

Pécsi Tudományegyetem
"Oktatás és Társadalom"
Neveléstudományi Doktori Iskola

Tárnok Orsolya Márta

Az iskolázottság értékstrukturáló szerepe és mechanizmusai Magyarországon 1978–2012/13
között

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. habil. Híves-Varga Aranka

Pécs
2018

I. Bevezetés és tudományelméleti problémafelvetés kitekintéssel

Az axiológia érték fogalma az ember szellemi minősége fejlődésének egyszerre fontos mozgatórugója és viszonyítási pontja. Az értékelmélet az emberi gondolkodás törekvése a minőség absztrakt tudományos értelmezésére, fejlesztésére és nyomon követésére, így a hegeli öntudatra ébredés emelkedő spiráljának egy újabb fokaként is értelmezhető. Az értékek és értékelés világa ebben a relációban napjainkban a személyes és kollektív kognitív szellemi önreflexió vagyis az objektív (mint elvont értékfogalom) és szubjektív (mint belső értelmezés) minőségek sarokkövét is jelentik egyben.

A terület elvont, önálló tudományterületi intézményesülése az emberi gondolkodás fejlődésének önreflexióra irányuló folyamatában újabb minőség megjelenésének tekinthető azzal, hogy kognitív ismeretek gyűjtésébe, rendszerezésébe és értelmezésébe kezdett az értékről, mint absztrakt fogalomról. Ezzel számos tudomány – mint a neveléstudományok elmélete valamint gyakorlata, a szociológia, az antropológia és a pszichológia – számára minőségi relációban értelmezett keretrendszerek kialakításához is vitathatatlan hozzájárulást tett. Az axiológia magyarországi neveléstudományi fejlődésre gyakorolt hatása tekintetében Böhm, Pauler, Kornis, Prohászka, Weszely, Schneller vagy Karácsony munkásságára fontos gondolni, melyek mind magukon viselik a tudományos gondolkodás ezen irányának lenyomatát (ld. Köte [1998] részletes elemzését a témában).

A neveléstudomány és a filozófiai értékelmélet közös metszetében elhelyezve az iskolázást úgy lehet értelmezni, mint a humán bázis egyéni és kollektív emberi minőségének fejlesztésére irányuló intézményesített törekvését egy társadalomnak.

Az ipari forradalmat követő társadalmi- és gazdasági átalakulási folyamatok az emberi minőség fejlesztésének neveléstudományi újraértelmezését hozták el a kimeneti értékelés szempontjából. Az oktatásra, így kettős nyomás helyeződött: egyrészt biztosítania kellett a gazdaság munkaerőigényének megfelelő – egyben a gazdasági, illetve társadalmi fejlődés hajtóerejeként azonosított – technológiai innováció alapjául szolgáló tudás bővítésére is kognitívan képes humán bázis fejlesztését; másrészt a tömegek oldaláról megfogalmazódott mobilitás biztosításáért felelős társadalmi ágens, azaz a társadalmi struktúra és átalakulási folyamatok intézményesített mozgatórugója is lett egyben. A folyamat a társadalmon belül – ahogyan erre Forray és Hegedűs (1998, p58) és Parsons (1964, p193) Riesmannra hivatkozva is rámutat – az oktatási teljesítmény elvének univerzalizációját hozta el, így az eredményesség a modernizációs keretek között már nem merül ki a pusztán kognitív ismeretek elsajátításában, ahogyan az intézményes kontextust jelentő weberi bürokratizáció is az államszervezés minőségileg más formája a modernizációt megelőző adminisztráción alapuló irányításhoz képest, illetve miként a hegeli (1966, p180-185) állam is azt a valóságot jelöli, melyben egyrészt az ember ésszerű egzisztenciája van, másrészt a tevékeny egyénnek – mint az általános tudása, hite és akarása – megvan a szabadsága és ahol a pedagógia az egyén erkölcsössé válásában "objektívalódásának" aktusa. Ennek a folyamatnak kulcs mozzanata tehát a társadalom szerveződésének (rendszerének és szervezeteinek) újradefiniálódása. A modern

szervezetfejlesztés rendszerelvű gondolkodása (ld. O'Connor és McDermott [1998, p231]) alapján mindezt figyelembe véve megfogalmazható, hogy a modernizációs keretek között értelmezett társadalmi fejlődés szűk keresztmetszete a társadalmi folyamatok szintjén az oktatás intézményesülése, míg a szociálpszichológiai-pszichológiai vonatkozásban a személyiség átalakulása.

