részben Magyarország Európai Unió politikájához csatlakozásának

következtében valószínűsíthető volt, hogy az egyéni értékstruktúráknak az európai polgárok értékstruktúrájához való viszonyát befolyásolja az iskolázottság szintje. Mindez feltételezhető volt az 1987-es tanácsi nyilatkozatban deklaráltaktól a 90-es években tapasztalható oktatáspolitikai szinten megfigyelhető eltávolodás, valamint Lawn és Grek (2012) megfogalmazásában: a *számokkal történő irányítás* felé eltolódás ellenére. Az ismertetett operacionalizált kutatási hipotézisek tükrében egyértelműen inkább elfogadható az említett európai értékorientációhoz való csatlakozást támogató komplex európai befolyás működőképességét valószínűsítő hipotézis. A hipotézis elfogadása azzal a kitételrel teljesül, hogy nem minden, a negyedik általános hipotézishez kapcsolódó operacionalizált hipotézis teljesült feltétel nélkül. A hipotézis elfogadása egyben közvetlen hozzájárulást jelent a dr. Karikó Sándor által az V. Országos Szakértői Konferencia Nevelésközpontú Iskola szekciójában tett megállapításához, melyben az európaiság részének tekintette a „mintaadó értékrendszer”-t, ennek kialakításában pedig a szociálpszichológiának és a szociológiának is szerepet javasolt.<sup>292</sup> Ezen általános hipotézis beválásához kapcsolódó vizsgálat egyben megalapozza az oktatásirányítás területén a vonatkozó stratégiai döntéseknek a meghozatalát. A feltárt összefüggések alapján eldönthetővé válik, hogy az európai kultúrkörhöz való csatlakozás jegyében az értékdiszkrepanciákat az iskolarendszer a maga sajátos eszközeivel elsősorban inkább csökkenteni kívánja, vagy Európa sokszínűségét biztosító nemzeti stratégiai célként inkább a kulturális sajátosságok megőrzése a cél az értékstruktúrák területén. Mindezek mellett az aktuálisan hatalmat gyakorló politikai és/vagy tanügyigazgatási apparátus részéről egy ilyen kutatás arra is választ ad, hogy milyen irányban kivitelezhető és szabályozható a korábbiakban kifejtett oktatáson és nevelésen keresztüli európai állampolgárrá szocializálás. Az előzetes szakirodalmi vizsgálatok rámutattak, hogy az értékek dimenziójának európai oktatáspolitikai-irányítási szintű másodsorba szorulását sokkal inkább az értékek világának oktatáspolitikai irányvonalba integrálhatóságának megoldatlansága, valamint mindezek alapvető hiányosságai motiválhatták, mint az értékek dimenziójának gyakorlati másodlagos szerepe. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük az 1987-es tanácsi nyilatkozatban deklaráltakat (p15), melyben megállapították, hogy az oktatásra nem lehet csupán úgy tekinteni, mint a gazdasági élet egy részére, hanem a „*fejlődés kivételes forrásaként*” (p11) hivatkoztak rá az európai identitás- és kultúrtudat kialakításában. Mindezek következtében az utolsó hipotézis beválása egyben a kidolgozott új modell a nemzetközi

---

<sup>292</sup> Szalay [et.al.] (2003) p413.

összehasonlító oktatáskutatási vizsgálatok – nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt szorgalmazott – nemkognitív szféra mérésének tekintetében alkalmazható kutatómódszertani eszköztárhoz is értékes hozzájárulást jelent. Ezzel teljes egészében megalapozottá vált a neveléstudományi vizsgálatok területén végzett nemkognitív szféra vizsgálata során legjelentősebb mérési problémaként azonosított (ld. pl. Lee és Stankov [2016]) kulturális kontextualizáltság (nemzeteken és rendszereken átívelő összehasonlíthatóság) és sztenderdizáltság hiányának tisztán kettős célú kísérletekkel történő felszámolása. Emellett megoldási lehetőséget kínál Pepper (2011) vizsgálataiban az európai országok mindegyike esetében megfigyelt készségfelmérések döntően kognitív dimenzióra orientáltságának átfogó, közös európai oktatáspolitikai szintű csökkentésére, vagyis a García (2014) által szorgalmazott nemkognitív szféra oktatásirányítási rendszerszintű integrálhatóságára.

## VI. Összefoglalás, kitekintés, javaslatok

A neveléstudomány területének fejlődési irányát napjainkig meghatározó társadalmi változások történelmileg az ipari forradalom következtében merültek fel. Ekkortól jelentek meg tömegesen – az új gazdasági igényekkel párhuzamosan – a társadalmi mobilitás (oktatási lehetőségeken keresztül történő) megvalósulása iránti elvárások igényei is. Az újonnan felmerülő elvárások azonban maguk után vonták az oktatás diszfunkcióinak a megjelenését is. Ebben a folyamatban irreálisnak bizonyult az iskolákba kerülők automatikus esélyegyenlőségét feltételező meritokratikus szemlélet maradéktalan érvényesítése. Ez hazánkban a rendszerváltáskor és az azt követő időszakban részben megismételte önmagát. A tudományos életben a kiutat egy módszertani és paradigmaváltás jelentette, amely reményt nyújtott a feltörekvő középrétegek esélyegyenlőségéből eredő társadalmi mobilitásának megvalósítására is.<sup>293</sup> A nyílt szakmai indíttatású szelekció mellett<sup>294</sup> egy rejtett, kódolt működési szelekció is létrejött, ami a kiinduló (születési) egyenlőtlenségeket a kutatási tapasztalatok<sup>295</sup> alapján esélyegyenlőtlenséggé konzerválta. A tudományos vizsgálatok és előzetes kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a posztmodernnek nevezhető szociológia mellett most a neveléstudományi kutatások is ezzel a problémával foglalkoznak. A két tudományág – a határterületein együttműködve – az esélyegyenlőség vonatkozásában felmerülő gazdasági, kulturális és szociológiai háttérproblémái hatékony megoldásának humánus feldolgozási lehetőségével foglalkozik<sup>296</sup>. Ezen fejlődés a neveléstudomány területén – Kuhn (1984) értelmezése szerinti, Kozma (2001) felosztásában három főbb neveléstudományi paradigmaváltással (fejlődési fázis), nevezetesen – a bölcsész, a viselkedéstudományi és a társadalomtudományi paradigmák kialakulásával együtt következett be.<sup>297</sup> A probléma egy lehetséges megoldását megalapozhatja, hogy empirikus adatfelvételen alapuló kutatási tapasztalatok<sup>298</sup> szerint a társadalomban és ezzel együtt az oktatásban lezajló modernizációs folyamatok olyan tényezők, melyek elősegítik a (születési) esélyegyenlőtlenségek

---

<sup>293</sup> Kozma, T. (2003), Meleg, Cs. (2015)

<sup>294</sup> Ez a folyamat a differenciálódó igényeket egy közérdekű, az egyén és a társadalom igényeit összhangba hozni kívánó fejlődési irányba mutatott.

<sup>295</sup> Így például Bernstein, B. (In: Réger, Z. [1990]), Kiss, J. (1995), Buda, B. (1995), Forray, R. K. (1998), Meleg, Cs. (2009), Huszár, Á. (2015)

<sup>296</sup> Bourdieu, P. (1988), Mollenhauer, K. (2003), Kozma, T. (2003)

<sup>297</sup> A nevelésszociológia területének Forray (2015) szerint a mai napig meghatározó tulajdonsága a Kozma (1991) által korábban megállapított tudományos diverzitás.

<sup>298</sup> Parsons (1964), valamint Inkeles és Smith (1974) publikációikban egymástól függetlenül felállított modernizációs elméleteik – melyek kiterjedt közvetett vagy közvetlen empirikus statisztikai adatelemzésen alapulnak – jutottak erre az eredményre.

legalább egy részének kezelését, illetve felszámolását. Ennek a problémakörnek a statisztikai alapon elemezhető része szorosan kapcsolódik az iskolázás nemkognitív hatásmechanizmusaihoz is.

Az európai uniós eredményekkel történő összehasonlítások szerint a magyar közoktatásnak a tanulói leszakadást és szegregációt megelőző és kezelő tevékenységei stagnálók, néha romló tendenciát mutatnak. A bemutatott kutatások alapján a komplex, többcélú kísérletnek nevezhető továbblépés lehetősége látszik hatékony megoldásnak. A hazai oktatási integrációs fejlesztések befejezetlenségének tanulságai alapján a kísérletnek az EU folyamataival és elvárásaival szembeni fáziskésése miatt folyamatszabályozónak, és folyamati lépéseiben (algoritmusában) ellenőrizhetőnek kell lennie. Emellett országos mintán kell alapulnia, mintegy előzetes hatástanulmányként, hogy az iskolában praktikus és hatékonyan felhasználható eredményekkel szolgáljon. A többcélú komplex kísérlet során „túlélési céllal” a praktikus iskolai használhatóságot és az élő iskolai kapcsolatrendszert, valamint az azonnali statisztikai feldolgozás lehetőségét már a tervezés fázisában érdemes biztosítani. A hivatkozott kutatási tapasztalatok arra utalnak, hogy az egyének személyes modernizációjához elsősorban a nemkognitív szféra fejlesztésére, azon belül is az inkluzivitásra és a rezilienciára alapozott szervezési módok járulhatnak hozzá a legnagyobb valószínűséggel.

Ennek a fenti szervezési folyamatnak az egyik motiválójaként egyrészt a Kozma (2013) által jelzett neveléstudománynak, mint akadémiai diszciplínának újrafogalmazása tekinthető. A következő ilyen mérföldköveknek a neveléstudományi kutatások gyakorlatában a Magyar Tudományos Akadémia 2016-ban meghirdetett „Oktatásfejlesztés tudományos alapokon” Kutatási Programjában megfogalmazott célkitűzések teljesítésének két alappillére, illetve a magyarországi közoktatásról szóló Jelentések és az IPR-kutatások tekinthetők.

Összességében a szociológiai befolyásolás a szervezéselméleti irányítás ún. „lágy” módszerei közé tartozik, míg a pedagógiai irányítás egyes elemei direkt normatívaként is működnek. A Magyar Tudományos Akadémia 2016-ban közreadott Programjában a pedagógia tudományos megalapozásának és megújításának alappilléreként kerültek az interdiszciplináris kutatások elhelyezésre. A Programban megfogalmazottak szerint az interdiszciplináris kutatások célja a közoktatásban jelentkező kihívások hátterének tudományos módszerű feltárása, azok leküzdésének tudományos alapú stratégiájának megalkotásához.<sup>299</sup> Ez a trend összhangban van

---

<sup>299</sup> Ld. MTA Program két pillérének korábbi ismertetése.

a Kozma (2013) által jelzett, a neveléstudomány történeti fejlődésében<sup>300</sup> megfigyelhető tendenciákkal, mely során a neveléstudományból, neveléstudományok lettek és a pedagógiai kutatások bölcsész, természettudományos, valamint társadalomtudományi paradigmákra oszthatókká váltak. Ebben a folyamatban a bölcsész paradigmára általánosan jellemző a neveléstudomány elméletének és a nevelésfilozófiájának, mint autonóm diszciplínájának a tudományos képzésből és kutatásból való kiszorulása. Ez a neveléstudomány elméletének és a gyakorlatának filozofikus megközelítési jellegének határozott háttérbe szorulására utal. Mindemellett Kozma (2013) alapján egyértelműen a természettudományos<sup>301</sup> és társadalomtudományi<sup>302</sup> paradigmák előtérbe kerülése figyelhető meg napjaink neveléstudományi kutatásaiban. Mindezek és a hivatkozott Program tükrében az MTA az interdiszciplináris kutatásoknak, így a nevelésszociológiának is a neveléstudományi problémák megoldása érdekében történő vizsgálatokban való részvételét szorgalmazza. Emellett – összhangban a nevelésszociológia neveléstudományok területén vett fejlődésével – a felmerülő új problémák felmérésében is az aktív szerepvállalást sürgeti, a programjában részt venni kívánó tudományágak részéről.<sup>303</sup> Ez az MTA által is figyelembe vett, a disszertációban vázolt tudományelméleti fejlődési folyamat adhatja a neveléstudományi kutatások területének akadémiai kutatási körbe integrálódásának fő lehetőségét. Így kerülhetett az iskolázottság értékstrukturáló szerepének és mechanizmusainak vizsgálata a jelen kor aktuális neveléstudományi kutatási paradigma szerinti elsődleges irányába és használhatta fel az ebből adódó lehetőségeket. A vizsgált trendek az integrálható természettudományos és társadalomtudományi kutatási paradigmán alapuló közös<sup>304</sup> vizsgálat lefolytatását tették indokolttá az értékváltozási folyamatok és mechanizmusai kutatásának témakörében, a nevelésfilozófiai és neveléstudományi irányultságú vizsgálati keretrendszeren belül. Ebben a vonatkozásában is indokoltnak tekinthető – a neveléstudományi paradigmák Kozma (2013) által jelzett átalakulásával<sup>305</sup> összhangban – a MTA tervezett kutatásának fejlődési

---

<sup>300</sup> Ebben a folyamatban Kozma (2013) szerint a neveléstudományt, mint akadémiai diszciplínát is újra kellett fogalmazni.

<sup>301</sup> Ez elsősorban a tanulói teljesítménymérések oktatásirányítási eszköztárba kerülésének volt köszönhető.

<sup>302</sup> A társadalomtudományi paradigmák elsősorban az oktatásügyről folyó diskurzus uralkodó paradigmáivá váltak és ide sorolható a nevelésszociológia is.

<sup>303</sup> A Kozma (2013) által jelzett folyamatban a társadalomtudományi paradigmát művelők véleménye szerint nem tekintettek úgy magukra, mint neveléstudományhoz kötődő kutatókra, azonban véleménye szerint neveléstudományi oldalról tekintve mégis ide tartoznak.

<sup>304</sup> Báthory [2001, p97] által kettős célúként jelzett.

<sup>305</sup> A természettudományos és társadalomtudományi paradigmák előretörésében kulcsszerepet tulajdonít egyrészt a tanulói teljesítménymérések oktatásirányítási eszköztárba kerülésének (természettudományos), másrészt az oktatásügyről szóló diskurzusban a társadalomtudományos paradigma uralkodóvá válásának köszönhetően.

irányába eső, a disszertáció témájának aktuális neveléstudományi kutatási paradigma szerinti feldolgozása. A célul kitűzött neveléstudományi fejlesztések igénye visszavezethető a nemzetközileg szervezett, rendszerszintű pedagógiai felmérések hazai adaptációja elősegítésének szükségszerűségére.

A felmérések kezdeti fázisát<sup>306</sup>, a társadalmi és gazdasági független változók bevonása igényének megfogalmazódását<sup>307</sup> és két nemzetközi összejövettel követően a „cél egy bemenet-kimenet (input-output) alapú modell létrehozása lett...”<sup>308</sup> a kognitív és nemkognitív kimeneti faktorok mérhetővé tételének érdekében. A szakirodalom elemzése alapján azonban az is kiderült, hogy Magyarország ebbe a tudományos áramvonalba sajátos módon csatlakozott be.<sup>309</sup> A magyar közoktatás egyik rögzült hibája, vagyis az oktatási rendszer túlzott ismeretközpontúsága és a nemkognitív tényezők általános figyelmen kívül hagyása is visszaköszönt a nemzetközi kutatásokhoz történő csatlakozás sajátos módjában. Ez – a szakirodalom<sup>310</sup> szerint – nagyban hozzájárul a tanulói esélyegyenlőtlenség stagnálásához és az antidemokratikus rendszerszerveződés kialakulásához. Az azonosított hazai sajátosságok mellett a nemzetközi szakirodalomban<sup>311</sup> fontos problémaként merült fel, hogy az iskolai reformtörekvések elsősorban a mért tanulói teljesítmény és más akadémiai kimenetel fejlesztésére irányultak. Ez a nem csak magyar, hanem EU-s szinten is megjelenő probléma a nemzetközi szakirodalomban közreadott publikációk<sup>312</sup> alapján. Ennek tükrében nem meglepő a hivatkozott szakirodalom megállapítása, mely szerint a szociológiai és pszichológiai következmények figyelembevételének mellőzése általánosan jellemző a különböző fejlesztési erőfeszítések során is. A disszertációban leírt folyamatok szerint: a hazai neveléstudományi vizsgálatok határterületein bonyolult összefüggésrendszer rajzolódott ki, gyakran a társadalomtudományi és természettudományos paradigmák diszkrepanciái miatt. A tudományágak összefüggésrendszere, valamint a hazai kutatói bázisok (néhai politikai) ellentáborokba kerülése<sup>313</sup> miatt a kutatási területek képviselői alig kooperáltak egymással. A koncepcionális és érdekellentétek miatt felhalmozódott hazai

<sup>306</sup> IEA társaság matematikai felméréseit követően.

<sup>307</sup> Ahogyan az Super, D. E. (1970) által szerkesztett jelentésben megjelenik.

<sup>308</sup> Husén, T. (1974, p3)

<sup>309</sup> Vári, P. (2003) p201-205.

<sup>310</sup> Vári, P. (2003) p104, Evans és Rosenbaum (2008), Coneus – Gernandt – Saam (2011), Stankov és Lee (2014)

<sup>311</sup> Ld. pl. Wentzel és Looney (2007) p397

<sup>312</sup> Ld. például Pepper (2011) Európai Unió országainak elemzését, melyben komoly problémaként jelezte, hogy a tagországok esetében alkalmazott kulcskompetenciák méréseinek döntő többségének esetében a vizsgálati hangsúly általánosan a kognitív szféra mérésére helyeződik és a nemkognitív szféra alig, vagy egyáltalán nem jelenik meg.

<sup>313</sup> Ld. Báthory, Z. (2001) p63.



együttműködési deficit felszámolása csak későn kezdődött el. A hazai neveléstudományi kutatások belharcokkal kísért fejlődési folyamatai<sup>314</sup> mellett azonban a nemzetközi szakirodalom<sup>315</sup> továbbfejlődött és új, a modern társadalmak igényeihez egyre jobban illeszkedő tudományterületi problémák és megválaszolandó kérdések merültek fel. Habár itthon is kezd hangsúlyossá válni a nemkognitív faktorok<sup>316</sup> mérésének kérdése, de a nemzetközi trendekhez<sup>317</sup> viszonyítva jóval kevésbé számottevő tényező. Ez a folyamat – szociológiadeficit-fáziseltolódás tengelyen értelmezve – kettős kihívás elé állította a vizsgálatot: úgy kellett aktuális neveléstudományi paradigma szerint lefolytatni a kutatást, hogy az a nemzetközi szakirodalomban időközben megfogalmazódott problémafelvetések megválaszolásához legalább részben hozzá tudjon járulni. Mindezek figyelembevételével nem volt tervezhető egy – Báthory által – tisztán kettős célúnak nevezett kutatás. Sokkal inkább természettudományi kutatási paradigma szerinti megközelítésben lefolytatott, a társadalomtudományos kutatási paradigmára tekintettel levő vizsgálat megtervezése volt reális a tudományterületi fejlődésbeli jellegzetességeket figyelembe véve.

Nemzetközi szinten a magyar oktatási rendszer keretfeltételeit meghatározó további fontos tényezőként kerültek a kutatás során azonosításra az Európai Unió oktatáspolitikai célkitűzései. Ezekben a célkitűzésekben az elsődleges helyen szereplő közös európai identitás- és kultúrtudat<sup>318</sup> kialakításáról a 90-es évekre áthelyeződött a hangsúly egy felsőoktatáskoordinációra és azon belül is egy output alapú, „számokkal történő irányítás”<sup>319</sup> megközelítésre. Utóbbi annak érdekében történt, hogy megkönnyítsék a heterogén nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációját. A szakirodalom elemzése alapján az is kiderült, hogy az értékek dimenziójának – európai oktatáspolitikai-irányítási szintű – másodsorba szorulása az értékek világának oktatáspolitikai irányvonalba integrálhatósága megoldatlanságának kérdésére volt visszavezethető. Ez elsősorban az értékek általános neveléstudományi mérhetőségének alapvető kutatómódszertani hiányosságai miatt, így annak

<sup>314</sup> Ld. Báthory [2001, 2003], Karikó [2003]

<sup>315</sup> Ld. Peng-Nisbett-Wong (1997), Evans és Rosenbaum (2008), Coneus, Gernandt és Saam (2011), Tough (2012), MacCann és Roberts (2013), Stankov és Lee (2014), Khine (2016), García (2014), Duckworth és Yeager (2015), Martin és Orlau (2015), Lee és Stankov (2016), Petway és Brennehan (2016) stb.

<sup>316</sup> Ld. pl. Surányi-Kézdi (2010) nemkognitív készségek mérésének vizsgálatait az Oktatási Integrációs Program hatásvizsgálataiban.

<sup>317</sup> Az Amerikai Egyesült Államokban már az oktatáspolitikai intézkedések közé is beemelhető faktor, ahogy azt az Every Student Succeeds Act is lehetővé teszi és szorgalmazza az egyes államok esetében.

<sup>318</sup> A közös európai identitás- és kultúrtudatot az európai integráció kulcselemeként tartották számon.

<sup>319</sup> „governing through numbers” Lawn, M. és Grek, S. (2012)

megoldatlanságából adódott. Napjaink hazai és közvetve a nemkognitív szférával foglalkozó nemzetközi publikációk szakirodalma is az értékeknek oktatáspolitikailag kiemelt fontossága – az értékekhez köthető dimenzió mérhetősége kérdésének megoldatlanságának ellenére – mellett foglal állást. Rokeach (1968) elméleti keretrendszerében az értékek ráadásul a nemkognitív szféra olyan speciális területére vonatkoznak, melyek egyszerre mind a viselkedés, mind az attitűd meghatározói, míg az attitűdöknek – melyekkel minden nemkognitív szféra definiálásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom számol valamilyen formában – nincsen ilyen visszahatása az értékekre. Az értékek központi szerepét mutatja, hogy a bennük bekövetkezett változások a teljes kognitív rendszerben átalakulást idéznek elő. Mivel egy egyén számottevően kevesebb értékkel, mint attitűddel rendelkezik, ezért az érték gazdaságosabb elemzési eszköz. A feldolgozott hazai és nemzetközi szakirodalom alapján összességében világossá vált, hogy a neveléstudományok területén<sup>320</sup> megérett a helyzet a nemkognitív szférához tartozó értékek – természettudományos kutatási paradigma érvényesülését lehetővé tevő, társadalomtudományos paradigmán alapuló – nevelésszociológiai koncepciójának megalkotására.

A vizsgálat során ezen tudományterületi diverzitás áthidalását megkönnyítette, hogy az operatív kutatás alapvető tudományelméleti keretrendszerét a határtudományok, így a nevelésszociológia és értékszociológia közös területe jelentette. Ennek a vizsgálati témakör szempontjából vett közös tudományterületi metszete a kutatás során az értékek világában jelent meg. Az értékek világa egy jóval dinamikusabb koncepció, mint az attitűd, aminek viszont egy erős motivációs komponense. Az értékek így általánosan a társadalmi viselkedés meghatározójaként számontartott tényezők, melyek sokkal gazdaságosabb elemzési eszközzel is szolgálnak a személyek, csoportok, nemzetek és kultúrák közti hasonlóságok és különbözőségek feltárásának. Mindezek alapján az elemzett nemzetközi neveléstudományi vizsgálatokban a nemkognitív szférához köthető faktorok mérésénél jelzett legfőbb problémák – mint a nemkognitív faktorok túlzott kulturális kontextualizáltsága, nemzet- és kultúraközi összehasonlíthatóságuk hiánya, ezen faktorok pontos meghatározhatóságának nehézségei stb. – kiküszöbölését nagy valószínűséggel biztosító elemzési területet is jelent. Rokeach (1968) szerint az értékek vizsgálata lehetővé teszi a szocializáció, az iskolázás és kulturális változások hosszútávú hatásának, így komplex rendszerének felmérését is, mely napjaink neveléstudomány-területi kutatásainak nemkognitív szférához köthető vizsgálatainak egyik

---

<sup>320</sup> Neveléseméleti és nevelésfilozófiai megközelítésen alapuló neveléstudományi érték-koncepció mellett.

legégetőbb<sup>321</sup> megoldásra váró problémája.