Az egyéni igények modern társadalom által irányított vagyis államon keresztüli artikulálása a szervezett intézményesülés keretei között a weberi (1947) értelemben vett bürokratizáció folyamatával jól megragadhatóak. A népek fejlődésének államilag irányított folyamata a modernizációs kontextusban értelmezett bürokratizáció kettős természetét – a mertoni vagy parsonsi személyiség és intézmény kapcsolatából eredő feszültségek kritikája vagy a racionális működésének weberi dicsérete – és Hegel jogfilozófiai megfontolásait is figyelembe véve a jó(lét) növelésének közösségi alapjainak megteremtésére irányuló kollektív erőfeszítésének (érdekegyeztetésben) formalizált folyamatoként is értelmezhető. Az empirikus adatelemzésen alapuló társadalomtudományi kutatások már rég rávilágítottak (ld. pl. Pugh et al. [1969] többváltozós analízisének eredményeit) a bürokratizáció társadalmi körülményekkel fennálló szoros összefüggésére. A társadalmi struktúra és differenciálódás folyamata következtében Parsons (1964) szerint az egységek funkcióvesztése mellett az egyén társadalmi keretrendszeren belüli folyamatos felszabadulása következik be, ami összhangban van Hegel szabadságközpontú államelméleti megközelítésével. Ezeknek a megelőző tapasztalatoknak, illetve összefüggéseknek a tervezés és rendszerszervezés során történő célelvű hasznosítását a hivatkozott rendszerelvű gondolkodás folyamatelvéssége biztosíthatja. Ennek köszönhetően a neveléstudomány területén – ahogyan Magyarországon a 2000-es években megkezdett ipari TQM mintájára kifejlesztett Comenius szervezeti kultúrafejlesztő PDCA ciklus szerinti folyamatszabályozás is – az irányított átalakulási folyamatok megszervezésének modern szervezéstudományi megközelítésként vehető számításba. A magyar állam itt praktikusán a bürokratizáció folyamatának történelmileg meghatározott kontextusát jelenti, mint a társadalmi létezéshez elengedhetetlen releváns közösségi viselkedés szabályozója, vagyis szociológiai és szociálpszichológiai értelemben (érték)közösséget fenntartó és alakító szervezet.

A neveléstudomány átalakulásának folyamata során Kozma (2013) szerint mára már neveléstudományokról, mint gyűjtőfogalomról beszélhetünk. Ennek következtében szerinte ezért mint akadémiai diszciplína is újra fogalmazódott, ami a terület három – bölcsészettudományi, a természettudományi és a társadalomtudományi – paradigmára osztását eredményezte. Ennek v csatlakozás folyamata során bekövetkezett neveléstudomány színtereinek átrendeződésében látja. Ez alapján megállapítható, hogy az oktatás bürokratizálódási folyamata a neveléstudomány színtereinek és paradigmáinak átalakulásával összefüggésben történt meg. A társadalmi fejlődés mozgatórugójának gazdasági irányú hangsúlyeltolódása az Európai Unió oktatáspolitikai célkitűzéseiben is megfigyelhető volt. Ezt jól példázza, hogy míg egyrészt az 1987-es Tanácsi Nyilatkozatban amellelt, hogy deklarálásra kerül (p15), hogy az oktatásra nem lehet pusztán úgy tekinteni, mint a gazdasági élet egy részére és a célkitűzések között első helyen szerepelt a közös európai identitás- és kultúrtudat

kialakítása, mint a fejlődés kivételes forrása; addig másrészt a heterogén nemzeti oktatáspolitikák európai szintű koordinációjának megkönnyítése érdekében a 90-es évek második felétől folyamatosan áthelyeződött a hangsúly a felsőoktatás koordinációjára, mint a számokkal történő irányítás (*governing through numbers*, ld. Lawn és Grek 2012) megközelítésére, ahogyan ez már az 1970-es években megkezdett átfogó nemzetközi oktatási fejlesztésekre irányuló törekvések esetében is tapasztalható volt. A felsőoktatás koordinációban megjelenő törekvések pedig – amennyire az európai uniós keretszerződések teret engedtek ennek – átgyűrűztek az oktatás többi szintjére is. Az értékek dimenziójának általános neveléstudományi mérhetőségének kutatómódszertani hiányosságai, valamint a mérés módszertanának fejletlenségéből és nehézségeiből (Éger [2012]; Györgyi [2015]) eredően mind a nemzetközi, mind pedig az értékek Európai Unió oktatáspolitikai- irányítási szintű mérhetősége is nehézségekbe ütközik. Az iskolázás kimenete minőségének értékelése a gyakorlatban – ami az elméleti megközelítésekre is visszahat – így egyre távolodik az axiológiai megközelítésektől.