A vonatkozó szakirodalom elemzéséből kiderült, hogy a neveléstudományi értékutatásokban és az (érték)szociológiai vizsgálatokban a normatív és individualisztikus megközelítések között mély ellentét húzódik, illetve mindkét szemlélet jegyében született kutatás általános jellemvonása azok minősítő jellege<sup>322</sup> volt. A *normatív* szemléletben az értékvizsgálatok „*társadalmi tények*”, mint külső absztrakt konstrukciók jelentik az elemzések kiindulópontját, míg az *individualisztikus* felfogásban az emberek belső természetére építve a személyből indulnak ki. A korábbi kutatási tapasztalatok és szakirodalmi elemzés alapján a felmerülő ellentét feloldására az egyéni válaszadókat kellett az elemzés alapegységeinek megtenni, nem pedig az egyes változókat. Az iskolázás értékstrukturáló szerepének témaköre számára releváns nevelésszociológiai vizsgálatok abszolút értelemben a család elsődlegességét hangsúlyozó, a hagyományos szocializációs elméletet tekintetűen elfogadottnak az iskola intézményesített szocializációs ágenskénti relatív elsődlegességének elfogadása mellett. Ettől lényegesen eltérő átfogó elméletet először Parsons fogalmazott meg kifejezetten az iskolázás szocializáló és személyes értékkonstrukciós szerepének vonatkozásában. Elmélete azonban megfelelő adatbázis és statisztikai módszerek rendelkezésre állásának hiánya miatt nem volt erős empirikus adatelemzésen alapuló vizsgálattal alátámasztva, így publikálása után szélesebb neveléstudományi kutatói körben sem terjedt el.

Egy ilyen elméleti és gyakorlati megfontolások mentén tervezett kutatás nem csak elméleti megfontolásaiban, hanem módszertani eszköztárában is új modellezési módok kipróbálását tette szükségessé a neveléstudományok számára. Korábbi értékvizsgálataink eredményeire<sup>323</sup> alapozva a tudományterületeken átívelően jelenlevő normatív és individualisztikus kutatói megközelítésben jelenlevő ellentét feloldására a *stamping*, azaz lenyomatkepzési eljárás neveléstudományi alkalmazhatósága bemérésének elvégzése vált szükségessé. A kutatás során továbbá a felmerülő neveléstudományi problémák leküzdésére és a kutatási hipotézisekben megfogalmazott általános és operacionalizált kutatási hipotézisek teszteléséhez a kutatás a másodgenerációs statisztikai eljárások alkalmazási lehetőségeinek kidolgozása irányába fordult. A másodgenerációs statisztikai eljárások jellegzetességei: 1) az értékutatásokban

---

<sup>321</sup> Ld. Lee és Stankov (2016), García (2014), Peng, Nisbet és Wong (1997)

<sup>322</sup> A minősítő jelleg ebben az esetben a vizsgált értékátadási folyamat sikeres vagy sikertelen, esetleg helyes vagy helytelen mivoltának megállapítását, így magának az értékátadási folyamatnak a további értékelését is jelenti.

<sup>323</sup> Ld. Füstös-Tárnok (2016), Chapter 3. Füstös-Szokolczai elméleti keretrendszeréből továbbdolgozott eredmények.

tudományterületeken átívelő individuális és normatív tudományelméleti megközelítés feloldására ipszatív transzformáció (jobboldali centrírozás) került az adatbázison elvégzésre, amit követően; 2) az iskola modernizációs társadalmi keretek közti érték közvetítésének felmérésére látens strukturális modell (LVPLS) került megalkotásra; 3) így egyben lehetővé vált a személyes pszichológiai struktúrákon belüli értékek helyzetének és átalakulásának térstatisztikai modellezésével (MINISSA, INDSCAL és ALSCAL) történő felépítése; 4) mindezen eljárások mellett külön az értékváltozás belső strukturális jellegzetességeinek felmérésére megalkotott értékváltozás (Év) statisztikai mutató is kiszámolásra került. Mindez a kutatás tudományelméleti megfontolásainak megfelelően újrakódolt – megbízható és kor, nem és iskolai végzettség tekintetében reprezentatív – nemzetközi (ESS/EUTE), valamint hazai (MTA Értékszociológia Műhelyének kutatási) adatbázisain került elvégzésre.

Ezen elméleti megfontolásokra alapozott kutatás eredményei a nevelésszociológia számára operatív kutatómódszertani szempontból is hasznosnak tekinthetők. A kidolgozott modell tisztán pedagógiai szempontból a Magyar Tudományos Akadémia 2016-os Programjának megfelelően a tantárgypedagógia (szakmódszertani) megalapozásához és megújításához szolgáltat tudományos alapot. Ezek mellett képes volt a Kozma (2013) szerinti természettudományos pedagógiai kutatási paradigma követelményének megfelelő eredmények megalkotására is. A modellel szervezéselméleti, azaz nevelésügyi és oktatásirányítási, valamint gyakorlati operatív, azaz pedagógia módszertani szinteken egyaránt a pedagógia fennhatósága alá eső mikrovilágban zajló szocializációs folyamat kimeneti eredményeinek (*outputjainak*<sup>324</sup>) nemkognitív köre vált rendszerszinten, objektíven<sup>325</sup>, kultúrákon és oktatási rendszereken átívelően mérhetővé. A korábban alkalmazott kutatási módszerekkel és eljárásokkal eddig ez nem volt lehetséges.

A disszertációban kipróbált új nevelésszociológiai értékutatási modell alkalmazásával egy – a hagyományos szocializációelmélettől eltérő – statisztikailag megalapozott neveléstudományi értékszocializációs elmélet felállítására is lehetőség adódott. Eszerint a modern társadalmaknak abszolút értelemben véve is elsődleges szocializációs ágense az iskola, szemben a klasszikus, a család primátusát hangsúlyozó szocializációelmélettel. Az iskolázás elsődleges szocializációs

---

<sup>324</sup> A modern társadalmakban a kognitív tényezőkkel azonos fontosságú tényezők. A nemkognitív szférához köthető értékek vizsgálata a modern társadalmak sikeres működését alapvetően meghatározó pszichológiai modalitások kutatásának lehetővé tételét jelentik.

<sup>325</sup> Az objektív jelzőt itt értéksemleges, azaz további értékelést lehetővé tevő, de ideológiai, vagy báminemű hasonló minősítő állásfoglalást az értékekkel kapcsolatban mellőző vizsgálati megközelítést jelent.

ágenssé válásának következtében egyben a modern társadalmi realitás konstrukciójának elsődleges alakítója is. Az alkalmazott új kutatási módszer segítségével azonosításra került továbbá, hogy az iskolázás heterogén, szintenként eltérő, egyedi pszichológiai értékmintázatok, valamint struktúrák kialakítását eredményezi. Ebben a keretrendszerben az iskolázás döntő szerepet játszik a másik két vizsgált háttérváltozóhoz képest a személyes pszichológiai diszpozíciókban az önmegvalósítás és a változatosságra való nyitottságra törekvés tekintetében. Ezen két dimenzióon belül döntő hatása van az iskolázásnak a személyes sikerre és az elvárásoknak megfelelő szakmai kompetencia demonstrálásra, vagyis átfogóan az egyén személyes teljesítményre való törekvésére<sup>326</sup>. Emellett az iskolázás számottevő hatást gyakorol az újdonság, kihívások, izgalom keresésére, új dolgok szeretetére és preferáltságára, személyes kockázatvállalási hajlamának kialakítására. Megállapítható még, hogy az iskolázás folyamata további erős hatást gyakorol a személyes pszichológiai diszpozíciókban az egyéni önállóságra<sup>327</sup>. Befolyásolja még az élvezetek vagy kielégülés önmaga kedvéért történő keresésére törekvés kialakulását is. Kismértékű hatása van azonban az iskolázás egyes fázisainak az önmegvalósítás személyes dimenziójához kapcsolódó társadalmi presztízsré, megbecsülésre. A társadalmi struktúrán belül elfoglalt magas státuszra irányultságra való szocializáció tehát nem az iskolai keretek között zajló értékátadási folyamat eredményeként alakul ki az egyének személyes pszichológiai diszpozícióiban. A modernizációs értékekre a modernizációs háttérmintánál erősebb, de fordított előjelű – azaz „demodernizáló” – hatást fejt ki<sup>328</sup> az aszkriptív értékmintán belül a személyes életkor előrehaladása. Emellett a szülői modernizáltság (anya és apa iskolai végzettsége) tekintetében egyáltalán nem volt számottevő hatás kimutatható a személyes értékek modernizáltságának vonatkozásában. Utóbbinak a tradicionális, családi keretrendszer szocializációs primátusát hangsúlyozó elméletek beválása esetében megfigyelhetőnek kellett volna lennie. Ezzel megkérdőjelezhető, hogy a témában folytatott releváns megelőző kutatások<sup>329</sup> empirikus adatelemzéseinek azonos eredményei a korábbi vizsgálatok hiányosságaira lennének visszavezethetők. A felállított strukturális modell alapján inkább az valószínűsíthető, hogy a Parsons (1964) által iskolázási szintenként

---

<sup>326</sup> Képességek megmutatása, mások nagyrabecsülése, siker és elismertség megszerzése.

<sup>327</sup> Önálló, független gondolat és cselekvés, választás, alkotás és vizsgálódás, azaz új dolgok kitalálása, kreativitás, saját életmód élésére, saját döntések meghozatalára, függetlenségre.

<sup>328</sup> Ezen tendencia az aszkriptív háttérváltozók tanúsága szerint a nők esetében a férfiakhoz viszonyítva kicsit igazabbnak mondható.

<sup>329</sup> Ld. pl. Inkeles és Smith (1974, p242) várakozásával ellentétes eredményeket azok értelmezhetőségének korlátoltóságára vezették vissza.

feltételezett különböző szocializációs, így értékstrukturáló mechanizmusok működnek a társadalomban, melynek elsődleges közvetítőjévé az iskola vált. Parsons (1964, 233-234) hivatkozott elméleti feltételezéseinek koherenciáját támasztja alá, hogy véleménye szerint<sup>330</sup> a munkamegosztáson keresztül egyre növekvő társadalmi komplexitás és az ehhez kapcsolódó fokozott specializáció, valamint differenciálódás következtében az egyének egyre nagyobb elvárásokkal néznek szembe. Ez az eredmény megerősíti továbbá a neveléstudományi kutatások esetében megfogalmazott<sup>331</sup>, az iskola modernizációs társadalmi keretek közötti szocializációs szerepének elsődlegessé válása miatti objektív, statisztikai adatelemzésen alapuló, lehetőleg értéksemleges felmérése lehetővé tételének szükségességét. Utóbbi részben hozzájárul a Nyberg által megfogalmazott (1981) oktatás eróziójának elkerüléséhez is. A felmérések eredményei elősegítik, hogy a neveléstudomány az iskolai keretek közötti szervezeti (irányítási) és operatív (pedagógiai praxisban) folyó tevékenységének adekvát és napjaink társadalmi előrehaladását tudományosan elősegítő ágense legyen a nemkognitív szféra fejlesztésének lehetővé tételén keresztül. A feltárt változások minden olyan személy esetében kimutatták<sup>332</sup> az axiális válság jelenlétét, akik befejezett iskolai végzettséggel rendelkeztek, azaz az intézményesített szocializációs folyamatban sikeresen részt vettek. A folyamat során a társadalmi megbecsülés célja került előtérbe, emellett azonban a vizsgált időtávlatban a munkaetikai, illetve szocialista ideológiai egyenlőség értékeiben történt a legnagyobb visszaesés. A gyakorlatban tehát általánosságban – mint korunk máig ható legutóbbi axiális válsága – a szocializációs összeomlásához kapcsolódóan, elsősorban a szocialista ideológiához köthető értékek gyengülésében, míg az azokkal szemben álló értékek erősödésében volt megfigyelhető. Az iskolázás modernizációs keretek közötti elsődleges szocializációs ágensévé válását támasztja alá, hogy egyedül az iskolázásból kimaradtak értékstruktúrája mutatta csak az egyszerű értékváltozás jelenlétét, így paradox módon az iskolázás különböző fázisaiból történő kimaradás egyéni szintű értékkontinuitást feltételez. A neveléstudományok számára további fontos kutatási eredmény, hogy az olyan intellektuális értékek, mint a bölcsességre, azaz az élet érett megértésére irányuló törekvés tekintetében bekövetkezett változások is jelentős hozzájárulást jelentettek a megfigyelt értékválság vonatkozásában. Hasonló jelenség volt kimutatható az

---

<sup>330</sup> Ezt a véleményét Durkheim Társadalmi munkamegosztásról szóló művére alapozva fogalmazza meg.

<sup>331</sup> Először Nyberg (1981) vetette fel az oktatás eróziójának elkerülése érdekében.

<sup>332</sup> Az axiális momentumhoz köthető módszertani megfontolások alapján és Rokeach értékelméleti megközelítésének statisztika módszertani operacionalizálásán keresztül.

értelmes, azaz intellektuális és reflexív, valamint a logikus gondolkodás, vagyis a konzisztens, racionális modalitások esetében is. A kibővített elemzési keretrendszerrel megállapíthatóvá vált, hogy a személyes értékviszáltságok bekövetkezésében<sup>333</sup> a bölcsességre törekvés preferáltságában bekövetkezett ugrásszerű növekedés<sup>334</sup> mindegyik iskolázási szinten az egyik fontos szerepet játszó célérték. Sajnos ezen ugrásszerű növekedés csak a legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők csoportjának az esetében eredményezte a bölcsesség intellektuális célértékének legkevésbé preferált értékek köréből történő kikerülését. Mindezek ellenére az intellektuális értékek vonatkozásában ez a folyamat egyértelmű pozitív irányú változásként értékelhető, mely az idő és modernizációs társadalmi folyamatok előrehaladtával remélhetőleg folytatódni fog. A neveléstudományok számára további fontos, a *stamping* eljárással lehetővé vált megfigyelés az intellektuális eszközértékek változása tekintetében a logikus gondolkodásmódban az értékstruktúrán belüli sorrendiségben megfigyelhető visszaesés, ami arra mutat rá, hogy az általános szocialista értékek tekintetében a rend felbomlásának axiális momentumában az élet érett megértésére törekvés (bölcsesség) igénye nő, míg a reflexív és intellektuális hozzáállás erősödése mellett a konzisztens és racionális értékek mentén történő viselkedésre irányultság csökken. Így az iskolázottság szintje növekedésének köszönhetően növekszik az egyéni célok és hozzájuk kapcsolódó cselekvési stratégiák esetében a felmerülő problémák és élethelyzetek megoldásában az iskolázáshoz köthető értékek mentén történő mentális<sup>335</sup> és cselekvési (eszköz) struktúrák kialakulásának valószínűsége. Ennek eredményeként annál nagyobb valószínűséggel belülről, saját sztenderdjeinek megfelelően irányított egy személy, minél iskolázottabb. Az axiális momentum jegyeinek és a neveléstudomány számára fontos intellektuális értékek átalakulásának vonatkozásában a kutatási hipotéziseket megerősítő eredménye mellett az előzetes kutatási feltevéseknek megfelelően jól azonosíthatókká váltak az iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékmintázatok is. Az egyének egyes iskolázottsági szintekhez köthető értékstruktúráinak Schwartz elméleti modelljéhez való illeszkedésének vizsgálata másodgenerációs statisztikai módszerekkel 2012/13-ban, azaz napjaink magyar társadalmában lettek feltárva. Az adatok Schwartz értékelméleti modellje alapján elvégzett vizsgálatából **a további neveléstudományi vizsgálatok számára az alábbi megfigyelések emelhetők ki:**

<sup>333</sup> A cél és eszközértékek változása (Értékváltozás (Év) mutató) meghaladta a 1,5 értéket, ld. disszertáció II.2.4.

<sup>334</sup> Iskolázási szintenként növekvő sorrendben: 1,7, 2,02 és 1,51 értékviszáltságnak megfelelő értékviszáltsági mutatóval.

<sup>335</sup> Végző célállapotra törekvő modalitásokra vonatkozó.

1. Megfigyelhető volt, hogy az értékek – nem kívánatos – térbeli sűrűsödésének valószínűsége a végzettség növekedésével együtt javult, vagyis szükséges lenne tisztán kettős célú vizsgálatokkal annak feltárása, hogy miként javítható az egyéni és közösségi érdekek közti régiók átjárhatósága az alacsonyabb iskolafokokról kikerülők esetében.

2. A befejezett iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében a modernizációs értékek fejlesztése indokolt. Esetükben a tisztán „kétcélú” pedagógiai kísérleteknek a szűk környezet boldogulásához, illetve a mikrokörnyezetben tanúsított pozitív, segítőkész hozzáállásra ajánlott építkezni.

3. A befejezett 8 általános végzettséggel rendelkezőktől egészen a főiskolai (BA) végzettségükig bezárólag a mások és erőforrások feletti kontroll, társadalmi megbecsülés, presztízs, javak birtoklásának preferálása a család és a haza biztonságának értékeivel kisebb valószínűséggel egyeztethető össze, egymást nagy valószínűséggel kizáró tényezők. Ezen szembenállás a későbbiekben, egészen a legmagasabb (egyetemi vagy magasabb) iskolai végzettséggel rendelkezőkig jelen van, így ezen terület pedagógiai módszertani eszközökkel történő átfogó, tisztán kettős célú kísérletekkel történő bemérése és fejlesztése kifejezetten indokolt lenne.

4. A befejezett 8 általános iskolai végzettségűek esetében, valószínűsíthetően a független gondolat és cselekvés, valamint az alkotás és választás szabadsága elsősorban az élvezetek önmagukért történő elérésére motivál az izgalom, újdonság, kihívás keresése helyett. Emellett esetükben a legmélyebb szakadás valószínűsége az egyéni és közösségi érdekeket szolgáló régiók között az Alkalmazkodó, valamint a Hatalomra orientált magatartás között fordulhat elő. Ez utóbbi jellegzetesség arra enged következtetni, hogy az önmegvalósulásban (társadalmi státusz, presztízs elérésben) látják a legnehezebben kivitelezhetőnek a szabálykövető magatartást. A tisztán kettős célú kutatásokat esetükben ezen területek fejlesztésére koncentrálva lenne indokolt megtervezni.

5. A szakmunkás és szakiskolai végzettséggel rendelkezőknél az alkalmazkodásra motiváltság nagy valószínűséggel éles ellentétben áll pszichológiailag a közvetlen élvezeteket, örömeiket kereső magatartásra motiváltsággal. Esetükben különböző társadalmi szituációkban a hedonisztikus és szabálykövető magatartás között felmerülő konfliktus esetén valószínűsíthetően nem riadnak vissza a közvetlen élvezetekért, örömeikért történő szabályszegéstől vagy kevésbé alkalmazkodó magatartásformáktól. Ez arra is enged következtetni, hogy ezen iskolatípusnak a



leggyengébb az iskola (érték)szocializációs ereje és ezen hatás sem tekinthető elégségesnek az egyéni értékek modernizáltsága szempontjából. Kritikus pont tehát a szakiskolai szinten tervezett fejlesztéseknél, hogy nem csak az iskola szocializációs hatékonyságának növelése, hanem az értékátadás tartalmának fejlesztése egyaránt szükséges tényezők. Ezért fontos lenne ezen valószínűsíthetően konfliktusos állapotot eredményező pszichológiai helyzet felmérésének irányába folytatni tisztán kétcélú, a helyzet orvoslását elősegítő konkrét pedagógiai módszertani megoldásokat előkészítő kísérleteket a szakiskolai képzési programban résztvevők számára.

6. A szakiskolai fejlesztések kérdéskörében tervezett kutatások a cigány tanulók számára is kiemelt vizsgálati területet jelentenek Cserti-Csapó (2015) azon eredménye alapján, mely szerint a továbbtanulásnál a cigányság esetében a legjellemzőbb irány a szakmunkásképzés és kevésbé választják az érettségit adó típusokat. A cigány tanulók a továbbtanulásnak is egy olyan területére kerülnek be, mely a modern társadalmi keretrendszeren belül a legelőnytelenebbül szocializál. További fontos kutatási eredmény, hogy a cigány tanulók minden típusában a többségi társadalomtól eltérő, jelentős lemorzsolódás tapasztalható. Jól látható tehát, hogy a szakiskola értékátadó képességének rendszerszintű javítása egyben a cigányság felzárkóztatásának és lemorzsolódása megelőzésének komoly eredményekkel kecsegtető területe, ezért ezen vizsgálatok megtervezésekor külön figyelmet kell fordítani a cigány tanulók helyzetére.

7. A befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők esetében a konkrét pedagógiai beavatkozást előkészítő tisztán kettős célú kísérleteknek elsősorban a Hatalom és az Alkalmazkodás közötti éles ellentétek megszüntetési lehetőségeire fókuszálva lenne szükséges megtervezni.

8. A befejezett egyetemi alapképzésben, főiskolai képzésben, illetve felsőfokú technikai képzésben bevezetendő fejlesztési intézkedéseket előkészítő tisztán kettős célú pedagógiai kutatásoknak elsősorban az Alkalmazkodás és Hatalom közti pszichológiai átjárhatóságnak a Bizalmon keresztüli fejlesztésére célszerű fókuszálni.

9. A befejezett egyetemi vagy főiskolai mesterképzési, illetve egyetemi tudományos végzettséggel rendelkezők személyes pszichológiai fejlesztést célzó pedagógiai beavatkozást támogató, tisztán kettős célú kutatásokat a képesítésüknek megfelelő társadalmi felelősségvállalás nagyobb megbecsülése irányába érdemes megtervezni. A tervezés során figyelembe kell venni, hogy számukra előrébb való az önálló, független gondolat és cselekvés,

választás, alkotás és vizsgálódás, azaz új dolgok kitalálása, kreativitás, saját életmód élésére, saját döntések meghozatalára, függetlenségre, vagyis az egyéni önállóságra törekvés, mint bármelyik másik iskolázási szinten. Mindezen személyes beállítódást jól kiegészíti az önkorlátozó magatartásra irányuló alacsonyabb motiváltságuk, vagyis esetükben jóval belülről irányítottabb személyes pszichológiai diszpozíció valószínű.

10. Az iskolázottság szerinti csoportok helyzetének az értéktérben (2002 és 2012/13 közötti) bekövetkezett változásai rendkívül indokoltá teszik a személyes és közösségi biztonságérzetre hangsúlyt helyező, az egyes iskolafokok esetében tapasztalt, sajátos jellegzetességeikhez igazodó pedagógiai beavatkozást elősegítő kettős célú kutatás(ok) megtervezését.

11. Az iskolázottság növekedésével, mind strukturálisan, mind preferencia tekintetében növekszik a hasonlóság a vizsgált értékstruktúrák között, vagyis az iskolai befolyás erősítése segíti az EU értékrendszer átvételével járó értékeltérés kezelhetőségét. Az európai polgártársak általánosan inkább proszociális irányultságúak, míg a magyarok inkább én-irányultak és jobban keresik a közvetlen örömeket amellet, hogy kicsit jobban érdeklí őket a mások feletti hatalomgyakorlás, birtoklás és mások megbecsülése.

12. Az iskolai jellegű nevelésközpontú oktatási koncepcióval az értékbefogadás és tolerancia készségének erősítése az iskolán kívüli képzésben és az élethosszig tartó tanulás koncepciójában segíthet az EU értékstruktúrájához közelíteni kívánó célkitűzések teljesítésében. A megállapításból következik, hogy az alacsonyabb iskolázottságúak számára szervezett képzések lehetőségeinek erősítése mellett ott az EU-konform értékrendszer érdekorientált kommunikálása az alacsonyan képzettek számára is érhetőnek látszó módon<sup>336</sup> segítheti a réteg EU-szocializáltságban mutatkozó lemaradásának csökkentését. Ezek mellett a team-projekt módszerek bevezetése is hozzájárulhat az iskolarendszerből és otthonról, illetve lakóterületi gyengébb intézményi ellátottságból hozott szocializációs (neveltségi) problémák feldolgozásához. Elősegítheti továbbá, hogy a tanulók már iskolai szinten megismerkedhessenek a csoportokon belüli, feladatorientáltan változatos munkahelyi szerepekkel, szerepváltásokkal és együttműködésekkel. Ezzel egy jellegében inkább horizontális, egymás mellé rendelt és nem vertikális, azaz hierarchikus társadalomszerkezethez szokhatnának hozzá. Ennek köszönhetően kialakulhatna bennük a változó körülmények, függőségi viszonyok között is a biztonság értékének a személyes pszichológiai struktúrában, a Schwartz értékelmélete szerinti ideális

---

<sup>336</sup> PI. Hankiss Elemér: Társadalmi csapdák című művében jelzett példák feldolgozásával (Svájci legelő példája).

pozicionálódása, mely jelentős eltérés az európai értéktérhez képest.