Ezzel a folyamattal összhangban értelmezhető Kozma (2013) neveléstudomány képzése és kutatása vonatkozásában tett következtetése, mely szerint a bölcsészettudományi paradigmákon belül a nevelésfilozófiai megközelítések visszaszorulása volt megfigyelhető amellet, hogy a természettudományos és társadalomtudományi paradigmák autonóm diszciplínakénti egyértelmű előretörése tapasztalható.

Az új gazdasági és társadalmi rendszerből következő elvárásokat az oktatás bürokratizálódásának általános folyamatával összhangban paradigmaváltással és saját helyiértékének újra definiálásával igyekezte a neveléstudomány a szakterületén szintetizálni. A humán bázis irányított (szervezett vagyis bürokratizált) fejlesztését célzó neveléstudományi kutatásokban, így a tudás alapú gazdaság számára elsődleges fontosságúként kezelt akadémiai (kognitív) hangsúlyos – a társadalmi elvárásoknak megfelelően meritokratikus és hatékony – kielégítése került előtérbe.

Az új paradigmáknak megfelelő rendszerszintű, átfogó fejlesztési törekvésekre irányuló empirikus adatelemzésen alapuló neveléstudományi kutatások kognitív és nemkognitív vizsgálati területek szerinti felosztása polgárjogot nyert a nemzetközi szakirodalomban (ld. Postlethwaite 1974 vagy Husén 1974). Ez idő alatt Magyarországon Gázsó Ferenc vezető kultúrpolitikus szerint (Báthory, 2001 p63) *“Számára az igazi szakértő csak szociológus lehetett. A neveléstudományt vagy a pedagógiát nem tekintette tudományoknak”*. A szerencsétlen ellentáborokba kerülés egyben hozzájárulhatott ahhoz, hogy a nemzetközi tanügyi kutatások hazai adaptációjakor nem lettek hangsúlyos elemek a szociológiai jellegű (ld. IEA vizsgálat) kutatási részletek. A kognitív fejlesztés a nemzetközi szakirodalomban (Postlethwaite 1974, Husén 1974) a meritokratikus szemlélet érvényesítését és a jobb munkaerőpiaci elhelyezkedési potenciál által a társadalmi mobilitás elősegítését célozta, míg a nemkognitív faktorok a gyakorlatban elsősorban a rendszer szinten ezen tényezőket befolyásoló, alakító mechanizmusokként, valamint a kognitív fejlődés/ fejlesztés által befolyásolt (függő változó) tényezőkként voltak jelen (pl. az iskolai reformtörekvések esetében Wentzel és Looney [2007]

megfigyelései). Az iskolázás nemkognitív területére vonatkozó kutatások azonban (Vári 2003; Györgyi 2014, 2015; Coneus, Gernandt és Saam 2011; Stankov és Lee 2014) egyértelművé tették, hogy az akadémiai hangsúly irányába túlzott rendszerszintű eltolódás nagyban hozzájárul a meritokratikus szemlélet érvényesítésének akadályozásához és a tanulói esélyegyenlőtlenség stagnálásához. Ezen tapasztalatok alapján napjainkban mind az oktatáspolitikai fejlesztéseket neveléstudományi alapról támogató elméletek (García 2014; Tough 2012) fejlődése szempontjából, mind pedig az oktatás rendszerszintű fejlesztésére irányuló törekvéseiben egyre komolyabb erőfeszítéseket tesznek (mint USA-ban NAEP 2002-ben és ESSA 2015-ben átfogó rendszerszintű oktatásirányítási reform törekvések) és fejlesztéseket sürgetnek (ld. pl. EU-ban bevett túlságosan kognitív megközelítésű mérési gyakorlat Pepper [2011] szerinti kritikája) a nemkognitív faktorok neveléstudomány területi mérésének jelenleginél mélyebb integrációjának irányába. Ezeket a törekvéseket nehezíthetik, hogy neveléstudományi megfigyelések (Lee és Stankov 2016) alapján megállapítható a nemkognitív faktorok méréseinek a mai napig kitartó nehézkessége, valamint a diverz oktatási rendszereken és kultúrákon átívelő alkalmazhatóságuk korlátoltsága, elsősorban azok kulturálisan és társadalmilag számottevően kontextualizált jellege miatt. A nemkognitív faktorok definíciója tekintetében a szakirodalomban (Petway et al. 2016; Camfield 2015; Lipnevich et al. 2013) tudományos egyetértés van arról, hogy a fogalom a mai napig meghatározás alatt áll. Közös vonásuk a nemkognitív kutatásoknak (Duckworth et al. 2015; Lipnevich et al. 2013; Tough 2012 stb.), hogy kutatási keretrendszerükbe általánosan bevonják a pszichológiában, szociológiában, illetve szociálpszichológiában bevált attitűdök fogalmát. Megfigyelhető emellett, hogy a neveléstudományi nemkognitív területre vonatkozó vizsgálatokban az értékek világa nem a szociológia, pszichológia, illetve szociálpszichológia tudományok területén objektív, elsősorban kísérletek és nagymintás kérdőívek empirikus adatelemzésekből levont következtetések alapján elfoglalt helye szerint jelenik meg. A szociálpszichológiai vizsgálatokban (Stotland et al. 1959; Rokeach 1968, 1969, 1973, 1979; Schwartz és Bilsky 1987; Smith és Schwartz 1997; Schwartz 2003) ugyanis a természettudományos paradigmának megfelelően lefolytatott kutatások eredményei az értékeket az attitűdön túlmutatóan a cselekedetek legfőbb strukturáló tényezőként tartják számon. Az értékek elsődleges attitűd strukturáló hatása mellett viszont az empirikus adatelemzésen alapuló kutatásokban (Stotland et al. 1959; Rokeach 1968, 1969, 1973, 1979, stb.) az attitűdök hasonló visszahatása nem volt megfigyelhető értékek területére.