13. A megmutatkozott értékválság és értékeltérések elemzése, valamint a kutatási hipotézisek beválása alapján a társtudományok eredményeinek felhasználásával újratervezett vizsgálat visszacsatolásai (feed-back) szerint kapott tervezési és ellenőrzési tapasztalatai alapján alkalmazható iskolai kiegészítő foglalkoztatások<sup>337</sup> szervezhetők. Ezzel a módszerrel valósítható meg a nevelési, valamint tantárgypedagógiai differenciált kiválasztás lehetőségének, folyamatszabályozó szervezeti jellege és a finanszírozhatóság biztosíthatósága. Időszakosan, legalább egy kísérlet erejéig kikerülhetetlennek látszik és javasolható a tanügyigazgatásnak egy – előzetes hatásvizsgálatként tervezett – kísérlet. Az előbb ajánlott kísérlet intézményi szintű megvalósítását támogató normatívák kidolgozásának lehetőségét támasztják alá a közoktatás helyzetéről szóló idézett jelentések célkitűzései közül (a teljesség igénye nélkül) a 26. mellékletben felsoroltak. A jelentések javaslatainak érvényesítésére tett kísérlet figyelemmel kísérhető a következő jelentés, illetve a NAT-korrekciónak publikálásakor. A NAT versenyképesség, értékteremtés, valamint méltányosság területeit érintően Csépe Valéria vezetésével jelenleg is zajlanak kutatások.

A disszertáció a nevelésszociológia szakterületén a felvetett probléma megoldásához a tervezett komplex teamen belül közvetve járulhat hozzá az értékesztek bevezetésének neveléstudomány- és társadalomtudomány-elméleti diszkrpanciákból adódó problémáinak kutatómódszertani fejlesztés segítségével történő sikeres feloldásával, mely egyben lehetséges megoldását adja a nemkognitív szféra neveléstudományi mérhetőségének – a disszertációban ismertetett – alapvető problémáinak is. A szociológia és társadalomtudományok szakterületén a disszertáció bemért tesztek segítségével teszi az iskolázás – nemkognitív, társadalmi konstrukciós szempontból kritikus fontosságú értékek területe kimeneti eredményeinek – mérhetőségét a neveléstudományi tesztkínálatnak, illetve annak tudományterületi normáinak megfelelő feldolgozási, valamint értelmezési eszközeinek bővítésével.

Végül soron a disszertáció a pedagógiai folyamat egy komplex szabályozórendszer kifejlesztésének lehetőségéhez járul számottevően hozzá. Teszi ezt a Rokeach és Schwartz teszt bevezethetőségét elkészítő vizsgálatára alapozott, a kettős célú kísérleteken alapuló és kettős célú komplex fejlesztések ajánlásával a differenciált képzések lehetőségét felhasználó folyamatszabályozó (PDCA) rendszerszintű szervezési lehetőségének vizsgálatával. Továbbá az

<sup>337</sup> Ilyen foglalkozás lehet például fakultáció, egyéni felzárkóztatás, differenciáló csoportbontás, diákköri foglalkoztatás stb.

eddiginél komplexebb, és az EU szubszidiaritási elve alapján tervezett feed-back rendszere miatti gyorsaságától várható nagyfokú hatékonyságával. Ezek mellett eleget tesz a teljes értékrendet érintő vizsgálati eredményeinek tantárgypedagógiai, tanügyigazgatási felhasználhatóságával kapcsolatban támasztott igénynek is. Hozzájárulhat a szélesebb körű kitekintéshez és az EU értékrendhez való csatlakozás lehetőségének alapvető, munkahipotézisben vállalt sikeres vizsgálatához is. Így a lemaradás feldolgozására vagy az EU sokszínűsége támogatására tervezhető intézkedések alternatívái hatásvizsgálatainak aktuálisan érvényes statisztikai alátámasztásával nyújt az intézkedések számára biztos alapot.

Összességében a disszertációban lefolytatott kutatás egyértelmű hozzájárulás az MTA által meghirdetett „Oktatásfejlesztés tudományos alapokon” első – közoktatásban jelentkező kihívások háttérének tudományos módszerű feltárását jelentő – pilléréhez. Ez egyben lehetőség is az iskola szocializációs, értékátadási folyamatait elemző kutatások Báthory (2001) által tisztán kettős célú neveléstudományi kutatásokhoz és nemkognitív szféra vizsgálataihoz történő csatlakozásra, illetve mindezek komplex, aktuálisan alkalmazható, folyamatszabályozó jellegű továbbfejlesztésére.

A kettős célú komplex kísérlet során tehát a differenciálás – mint tantárgypedagógiai módszer a hatékony ismeretszerzést (kompetenciák elsajátítását) segítő eljárás<sup>338</sup> –; a képzési ciklusokon belüli ellenőrzés; a szociológiai és tantárgypedagógiai kiegyensúlyozott, szubszidiaritást segítő ellenőrzés; illetve az intézkedés (korrekció) lehetőségének megvalósítása tűzhető ki célul. A disszertáció a szociológiai és tantárgypedagógiai vizsgálatok feltételeire egyaránt nyitott, de eddig egyoldalúan a szervezeti kultúra fejlesztésére bevezetett módszer, az iparban bevált PDCA ciklusos irányítás pedagógiai viszonyokhoz erősebben alkalmazkodó, a tantárgypedagógiai és a szociológiai intézkedések szubszidiaritási kölcsönhatásait, valamint az iskolák terhelhetőségét figyelembe vevő (újra) bevezetését tartja ajánlhatónak. **A javaslat lényegében a „kettős célú komplex kísérlet”-nek, mint a versenyhelyzetek kooperatív kezelésének „kevert játékelméleti stratégia”-ként<sup>339</sup> történő értelmezésének lehetőségét segíti – a neveléstudományi problémák feltárására kidolgozott másodgenerációs matematikai-térstatisztikai módszereken alapuló modellezési eljárásokkal.** A kooperatív jellegű szervezeti intézkedések egymást kiegészítő tantárgypedagógiai és szociológiai tartalommal, az adminisztratív terhek csökkentése mellett és a szegregációs eredmények normatív gátlásával,

<sup>338</sup> Ld. Báthory (2003) megfogalmazza, hogy a differenciálást össze szokták téveszteni a szegregációval.

<sup>339</sup> Mérő, L. (2000) p72-81. és p124-131.

valamint a módszertani differenciálás felé nyitottnak tervezett játékelméleti helyzetszerű kezeléssel ajánlhatók, közös, „kettős célú komplex” vizsgálatként tervezve. Ez a módszer az iskolai intézményi minőségirányítási programok (IMIP-ek) és pland-do-controll-action (PDCA) ciklusának érték- és azzal összefüggő teljesítményhez köthető konfliktusainak közös, pedagógiai ciklusokhoz kapcsolódó kezelésére szervezett folyamatszabályozásként ajánlható, a modern informatikai és szervezéselméleti követelményeknek megfelelően. A komplex iskolai kutatás feed-back rendszer kutatói bázisának kifejlesztése az iskola adminisztratív terhei további növelésének megakadályozására tett intézkedésként vizsgálható egy hatástanulmány/kísérlet keretében, önként vállalkozó iskolák részvételével, valamint a kísérlet finanszírozásával.

Az iskolai kutatásoknál alkalmazott szociológiai kutatásokra alapozott tantárgypedagógiai vizsgálatokhoz köthető, az elemzésnél említett, megkerülhetetlennek látszó „kettős célú komplex” vizsgálati jellegéből adódik, hogy lágy jellege ellenére a szociológia – a sikeres együttműködés érdekében – tehet a neveléstudomány területén megalapozott nevelésszociológiai kutatással a tantárgypedagógia területére vonatkozó ajánlást. Ezzel kockázatmentesen és aktuálisan segítheti az intézkedések hatékonyabb megvalósítását. Miután más szociológiai kutatások szerint Magyarországon a lakóhely meghatározónak látszik az oktatási esélyeket illetően<sup>340</sup> és Báthory Zoltán kutatásaira, illetve Gázsó Ferenc szociológiaközpontúként bevezetett koncepciójának tapasztalataira alapozva<sup>341</sup>: **joggal feltételezhető, hogy a társadalmi konstrukciók következmények, illetve esélyegyenlőtlenségek szociológiai okainak felismerésére a tantárgypedagógia vak a szociológia nélkül, a jelenség megelőzésével, kezelésével kapcsolatban viszont a szociológia tehetetlen a tantárgypedagógia nélkül.** Ezért a probléma ilyen jellegének kényszerítő ereje miatt vehették a nemzetközi kutatások az ún. „kettős célú kísérlet” irányt, amely fő irány komplex jellegű továbbfejlesztése általában megkerülhetetlennek látszik, ha a kutatások hatékony tanügyigazgatási intézkedések megalapozására tervezik.

Az esélyek hatékony és ellenőrizhető kiegyenlítése érdekében a szociológia oldaláról is lényeges szaktárgyi pedagógiát érintő javaslatokat tenni a kettős célú kísérletek kiegyensúlyozottsága miatt. A tantárgypedagógia vezető szerepét a módszerek kiválasztása szempontjából úgy

---

<sup>340</sup> Kiemelten igaz ez a cigányság esetében ld. például Forray (2011), Híves (2013), Cserti-Csapó (2015), vagy általánosságban Fehérvári (2015b), Híves (2015), Jelentés 2010. p348. 9.2. ábra és p359. 9.10. ábra: USA=M.o. helyzet.

<sup>341</sup> Ld. Báthory (2001) szociológia kizárólagosságára, mint bizalmatlanságot szülő eseményre utalása.

elismerve, hogy a (nevelés)szociológia viszont a társadalmi konstrukciót alapvetően meghatározó kérdésekben, pl. szegregáció erősítését eredményező módszerek esetében alkupozícióval, esetleges vétójoggal rendelkezessen. A vizsgálatok szervezésénél ebben a koncepcióban a módszertani intézkedések bevezetésének motorja a tantárgypedagógia, fékje és részbeni orientálója a (nevelés)szociológia lehet, a szakterületi oktatáspolitikai egyensúly megvalósíthatósága érdekében. A bevezetett új értékelméleti modell rendszerszinten teszi tudományosan megalapozottan mérhetővé a neveléstudományi kutatások számára eddig láthatatlan egyes iskolai szinteken zajló szocializációs mikrofolyamatok *output*-ját. Ezzel egyben mérhetővé válik a Rayman és Varga (2015) inkluzív szemléletű reziliencia vizsgálatok rendszerszintű – azaz külső fatorok – eredményességének köre, így lehetővé válik a komplex folyamatkontroll belső tényezők területére történő kiterjesztése. Egy ilyen kutatási megközelítés eleget tesz Forray (2017) tanulmányában szorgalmazott reziliencia szempontú nevelésszociológiai fejlesztési irányvonal kívánalmainak. A modell az iskolázás kimeneti (társadalmi) eredményeinek mérése mellett egyben a segítségével lefolytatott tudományos feltáró munkán alapuló tisztán kettős célú komplex vizsgálatokra alapozott oktatáspolitikai beavatkozás lehetőségét is biztosítja. Ez lehetőséget teremt, hogy a mért tanuló teljesítmény és egyéb akadémiai kimenetek fejlesztésén túl a szociológiai és pszichológiai következmények is szerves részét képezhessék az oktatás fejlesztésére irányuló erőfeszítéseknek, melyet a nemzetközi szakirodalom<sup>342</sup> már régóta szorgalmaz. Ez az intézkedéstervezet fontos hozzájárulást jelent a hazai szakirodalomban régóta jelzett magyar közoktatási rendszerben rögzült túlzott ismeretközpontúság problémájának feldolgozásához, a nemkognitív szféra mérhetőségét jelentő elsődleges problémák<sup>343</sup> leküzdéséhez, eleget téve a Magyar Tudományos Akadémia 2016-ban közreadott Programjában és Kozma (2013) neveléstudomány paradigmájának fejlődési irányja által támasztott elvárásoknak. Figyelembe véve Forray (1998) következtetését – mely szerint az iskolarendszer, mint formális szocializációs ágens a leginkább hivatott arra, hogy a kulturális integrációt működtesse és végigvigye – és hogy véleménye szerint a cigány csoportok uralkodó szociális értékei gyakran mások, mint amelyeket az iskola preferál, megállapítható, hogy ilyen mélységében kidolgozott kutatómódszertani és oktatáspolitikai eszköz gyakorlati alkalmazása komoly eredmények elérésének ígéretével kecsegtet a cigányság oktatásrendszeren belüli helyzete javításának elősegítésében is. Ezt támasztja alá, hogy Glatz (1991) szerint a

---

<sup>342</sup> Ld. García (2014)

<sup>343</sup> Peng, Nisbett és Wong (1997), Duckworth és Yeager (2015), Lee és Stankov (2016) stb. által jelzett területeken.

„romakérdés” egyaránt szociális és kulturális kérdés és jelentős részben egyértelműen értékdiszkrepancia alapú: „Szociális, mert [...] a családdal, sőt a társadalmi-igazgatási önszerveződéssel kapcsolatban is **más értékrend szerint** gondolkodtak és éltek évszázadokig. [...] Kulturális kérdés is: hiszen kívül maradnak a nemzeti-állami iskolarendszereken. [...] A cigány közösségek kívül rekedése ezen oktatási rendszeren a mai beilleszkedési zavarok alapja.” (In: p9-10) A cigányságkutatások továbbá rámutatnak az iskola és a cigány családok közötti megfelelő kapcsolat kialakításának központi jelentőségére, így a romák helyzetét javítani hivatott érték alapú oktatáspolitikai fejlesztések esetében elengedhetetlen a szubszidiaritás elvének érvényesítése, a helyi érdekek figyelembevétele. A nemkognitív szféra kutatási tapasztalatai<sup>344</sup> alapján is a cigányság iskolázási helyzetének javítását célzó érték alapú intézkedéseknek már az óvodázás fázisában meg kellene kezdődnie és a disszertáció vizsgálati eredményei szerint az általános, valamint a szakiskolai szinteken – utóbbi szinten a roma tanulók arányának felülreprezentáltságára számos kutatás ld. pl. Cserti-Csapó (2015) rámutat – külön kiemelt figyelmet szükséges fordítani a cigány tanulók sajátosságaira, a továbbtanulás valószínűségének növelése érdekében. Az érték alapokon tervezett oktatáspolitikai fejlesztés megtervezésekor azonban mindenképp szem előtt kell tartani Forray (1998, p15) figyelmeztetését: „Az oktatáspolitikától csodát várni nem szabad, helyi kezdeményezésekre épülő adekvát oktatáspolitiká nélkül viszont újratermelődik a cigányság reménytelen helyzete – talán ez a legfontosabb tanulság [...]. Napjaink legfontosabb oktatáspolitikai kérdését illetően, vagyis a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás esetében a disszertáció eredménye olyan kutatómódszertani eszköz – a Györgyi (2015, p69) által „projektek indikátor-fétises”-nek nevezett – a világban, ami lehetővé teszi, hogy Varga (2016) bemenet-folyamat-kimenet megközelítésű vizsgálatát megalapozza a Fehérvári (2015b) szerint lemorzsolódást előidéző egyéni tényezőnek, az értékek területének rendszerszintű fejleszthetősége érdekében. Ezek mellett a lemorzsolódás elleni küzdelem, az inkluzív pedagógiai megközelítés – hazai szakirodalom alapján – ld. Forray (2017) vagy Rayman és Varga (2015) – egyik legígéretesebb fejlesztési irányának, a reziliencia vizsgálatok külső és belső tényezőinek oktatáspolitikai rendszerszintű összehangolásához nyújthat biztos alapot. Különösen igaz ez, ha figyelembe

---

<sup>344</sup> Ld. Kautz és munkatársai (2014) a nemkognitív fejlesztési beavatkozások már a koragyermekkorban szükségesek, illetve a hátrányos helyzetű gyerekeknél a mentorálás jobban elősegítette az előrehaladást, mint a kizárólag képességeik fejlesztésére tett erőfeszítések.

vesszük a nemzetközi szakirodalom<sup>345</sup> nemkognitív szférára vonatkozó kutatási eredményeit és neveléstudományi megállapításait, melyek mind külön említették a rezilienciát.

Mindezeket figyelembe véve megállapítható, hogy a disszertáció amellett, hogy az iskolázás konkrét, rendszerszintről egyéni szintre leképeződő elmúlt bő három évtizedben megfigyelhető hatásmechanizmusait feltárta a neveléstudományok területén, egy régóta megoldatlan módszertani kérdésre kínál megbízható és megalapozott megoldási modellt, ami a pedagógiai és oktatáspolitikai tartomány nemkognitív szférára vonatkozó fejlesztési területéhez is fontos és hangsúlyos hozzájárulást jelent. Utóbbi esetben azonban ez az eredménye a pedagógiai praxis szintjén csak a további, mélyebb munka kezdeti fázisaként értelmezhető. Mindezek mellett azonban a kutatási tapasztalatok alapján stabil alapot jelent egy ígéretes eredményekkel kecsegetető, a nemzetközi szakirodalomban is már régóta szorgalmazott fejlesztési úton történő elinduláshoz. Az ismertetett modell segítségével a pedagógiai és oktatáspolitikai tartománynak lehetősége nyílik irányított változások végrehajtására napjaink – az európai közösség részeként értelmezett – magyar társadalmi realitását illetően. Sokkal inkább az a kérdés, hogy megvan-e a kellő oktatáspolitikai akarat és a praxis szintjén megfelelő pedagógiai türelem egy ilyen irányú fejlesztő folyamat megkezdésére és végigvitelére. A vizsgált kérdéskör jelentősége azonban továbbra is hangsúlyosként kezelendő és remélhetőleg további kutatások fókuszában marad a témakör, különösen, ha figyelembe vesszük a modern kor követelményeit, vagy ahogyan Riesmann a *Magányos tömeg* (p46, 64) című könyvében megállapította: „a termék, ami most szükséges nem egy gép vagy termény, hanem a személyiség”, mint fejlett erőforrás és nem egy közösségi fogyasztásra önmagában szánt termék a piacon. Az azonban tisztán kirajzolódik, hogy ennek az erőforrásnak a működési feltételét a modern kor követelményeinek megfelelően elsődlegesen a kooperációra, játékelméleti nyelven fogalmazva win-win típusú cselekvési stratégiák kialakítására képes felnőttek képzése jelenti minden iskolázási szinten. Ez nem tűnik megvalósíthatónak a kooperációt elősegítő közös társadalmi koordinátarendszer, azaz értékstruktúra nélkül. A disszertáció ehhez a – társadalmi modernizációs tendenciákból az oktatás területén előbb vagy utóbb szükségszerűen bekövetkező – fejlesztő folyamathoz egy modern neveléstudományi paradigmáknak megfelelően megalapozott reálisan számba vehető hozzájárulás.

---

<sup>345</sup> Ld. Khine (2016), Petway és Brenneman (2016) vagy Durlak és munkatársai (2011)



## FELHASZNÁLT IRODALOM

**A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. 2013.**

Link:<http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> (Letöltés dátuma: 2018.01.16.)

**A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról.**

Link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>

**Ajzen, Icek és Fishbein, Martin (2005): *The influence of attitudes on behavior*.** In D. Albarracín, B. T. Johnson – M. P. Zanna (ed.): *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p173–221.

**Allport, Gordon W. (1985): *A személyiség alakulása*.** 2. kiadás Kairosz Kiadó, Budapest.

**Antall, József (2001): *Az 1934. évi középiskolai törvény és vitája*.** In: Horánszky, Nándor és Kiss, Árpád (2001): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest, p163.

**Balázs, Éva - Kocsis, Mihály - Vágó, Irén (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010*.** Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

**Bábosik, Iván – Torgyik, Judit (2009): *Az iskola szocializációs funkciói*.** Eötvös Kiadó, Budapest.

**Báthory, Zoltán (2001): *Maratoni reform*.** ÖKONET Kft, Budapest.

**Báthory, Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések.** In: **Hoffmann, Rózsa (szerk.) (2003): *Köznevelésünk*.** 2002 Az Országos Köznevelési Tanács jelentése. Oktatási Minisztérium Köznevelési Tanács, Budapest, p93-118, p96.

- Ballér, Endre (1981): *Tantervelmélet és tantervi reform*. Tankönyvkiadó, Budapest.**
- Barakonyi, Károly (2014):** Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola kurzusainak saját egyetemi jegyzetei. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Barrett, Louise (2014): *What counts as (non) cognitive?* A comment on Rowe and Healy. Behavioral Ecology, Vol. 25, Issue 6, 1 January, 2014 p1293–1294.**
- Bereczki, Sándor - Komlósi, Sándor - Nagy, János, (1971): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.**
- Bernáthné Mohácsi, Viktória (2003): *Hátrányos helyzetű és roma fiatalok integrációjának tapasztalatai*. Közoktatásunk az európai csatlakozás küszöbén, Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen.**
- Bernstein, Basil (1964): *A Socio-Linguistic Approach to Social Learning*. In: Penguin Survey of the Social Sciences. Penguin Ed. Idézi: Báthory (2001, p168)**
- Bigazzi, Sára (2013) *Előítéletek*. In: Varga, Aranka (szerk.) (2013): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. PTE BTK NTI. Pécs, Hungary, p15-36.**
- Bourdieu, Pierre (1988): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In: Lengyel, György – Szántó, Zoltán (szerk.) (1988): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája, Aula Kiadó. p155-178.**
- Bonifert, Márta (2002): *Sokkolt a PISA-teszt Népszabadság, Kultúra*, 2002.03.01.**
- Bourdieu, Pierre (2003): *Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák* In: Meleg Csilla (összeállította, bevezetővel ellátta)(2003): Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény, Dialóg Campus Kiadó, Budapest. p73-89.**

**Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.*** Válogatta és fordította: Ferge Zsuzsa és Léderer Pál. Budapest, Gondolat Kiadó. Idézi: Báthory (2001, p168)

**Bourdieu, Pierre (2008): *Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése: tanulmányok.***  
Válogatta: Ferge Zsuzsa, Léder Pál, General Press, Budapest, 2. kiadás.

**Camfield, Laura (2015): *Character matters: How do measures of non-cognitive skills shape understandings of social mobility in the global North and South?*** Social Anthropology, Vol. 23, p68–79.

**Casner-Lotto, Jill – Barrington, Linda (2006): *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce.*** Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.  
Forrás: [http://www.p21.org/storage/documents/FINAL\\_REPORT\\_PDF09-29-06.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf) (Letöltve: 2018.01.18.)

**Coleman, James - Campbell, Ernest Q. - Hobson, Carol J. - McPartland, James - Mood, Alexander M. - Weinfeld, Frederic D., York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity.*** National Center for Educational Statistics, U.S. Government Printing Office, Washington.

**Coneus, Katja – Gernandt, Johannes – Saam, Marianne (2011): *Noncognitive Skills, School Achievements and Educational Dropout.*** Discussion Paper No. 09-019, Centre for European Economic Research (ZEW). Published: Schmollers Jahrbuch: Vol. 131, No. 4, p547-568.

**Council of the European Union (1987). „*Resolution of the Ministers of Education,*”**  
European Education policy Statements, 3rd ed. Council of the European Union, Brussels.

**Csepeli, György (2003): *A szervezkedő ember.*** Budapest, Osiris Kiadó.

- Cserti-Csapó, Tibor: *A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – szociológiai megközelítések és azok problematikája.*** In: Orsós, Anna (szerk.) (2015): Romológia alapjai. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, Wislocki Henrik Szakkolégium p79-116.
- Dearden, Robert F. – Hirst, Paul H. – Peters, Richard S. (eds.) (2010): *Education and the Development of Reason.*** 8. kiadás, Taylor and Francis e-Library.
- Delanty, Gerard (1995): *Inventing Europe – Idea, Identity, Reality.*** St. Martin's Press, NY.
- Duckworth, Angela L., – Yeager, David S. (2015): *Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes.*** Educational Researcher, Vol. 44, p236–251.
- Durkheim, Emile (1980): *Nevelés és szociológia.*** Tankönyvkiadó, Budapest.
- Durlak, Joseph A. – Weissberg, Roger P. – Dymnicki, Allison B. – Taylor, Rebecca D. – Schellinger, Kriston B. (2011): *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions.*** Child development, Vol. 82, p405–432.
- Dúró, Lajos Dr. – Kékes Szabó, Mihály Dr. – Pigler, László Dr. (2005): *A pedagógiai gyakorlat pszichológiája. Nevelés és értékkutatás.*** BBS-Info Kiadó, Budapest.
- Elias, Maurice J. – Zins, Joseph E. – Weissberg, Roger P. – Frey, Karin S. – Greenberg, Mark T. – Haynes, Norris M. – Kessler, Rachel – Schwab-Stone, Mary E. – Shriver, Timothy P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.*** Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Elias, Norbert (1994): *The Civilizing Process.*** Blackwell, Oxford.