A döntéseink tudatos működésének vonatkozásában született kísérleti pszichológiai kutatási eredmények (ld. Bear és Bloom [2016] posztdikció, Hall et al. [2010] és Johansson et al. [2005] választási vakság vagy a szabad akarat idegtudományi, mint például Libet [1973,1985] és Libet et al. [1983] kísérletein alapuló elméletek) alapján megkérdőjelezhetővé válik a cselekedeteink aktuálisan, önmagunk által értelmezett racionalitásának szubjektumon kívüli, vagyis tudományos értelemben vett objektivitás ok-okozatiság keretei közötti létezése. A döntések háttérét vizsgáló komplex pszichológiai kísérletekbe az emberi hiedelmeket is integráló vizsgálatok (Genschow et al. [2017], Baumeister et al. [2009], Vohs és Schooler [2008], stb.)

eredményeinek statisztikai adatelemzéseit azonban a hiedelmeken alapuló döntések eseti helyzeteken túlmutatóan fennálló kapcsolatát tárta fel.

A szociálpszichológia kísérleti kutatásai Schwartz [1977, 1973] alapján kidolgozták (Stern [2000], Stern et al. [1999, 1995a, 1995b]) a morális normák aktiválódásának elméletét vagyis az Érték-Hiedelem-Norma (angolul *VBN*, vagyis *Value-Belief-Norm*) elméletüket, melyet Ajzen (1991) viselkedés előrejelzés elméletének – hiedelemek norma anticipáló képességének – kiterjesztéseként értelmezték. Ezen kutatásokat erősítik meg később másodgenerációs statisztikai eljárásokkal (SEM) Oreg és Katz-Gerro (2006) Dietz et al. (1998) empirikus kutatási eredményeire – melyek az iskolázás, kor és bevétel alapján társadalmi struktúrában elfoglalt helyet, mint az egyéni értékek meghatározóját azonosítják – alapozottan a kulturális kontextus értékmeghatározó szerepére is rámutatva.

A tudomány jelenlegi állása szerint tehát az ember és társadalom viszonyában értelmezett cselekvésekben (viselkedésben) megfigyelhető kapcsolatának felmérése a tudományos racionalitás megközelítésének ok-okozati keretein belül a terület objektív megismerés lehetőségeinek egy fontos határvonalát az értékek világa jelöli. Ezáltal az emberi akarat cselekvési helyzetekre vonatkozó irányultságának, így általánosan a cselekvések vagyis összességében a viselkedésünket működtető belső szelekciós mechanizmusainak absztrakt, a tudomány különböző területein sokféleképpen definiált és vizsgált indikátorának objektív, racionális keretek között ok-okozatilag is vizsgálható alap komponense is egyben. Ebben az értelemben pedig a cselekvés szándékolt befolyásolásáért – melyet többek között Dolch és Bábosik is deklaráltnak a nevelés elsődleges feladatának tart számon – “felelős” releváns és mérhető terület.