- Éger, Istvánné (2012): ***Az új generáció oktatásának módszertani kihívásai***. In: Sárdi Csilla (szerk.) (2012): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p103-106.
- Erikson, Erik H. – Paul, I. H. – Heider, Fritz – Gardner, Riley W. (1959): ***Psychological issues*** Vol. 1. New York, NY, International Universities Press.
- Evans, Gary W. és Rosenbaum, Jennifer (2008): ***Self-regulation and the income-achievement gap***. *Early Childhood Research Quarterly* Vol. 23 Issue: 4, p504-514.
- Feather, Norman T. (1975): ***Values in Education and Society***. The Free Press, Collier Macmillan Publishing, New York.
- Fehérvári Anikó (2015a): ***A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006-2014***. In: Fehérvári A. – Tomasz G. (szerk.) (2015): *Kudarcok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, p77-92. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI). p31-52.
- Fehérvári, Anikó (2015b): ***Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei***. *Neveléstudomány* 2015/3. 31-47.p.
- Fehérvári, Anikó (2015c): ***Társadalmi mobilitás és az iskola***. In: Varga, Aranka (szerk.) (2015): ***A nevelésszociológia alapjai***. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs p295-321.
- Fjellvang, Tormod (2011): ***Socialization Values, Cultural-Religious Zones and Modernization Theory***. In: *European Sociological Review*, Vol. 27, Issue 2 (Április, 2011), p196-211. Published by Oxford University Press.
- Foucault, Michel (1976): ***Discipline and Punish***. New York: Vintage.

- Forray, R. Katalin (1998b): *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában.*** In: Magyar Pedagógia 98. évf. 1. szám p3-16.
- Forray, R. Katalin – Hegedűs, T. András (1998): *Cigány gyerekek szocializációja.*** Aula, Budapest, p28-33.
- Forray, R. Katalin (2007): *Az iskola és a cigány család ellentétei.*** In: Bartha Csilla (szerk.) (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, p117-126.
- Forray, R. Katalin (2009): *Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában.*** In: *Educatio* 2009/4.
- Forray, R. Katalin (2011): *Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai.*** In: *Educatio* 2011/1 p62-73.
- Forray, R. Katalin (2017): *Resilience and Disadvantage in Education - A Sociological View.*** *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 112-120.
- Fukuyama, Francis (1997): *Bizalom.*** A társadalmi erények és a jólét megteremtése. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Füstös, László (2010): *Látens változós modellek.*** A sokváltozós matematikai-statisztika módszerei. In: *Módszertani Füzetek* 2010/2. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Füstös, László – Szokolczai, Árpád (1994a): *Értékek változásai Magyarországon 1978-1993 - Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben.*** In: *Szociológiai Szemle* 1994/1. 57-90.

Füstös, László – Szokolczai, Árpád (1994b): ***Value Systems in Axial Moments; A Comparative Analysis of European Countries***. EUI. Working Paper SPS No. 96/8  
Department of Political and Sciences European University Institute Badia Fiesolana, Florence,  
Italy. p29

Füstös, László – Tárnok Orsolya (2013): ***Értékváltozás Magyarországon 1978-2009***.  
Értékváltozás vagy értékválság? Kiadta MTA támogatásával Present Kft. Budapest.

Füstös, László – Tárnok, Orsolya (2015): ***Társadalmi indikátorok, társadalmi terek Magyarországon és Európában 2002–2012***. PPKE-BTK és Present Kft.

Füstös, László – Tárnok, Orsolya (2016): ***Value Changes in Hungary 1978-2009***. Value  
Change or Value Crisis? National Cultural Fund and Hungarian Academy of Sciences,  
Present Ltd. Budapest.

Gal, Roger (1958): ***Dokumentáció az iskolarendszerek reformjához***, II. kötet Előzetes  
összefoglaló jelentés, Kézirat, Budapest, p64. In: Dr. Nagy, Sándor és Horváth, Lajos  
(szerk.)(1970): *Neveléstudományok*, Harmadik kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest, p57.

García, Emma (2014): ***The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda***. Briefing Paper #386, Economic Policy Institute, Washington.

Greenberg, Mark T. – Weissberg, Roger P. – O'Brien, Mary U. – Zins, Joseph E. –  
Fredericks, Linda – Resnik, Hank – Elias, Maurcie J. (2003): ***Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning***. *American psychologist*, Vol. 58, p466–474.

Gazsó, Ferenc (1993): ***Oktatásszociológia***. In: Kozma Tamás (szerk.) (1993): *Társadalom és nevelés*. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához.

Gazsó, Ferenc (2006): ***Társadalmi struktúra és iskolarendszer***. In: *Társadalmi metszetek*

(szerk. Kovách Imre), Napvilág Kiadó, 2006, p207-224.

**Giddens, Anthony (1976): *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Hutchinson, London.**

**Giddens, Anthony (2006): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.**

**Glatz, Ferenc (1991): A romakérdésről. In: Glazt, Ferenc (szerk.) (1999): A cigányok Magyarországon. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, p7-10.**

**Goslin, David A. (1969): *Handbook of Socialization Theory and Research*. McNally, Chichago.**

**Györgyi, Zoltán (2014): *Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése*. In: Széll Krisztián (szerk.) (2014): Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, p29-40.**

**Györgyi, Zoltán (2015): *Mit mérjünk?* In: *Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – Rendszerszerűen*. In: Györgyi, Zoltán (szerk.) (2015): Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet p69-71.**

**Grusec, Joan E. – Hastings, Paul D. (ed.) (2007): *Handbook of Socialization. Theory and Research*. The Guilford Press, New York, Introduction p1-9.**

**Halász, Gábor – Lannert, Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.**

**Heckman, James J. és Kautz, Tim (2012): *Hard evidence on soft skills*. Labour Economics, Vol. 19, 451–464.**

Humphries, John E. és Kosse, Fabian (2016): On the interpretation of non-cognitive skills – what is being measured and why it matters. Berlin, German Socio-Economic Panel (SOEP) Papers.



- Heckman, James J. – Stixrud, Jora – Urzua, Sergio (2006): *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. Journal of Labor Economics Vol. 24 Issue 3, p411-482.
- H. Farkas, Julianna (2006): *Értékek, célok, iskolák*. Az emberkép változása az oktatáspolitikai dokumentumok és az empirikus vizsgálatok tükrében. Balassi Kiadó, Budapest.
- Hillard, Albert L. (1950): *The Forms of Value*. Columbia University Press, New York.
- Híves, Tamás (2013): *Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján*. In: Arató Mátyás – Cserti Csapó Tibor (szerk.) (2013): *Romológia „akkor és most” – romológusok második szakmai konferenciája*. Konferenciakötet. (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok; 30.) Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI. 108–117.
- Híves, Tamás (2015): *A hátrányos helyzet területi aspektusai*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest  
Link: <http://ofi.hu/publikacio/hatranyos-helyzet-teruleti-aspektusai> (Letöltve: 2018.01.20.)
- Hubbard, Kelsey (2011): *If You Love Me, Please „Like” Me*. The Wall Street Journal online video riport. Videó elérhetősége:  
<https://www.wsj.com/articles/SB10001424052702304584004576415940086842866>
- Husén, Torsten (1974): *Seminar Paper 7*. International Evaluation of Educational Systems and its Role of Building Research Competence in Less-Developed Countries. A contribution to the IIEP Seminar on „The Evaluation of the Qualitative Aspects of Education” 30 September – 4 October 1974. International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.
- Huszár, Ágnes (2015): *A nyelvi szocializáció és az iskola*. In: Varga, Aranka (szerk.)(2015): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs, p273-294.

Imre, Anna (2014a): ***A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások***. In: Juhász J.–Mihályi K. (szerk.) (2014): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, eseteírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest, Tempus Közalapítvány. 97–114.p.

Imre, Anna (2014b): ***A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások***. In: Juhász J. Mihályi K. (szerk.) (2014): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, eseteírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Budapest, Tempus Közalapítvány. p115–128.

Inkeles, Alex és Smith, David Horton (1974): ***Becoming modern: individual change in six developing countries***. London, Heinemann.

Jaspers, Karl (1953): ***The Origin and Goal of History***. New Haven, (Conn.): Yale University Press.

Jachim, Nancy. (1987). ***The Hidden Curriculum***. In: *A Review of General Semantics*, 44(1), Institute of General Semantics, p83–85.

Jenks, Chris (1993): ***Introduction: The Analytic Base of Cultural Reproduction Theory***. In: Jenks, Chris (ed.): *Cultural Reproduction*. Routledge and Kegan Paul, New York.

Kádárné, Fülöp Judit (2013): ***A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei***. QALL - *Végzettséget mindenkinek!* Tempus Közalapítvány, Budapest.

Kapitány, Ágnes - Kapitány, Gábor (1995): ***Bevezetés. Értékrendszerek. Értékvákuum***. In: Vastagh Zoltán (szerk.) (1995): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs.

**Kapitány, Ágnes – Kapitány, Gábor (2012): *A kultúra és az értékek szerepéről.*** In: Kovách I., Dupcsik, Cs., P.Tóth, T., Takás, J. (szerk.) (2012): Társadalmi Integráció a jelenkori Magyarországon. Argumentum, Budapest.

**Karikó, Sándor Dr. (2003): *Európaiság és az oktatás-nevelés.*** Közoktatásunk az Európai Unió csatlakozás küszöbén, V. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen.

**Katz, Daniel (1960): *The Functional Approach to the Study of Attitudes.*** Public Opinion Quarterly 24: 163-204, 1960.

**Katz, Daniel és Stotland, Ezra (1959): *A Preliminary Statment to a Theory of Attitude Structure and Change.*** In: Koch, Sigmund (Ed.),: Psychology: A Study of a Science. McGraw-Hill, New York.

**Kautz, Tim – Heckman, James J. – Diris, Ron – ter Weel, Bas – Borghans, Lex (2014): *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*** (No. w20749). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

**Khine, Swe Myint és Areepattamannil, Shaljan (Eds.) (2016): *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment.*** Rotterdam, Sense Publishers.

**Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat.*** Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**Klein, Sándor (2003): *Munkapszichológia.*** EDGE 2000. Budapest.

**Kluckhohn, Clyde (1951). *Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification.*** In: Parsons, Talcott and Shils, Edward A. (Ed.) (1951): *Toward a general theory of action* (p388-433). New York, Harper & Row.

**Kónyáné Tóth, Mária – Molnár, Csaba (szerk.) (2003): *Közoktatásunk az Európai Unió csatlakozás küszöbén*: V. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen.**

**Kozma, Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.**

**Kozma, Tamás (1991): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.**

**Kozma Tamás (szerk.) (1993): *Társadalom és nevelés*. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.**

**Kozma, Tamás (2001): *Pedagógiánk paradigmái*. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. p23-39.**

**Kozma, Tamás (2003): *Szabadság vagy igazság?* In: Meleg Csilla (összeállította, bevezetővel ellátta) (2003): Iskola és társadalom Szöveggyűjtemény, Dialóg Campus Kiadó, Budapest. p459-477.**

**Kozma, Tamás (2013): *Pedagógiából neveléstudomány*. In: Neveléstudomány, 2013/1 p91-105.**

**Kuhn, Thomas (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.**

**Lannert, Judit (2008): *Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitiká*. In: Kolosi, Tamás – Tóth, István György (szerk.) (2008): Társadalmi riport 2008. Budapest, TÁRKI.**

**Lannert, Judit (2015a): *Hatékonyág, eredményesség és méltányosság a közoktatásban*. In: Varga, Aranka (szerk.) (2015): A nevelésszociológia alapjai. PTE, Pécs. 295-321.p.**

- Lannert, Judit (2015b): ***A PISA-adatok használata és értelmezése***. A módszertani kritikák tükrében. *Educatio*, 24. évfolyam, 2. szám, p18-28. OFI
- Lawn, Martin és Grek, Sotiria (2012): ***Europeanizing Educaiton. Governing a New Policy Space***. Symposium Books Ltd., Oxford, UK.
- Lazarsfeld, Paul F. – Oberschall, Anthony R. (1965): ***Max Weber and empirical social research***. *American Sociological Review*, 30, p185–199.
- Lee, Jihyun és Stankov, Lazar (2016): ***Non-cognitive In uences on Academic Achievement: Evidence from PISA and TIMSS***. In: Khine, Swe Myint és Areepattamannil, Shaljan(Eds.) (2016): *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam, Sense Publishers, p153-170.
- Lipnevich, Anastasiya A. – Gjicali, Kalina – Krumm, Stefan (2016): ***Understanding Attitudes in Education: New Directions for Assessment***. In: Khine, Swe Myint és Areepattamannil, Shaljan (Eds.) (2016): *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam, Sense Publishers, p111-128.
- Lipnevich, Anastasiya A. – MacCann, Carolyn – Roberts, Richard D. (2013): ***Assessing non-cognitive constructs in education: A review of traditional and innovative approaches***. In: Saklofske, D. H.– Schwean, V. L.– Reynolds, C. R. (ed.): *The Oxford handbook of child psychological assessment*. New York, NY: Oxford University Press. p750–772.
- Lovejoy, Arthur O. (1950): ***Terminal and Adjectival Values***. In: *Journal of Philosophy*, 47, 1950, p593-608.
- Magyar Tudományos Akadémia:** „Oktatásfejlesztés tudományos alapokon”. Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program. Készítette: Magyar Tudományos Akadémia Kommunikációs Főosztálya.

- Mann, Miklós (2001): *Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában.*** In: Horánszky, Nándor és Kiss, Árpád (szerk.) (2001): A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban – A tantervelmélet forrásai című sorozat bevezető tanulmányai (1983-1998), Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest, p271-317.
- Maccoby, Eleanor E. (2007): *Historical Overview of Socialization Research and Theory.*** In: Grusec, Joan E. – Hastings, Paul D. (ed.) (2007): Handbook of Socialization. Theory and Research. The Guilford Press, New York p13-41.
- Martin, O. Martin – Mullis, Ina V. S. – Gregory, Kelvin D. – Hoyle, Craig. – Shen, Ce (2000): *Effective schools in science and mathematics: IEA's Third International Mathematics and Science Study.*** Chestnut Hill, MA: International Study Center, Boston College.
- Mártonfi, György (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben.*** ReferNet, CEDEFOP. Budapest.  
[http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet\\_2013\\_ESL\\_HU.pdf](http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf)  
(Letöltés ideje: 2018.01.16.)
- Maslow, Abraham H. (Ed.). (1959). *New knowledge in human values.*** New York, New York, Harper and Bros
- Meleg, Csilla (2009): *Időorientációk és esélykülönbségek.*** In: Pusztai Gabriella-Rébay Magdolna (szerk.)(2009): Kie az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.p32-46.
- Meleg, Csilla (2015): *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok.*** In: Varga, Aranka (szerk.) (2015): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, p19-49.

Merton, Robert K. (1980): ***Társadalmi elmélet és társadalmi struktúra***. Gondolat Kiadó, Budapest, p573-762.

Merton, Robert K. (2002): ***Társadalomelmélet és társadalmi struktúra***. Budapest, Osiris Kiadó.

Mérő, László (2000): ***Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája***. Tericum Kiadó Kft., Budapest.

Mollenhauer, Klaus (2003): ***Szocializáció és iskolai eredmény***. In: Meleg Csilla (összeállította, bevezetővel ellátta) (2003): *Iskola és társadalom Szöveggyűjtemény*, Dialóg Campus Kiadó, Budapest. p129-147.

Mihályi, Krisztina (2014): ***A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa***. In.: QALL - Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, eseteírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Zárókiadvány. Tempus Közalapítvány, Budapest.

Morrow, Raymond - Brown, David D. (1994): ***Critical Theory and Methodology***, Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.

Morrow, Raymond A. – Torres, Carlos Alberto (1998): ***Education Reproduction of Class, Gender, and Race: Responding to the Postmodern Challenge***. In: Torres, Carlos Alberto – Mitchell, Theodore R. (ed.) (1998): *Sociology of Education. Emerging Perspectives*. State University, New York. p19-47.

Mumford, Lewis (1952): ***The Conduct of Life***. London: Secker & Warburg

- Morrow**, Raymond A. – **Torres**, Carlos Alberto (1998): *Education Reproduction of Class, Gender, and Race: Responding to the Postmodern Challenge*. In: Torres, Carlos Alberto – Mitchell, Theodore R. (ed.) (1998): *Sociology of Education. Emerging Perspectives*. State University, New York. p19-47.
- Mumford**, Lewis (1952): *The Conduct of Life*. London, Secker & Warburg.
- Mollenhauer**, Klaus (2003): *Szocializáció és iskolai eredmény*. In: Meleg Csilla (összeállította, bevezetővel ellátta) (2003): *Iskola és társadalom Szöveggyűjtemény*, Dialóg Campus Kiadó, Budapest. p129-147.
- Nagy**, Ádám (2011): *A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy mint önálló terület elméleti alapjai*.
- Nagy**, Sándor – **Horváth**, Lajos (szerk.)(1970): *Nevelélmélet*. Harmadik kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nietzsche**, Friedrich (1967): *On the Genealogy of Morals*. New York, Vintage.
- Nyberg**, David (1981): *Explaining Education: Response to Mark Holmes*. In: *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, No. 2 (1981, nyár), p175-187.
- Nyberg**, David – **Egan**, Kyeran (1981): *The Erosion of Education. Socialization and the Schools*. Teachers College Columbia University, New York.
- Oktatási és Képzési Figyelő 2016 Magyarország**. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala, 2016. ISBN 978-92-79-58645-3 ISSN 2466-9997 doi: 10.2766/728145 © Európai Unió, 2016.
- Orbán**, Annamária (2008): *Társadalmi rend, együttműködés és normák*. In: S. Nagy Katalin (szerk.) (2008): *Szociológia*, Typotex Kiadó, Budapest. p43-57.



- Parkyn, G. W. (1977): *Comparative Education Research and Development Education*. In: Comparative Education, Vol. 13, No. 2, Special Issue: Comparative Education, Its Present State and Future Prospects p87-93.**
- Parsons, Talcott (1964): *Social Structure and Personality*. The Free Press, Collier-Macmillan Ltd., London.**
- Parsons, Talcott (1966): *The Structure of Social Action*. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers. Harvard University, The Free Press, New York.**
- Parsons, Talcott (1968): *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.**
- Parsons, Talcott – Bales, Robert F. (1955): *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe, Ill.: The Free Press.**
- Pataki, Ferenc (1995): *Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói*. In: Vastagh, Zoltán (szerk.) (1995): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs.**
- Pálvölgyi, Ferenc: *Értékközvetítés, értékszocializáció és erkölcsi nevelés*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Vitéz János Tanárképző Központ, Tanárképző Tanszék, Dr. Pálvölgyi Ferenc tanulmányai.**
- Peng, K. – Nisbett, R. E. – Wong, N. Y. C. (1997): *Validity problems comparing values across cultures and possible solutions*. Psychological Methods Vol. 2 Issue 4, p329-344.**
- Postlethwaite, Neville T. (1974): *Introduction*. In: Comparative Education Review, Vol. 18., No. 2., What Do Children Know? (Jun., 1974) p157-163. Published by: The University of Chicago Press on behalf of the Comparative and International Education Society.**

- Petway, Kevin T. II – Brenneman, Meghan W. – Kyllonen, Patrick C. (2016): *Connecting Noncognitive Development to the Educational Pipeline*. In: Khine, Swe Myint és Areepattamannil, Shaljan (Eds.) (2016): Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment. Rotterdam, Sense Publishers, p13-30.**
- Putney, Norella M. – Bengtson, Vern L. (2002): *Socialization and the Family Revisited*. In: Settersten, Richard A. - Owens, Timothy Jr. (2002): New Frontiers in Socialization Advances in Life Course. Research Advances in Life Course Research, VI. 7. Elsevier Science Ltd., Amsterdam, p165-194.**
- Ranschburg, Jenő (1993): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Budapest, Integra-Projekt Kft.**
- Rayman, Julianna – Varga, Aranka: *Reziliencia és inklúzió*. In: Romológia 3/10. p12-24.**
- Réger, Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó. Budapest.**
- Riley, Matilda White – Cohn, Richard (1958): *Control Networks in Informal Groups*. Sociometry, Vol. 21, p30-49.**
- Riley, Matilda White – Riley, John W. Jr, – Moore, Mary E. (1961): *Adolescent Values and the Riesman Typology*. In: Lipset, Seymour M. and Lowenthal, Leo (1961): The work of David Riesman reviewed. The Free Press of Glencoe, New York. 16. fejezet, p370-388.**
- Rokeach, Milton (1968): *A Theory of Organization and Change Within Value-Attitude Systems*. In: Journal of Social Issues, Vol. 24 No. 1. p13-33.**
- Rokeach, Milton (1969): *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.**
- Rokeach, Milton (1973): *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.**

Rokeach, Milton (ed.) (1979): ***Understanding Human Values: Individual and Societal.***

New York: The Free Press.

Rokeach, Milton (1985): ***Inducing Change and Stability in Belief Systems and Personality Structures.*** In: Journal of Social Issues 41, 1:153–171.

Scheerens, Jaap – Bosker, Roel J. (1997): ***The Foundations of Educational Effectiveness.***

Elsevier, United Kingdom, Oxford.

Schwartz, Shalom H., Bilsky, Wolfgang (1987): ***Toward a Universal Psychological Structure of Human Values.*** *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53(3), 550-562.

Schwartz, Shalom H. (2003): ***Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában.***

***Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban.*** In: Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.): *Értékek az életben és a retorikában.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Smith, Brewster M. – Bruner, Jerome S. – White, Robert W. (1956): ***Opinions and Personality.*** Wiley, New York.

Smith, David Horton és Inkeles, Alex (1966): ***The OM Scale: A Comparative Socio-Psychological Measure of Individual Modernity.*** In: *Sociometry*, Vol. 29., No. 4., An Issue on Cross-Cultural Studies (1966, Dec.), p353-377. Published by: American Sociological Association.

Smith, Peter B. és Schwartz, Shalom H. (1997): ***Values.*** In: Berry, John W – Segall, Marshall H. – Kagitcibasi, Cigdem (ed.) (1997): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, 3. kiadás, Allyn and Bacon, Boston.

Somlai, Péter (1992): ***Elméletek a szocializációról.*** In: Somlai Péter (szerk.) (1992):

*Értékrendek és társadalmi-kulturális változások. Válogatott tanulmányok.* ELTE Szociológiai Intézet, Budapest, ELTE Szociológiai Int., p. 5-61

- Somlai, Péter (1997): *Szocializáció*. Kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Budapest, Corvina Kiadó**
- Solymosi, Katalin (2004): *Fejlődés és szocializáció*. In: N. Kollár, Katalin – Szabó, Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris, p29-50.**
- S. Nagy, Katalin és Orbán, Annamária (szerk.) (2008): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*, Budapest, Gondolat Kiadó.**
- Stankov, Lazar és Lee, Jihyun (2014): *Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement*. Educational Psychology, Vol. 34, Issue 1, p1–8.**
- Strauss, Neil (2011): *The Insidious Evils of „Like” Culture*.  
In: The Wall Street Journal, July 2, 2011.**
- Stotland, Ezra – Katz, Daniel – Patchen, Martin (1959): *The Reduction of Prejudice through the Arousal of Self-insight*. In: Journal of Personality, 27, 1959, p507-531.**
- Super, Donald E. (ed.) (1970): *Toward a Cross-National Model of Educational Achievement in a National Economy. A report of the Lake Mohawk Conference*. Teachers College, Columbia University.**
- Surányi, Éva és Kézdi, Gábor (2010): *Nemkognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában*. Budapest, Munkagazdaságtani Füzetek BWP – 2010/1.**
- Szabó László, Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető Kiadó, Budapest, p9-190.**
- Szakolczai, Árpád (1987): *On the characteristics of the value choices of students*. In: Hrubos, Ildikó. (ed.) (1987): The Social Conditions of Engineers and Economists. Department of Sociology, University of Economics, Budapest.**

Szalay, Sándor – Szabó, Imre – Nagy, Ágnes – Fekete, Ferenc – Szabó, Lászlóné – Kovács, Istvánné – E. Vámos, Ágnes (2003): **Közoktatásunk az Európai Unió csatlakozás küszöbén.** V. ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI SZAKÉRTŐI KONFERENCIA/2003. Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen.

Tough, Paul (2012): **How Children Succeed: Grit, Curiosity, and The Hidden Power of Character.** New York, Houghton Mifflin Harcourt.

Trent, William T. - Braddock, Jomills Henry II. – Henderson, Ronald D. (1985): **Sociology of Education: A Focus on Education as an Institution.** In: Review of Research in Education, Vol. 12 (1985), p295-336. Published by: American Educational Research Association.

Triandis, Harry C. (1985): **Collectivism v. Individualism: A Reconceptualization of a Basic Concept in Cross-cultural Psychology.** In: Bagley, Christopher and Verma, Gajendra K. (Ed.) (1985): *Personality, cognition, and value: Cross-cultural perspectives of childhood and adolescence.* London, MacMillan.

Triandis, Harry C., és Suh, Eunkook M. (2002): **Cultural influences on personality.** Annual review of psychology, Vol. 53 Issue 1, p133-160.

Vajda, Zsuzsanna (2005): **Az iskola.** In: Vajda Zsuzsanna - Kósa, Éva (2005): *Neveléslélektan.* Budapest, Osiris, p292-362.

Varga, Aranka (2015a): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában.* In: Varga, Aranka (szerk.) (2015): **A nevelésszociológia alapjai.** Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. p241-272.

- Varga, Aranka (2015b): *Lemorzsolódás vagy inklúzió.*** In: Fehérvári A. – Tomasz G. (szerk.) (2015): Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés, p77-92. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).
- Varga, Aranka (2015c) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata.*** Pécs, PTE – WHSz.
- Varga Aranka (2016): *A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése.*** In: Zsolnai Anikó-Kasik László szerk. 2016: Új kutatások a neveléstudományokban 2016. SZTE-MTA 113-142.
- Vastagh, Zoltán (szerk.) (1995): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában.*** II. és IV. fejezet. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék, Pécs.
- Vári, Péter (2003): *PISA vizsgálat 2000.*** Műszaki tankönyvkiadó, Budapest.
- Váriné Szilágyi, Ibolya (1998): *Az értékvilág a mindennapokban és az elméleti tudatban.*** In: Lappints Árpád (szerk.): Érték és nevelés. Pécs, 1998, Comenius BT.
- Vukovich, Gabriella (2006): *Szocializáció.*** In: S. Nagy Katalin (szerk.): Szociológia, Typotex, Budapest 2006, p33-p42.
- Voegelin, Eric (1956–87): *Order and History.*** 5 vols. Baton Rouge, La. Louisiana State University Press.
- Weber, Max (1949): „Objectivity” in social science and social policy.** In On the Methodology of the Social Sciences. The Free Press, Glencoe, Ill.
- Weber, Max (1982) *A világvallások gazdasági etikája: Bevezetés.*** In: uő. A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Weber, Max (1978): *Economy and Society.*** Berkeley: University of California Press.

- Weinstein, Fred és Platt, Gerald M.** (1969): ***The Wish To Be Free: Society, Psyche and Value Change.*** University of California Press, Berkley.
- West, Martin R.– Kraft, Matthew A.– Finn, Amy S.– Martin, Rebecca – Duckworth, Angela L.– Gabrieli, Christopher F.O.– Gabrieli, John D. E.** (2014): ***Promise and Paradox: Measuring Students' Non-cognitive Skills and the Impact of Schooling.*** CESifo Area Conference on Economics of Education, 2014. szeptember 12-13. München.
- Wentzel, Kathryn R. – Looney, Lisa** (2007): ***Socialization in School Settings.*** In: Grusec, Joan E. – Hastings, Paul D. (ed.) (2007): *Handbook of Socialization. Theory and Research.* The Guilford Press, New York, p382-403.
- Wheatley, J. Margaret** (2001): ***Vezetés és a modern természettudomány, rendszer a káoszban.*** SHL Hungary Kft., Budapest.
- Zibolen, Endre** (2001): ***Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos Magyarországi gimnázium.*** In: Horánszky, Nándor és Kiss, Árpád (szerk.) (2001): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban – A tantervelmélet forrásai* című sorozat bevezető tanulmányai (1983-1998), Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest, p107.
- Zhou, Kai** (2016): ***Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability.*** Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report 2016. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. UNESCO.

## MELLÉKLETEK

### 1. melléklet – European Social Survey (ESS) - Európai Társadalomtudományi Elemzések résztevő országok, évenkénti bontásban

	Round 1 [2002]	Round 2 [2004]	Round 3 [2006]	Round 4 [2008]	Round 5 [2010]	Round 6 [2012]
<a href="#">Albania</a>						•
<a href="#">Austria</a>	•	•	•	•	•	
<a href="#">Belgium</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Bulgaria</a>			•	•	•	•
<a href="#">Croatia</a>				•	•	
<a href="#">Cyprus</a>			•	•	•	•
<a href="#">Czech Republic</a>	•	•		•	•	•
<a href="#">Denmark</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Estonia</a>		•	•	•	•	•
<a href="#">Finland</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">France</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Germany</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Greece</a>	•	•		•	•	
<a href="#">Hungary</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Iceland</a>		•				•
<a href="#">Ireland</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Israel</a>	•			•	•	•
<a href="#">Italy</a>	•	•				•
<a href="#">Kosovo</a>						•
<a href="#">Latvia</a>			•	•		
<a href="#">Lithuania</a>				•	•	•
<a href="#">Luxembourg</a>	•	•				
<a href="#">Netherlands</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Norway</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Poland</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Portugal</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Romania</a>			•	•		
<a href="#">Russian Federation</a>			•	•	•	•
<a href="#">Slovakia</a>		•	•	•	•	•
<a href="#">Slovenia</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Spain</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Sweden</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Switzerland</a>	•	•	•	•	•	•
<a href="#">Turkey</a>		•		•		
<a href="#">Ukraine</a>		•	•	•	•	•
<a href="#">United Kingdom</a>	•	•	•	•	•	•



## 2. melléklet – Rokeach értékteszt

	A) Célértékek	Terminal values
ROK1	<b>ANYAGI JÓLÉT</b>	A COMFORTABLE LIFE (a prosperous life)( <i>in Hungary: MATERIAL WELL-BEING</i> )
ROK2	<b>BÉKE</b>	A WORLD OF PEACE (free of war and conflict)
ROK3	<b>BOLDOGSÁG</b>	HAPPINESS (contentedness)
ROK4	<b>BÖLCSESSÉG</b>	WISDOM (a mature understanding of life)
ROK5	<b>CSALÁDI BIZTONSÁG</b>	FAMILY SECURITY (taking care of the loved ones)
ROK6	<b>BELSŐ HARMÓNIA</b>	INNER HARMONY (freedom from inner conflict)
ROK7	<b>EGYENLŐSÉG</b>	EQUALITY (brotherhood, equal opportunity for all)
ROK8	<b>MUNKA ÖRÖME</b>	A SENSE OF ACCOMPLISHMENT (lasting contribution)( <i>in Hungary: THE SATISFACTION OF WELL-DONE WORK</i> )
ROK9	<b>VÁLTOZATOS ÉLET</b>	AN EXCITING LIFE (a stimulating, active life)
ROK10	<b>A HAZA BIZTONSÁGA</b>	NATIONAL SECURITY (protection from attack)
ROK11	<b>IGAZI BARÁTSÁG</b>	TRUE FRIENDSHIP (close companionship)
ROK12	<b>IGAZI SZERELEM</b>	MATURE LOVE (sexual and spiritual intimacy)
ROK13	<b>ÉLVEZETES ÉLET</b>	PLEASURE (an enjoyable, leisurely life)
ROK14	<b>EMBERI ÖNÉRZET</b>	SELF-RESPECT (self-esteem)
ROK15	<b>SZABADSÁG</b>	FREEDOM (independence, free choice)
ROK16	<b>A SZÉPSÉG VILÁGA</b>	A WORLD OF BEAUTY (beauty of nature and the art)
ROK17	<b>TÁRS MEGBECSÜLÉS</b>	SOCIAL RECOGNITION (respect, admiration)
ROK18	<b>ÜDVÖZÜLÉS</b>	SALVATION (saved, eternal life)

	B) Eszközértékek	Instrumental values
ROK19	<b>ALKOTÓ SZELLEMŰ</b>	IMAGINATIV (daring, creative)
ROK20	<b>BÁTOR GERINCES</b>	COURAGEOUS (standing up for your beliefs)
ROK21	<b>ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES</b>	BROADMINDED (open-minded)
ROK22	<b>ENGEDELMES</b>	OBEDIENT (dutiful, respectful)
ROK23	<b>ÉRTELMESES</b>	INTELLECTUAL (intelligent, reflexive)
ROK24	<b>FEGYELMEZETT</b>	SELF-CONTROLLED (restrained, self-disciplined) ( <i>in Hungary: DISCIPLINED</i> )
ROK25	<b>FELELŐSÉGTELJES</b>	RESPONSIBLE (dependable, reliable)
ROK26	<b>HATÉKONY</b>	CAPABLE (competent, effective)
ROK27	<b>JÓKEDELYŰ</b>	CHEERFUL (lighthearted, joyful)
ROK28	<b>LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ</b>	LOGICAL (consistent, rational)
ROK29	<b>MEGBOCSÁTÓ</b>	FORGIVING (willing to pardon others)
ROK30	<b>ÖNÁLLÓ</b>	INDEPENDENT (self-reliant, self-sufficient)
ROK31	<b>SEGÍTŐKÉSZ</b>	HELPFUL (working for the welfare of others)
ROK32	<b>SZAVAHIHETŐ</b>	HONEST (sincere, truthful)
ROK33	<b>SZERETETTEL TELJES</b>	LOVING (affectionate, tender)
ROK34	<b>TISZTA</b>	CLEAN (neat, tidy)
ROK35	<b>TÖREKVŐ</b>	AMBITIOUS (hard-working, aspiring)
ROK36	<b>UDVARIAS</b>	POLITE (sourteous, well-mannered)

### 3. melléklet – Schwartz értékeszt

	Nagyon hasonlít rám	Hasonlít rám	Valamennyire hasonlít rám	Egy kissé hasonlít rám	Nem hasonlít rám	Egyáltalán nem hasonlít rám
V1 Fontos számára, hogy...	1	2	3	4	5	6

Schwartz-értékeszt
V1 Fontos számára, hogy új dolgokat találjon ki, hogy kreatív legyen. Szereti a dolgokat a saját egyéni módján intézni.
V2 Fontos számára, hogy gazdag legyen. Azt akarja, hogy sok pénze és drága dolgai legyenek.
V3 Fontosnak tartja, hogy minden ember egyforma bánásmódban részesüljön. Azt gondolja, hogy mindenkinek egyenlő lehetőséggel kellene rendelkeznie az életben.
V4 Fontos számára, hogy megmutassa képességeit. Azt akarja, hogy az emberek nagyra becsüljék azért, amit tesz.
V5 Fontos számára, hogy biztonságos körülmények között éljen. Elkerül mindent, ami veszélyezteti biztonságát.
V6 Szereti a meglepetéseket, és szeret mindig új dolgokat csinálni. Fontosnak tartja, hogy az ember különféle dolgokat csináljon életében.
V7 Azt gondolja, hogy az embereknek azt kell csinálniuk, amit mások mondanak nekik. Azt gondolja, hogy az embereknek mindig be kell tartaniuk a szabályokat, akkor is, amikor senki sem figyeli őket.
V8 Fontos számára, hogy meghallgassa azokat, akik másmilyenek, mint ő. Még akkor is, ha nem ért egyet velük, meg akarja érteni őket.
V9 Fontos számára, hogy szerény és visszafogott legyen. Megpróbál úgy élni, hogy ne vonja magára mások figyelmét.
V10 Fontos számára, hogy jól érezze magát. Szereti kényeztetni magát.
V11 Fontos számára, hogy saját maga döntsön arról, hogy mit csinál. Szeret szabad lenni és nem függni másoktól.
V12 Nagyon fontos számára, hogy segítsen a körülötte élő embereknek. Törődik mások jóllétével.
V13 Fontos számára, hogy nagyon sikeres legyen. Reméli, hogy az emberek elismerik teljesítményeit.

V14 Fontos számára, hogy a kormány biztosítsa biztonságát mindenfajta fenyegetéssel szemben. Azt akarja, hogy az állam erős legyen, hogy meg tudja védeni polgárait.
V15 Keresi a kalandokat és szeret kockázatot vállalni. Izgalmas életet akar élni.
V16 Fontos számára, hogy mindig megfelelően viselkedjen. El akarja kerülni, hogy olyat tegyen, ami más ember szemében helytelen.
V17 Fontos számára, hogy tiszteljék mások. Azt akarja, hogy az emberek azt csinálják, amit mond.
V18 Fontos számára, hogy becsületes legyen barátaihoz. A hozzá közel álló embereknek akarja szentelni életét.
V19 Komoly meggyőződése, hogy az embereknek óvniuk kell környezetüket. Fontos számára, hogy vigyázzon a környezetére.
V20 A hagyományok fontosak számára. Megpróbálja követni azokat a szokásokat, amelyeket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rá.
V21 Minden lehetőséget megragad, hogy jól érezze magát. Fontos neki, hogy olyan dolgokat csináljon, amelyek örömet okoznak neki.

#### 4. melléklet – Rokeach és Schwartz értékesztek kérdések szerinti megfeleltethetősége<sup>346</sup>

	Nagyon hasonlít rám	Hasonlít rám	Valamennyire hasonlít rám	Egy kissé hasonlít rám	Nem hasonlít rám	Egyáltalán nem hasonlít rám
V1 Fontos számára, hogy ...	1	2	3	4	5	6

Schwartz-értékeszt	Rokeach-értékeszt	Értéktípus
V1 Fontos számára, hogy új dolgokat találjon ki, hogy kreatív legyen. Szereti a dolgokat a saját egyéni módján intézni.	r19 alkotószellemű	Pragmatikus
V2 Fontos számára, hogy gazdag legyen. Azt akarja, hogy sok pénze és drága dolgai legyenek.	r1 anyagi jólét	Hedonista
V3 Fontosnak tartja, hogy minden ember egyforma bánásmódban részesüljön. Azt gondolja, hogy mindenkinek egyenlő lehetőséggel kellene rendelkeznie az életben.	r7 egyenlőség	Ideologikus
V4 Fontos számára, hogy megmutassa képességeit. Azt akarja, hogy az emberek nagyra becsüljék azért, amit tesz.	r35 törekvő	Tradicionális-fegyelmező
V5 Fontos számára, hogy biztonságos körülmények között éljen. Elkerül mindent, ami veszélyezteti biztonságát.	r5 családi biztonság	Tradicionális
V6 Szereti a meglepetéseket, és szeret mindig új dolgokat csinálni. Fontosnak tartja, hogy az ember különféle dolgokat csináljon életében.	r21 előítéletektől mentest	Pragmatikus
V7 Azt gondolja, hogy az embereknek azt kell csinálniuk, amit mások mondanak nekik. Azt gondolja, hogy az embereknek mindig be kell tartaniuk a szabályokat, akkor is, amikor senki sem figyeli őket.	r22 engedelmes	Tradicionális-fegyelmező
V8 Fontos számára, hogy meghallgassa azokat, akik másmilyenek, mint ő. Még akkor is, ha nem ért egyet velük, meg akarja érteni őket.	gy9 <sup>8</sup> mások tisztelete, tolerancia	Keresztény-közösségi
V9 Fontos számára, hogy szerény és visszafogott	r24	Etikai

<sup>346</sup>Füstös, L. – Tárnok, O. (2013) p142

legyen. Megpróbál úgy élni, hogy ne vonja magára mások figyelmét.	fegyelmezett	
V10 Fontos számára, hogy jól érezze magát. Szereti kényeztetni magát.	r27 jókedélyű	Hedonisztikus
V11 Fontos számára, hogy saját maga döntsön arról, hogy mit csinál. Szeret szabad lenni és nem függni másoktól.	r15 szabadság	Ideologikus
V12 Nagyon fontos számára, hogy segítsen a körülötte élő embereknek. Törődik mások jóllétével.	r31 segítőkész	Keresztény-közösségi
V13 Fontos számára, hogy nagyon sikeres legyen. Reméli, hogy az emberek elismerik teljesítményeit.	r8 az elvégzett munka öröme	Szociáldemokrata
V14 Fontos számára, hogy a kormány biztosítsa biztonságát mindenfajta fenyegetéssel szemben. Azt akarja, hogy az állam erős legyen, hogy meg tudja védeni polgárait.	r10 a haza biztonsága	Ideologikus
V15 Keresi a kalandokat és szeret kockázatot vállalni. Izgalmas életet akar élni.	r9 érdekes, változatos élet	Hedonisztikus
V16 Fontos számára, hogy mindig megfelelően viselkedjen. El akarja kerülni, hogy olyat tegyen, ami más ember szemében helytelen.	r36 udvarias	Tradicionális-fegyelmező
V17 Fontos számára, hogy tiszteljék mások. Azt akarja, hogy az emberek azt csinálják, amit mond.	r17 társadalmi megbecsülés	Szociáldemokrata
V18 Fontos számára, hogy becsületes legyen barátaihoz. A hozzá közel álló embereknek akarja szentelni életét.	r32 szavahihető	Etikai
V19 Komoly meggyőződése, hogy az embereknek óvniuk kell környezetüket. Fontos számára, hogy vigyázzon a környezetére.	r16 a szépség világa	Etikai
V20 A hagyományok fontosak számára. Megpróbálja követni azokat a szokásokat, amelyeket a vallási vagy családi hagyományok hagytak rá.	s20 <sup>9</sup> hagyomány-tisztelet	Tradicionális-fegyelmező
V21 Minden lehetőséget megragad, hogy jól érezze magát. Fontos neki, hogy olyan dolgokat csináljon, amelyek örömet okoznak neki.	r3 boldogság	Hedonisztikus

## 5. melléklet – Cél és eszközértékek elvont, valamint világias láncolata<sup>347</sup>:

### Célértékek elvont láncolata

Ideologikus	Keresztény	Szociáldemokrata
EGYENLŐSÉG	ÜDVÖZÜLÉS	MUNKA ÖRÖME
		EMBERI ÖNÉRZET
	BÉKE	TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS
SZABADSÁG		
A HAZA BIZTONSÁGA		

### Célértékek világias láncolata

Tradicionális	Anyagi	Hedonisztikus
CSALÁDI BIZTONSÁG	ANYAGI JÓLÉT	VÁLTOZATOS ÉLET
		ÉLVEZETES ÉLET
BOLDOGSÁG		BARÁTSÁG
		SZERELEM

### Eszközértékek elvont láncolata

Racionális-szellemi	Pragmatikus	Etikai
ÉRTELMES		SZAVAHIHETŐ
	HATÉKONY	BÁTOR
	ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES	
	ALKOTÓ SZELLEMŰ	FELELŐSÉGTELJES
	ÖNÁLLÓ	FEGYELMEZETT
LOGIKUS		

### Eszközértékek világias láncolata

Tradicionális-fegyelmező	Keresztény-közösségi	Hedonisztikus
UDVARIAS	SEGÍTŐKÉSZ	JÓKEDÉLYŰ
	SZERETETTEL TELJES	
TISZTA	MEGBOCSÁTÓ	

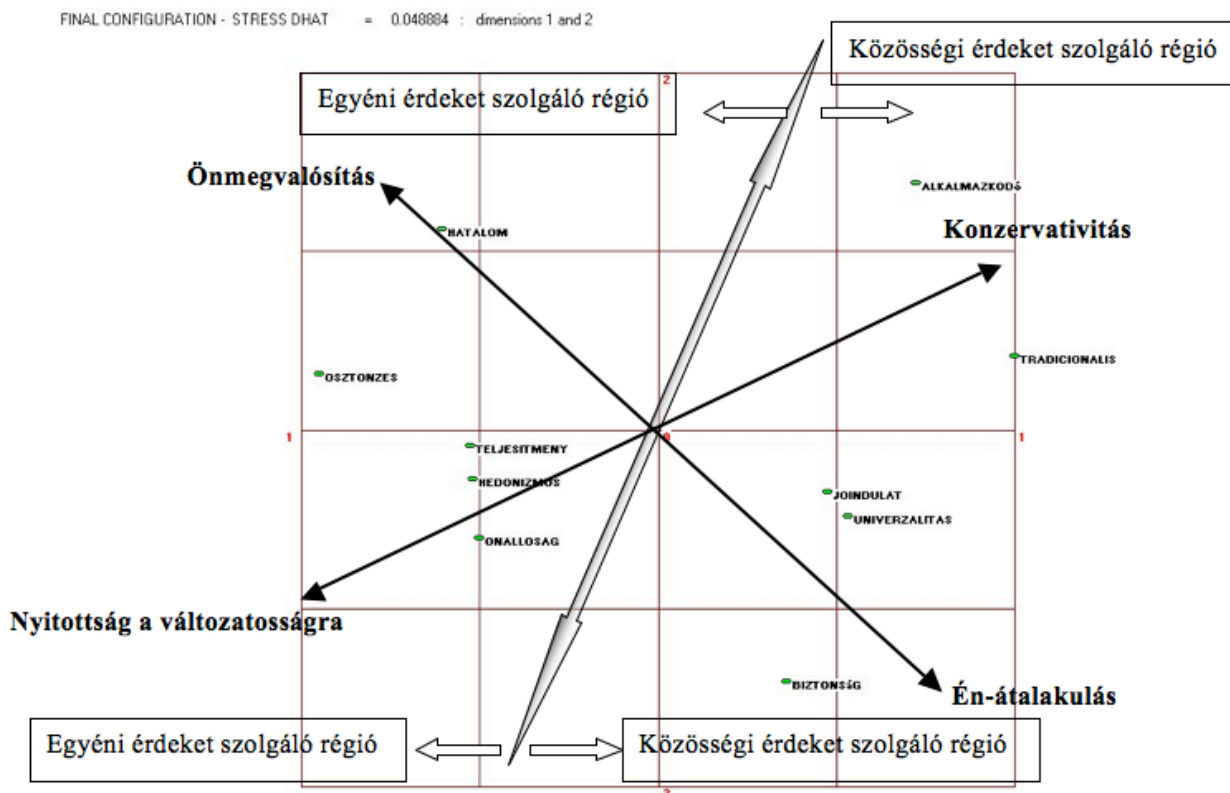
<sup>347</sup> Forrás: Füstös-Szakolczai (1994) alapján Füstös-Tárnok (2013) p110

## 6. melléklet – Magyarország értékindikátor preferencia-sorrendje 2012/13-ban<sup>348</sup>

sorrend	Értékindikátorok	átlag 2012/ 13	% Biztonság=1 00%
1	Biztonság Security	1,85	100
2	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	91,26
3	Univerzalitás Universalism	2,08	89,15
4	Önállóság Self-Direction	2,29	80,71
5	Hedonizmus Hedonism	2,46	75,06
6	Tradicionális Tradition	2,52	73,52
7	Teljesítmény Achievement	2,60	71,28
8	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	65,81
9	Hatalom Power	3,05	60,63
10	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	57,57

## 7. melléklet – Magyarország értékindikátorainak tere 2012/13-ban

### MINISSA modell, 2 dimenziós megoldás



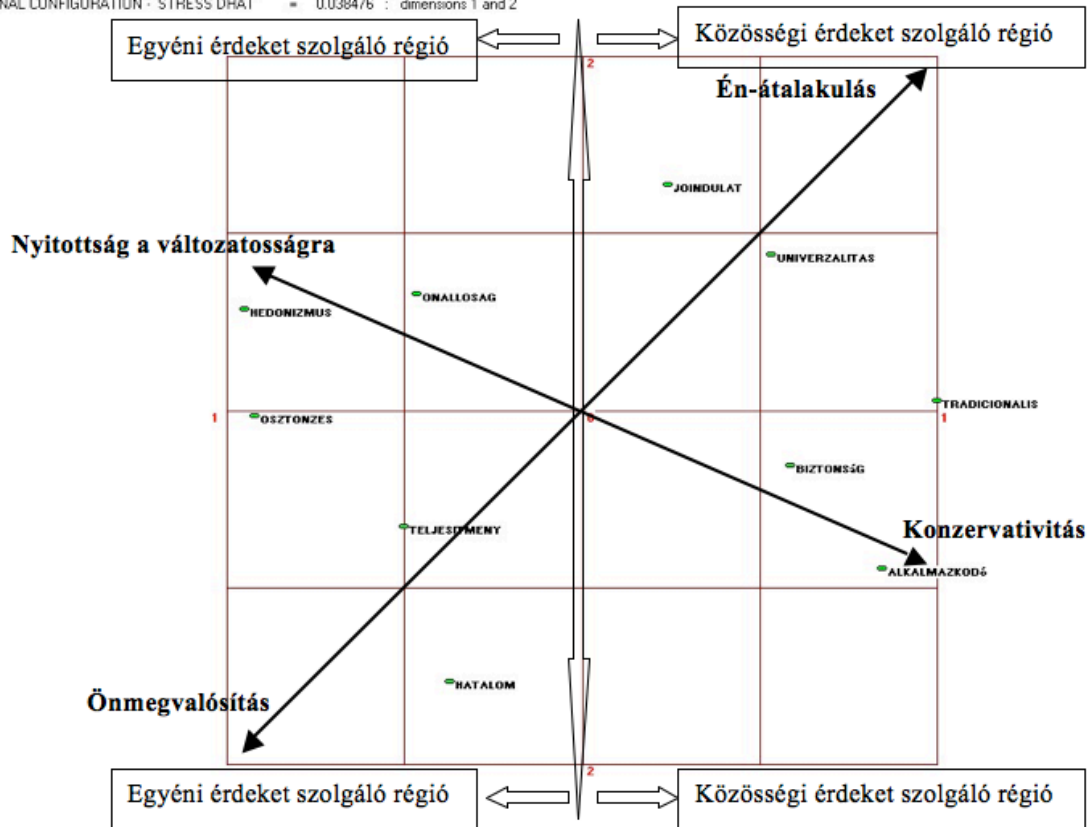
<sup>348</sup>Forrás: Füstös-Tárnok (2015)