A hivatkozott pszichológiai, szociológiai és szociálpszichológiai kutatási eredmények tükrében Arthur Schopenhauer “*Az ember tehet, amit akar, de nem akarhat úgy, ahogy neki tetszik.*” sokat hivatkozott idézete ennek megfelelően úgy is újrafogalmazható, hogy “Szabadon dönthetünk arról, hogy mit teszünk, arról viszont az adott szituációban már nem dönthetünk, hogy mit akarunk”. Ebben a viszonyrendszerben az ember minőségét a – hosszú távú stratégia mentén strukturált – cselekedetei adják, ami összhangban van a Hegeli (1983, p182) erényesség – mint az erkölcsös cselekvésre képes ember – fogalmával, mivel annak feltétele, hogy az emberi jellem állandó vonása legyen az “erkölcsi virtuozitás”. Akaratunk minőségi hosszútávú strukturálása a modern társadalomban intézményesítetten pedig a hivatkozott weberi bürokratizáció folyamatának modernizációs keretek közötti korábban megadott értelmezésének megfelelően az iskolázáson keresztül – Hegel szerint (1983, p183) az emberek erkölcsössé tételének művészetével – a pedagógiával valósul meg. Ezzel Comenius (1953, p201) pedagógiai minőség vonatkozásában erkölccsel kapcsolatban megfogalmazott megállapítása (“*aki előrehalad a tudományban és hanyatlik az erkölcsben, az inkább hanyatlik, semmint előre halad*”) is új értelmet nyerhet – ahol az erkölcs a hosszú távon strukturált személyes és közösségi akarat harmóniáját jelöli – a modern keretek között zajló oktatási rendszerfejlesztésben. Ezzel a megközelítéssel összhangban vannak a korábbi interdiszciplináris szakirodalmi áttekintés eredményei is, melyekben az értékek az iskolázás

vonatkozásában nem csak a kognitív tudás átadás folyamatában játszanak meghatározó szerepet. Az empirikus adatelemzésen alapuló kutatási eredmények (ld. pl. McClelland [1961] vizsgálatait, melyek a gazdasági fejlődést megelőzően személyiségben bekövetkezett változást azonosítottak) alapján az iskolázás értékek által mérhetővé váló szférája a tudás modern kor keretei közötti személyes és társadalmi hasznosulását is döntően befolyásoló területe is egyben.

Az iskolázást mindezek figyelembevételével a társadalomnak az egyéni jólét növeléséhez szükséges közösségi alap megteremtésére irányuló kollektív erőfeszítéseként lehet értelmezni, melyet az állam által formalizált (intézményesített) rendszeren keresztül artikulál. A modern szervezéstudományok rendszerelvű gondolkodásának (O'Connor és McDermott 1998 p231-232) elmélete rámutat, hogy egy rendszer mindig olyan jól működik, mint a leggyengébb láncszeme, ami mögött mindig valamilyen kétségbe nem vont mentális modell húzódik meg. Utóbbi és McClelland (1961) eredményei alapján gazdasági fejlődés szűk keresztmetszetét valószínűsíthetően az állampolgárok modern korhoz illeszkedő mentális/pszichológiai modalitásai jelentik. Ebben az értelemben az elsajátított tudás végső hasznosulást döntően meghatározó, cselekvésstrukturáló, azaz viselkedésre (egyéni választásokra, döntésekre), így a személyes és társadalmi minőségére nézve is meghatározó faktor. Ennek megfelelően a neveléstudományi kutatások akadémiai tudás hangsúlyos megközelítések átgondolása válik szükségessé azon paradigmák keretrendszerén belül, melyek az iskolázás társadalmi jó(lét) megteremtésében betöltött szerepe vonatkozásában a gazdasági fejlődéshez tett hozzájárulásának elsődlegességét hangsúlyozzák. Mindezek alapján összességében megállapítható, hogy a neveléstudományi kutatások nemkognitív szférára vonatkozó vizsgálatainak egy ígéretes interdiszciplináris területét jelöli az értékek világa.

Az ismertett elméleti viszonyrendszer vonatkozásában a disszertáció vállalhatja a neveléstudományi vizsgálatok nemkognitív mérési területén fennálló természet- és társadalomtudományi paradigma szerinti aktualizálását egy praktikus – a szakirodalomban azonosított tudományterületek közötti diszharmónia felszámolására irányuló – vizsgálat keretében, mely a felmerülő problémák megoldását az MTA 2016-ban közreadott pedagógiai kutatási programjában feltételül szabott tudományos alapú oktatási rendszer és tantárgyi programok fejlesztésének elősegítéséhez is hozzájárul.