## 8. melléklet – Európa értékindikátorainak tere 2012/13-ban, MINISSA modell<sup>349</sup>

Schwartz 2012/13

STRESS DHAT = 0.038476

FINAL CONFIGURATION - STRESS DHAT = 0.038476 : dimensions 1 and 2



<sup>349</sup>Ld. Melléklet *Európa értékindikátorainak tere 2012/13, MINISSA modell* ábra



## Cél- és eszközértékek iskolázottságok szerinti változása Magyarországon

### 9. melléklet – Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők cél- és eszközértékeinek változása

Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők célértékeinek változása							
S96	S78	PK	R	Kevesebb, mint 8. (célértékek)	Változás	1996	1978
1	2	1	2	BÉKE	-0,93	3,85	4,78
2	1	-1	5	CSALÁDI BIZTONSÁG	-0,26	3,93	4,19
3	4	1	3	BOLDOGSÁG	-0,57	6,04	6,61
4	3	-1	1	ANYAGI JÓLÉT	0,09	6,18	6,09
5	6	1	10	A HAZA BIZTONSÁGA	-0,79	7,49	8,28
6	7	1	6	BELSŐ HARMÓNIA	-0,33	8,56	8,89
7	5	-2	8	AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME	0,77	8,57	7,8
8	10	2	11	IGAZI BARÁTSÁG	-0,099	9,69	9,78
9	9	0	15	SZABADSÁG	0,67	9,80	9,13
10	11	1	14	EMBERI ÖNÉRZET	-0,08	9,85	9,93
11	12	1	7	EGYENLŐSÉG	-0,1	9,92	10,02
12	8	-4	17	TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS	1,62	10,56	8,94
13	16	3	4	BÖLCSESSÉG	-2,07	10,80	12,87
14	13	-1	12	IGAZI SZERELEM	1,58	12,41	10,83
15	14	-1	13	KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET	0,5	12,65	12,15
16	15	-1	9	ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET	0,68	13,12	12,44
17	17	0	18	ÜDVÖZÜLÉS	-0,76	13,22	13,98
18	18	0	16	A SZÉPSÉG VILÁGA	0,08	14,38	14,3

Táblázat magyarázata: S96: rangszám 1996; S78: rangszám 1978; PK: sorszám különbség (É1978-É1996) R: Rokeach értékszám. Változás: Éá1996-Éá1978

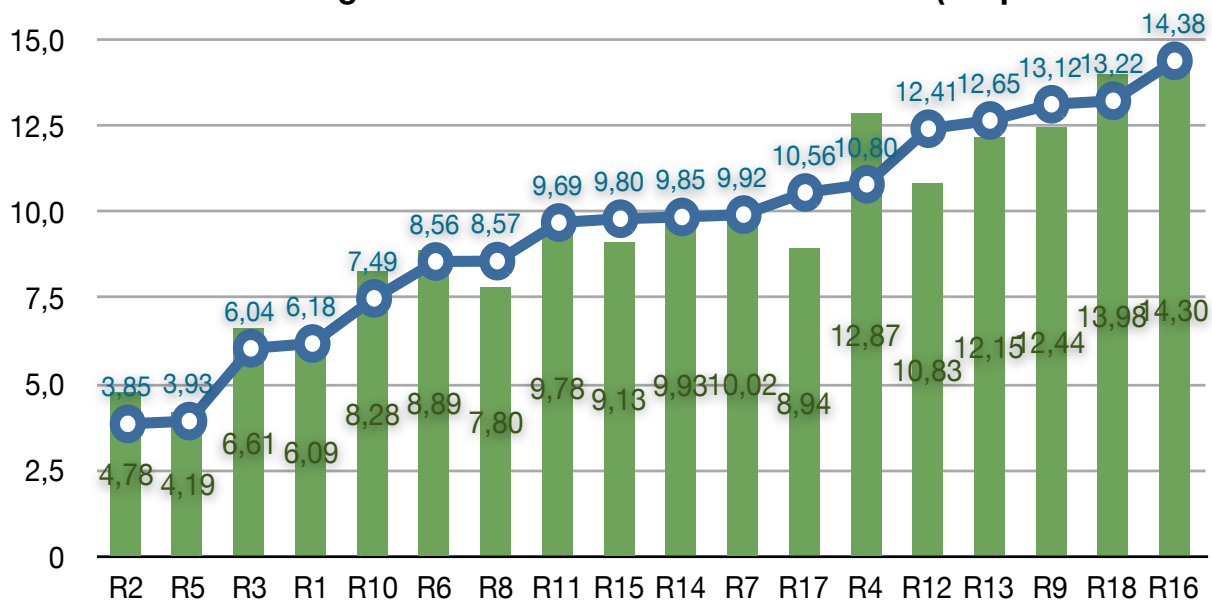
Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők eszközértékeinek változása							
S96	S78	PK	R	Kevesebb, mint 8. (eszközértékek)	Változás	1996	1978
1	1	0	32	SZAVAHIHETŐ	-0,15	6,98	6,83
2	2	0	25	FELELŐSSÉGTELJES	-0,95	7,86	6,91
3	8	5	34	TISZTA	1,37	7,96	9,33
4	3	-1	20	BÁTOR, GERINCES	-0,52	8,04	7,52
5	4	-1	31	SEGÍTŐKÉSZ	-0,71	8,28	7,57
6	7	1	23	ÉRTELMES	0,88	8,34	9,22
7	6	-1	22	ENGEDELMES	0	8,93	8,93
8	10	2	24	FEGYELMEZETT	0,38	8,99	9,37
9	14	5	36	UDVARIAS	1,38	9,23	10,61
10	11	1	33	SZERETETTEL TELJES	0,01	9,38	9,39
11	15	4	27	JÓKEDÉLYŰ	0,91	9,74	10,65
12	12	0	29	MEGBOCSÁTÓ	-0,01	9,99	9,89
13	9	-4	30	ÖNÁLLÓ	-1,07	10,42	9,35
14	18	4	21	ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES	2,27	10,45	12,72
15	5	-10	35	TÖREKVŐ	-3,04	10,91	7,87
16	13	-3	26	HATÉKONY	-1,65	11,54	9,89
17	16	-1	19	ALKOTÓ SZELLEMŰ	0,5	11,93	12,43
18	17	-1	28	LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ	0,49	12,03	12,52

Táblázat magyarázata: S96: rangszám 1996; S78: rangszám 1978; PK: sorszám különbség (É1978-É1996) R: Rokeach értékszám. Változás: Éá1978-Éá1996

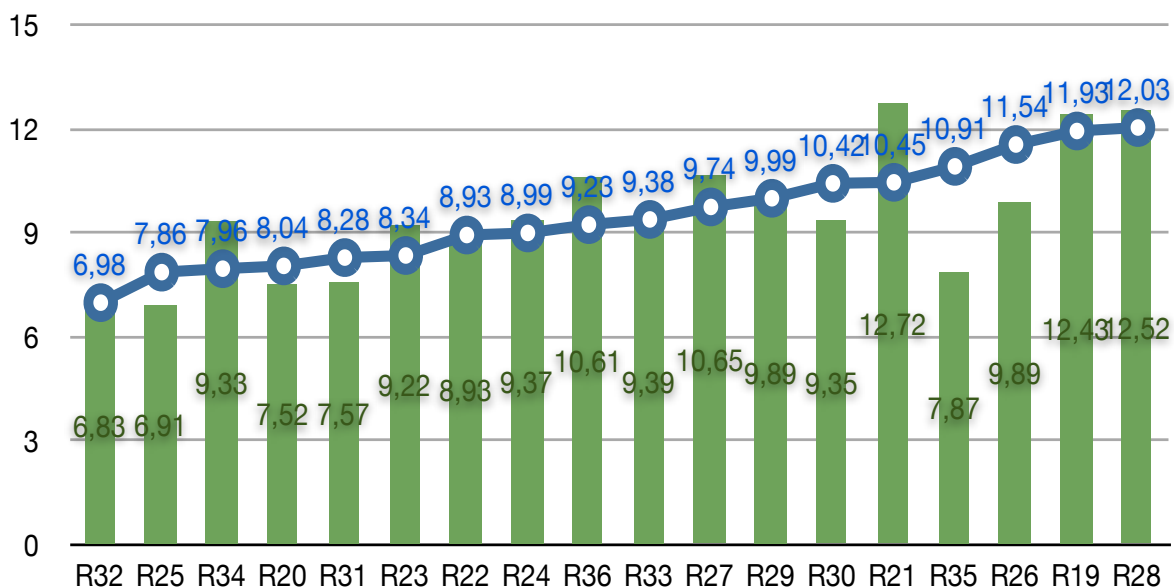
Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők **cél**<sup>350</sup>- és **eszközértékeinek**<sup>351</sup> változása

<sup>350</sup>Kisebb érték a preferáltabb. R1 ANYAGI JÓLÉT; R2 BÉKE; R3 BOLDOGSÁG; R4 BÖLCSESSÉG; R5 CSALÁDI BIZTONSÁG; R6 BELSŐ HARMÓNIA; R7 EGYENLŐSÉG; R8 AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME; R9 ÉRDEKES,

### Kevesebb mint 8 ált. végz. – Célértékek változása 1978-1996 ('96 pref. sorrend szerint)



### Kevesebb mint 8 általános végzettségűek – Eszközértékek változása 1978-1996 ('96 pref. sorrend szerint)



VÁLTOZATOS ÉLET; R10 A HAZA BIZTONSÁGA; R11 IGAZI BARÁTSÁG; R12 IGAZI SZERELEM; R13 KELLEMESES, ÉLVEZETES ÉLET; R14 EMBERI ÖNÉRZET; R15 SZABADSÁG; R16 A SZÉPSÉG VILÁGA; R17 TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS; R18 ÜDVÖZÜLÉS

<sup>351</sup>Kiseb érték a preferáltabb. R19 ALKOTÓ SZELLEMŰ; R20 BÁTOR, GERINCES; R21 ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES; R22 ENGEDELMES; R23 ÉRTELMESES; R24 FEGYELMEZETT; R25 FELELŐSÉGTELJES; R26 HATÉKONY; R27 JÓKEDÉLYŰ; R28 LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ; R29 MEGBOCSÁTÓ; R30 ÖNÁLLÓ; R31 SEGÍTŐKÉSZ; R32 SZAVAHIHETŐ; R33 SZERETETTEL TELJES; R34 TISZTA; R35 TÖREKVŐ; R36 UDVIARIAS

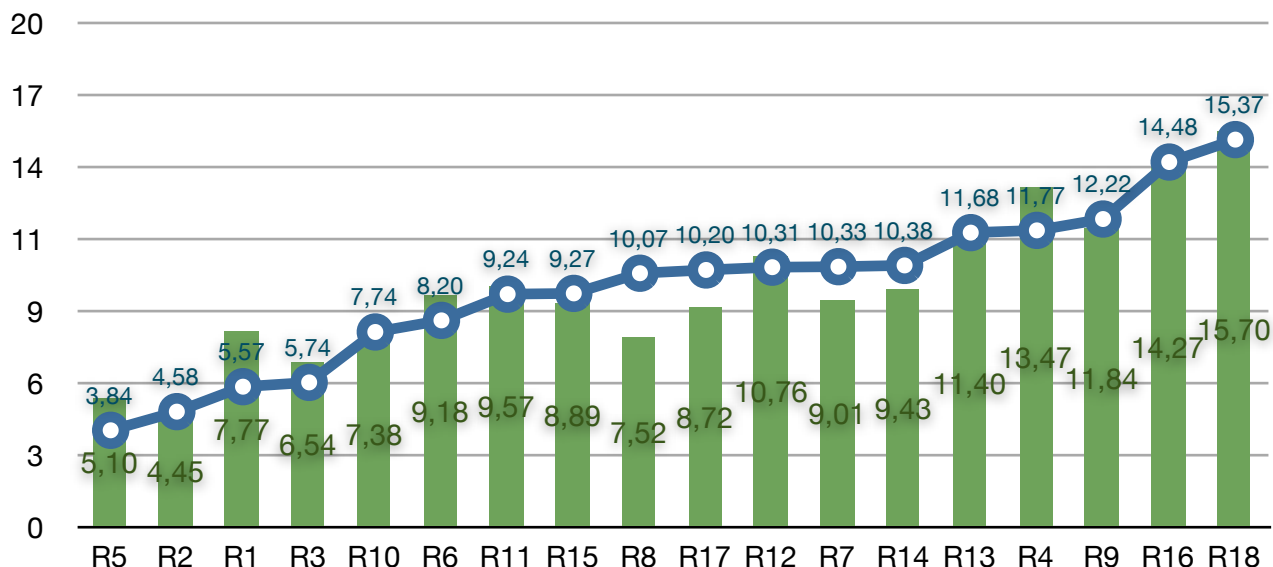
10. melléklet – Alapfokú végzettséggel rendelkezők cél- és eszközértékeinek változása

Alapfokú végzettséggel rendelkezők célértékeinek változása							
R	S96	S78	PK	8 általános (cél)	Vált.	1996	1978
R5	1	2	1	CSALÁDI BIZTONSÁG	1,26	3,84	5,1
R2	2	1	-1	BÉKE	-0,13	4,58	4,45
R1	3	6	3	ANYAGI JÓLÉT	2,2	5,57	7,77
R3	4	3	-1	BOLDOGSÁG	0,8	5,74	6,54
R10	5	4	-1	A HAZA BIZTONSÁGA	-0,36	7,74	7,38
R6	6	10	4	BELSŐ HARMÓNIA	0,98	8,20	9,18
R11	7	12	5	IGAZI BARÁTSÁG	0,33	9,24	9,57
R15	8	8	0	SZABADSÁG	-0,38	9,27	8,89
R8	9	5	-4	AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME	-2,55	10,07	7,52
R17	10	7	-3	TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS	-1,48	10,20	8,72
R12	11	13	2	IGAZI SZERELEM	0,45	10,31	10,76
R7	12	9	-3	EGYENLŐSÉG	-1,32	10,33	9,01
R14	13	11	-2	EMBERI ÖNÉRZET	-0,95	10,38	9,43
R13	14	14	0	KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET	-0,28	11,68	11,4
R4	15	16	1	BÖLCSESSÉG	1,7	11,77	13,47
R9	16	15	-1	ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET	-0,38	12,22	11,84
R16	17	17	0	A SZÉPSÉG VILÁGA	-0,21	14,48	14,27
R18	18	18	0	ÜDVÖZÜLÉS	0,33	15,37	15,7

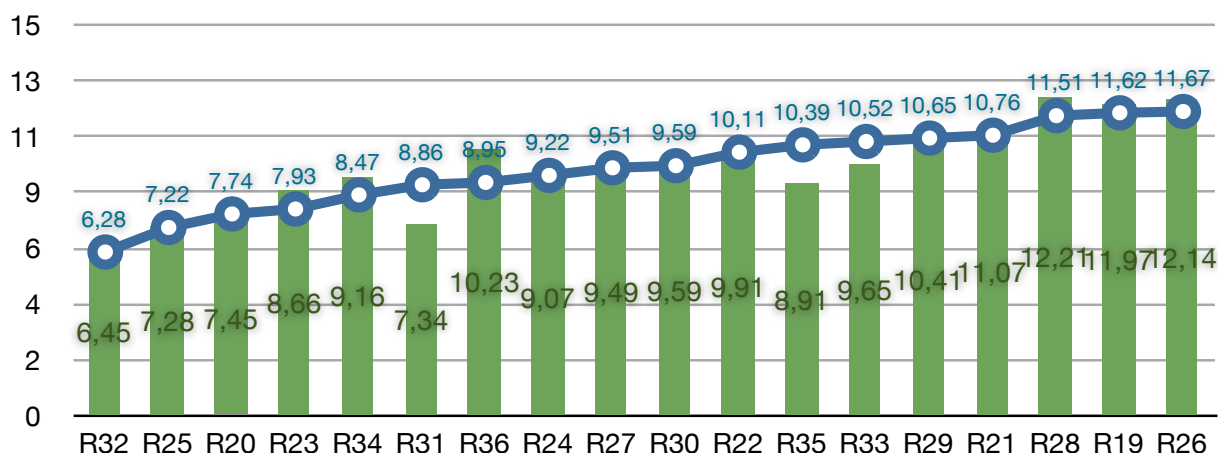
Alapfokú végzettséggel rendelkezők eszközértékeinek változása							
PK	S96	S78	R	8. általános (eszköz)	Vált.	1996	1978
0	1	1	R32	SZAVAHIHETŐ	0,17	6,28	6,45
0	2	2	R25	FELELŐSSÉGTELJES	0,06	7,22	7,28
1	3	4	R20	BÁTOR, GERINCES	-0,29	7,74	7,45
1	4	5	R23	ÉRTELMES	0,73	7,93	8,66
3	5	8	R34	TISZTA	0,69	8,47	9,16
-3	6	3	R31	SEGÍTŐKÉSZ	-1,52	8,86	7,34
6	7	13	R36	UDVARIAS	1,28	8,95	10,23
-1	8	7	R24	FEGYELMEZETT	-0,15	9,22	9,07
0	9	9	R27	JÓKEDÉLYŰ	-0,02	9,51	9,49
0	10	10	R30	ÖNÁLLÓ	0	9,59	9,59
1	11	12	R22	ENGEDELMES	-0,2	10,11	9,91
-6	12	6	R35	TÖREKVŐ	-1,48	10,39	8,91
-2	13	11	R33	SZERETETTEL TELJES	-0,87	10,52	9,65
0	14	14	R29	MEGBOCSÁTÓ	-0,24	10,65	10,41
0	15	15	R21	ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES	0,31	10,76	11,07
2	16	18	R28	LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ	0,7	11,51	12,21
-1	17	16	R19	ALKOTÓ SZELLEMŰ	0,35	11,62	11,97
-1	18	17	R26	HATÉKONY	0,47	11,67	12,14

## Alapfokú végzettséggel rendelkezők cél<sup>352</sup>- és eszközértékeinek<sup>353</sup> változása

### Alapfokú végzettségűek – Célértékek változása 1978-1996



### Alapfokú végzettségűek – Eszközértékek változása 1978-1996



<sup>352</sup>Kiseb érték a preferáltabb. R1 ANYAGI JÓLÉT; R2 BÉKE; R3 BOLDOGSÁG; R4 BÖLCSESSÉG; R5 CSALÁDI BIZTONSÁG; R6 BELSŐ HARMÓNIA; R7 EGYENLŐSÉG; R8 AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME; R9 ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; R10 A HAZA BIZTONSÁGA; R11 IGAZI BARÁTSÁG; R12 IGAZI SZERELEM; R13 KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; R14 EMBERI ÖNÉRZET; R15 SZABADSÁG; R16 A SZÉPSÉG VILÁGA; R17 TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS; R18 ÜDVÖZÜLÉS

<sup>353</sup>Kiseb érték a preferáltabb. R19 ALKOTÓ SZELLEMŰ; R20 BÁTOR, GERINCES; R21 ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES; R22 ENGEDELMES; R23 ÉRTELMEZŐ; R24 FEGYELMEZETT; R25 FELELŐSÉGTELJES; R26 HATÉKONY; R27 JÓKEDÉLYŰ; R28 LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ; R29 MEGBOCSÁTÓ; R30 ÖNÁLLÓ; R31 SEGÍTŐKÉSZ; R32 SZAVAHIHETŐ; R33 SZERETETTEL TELJES; R34 TISZTA; R35 TÖREKVŐ; R36 UDVARIAS

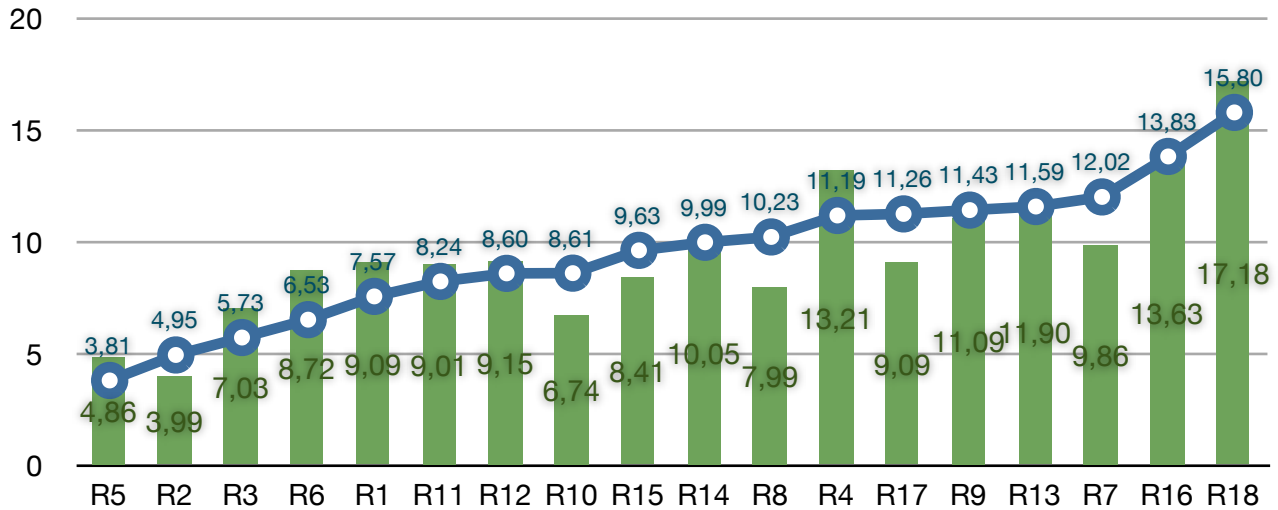
12. melléklet – Középfokú végzettséggel rendelkezők cél- és eszközértékeinek változás

Középfokú végzettséggel rendelkezők célértékeinek változása							
R	S96	S78	PK	Középfok (cél)	Vált.	1996	1978
R5	1	2	1	CSALÁDI BIZTONSÁG	1,05	3,81	4,86
R2	2	1	-1	BÉKE	-0,96	4,95	3,99
R3	3	4	1	BOLDOGSÁG	1,3	5,73	7,03
R6	4	7	3	BELSŐ HARMÓNIA	2,19	6,53	8,72
R1	5	9	4	ANYAGI JÓLÉT	1,52	7,57	9,09
R11	6	8	2	IGAZI BARÁTSÁG	0,77	8,24	9,01
R12	7	11	4	IGAZI SZERELEM	0,55	8,60	9,15
R10	8	3	-5	A HAZA BIZTONSÁGA	-1,87	8,61	6,74
R15	9	6	-3	SZABADSÁG	-1,22	9,63	8,41
R14	10	13	3	EMBERI ÖNÉRZET	0,06	9,99	10,05
R8	11	5	-6	AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME	-2,24	10,23	7,99
R4	12	16	4	BÖLCSESSÉG	2,02	11,19	13,21
R17	13	10	-3	TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS	-2,17	11,26	9,09
R9	14	14	0	ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET	-0,34	11,43	11,09
R13	15	15	0	KELLEMESES, ÉLVEZETES ÉLET	0,31	11,59	11,9
R7	16	12	-4	EGYENLŐSÉG	-2,16	12,02	9,86
R16	17	17	0	A SZÉPSÉG VILÁGA	-0,2	13,83	13,63
R18	18	18	0	ÜDVÖZÜLÉS	1,38	15,80	17,18

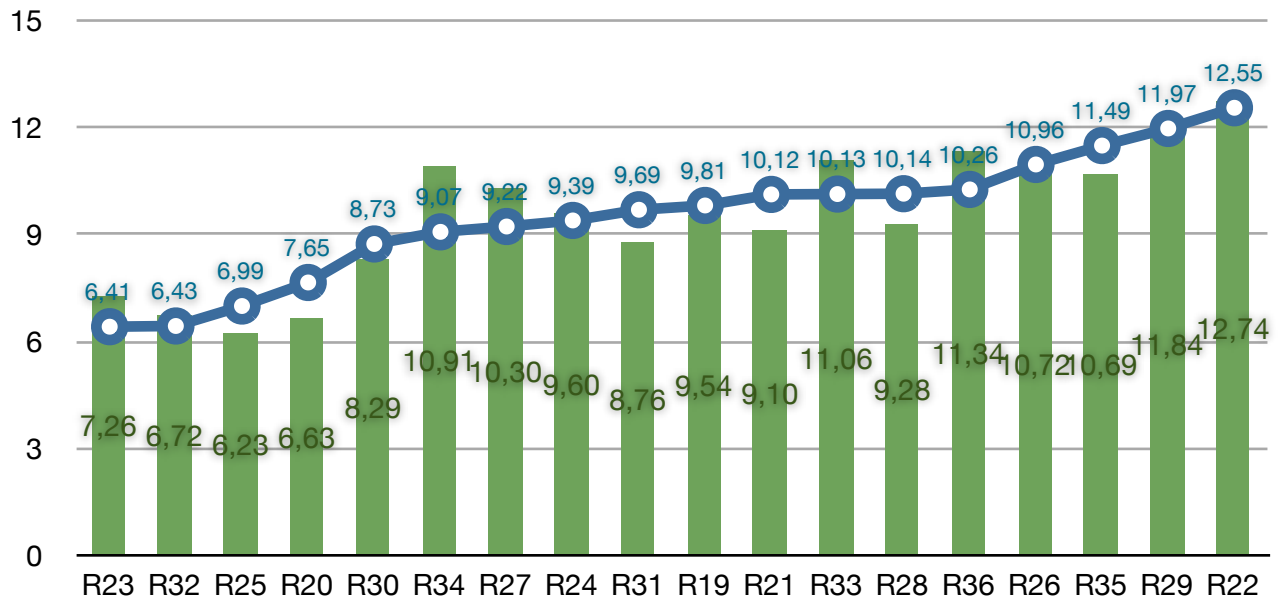
Középfokú végzettséggel rendelkezők eszközértékeinek változása							
PK	S96	S78	R	Középfok (eszköz)	Vált.	1996	1978
3	1	4	R23	ÉRTELMES	0,85	6,41	7,26
1	2	3	R32	SZAVAHIHETŐ	0,29	6,43	6,72
-2	3	1	R25	FELELŐSSÉGTELJES	-0,76	6,99	6,23
-2	4	2	R20	BÁTOR, GERINCES	-1,02	7,65	6,63
0	5	5	R30	ÖNÁLLÓ	-0,44	8,73	8,29
8	6	14	R34	TISZTA	1,84	9,07	10,91
4	7	11	R27	JÓKEDÉLYŰ	1,08	9,22	10,3
2	8	10	R24	FEGYELMEZETT	0,21	9,39	9,6
-3	9	6	R31	SEGÍTŐKÉSZ	-0,93	9,69	8,76
-1	10	9	R19	ALKOTÓ SZELLEMŰ	-0,27	9,81	9,54
-4	11	7	R21	ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES	-1,02	10,12	9,1
3	12	15	R33	SZERETETTEL TELJES	0,93	10,13	11,06
-5	13	8	R28	LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ	-0,86	10,14	9,28
2	14	16	R36	UDVARIAS	1,08	10,26	11,34
-2	15	13	R26	HATÉKONY	-0,24	10,96	10,72
-4	16	12	R35	TÖREKVŐ	-0,8	11,49	10,69
0	17	17	R29	MEGBOCSÁTÓ	-0,13	11,97	11,84
0	18	18	R22	ENGEDELMES	0,19	12,55	12,74

## Középfokú végzettséggel rendelkezők cél<sup>354</sup>- és eszközértékeinek<sup>355</sup> változása

### Középfokú végzettségűek – Célértékek változása 1978-1996



### Középfokú végzettségűek – Eszközértékek változása 1978-1996



<sup>354</sup>Kisebbségi érték a preferáltabb. R1 ANYAGI JÓLÉT; R2 BÉKE; R3 BOLDOGSÁG; R4 BÖLCSESSÉG; R5 CSALÁDI BIZTONSÁG; R6 BELSŐ HARMÓNIA; R7 EGYENLŐSÉG; R8 AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME; R9 ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; R10 A HAZA BIZTONSÁGA; R11 IGAZI BARÁTSÁG; R12 IGAZI SZERELEM; R13 KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; R14 EMBERI ÖNÉRZET; R15 SZABADSÁG; R16 A SZÉPSÉG VILÁGA; R17 TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS; R18 ÜDVÖZÜLÉS

<sup>355</sup>Kisebbségi érték a preferáltabb. R19 ALKOTÓ SZELLEMŰ; R20 BÁTOR, GERINCES; R21 ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES; R22 ENGEDELMES; R23 ÉRTELMEZŐ; R24 FEGYELMEZETT; R25 FELELŐSÉGTELJES; R26 HATÉKONY; R27 JÓKEDÉLYŰ; R28 LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ; R29 MEGBOCSÁTÓ; R30 ÖNÁLLÓ; R31 SEGÍTŐKÉSZ; R32 SZAVAHIHETŐ; R33 SZERETETTEL TELJES; R34 TISZTA; R35 TÖREKVŐ; R36 UDVARIAS

### 13. melléklet – Felsőfokú végzettséggel rendelkezők cél- és eszközértékeinek változása

Felsőfokú végzettséggel rendelkezők célértékeinek változása							
R	S96	S78	PK	Felsőfok (cél)	Vált.	1996	1978
R5	1	2	1	CSALÁDI BIZTONSÁG	2,06	3,59	5,65
R2	2	1	-1	BÉKE	-2,32	6,12	3,8
R6	3	5	2	BELSŐ HARMÓNIA	1,16	6,33	7,49
R3	4	8	4	BOLDOGSÁG	1,85	6,54	8,39
R8	5	4	-1	AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME	-1,13	8,10	6,97
R10	6	3	-3	A HAZA BIZTONSÁGA	-1,47	8,20	6,73
R1	7	12	5	ANYAGI JÓLÉT	1,49	8,39	9,88
R11	8	11	3	IGAZI BARÁTSÁG	0,32	9,15	9,47
R14	9	9	0	EMBERI ÖNÉRZET	-0,28	9,15	8,87
R15	10	6	-4	SZABADSÁG	-1,86	9,45	7,59
R12	11	13	2	IGAZI SZERELEM	0,5	9,47	9,97
R4	12	14	2	BÖLCSESSÉG	1,51	10,58	12,09
R17	13	7	-6	TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS	-2,37	10,69	8,32
R9	14	15	1	ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET	0,94	11,26	12,2
R7	15	10	-5	EGYENLŐSÉG	-3,11	12,52	9,41
R13	16	17	1	KELLEMEK, ÉLVEZETES ÉLET	1,22	12,73	13,95
R16	17	16	-1	A SZÉPSÉG VILÁGA	-0,19	13,34	13,15
R18	18	18	0	ÜDVÖZÜLÉS	1,67	15,42	17,09

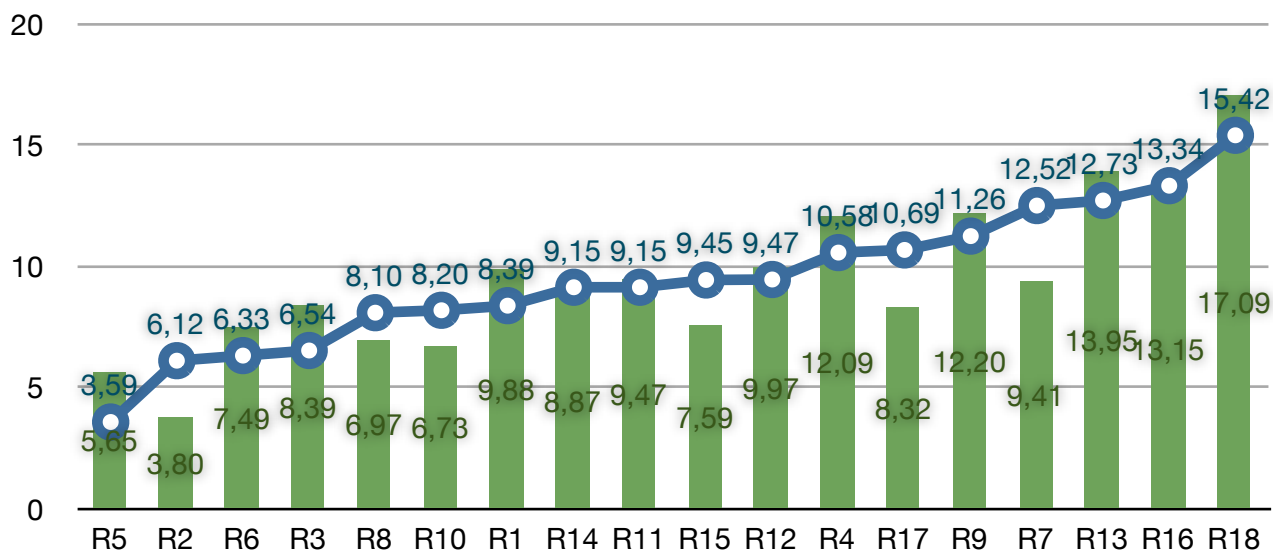
Táblázat magyarázata: S96: rangszám 1996; S78: rangszám 1978; PK: sorszám különbség (É1978-É1996) R: Rokeach értékszám. Változás: Éá1996-Éá1978  
Kisebb érték a preferáltabb.

Felsőfokú végzettséggel rendelkezők eszközértékeinek változása							
PK	S96	S78	R	Felsőfok (eszköz)	Vált.	1996	1978
0	1	1	R25	FELELŐSSÉGTELJES	0,38	5,57	5,95
3	2	5	R23	ÉRTELMES	1,22	5,98	7,2
0	3	3	R32	SZAVAHIHETŐ	0,56	6,26	6,82
-2	4	2	R20	BÁTOR, GERINCES	-1,81	8,15	6,34
-1	5	4	R28	LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ	-1,35	8,38	7,03
0	6	6	R19	ALKOTÓ SZELLEMŰ	-0,57	8,48	7,91
0	7	7	R21	ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES	-1,27	9,19	7,92
1	8	9	R24	FEGYELMEZETT	-0,35	9,28	8,93
-1	9	8	R30	ÖNÁLLÓ	-1,19	9,31	8,12
0	10	10	R31	SEGÍTŐKÉSZ	-0,9	9,90	9
0	11	11	R26	HATÉKONY	0,12	9,97	10,09
0	12	12	R27	JÓKEDÉLYŰ	0,57	10,51	11,08
3	13	16	R34	TISZTA	1,96	10,51	12,47
-1	14	13	R33	SZERETETTEL TELJES	0,73	11,09	11,82
-1	15	14	R35	TÖREKVŐ	0,58	11,27	11,85
-1	16	15	R36	UDVARIAS	0,86	11,3	12,16
0	17	17	R29	MEGBOCSÁTÓ	0,38	12,39	12,77
0	18	18	R22	ENGEDELMES	0,08	13,47	13,55

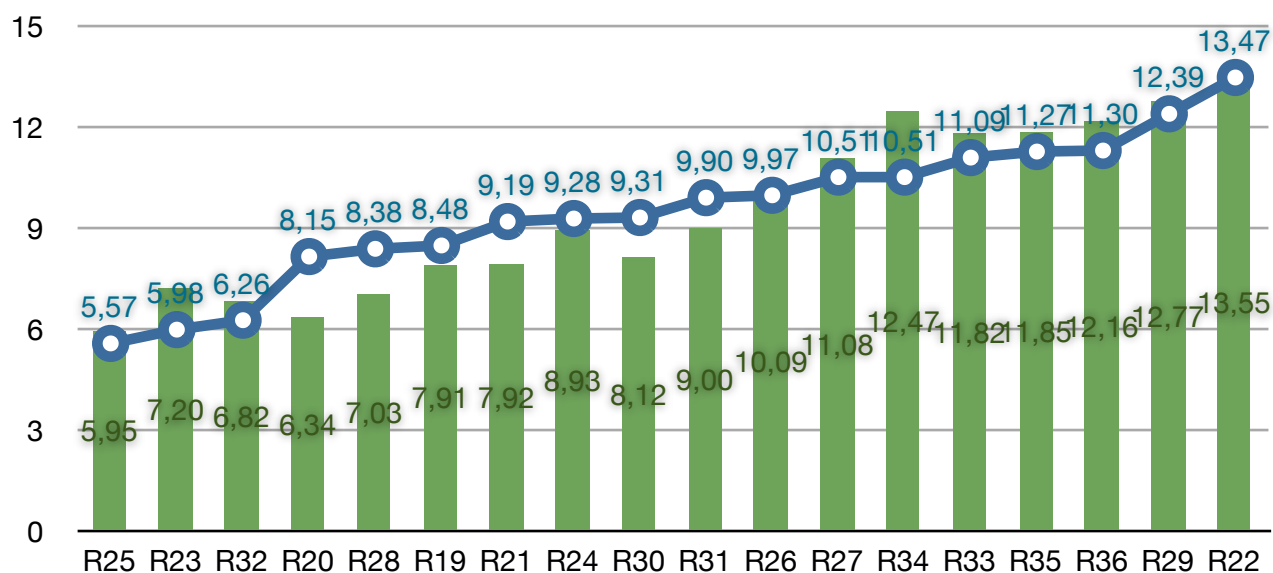
Táblázat magyarázata: S96: rangszám 1996; S78: rangszám 1978; PK: sorszám különbség (É1978-É1996) R: Rokeach értékszám. Változás: Éá1996-Éá1978  
Kisebb érték a preferáltabb.

## Felsőfokú végzettséggel rendelkezők cél<sup>356</sup>- és eszközértékeinek<sup>357</sup> változása

### Felsőfokú végzettségűek – Célértékek változása 1978-1996



### Felsőfokú végzettségűek – Eszközértékek változása 1978-1996



## 14. melléklet – Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők

<sup>356</sup>Kisebbségi érték a preferáltabb. R1 ANYAGI JÓLÉT; R2 BÉKE; R3 BOLDOGSÁG; R4 BÖLCSESSÉG; R5 CSALÁDI BIZTONSÁG; R6 BELSŐ HARMÓNIA; R7 EGYENLŐSÉG; R8 AZ ELVÉGZETT MUNKA ÖRÖME; R9 ÉRDEKES, VÁLTOZATOS ÉLET; R10 A HAZA BIZTONSÁGA; R11 IGAZI BARÁTSÁG; R12 IGAZI SZERELEM; R13 KELLEMES, ÉLVEZETES ÉLET; R14 EMBERI ÖNÉRZET; R15 SZABADSÁG; R16 A SZÉPSÉG VILÁGA; R17 TÁRSADALMI MEGBECSÜLÉS; R18 ÜDVÖZÜLÉS

<sup>357</sup>Kisebbségi érték a preferáltabb. R19 ALKOTÓ SZELLEMŰ; R20 BÁTOR, GERINCES; R21 ELŐÍTÉLETEKTŐL MENTES; R22 ENGEDELMES; R23 ÉRTELMEZŐ; R24 FEGYELMEZETT; R25 FELELŐSÉGTELJES; R26 HATÉKONY; R27 JÓKEDÉLYŰ; R28 LOGIKUS GONDOLKODÁSÚ; R29 MEGBOCSÁTÓ; R30 ÖNÁLLÓ; R31 SEGÍTŐKÉSZ; R32 SZAVAHIHETŐ; R33 SZERETETTEL TELJES; R34 TISZTA; R35 TÖREKVŐ; R36 UDVARIAS



**értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest**

Magyar sorrend	8 alatt sorrend	Különbség	Értékindikátorok	Magyaro. 2012/13 átlag	8 alatt 2012/2013 átlag
1	1	0	Biztonság Security	1,85	1,8834
2	4	-2	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	2,3732
3	3	0	Univerzalitás Universalism	2,08	2,2465
4	7	-3	Önállóság Self-Direction	2,29	2,9918
5	6	-1	Hedonizmus Hedonism	2,46	2,8911
6	2	4	Tradicionális Tradition	2,52	2,2212
7	8	-1	Teljesítmény Achievement	2,6	3,4140
8	5	3	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	2,5735
9	9	0	Hatalom Power	3,05	3,5093
10	10	0	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	4,0483

**15. melléklet – Befejezett 8 általános iskolai végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest**

Magyar sorrend	8 Ált. sorrend	Különbség	Értékindikátorok	Magyaro. 2012/13 átlag	8 ÁLT. 2012/2013 átlag
1	1	0	Biztonság Security	1,85	1,9167
2	2	0	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	2,1218
3	3	0	Univerzalitás Universalism	2,08	2,1813
4	5	-1	Önállóság Self-Direction	2,29	2,5817
5	6	-1	Hedonizmus Hedonism	2,46	2,6481
6	4	2	Tradicionális Tradition	2,52	2,5336
7	8	-1	Teljesítmény Achievement	2,6	2,8379
8	7	1	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	2,7323
9	9	0	Hatalom Power	3,05	3,1570
10	10	0	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	3,3540

**16. melléklet – Szakiskolai és szakmunkás végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest**

Magyar sorrend	Szadm. sorrend	Különbség	Értékindikátorok	Magyaro. 2012/13 átlag	Szadm. 2012/2013 átlag
1	1	0	Biztonság Security	1,85	1,8674
2	2	0	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	2,0741
3	3	0	Univerzalitás Universalism	2,08	2,1252
4	4	0	Önállóság Self-Direction	2,29	2,3516
5	6	-1	Hedonizmus Hedonism	2,46	2,5550
6	5	1	Tradicionális Tradition	2,52	2,4590
7	7	0	Teljesítmény Achievement	2,6	2,7054
8	8	0	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	2,7779
9	9	0	Hatalom Power	3,05	3,1226
10	10	0	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	3,3082

**17. melléklet – Érettségi, befejezett szakközépiskola, gimnázium, középfokú technikumú végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferáltsághoz képest**

Magyar sorrend	Középf. sorrend	Különbség	Értékindikátorok	Magyaro. 2012/13 átlag	Középf. 2012/2013 átlag
1	1	0	Biztonság Security	1,85	1,8274
2	2	0	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	1,9252
3	3	0	Univerzalitás Universalism	2,08	2,0227
4	4	0	Önállóság Self-Direction	2,29	2,1632
5	5	0	Hedonizmus Hedonism	2,46	2,3622
6	7	-1	Tradicionális Tradition	2,52	2,4633
7	6	1	Teljesítmény Achievement	2,6	2,4633
8	8	0	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	2,8125
9	9	0	Hatalom Power	3,05	2,9341
10	10	0	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	3,0289

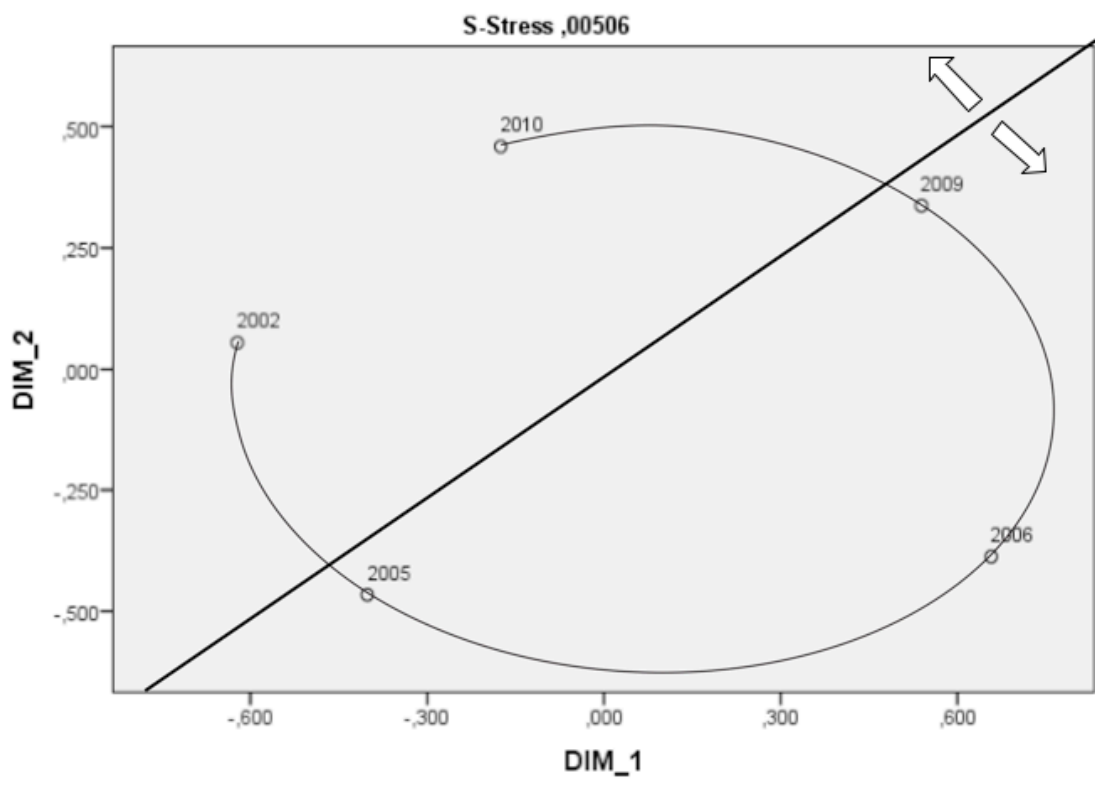
**18. melléklet – Egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettségűek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferencia sorrendhez képest**

Magyar sorrend	Főisk. BA sorrend	Különbség	Értékindikátorok	Magyaro. 2012/13 átlag	Főisk. BA 2012/2013 átlag
1	1	0	Biztonság Security	1,85	1,7423
2	2	0	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	1,9443
3	3	0	Univerzalitás Universalism	2,08	1,9741
4	4	0	Önállóság Self-Direction	2,29	2,0350
5	5	0	Hedonizmus Hedonism	2,46	2,2804
6	7	-1	Tradicionális Tradition	2,52	2,6113
7	6	1	Teljesítmény Achievement	2,6	2,2825
8	8	0	Alkalmazkodó/Konformitás Conformity	2,81	2,8972
9	9	0	Hatalom Power	3,05	2,9740
10	10	0	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	3,0612

**19. melléklet – Egyetemi diploma vagy egyetemi, főiskolai mesterképzési szak – MA, MSc, tudományos fokozatot végzettek értékindikátor preferencia sorrendje és különbsége az általános magyar értékpreferencia sorrendhez képest**

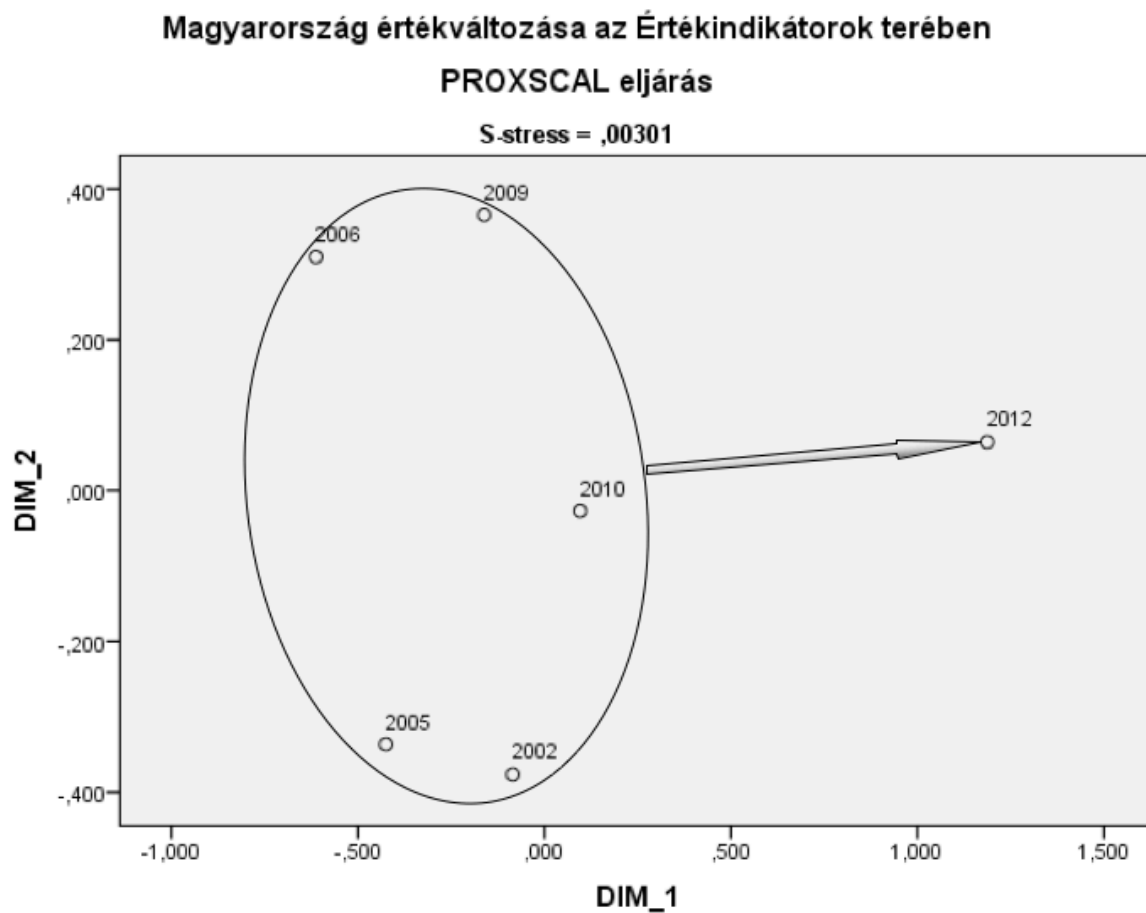
Magyar sorrend	Egyetem sorrend	Különbség	Értékindikátorok	Magyaro. 2012/13 átlag	Egyetem+ 2012/2013 átlag
1	2	-1	Biztonság Security	1,85	1,8344
2	4	-2	Jóindulat, Jóakarat Benevolence	2,03	1,9710
3	3	0	Univerzalitás Universalism	2,08	1,8706
4	1	3	Önállóság Self-Direction	2,29	1,7628
5	6	-1	Hedonizmus Hedonism	2,46	2,0606
6	8	-2	Tradicionális Tradition	2,52	2,8543
7	5	2	Teljesítmény Achievement	2,6	2,0548
8	10	-2	Alkalmazkodó/Konformitás s Conformity	2,81	3,1567
9	7	2	Hatalom Power	3,05	2,8266
10	9	1	Ösztönzés, stimuláció Stimulation	3,21	3,0324

20. melléklet – Magyarország értékindikátorainak változása az értéktérben 2002-2010 (PROXSCAL-eljárás) <sup>358</sup>



<sup>358</sup>Publikálva Füstös-Tárnok (2013)

21. melléklet – Magyarország értékindikátorainak változása az értéktérben 2002-2012/13  
(centrírozott adatokkal)<sup>359</sup>



<sup>359</sup>Publikálva Füstös-Tárnok (2015)

## **22. melléklet – Az európai referenciakeret kulcskompetenciái<sup>360</sup>**

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció
2. Az idegennyelven folytatottkommunikáció
3. Matematikai kompetencia és az alapvető kompetenciák a tudomány és a technológia terén
4. Digitális kompetencia
5. A tanulás megtanulása
6. Interperszonális,interkulturális és szociális, valamint polgári kompetenciák
7. Vállalkozói kompetencia
8. Kulturális kifejezőképesség

## **23. melléklet – A tartalmi szabályozás rendszere 2003 és 2006 között<sup>361</sup>**

1. Felső szint: Nemzeti alaptanterv.
2. Operacionált eszközök szintje: Oktatási programcsomagok Választható kerettantervek Tankönyvek.
3. Eredmények értékelhetőségét, folyamatszabályozást biztosító, kimeneti és pedagógia szintekhez kötött: Vizsgák és mérések követelményei (a 4., 6., 8., 12., évfolyamok végére határozza meg a kiemelt és műveltségterületi fejlesztési feladatokat. p204.)
4. EU szubszidiaritási elvének érvényesítése érdekében a döntés lehetőségének a működés szakmai makro szintjére történő levitel: Helyi tantervek.
5. A pedagógusok törvényben garantált módszertani szabadságával alátámasztott elemi működési szint: A tanítás gyakorlata.