A fejezetben vázolt fennálló bonyolult interdiszciplináris viszonyrendszerből kifolyólag – a rendszerelvű gondolkodás kritériumait figyelembe véve a neveléstudomány elméletének fejlődését a tudományos alapú cselekvés mentális modelljeként értelmezve – az előbbi célkitűzés szerinti kutatás eredményeinek tudományterületileg történelmi fejlődés szempontjából folytonos integrációjának lehetősége irányába érdemes kitekintést tenni. A Polányi-féle tudományelméleti megközelítéssel egy tőről fakadó – a tudománytörténet fejlődése értelmezésének vonatkozásában aktuálisan széles körben polgárjogot nyert – kuhni tudományfejlődési modellt figyelembe véve a nemklasszikus logika, elsősorban a programozásban is alkalmazott nemmonoton és fuzzy logikai megközelítés szerint ajánlható a későbbiekben. A nemmonoton logika alkalmazásával kutatási eredményekre alapozott

javaslatokat lehet tenni és az egyes összefüggések korrekciója lehetséges anélkül, hogy az egyes feltételezéseket vagy összefüggések szabályait meg kellene változtatni. Emellett a tudományos fogalmak (pl. értékfogalom) kibővítésének logikai megközelítése alapját a fuzzy logika szerinti elméletbővítés segítheti számottevően a tudománytörténetileg folytonos gyakorlati hasznosulás jegyében.

Az emberi minőség aktuális paradigma szerint értelmezett kimeneti eredményességnek megfelelő és folytonos neveléstudományi értelmezését az európai és magyarországi társadalmi szerveződési keretek között egy empirikus adatelemzésen alapuló, longitudinális vizsgálat biztosíthatja. Ez a probléma szempontjából tudományelméleti meghatározottságával összhangban álló alapot jelent amellett, hogy az eredmények későbbi tudományelméleti megközelítések fejlesztésére irányuló törekvésekben az előbbi tudományfejlesztési szemlélet érvényre juttatásának is kiindulópontjául szolgálhat.

II. A kutatás témája és célja

Az ipari forradalmat követően a hagyományos társadalmi szerep- és feladatrendszerek átalakuláson estek át, ami a nevelés- és társtudomány területeivel szemben egy közérdekű, az egyén és társadalom igényeit összhangba hozó, elfogadható nyílt szakmai indíttatású oktatási rendszer megalkotását és működtetését lehetővé tevő tudományos alap biztosításának elvárását fogalmazta meg. A nyílt, szakmai indíttatású szelekció és a visszacsatoláson nyugvó rendszerszintű működés alapelve pedig a mérhetőség és nemzetközi viszonylatban is biztosított komparativitás lett. Ezen törekvések érvényre juttatásában úttörő erőfeszítéseket tettek a nemzetközi összehasonlító neveléstudományi vizsgálatok. Már az IEA vizsgálatokkal egy kimenet-bemenet (input-output) alapú fejlesztési modell létrehozása és a nemkognitív faktorok vizsgálatokba történő bevonása volt a cél. Később ezen az úton tovább haladva hívta életre az OECD a PISA vizsgálatokat is, ahol a szociológiai feltételek fontossága egyenrangú faktora az értékeléseknek. Ez a szemlélet a mai napig érvényesnek tekinthető, Varga (2016) szerint pedig egyesén a neveléstudomány kérdéseinek következő időszakának egyik legfontosabb kérdése az iskolázás "kimeneteinek" (outputjainak) feltárása.

Az iskolai szocializáló keretében zajló kulturális- és értékátadási folyamat, illetve normaközvetítő szerep olyan jelenség, melyet a neveléstudomány, illetve annak határ- és társtudomány területei különböző szempontok szerint értékelve érintik vagy dolgoznak fel (Durkheim 1980; Bourdieu 1988; Jenks 1993; Forray 2009; Fehérvári 2015c).

A neveléstudományi értékutatásokban és az (érték)szociológiai vizsgálatokban a normatív és individualisztikus megközelítések közötti – Parsons (1968) szerint kibékíthetetlennek tűnő – ellentétekkel mind a neveléstudományi, mind a szociológiai kutatások művelői szembesültek. Ahogyan arra Füstös-Szakolczai (1994) is rámutattak a normatív szemléletben az értékvizsgálatok „társadalmi tények”-kénti külső absztrakt konstrukciókból, míg individualisztikus felfogásban az emberek belső természetére épülő, személyes tulajdonságaiból indulnak ki.

Ebben az értelemben sem a neveléstudományok, sem a szociológiai (szociálpszichológiai) kutatások nem kizárólagosították maguk számára az egyik vagy másik megközelítésmódot. A pedagógiai értékutatók további fontos közös vonása, hogy maga a norma- és értékátadási folyamat is általában további értékelésre kerül. Ebből következően a nevelés- és oktatásszociológiai kutatások vitatják a nevelési folyamatok vizsgálatának értéksemleges kivitelezhetőségét, míg a szociológiai és szociálpszichológiai kutatások évtizedek óta törekednek ennek megvalósítására. A kutatás egyik célkitűzése ebből következően egy olyan adekvát vizsgálati keretrendszer kidolgozása volt, mely lehetővé tette az iskolázás és egyéni értékstruktúrák kapcsolatának kutatási terület sajátosságainak figyelembevételével történő feltárását. Utóbbival a kutatás a neveléstudományi értelemben vett nemkognitív szféra alakulásában meghatározó szerepet játszó értékek világáról – egy Kozma (2013) szerinti – aktuális tudományos paradigmának megfelelő átfogó kép kialakítását célozta meg.