*Forrás: Vass, 2003 alapján a szerzők*

## **24. melléklet – A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálatának alapelvei<sup>362</sup>**

1. A NAT-1995 pozitív vonásainak felerősítése, az ellentmondások feloldása.
2. Az alaptantervi, stratégiai jelleg megrzése.
3. A fejlesztő funkció megerősítése.
4. A kiemelt fejlesztési feladatok, valamint a műveltségterületek revideálása révén az összefüggések, folyamatok tanítása-tanulásának előtérbe helyezése.
5. Bevezetése felmenő rendszerben, az általánosiskolák első évfolyamán vegye kezdetét.
6. A részletes követelmények részbeni elhagyása és átstrukturálása.
7. Nagyobb hangsúlyt kapjanak az „általános fejlesztési követelmények” és a „kerettantervek”.
8. A közoktatás teljes vertikumának az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig történő átfogása.
9. Az egyes műveltségi területek belső logikájának erősítése.

*Forrás: Közoktatási miniszteri tanácsadó testület 2002.07.02-i ülése; NAT Bizottság 2003.01.12-i, 02. 15-i ülése.*

---

<sup>360</sup> Jelentés 2006 (p199)

<sup>361</sup> Jelentés 2006 (p201)

<sup>362</sup> Jelentés 2006 (p203)

## 25. melléklet – Legmeghatározóbb operációs előírások, melyek a későbbi fejlesztésekben alkalmazottakkal összehasonlíthatók<sup>363</sup>

I. **Operációs normatíva:** Az élet egészére kiterjedő tanulás kulcskompetenciái

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai, természettudományos és műszaki kompetencia
4. Digitális kompetencia
5. A hatékony, önálló tanulás
6. Szociális és állampolgári kompetencia
7. Kezdeményezőképeség és vállalkozói ompetencia
8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség

Forrás: Recommendation of the European Parliament... alapján idézi: Jelentés 2010. p198

II. **Operációs normatíva:** Az iskolák pedagógustestületei háromféle módon készíthetik el helyi tanterveiket:

1. az iskola átvesz egy kész kerettantervet;
2. különböző tantervek, oktatási programok, programcsomagok adaptálásával, felhasználásával állítja össze helyi tantervét;
3. saját helyi tantervet készít, vagy már rendelkezik ilyennel. A kész tantervek átvétele vagy a saját tanterv kidolgozása esetén figyelembe veszik az állami vizsgák követelményeit is. Cél – a kétpólusú tartalmi szabályozás hagyományainak megfelelően – az iskolák pedagógiai önállóságának, tantervi mozgásterének a biztosítása.

Jelentés 2010. p201.

III. **Operációs normatíva:** *A Nemzeti alaptanterv (NAT) felülvizsgálata és implementációja*

- a) NAT-2003-ból kimaradtak a műveltségterületi „részletes követelmények”.
- b) A tervezetben a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak a „kiemelt fejlesztési feladatok” és a „kulcskompetenciák”.
- c) A tervezet átfogta a közoktatás teljes vertikumát, az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig.  
Meváltozott az egyes műveltségi területek belső logikája.
- d) A NAT-2003 végén egy definíciós lista segítette a közös megértést és kommunikációt.

IV. **Operációs normatíva:** Európai digitális menetrend

Az Európai Bizottság akcióterve az EU gazdaságának fellendülését hivatott előmozdítani, és a digitális korszak vívmányait kívánja elterjeszteni a társadalom minden szintjén. A digitális menetrend az észszerű, fenntartható és inkluzív fejlődés érdekében létrehozott Európa 2020 stratégia hét kiemelt célkitűzése közül az első.

A menetrend is hét kiemelt intézkedési területet vázol fel, többek között:

- az internetbe vetett bizalom és az online biztonság előmozdítása,

<sup>363</sup> Jelentés a magyar közoktatásról 2010 (p198-333.)

- sokkal gyorsabb internet-hozzáférés biztosítása,
- a digitális jártasság, a digitális készségek és a digitális inklúzió javítása. Ez utóbbi indoklásaként így fogalmaz a dokumentum: „A digitális korszak legfontosabb ismérve elvben a felelős társadalmi részvétel és az emancipáció, ezért nem szabad megengedni, hogy e céloknak a szociális háttér és a készségek akadályai legyenek”.

## V. Operációs normatíva

9.1. ábra alapján (Jelentés 2010. p333)

A közoktatási információs rendszer elemei  
 Közoktatási információs és statisztikai adatszolgáltatási rendszer  
 TIMSS (matematika, természettudomány)  
 PISA (szövegértés, matematika, természettudomány)  
 PIRLS (szövegértés)  
 Diagnosztikus célú készség- és képességmérések évfolyamonként országos kötelező mérés  
 Kétszintű érettségi vizsgarendszer  
 Középfokú felvételi rendszer és kompetencia alapú középfokú központi írásbeli vizsgák (anyanyelv, matematika)

## VI. Operációs normatíva

A 2007. évi NAT-felülvizsgálat alapelvei

A dokumentum bevezetőjében a Nemzeti alaptanterv szerepének és értékrendszerének megerősítése.

A kulcskompetenciák szerepének, az egyes területek szerkezetének (definíció, ismeret, képesség, attitűd) meghatározása.

A valamennyi műveltségi területen érvényes kiemelt fejlesztési területek (keresztantervek) bővítése és felülvizsgálata.

Az Egységes alapokra épülő differenciálás című résznek a differenciális tanulásszervezés szempontjaival történő kiegészítése.

A NAT-2007 bevezetőjébe a tanulói esélyegyenlőség segítése, elveinek beépítése.

A képzési szakaszok: 1-2. évfolyam (bevezető szakasz), 3-4. évfolyam (kezdő szakasz), 5–6. évfolyam (alapozó szakasz), 7–8. évfolyam (fejlesztő szakasz), 9-12. évfolyam (általános műveltséget megszilárdító, elmélyítő pályaválasztási szakasz) leírásainak az elkészítése.

Forrás: NAT-bizottság 2006.09.22-i ülése (Jelentés 2010. p202)



## 26. melléklet – A 2010. évi Jelentés, mint NAT korrekció előtt elérhető módon publikált dokumentum felhasznált részletei a következők

### 9.4 ábra

A DIFER-vizsgálat(ok) normatív következményei az intézményvezető válaszai alapján a mérőeszközt alkalmazó intézmények körében (%)

- Egyéni fejlesztési terv kidolgozása a rászoruló tanulók számára
- Fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus segítségének igénybe vétele
- Differenciált tanulásszervezési módok bevezetése, kiterjesztése
- Az elmaradott (rész)képeség(ek) kiemelt fejlesztése a rászoruló tanulók számára
- Egyéni továbbhaladás engedélyezése a rászoruló tanulók számára

Forrás: Intézményi adatfelvétel, 2009. In: Jelentés 2010 p342.

### 9.2. térkép

d) Megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikája

e) A NAT-2003 végén egy definíciós lista segítette a közös megértést és kommunikációt.

**Saját megjegyzés:** A NAT-2003 felülvizsgálatának célja egymással összefüggő jogi, oktatáspolitikai és általános pedagógiai szempontok érvényesítése volt. A felülvizsgálat jogi alapját a közoktatási törvény fent említett 93. § (1) bekezdés b) pontja szolgáltatta, amely előírta, hogy a miniszter legalább háromévenként értékelje a NAT bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, és szükség esetén kezdeményezze a Kormánytól a módosításokat. A felülvizsgálat ennek megfelelően érintette a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletet, másrészt a rendelet mellékleteként kiadott NAT-2003 alaptantervet. A jogi szabályozásban kiemelt szerepet tölt be a közoktatási törvény módosításáról szóló 2006. évi LXXI. törvény. Oktatáspolitikai szempontból a NAT-2003 felülvizsgálatát meghatározta egyfelől a közoktatás-fejlesztési stratégia, másfelől a PISA-vizsgálatok tudáskonceptiója és kompetencia alapú referenciakerete, továbbá az Európai Uniónak a felülvizsgálat idején elfogadás alatt álló kulcskompetencia-keretrendszere. Végezetül a NAT-2003 pedagógiai szempontú felülvizsgálata eltérő mélységben érintette a dokumentum különböző fejezeteit.

A 2007. évi NAT-felülvizsgálat alkalmazott, bevezetésre került alapelvei

1. A dokumentum bevezetőjében a Nemzeti alaptanterv szerepének és értékrendszerének a megerősítése.
2. A kulcskompetenciák szerepének, az egyes területek szerkezetének (definíció, ismeret, képesség, attitűd) meghatározása.
3. A valamennyi műveltségi területen érvényes kiemelt fejlesztési területek (keresztntantervek) bővítése és felülvizsgálata.
4. Az Egységes alapokra épülő differenciálás című résznek a differenciális tanulásszervezés szempontjaival történő kiegészítése.
5. A NAT-2007 bevezetőjébe a tanulói esélyegyenlőség segítése, elveinek beépítése.
6. A képzési szakaszok: 1–2. évfolyam (bevezető szakasz), 3–4. évfolyam (kezdő szakasz), 5–6. évfolyam (alapozó szakasz), 7–8. évfolyam (fejlesztő szakasz), 9–12. évfolyam (általános műveltséget megszilárdító, elmélyítő, pályaválasztási szakasz) leírásainak az elkészítése.

Forrás: NAT-bizottság 2006. 09. 22-i ülése (Jelentés 2010, p202.)

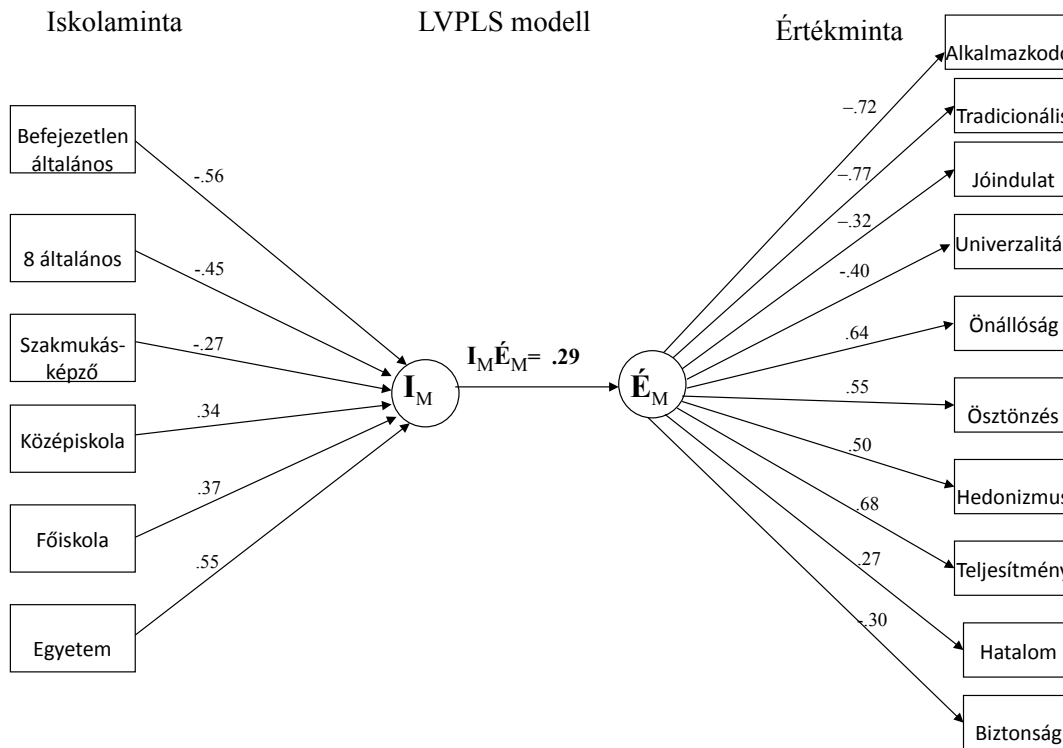
## **27. melléklet – A NAT hét elemű szabályozó, normatív rendszerként a nevelési-oktatási programban a pedagógiai program jellegzetességeinek és részeinek meghatározása<sup>364</sup>**

- a) a pedagógiai koncepció, amely a pedagógiai rendszer fejlesztésének indokait, céljait, alkalmazásának helyét és módját kifejtő dokumentum, mely összefoglalja, elméletileg megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul;
- b) a tanulási-tanítási program, amely olyan pedagógiai terv, amely a koncepció szellemében kifejti a rendszer célját, követelményeit, tartalmát, a tanulási folyamat időkereteit, javasolt módszereit és eszközeit, a felhasználható szervezési módokat, utal továbbá az értékelés módjára és eszközeire;
- c) a tanítási-tanulási egységek leírása, a tanulás-tanítási programot alkotó elemek részletes kifejtése;
- d) eszközök, amelyek információhordozók és feladathordozók és lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását, egymással szigorúan - formálisan és tartalmilag is - összehangoltan, támogatják a kitűzött célok elérését;
- e) az értékelés és eszközei, amelyek illeszkednek az a)-d) pontokban leírtakhoz, elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését, az elért tudásszint mérését;
- f) célzottan fejlesztett továbbképzési programok, amelyek során felkészítik a pedagógusokat a konkrét program alkalmazására;
- g) támogatás, tanácsadás, szakmai fórumok, a program karbantartása.”

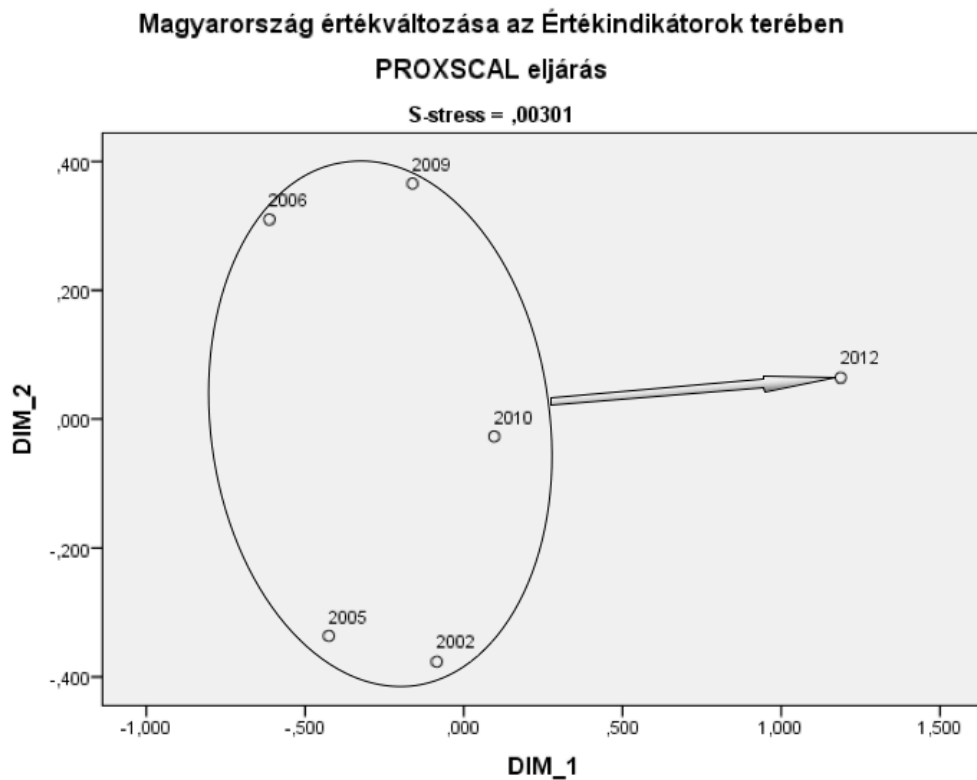
---

<sup>364</sup> Forrás: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

**28. melléklet – Az iskolaminta értékmintára gyakorolt hatásának strukturális modellje**



**29. melléklet – Magyarország értékváltozása az Értékindikátorok terében 2002-2012/13**



## TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat – Rokeach 18 cél- és eszközértékét tartalmazó táblázata.....	31-32
2. táblázat – Schwartz (1992) elkülönített motivációs értéktípusai.....	34-35
3. táblázat – Schwartz 10 értéktípusa.....	38
4. táblázat – Rokeach és Schwartz értékmodelljeinek megfeleltethetősége.....	40
5. táblázat – Rokeach tíz értéktípusának leírása.....	43
6. táblázat – Rokeach 10 értéktípusának összegző leírása.....	44
7. táblázat – Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők Értékindikátor preferencia sorrendje – 2012/13.....	100
8. táblázat – Befejezett 8 általános iskolai végzettségűek Értékindikátor preferencia sorrendje 2012/13.....	106
9. táblázat – Befejezett szakmunkás és szakiskolai végzettségűek Értékindikátor preferencia sorrendje 2012/13...	109
10. táblázat – Befejezett középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők Értékindikátorainak preferencia sorrendje 2012/13.....	113
11. táblázat – Befejezett egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettséggel rendelkezők Értékindikátor preferencia sorrendje 2012/13-ban.....	116
12. táblázat – Befejezett egyetemi vagy főiskolai mesterképzési, illetve egyetemi tudományos végzettséggel rendelkezők Értékindikátor preferencia sorrendje.....	119
13. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása európai és magyar viszonylatban 2012/13-ban.....	132
14. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása, befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők és az európai polgárok esetében 2012/13-ban.....	134
15. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása, befejezett 8 általános iskolai végzettségűek és az európai polgárok esetében 2012/13-ban.....	135
16. táblázat – Értékindikátorok preferencia sorrendjének összehasonlítása, szakiskolai vagy szakmunkás végzettségűek és az európai polgárok esetében 2012/13-ban.....	136
17. táblázat – Egyetemi, főiskolai alapképzési szak (BA/BSc) értékindikátor preferenciasorrendjének összevetése az európai értékekkel.....	138
18. táblázat – Az egyetemi vagy főiskolai mesterképzési és tudományos szinten képzettek Értékindikátor preferencia sorrendjének összevetése az európai értékekkel.....	139
19. táblázat – Iskolai végzettségi szintenként számolt Év mutató értékei .....	141

## ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra– Schwartz elméleti modellje az értéktípusok közti viszonyokról.....	36
2. ábra– Schwartz elméleti modelljét kifesztítő dimenziók értelmezése.....	37
3. ábra– Schwartz bipoláris latens dimenziói.....	37
4. ábra – Schwartz elméleti modelljének értelmezése.....	41
5. ábra – Rokeach értéktípusok és klaszterek.....	42
6. ábra – LVPLS strukturális modell felépítése az érték közvetítési folyamatok felmérésére.....	87
7. ábra – Értékváltozás és értékválság operacionalizált kutatási értelmezésére készült ábra.....	92
8. Ábra – Az értéktípusok kapcsolatrendszere, Magyarország, 2012/13.....	94
9. Ábra – Értékmintákkal bővített LVPLS elméleti modell.....	95
10. Ábra – Az érték közvetítés strukturális modellje Magyarországon 2012/13-ban.....	96
11. ábra – Befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája.....	99
12. ábra – Befejezett 8 általános iskolai végzettségűek értékstruktúrája.....	103
13. ábra – Befejezett szakmunkás és szakiskolai végzettségűek értékstruktúrája 2012/13.....	108
14. ábra – Befejezett középfokú végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája.....	112
15. ábra – Befejezett egyetemi, főiskolai alapképzési (BA/BSc) végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája 2012/13-ban.....	115
16. ábra – Befejezett egyetemi vagy főiskolai mesterképzési, illetve egyetemi tudományos végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája.....	118
17. ábra – Értékváltozás a célértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében.....	142
18. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében.....	144
19. ábra – Értékváltozás a célértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek esetében.....	147
20. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a befejezett 8 általános iskolai végzettségűek esetében.....	149
21. ábra – Értékváltozás a célértékekben a középfokú végzettségűek esetében.....	151
22. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a középfokú végzettségűek esetében.....	152
23. ábra – Értékváltozás a célértékekben a felsőfokú végzettségűek esetében.....	155
24. ábra – Értékváltozás az eszközértékekben a felsőfokú végzettségűek esetében.....	157
25. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az érték térben – 1. Hullám (2002. nov.) .....	159

26. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben – 2. Hullám (2005. máj.) .....	160
27. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben 3. Hullám (2006. december – 2007. január) .....	161
28. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben 4. Hullám (2009. febr.-ápr.) .....	162
29. ábra – Iskolázottság szerinti csoportok az értéktérben 5. Hullám (2010. okt.– dec.) .....	163
30. ábra – Iskolázottsági szintenkénti csoportok az értéktérben 6. Hullám (2012. november 11. – 2013. február 17. N = 2014 fő).....	164
31. ábra – A különböző végzettségűeket az értéktérben kifesztítő látens dimenziók 2012/13.....	164
32. ábra – Modernizációs és aszkriptív iskolaminta értékstrukturáló szerepe a magyar társadalomban 2012/13-ban.....	166
33. ábra – Iskolázottsági szintenkénti csoportok az értéktérben a 6 adatfelvételi Hullám együttes terében, 2002 – 2012/13 Csoport-tér (iskolai végzettség szerinti csoportok az értéktérben) - INDSCAL modell.....	167
34. ábra – Iskolázottsági szintenkénti csoportok az értéktérben a 6 adatfelvételi Hullám együttes terében, 2002-2012 Egyedi-tér (a vizsgálati évek tere, ahogyan a csoport-tér dimenzióit súlyozzák) INDSCAL modell.....	168