Az érték- és normaközvetítés szempontjából a hagyományos szocializáció elméletek a mai napig a család szerepének elsődlegességét hangsúlyozzák. Az említett társadalmi- és gazdasági folyamatok miatt bekövetkezett változások alapján azonban feltételezhető, hogy napjainkra az iskolázás a modernizációs értékek relációjában a családnál erősebb (érték)szocializációs ágense a társadalomnak. Az iskolázás értékstruktúráló szerepének és mechanizmusainak adekvát keretrendszerben történő felmérhetőségének biztosítása, valamint a jelenségek magyarországi modernizációs és európai társadalmi keretek közötti feltárása a kutatás további fontos céljait jelentették.

A kutatásom újszerűségét egyrészt a nevelésszociológiai szakirodalom alapján kidolgozott fokozottan interdiszciplináris vizsgálati eljárás adja. Ez integrálja a neveléstudományi vizsgálatokba a társtudományok területén értékek vonatkozásában elmúlt 50 évben született, társadalom- és természettudományos neveléstudományi paradigma kritériumainak (Kozma 2013) megfelelő szociológiai- és szociálpszichológiai eredményeket, illetve eljárásokat. Másrészt egy ily módon aktualizált kutatás eredményei a modernizációs társadalmi keretek között kurrens neveléstudományi szakirodalomban egyre fontosabb nemkognitív területet alapvetően befolyásoló tényező iskolázással rendszerszinten fennálló kapcsolatáról biztosítanak új és releváns információkat. Ezek a későbbi kettős célú (Báthory 2003, p97) és komplex kutatások biztos alapjául szolgálhatnak majd az oktatáspolitikai tervezés és irányítás (pl. nemzetközi összehasonlító tesztek), hatékonyság növelő vizsgálatok (pl. Rayman és Varga [2015] megközelítésének Forray [2017] alapján történő újragondolása), a cigányság bikulturális szocializációjából (Forray és Hegedűs 1998 p175-217) eredő konfliktusok vagy a családi háttér és iskolai sikeresség összefüggésének (Fehérvári 2015a, Lannert 2008, 2015) újraértelmezésére Magyarországon. Általában véve tehát a vizsgálat az oktatási folyamat "fekete dobozának" (García 2014) megértéséhez szolgál a nemkognitív faktorokra vonatkozóan tudományosan megalapozott és a modernizációs keretek közötti társadalmi fejlődés

iskolázással történő elősegítése számára releváns információkkal. A disszertációban lefolytatott kutatás és eredményei a neveléstudományok területén, így nem csak a nemkognitív szféra komponenseinek alakulását egyik alapvetően meghatározó faktoráról szolgál új információkkal, hanem Meleg (2015, p19) nevelésszociológiával szemben megfogalmazott elvárásnak megfelelően új értelmezési keretek megteremtésére is lehetőséget biztosít.

III. A kutatás kérdései és módszerek

Disszertációmiban alapvetően arra kerestem a választ az előbbieken ismertetett megfontolásokra alapozva, hogy a magyarországi modernizációs társadalmi keretek között miként mérhető a neveléstudományokat Kozma (2013) szerint napjainkra uraló társadalom- és természettudományos paradigmáknak megfelelően az iskolázás és a – viselkedést döntően befolyásoló nemkognitív faktorok területéhez tartozó – személyes értékek viszonya. Emellett pedig az is a kutatás kérdése volt – a magyar társadalmat az európai társadalom részeként értelmezve –, hogy az iskolázás a modernizációs keretek között milyen kapcsolatban áll a cselekvést legmagasabb szinten strukturáló egyéni személyes pszichológiai diszpozíciók vagyis a személyes értékstruktúrák alakulásával.

A neveléstudományi kutatások területén született kvalitatív és kvantitatív vizsgálatokon alapuló kutatási eredmények egyrészt egyértelműen azonosították (Forray és Hegedűs 2003, Forray 2007, Fehérvári 2015) hazánkban a családi háttér meghatározó felelősségét az iskolai sikertelenségben, másrészt a nemzetközi kutatások (ld. pl. Parsons 1964, Inkeles és Smith 1974, Coleman et al. 1966, Scheerens és Bosker 1997) rámutattak az iskolázás modernizációs folyamatoknak köszönhetően megjelenő esélykiegyenlítő, családi hátránytól függetlenítő hatását (Fehérvári [2015c] például az Arany János esélyteremtő program esetében úgy fogalmaz, hogy a sikeres résztvevők egy családtól eltérő szocializáción estek át). A kutatás fontos kérdése volt ezért, hogy a mai modern magyar társadalmi keretek között az iskolázásnak milyen a családhoz viszonyított szocializációs folyamatok eredményeként bekövetkező értékstrukturáló hatása. A neveléstudományi vizsgálatok nemkognitív szférájának társadalom- és természettudományi paradigmáknak megfelelő empirikus adatelemzésen alapuló vizsgálatát korlátozó kulturális kontextualizáltságtól függetlenedését és objektivitás kritériumának érvényesítését akadályozó normatív és individualisztikus tudományelméleti megközelítések közt mutatkozó ellentétek feloldhatóságának tisztázása is a kutatás egyik fontos megoldandó kérdése volt. Ezeket követően kerülhetett csak sor az iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékstruktúrák egymáshoz valamint, Európai társadalomhoz viszonyított alakulása kérdésének megválaszolása annak érdekében, hogy a neveléstudomány elméletének- és gyakorlatának az értékek vonatkozásában aktuális paradigmáknak megfelelő tudományos önreflexiójára lehetősége nyíljon.

IV. A kutatás módszerei és felhasznált adatbázisok

A kérdéseket és a hozzájuk kapcsolódóan megfogalmazott általános, valamint operacionalizált kutatási hipotézisek vizsgálatának alapjául a korra, nemre, iskolai végzettségre, reprezentatív MTA – 1978-1996 között, Rokeach értékesztet alkalmazó felmérését – és European Social Survey (ESS) – nemzetközi, 2002-2012/13 időszakban Schwartz értékesztjét is tartalmazó – kutatások adatbázisai szolgáltak. Az adatok újrakódolásánál szempont volt, hogy: a két kutatás eredményei egymáshoz közelíthetőek legyenek; az adatbázisokban az egyes kategóriákba tartozó válaszadók elemszáma megfelelő legyen; a másodgenerációs statisztikai modellezési eljárások eredményei értelmezhetőek legyenek; és az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszerének ISCED kategória-rendszere.

Az iskolázás modernizációs társadalmi keretek között kontextualizált empirikus adatelemzésen alapuló kutatásának esetében figyelembe kellett venni, hogy az elsőgenerációs statisztikai adatelemzéseket alkalmazó vizsgálatok (pl. regresszió, faktorelemzés) elsősorban adatstruktúrák feltárására vagy priori elméletek megerősítésére alkalmasak, azonban – ahogyan az már korábbi kutatásokban is megmutatkozott – a megközelítések között nem mindig ilyen éles a határ. Ilyen probléma volt a hagyományos szocializációelmélettel nem harmonizáló empirikus nevelésszociológiai kutatási eredmények (ld. Inkeles és Smith 1974; Parsons 1968) adekvát értelmezhetőségének és kezelhető tudományelméleti integrációjának megoldatlansága. A másodgenerációs módszereket az elsőgenerációs eljárások gyengeségeinek leküzdésére fejlesztették ki, melyeket a Strukturális Egyenletek Modelljének (SEM) szoktak nevezni (Füstös 2010). A SEM modellek közül a SEM-PLS, vagy más néven az *LVPLS path modelling*. Ez a látens változós útelemzés a parciális legkisebb négyzetek módszerével végzett becslést, mint a klasszikus kritérium kiterjesztését jelöli. Utóbbi a paraméterek részhalmazokra bontásával, particionálásával és ezeknek a legkisebb négyzetek módszerén alapuló becslésével történik meg. A módszer a többi paraméter értékét ismertnek feltételezi. Ezzel az eljárással lehetővé válik a manifeszt változók – jelen esetben az iskolázás, kor, nem, szülő legmagasabb iskolai végzettségének – mérési adatokhoz – az értékek világához – viszonyított exploratív kontextuális vizsgálata a mai magyar társadalomban az ESS vizsgálatok 2012/13-as adatbázisán. A kutatás során további szempont volt, hogy ne az értékek elvont fogalmának, hanem az iskolázás személyes diszpozíciók alakulására gyakorolt hatásának valószínűségei kerüljenek felmérésre. Utóbbi miatt tekintettel kellett lenni arra, hogy az értékesztet rendkívül érzékenyek az egyéni válaszadói beállítódásra, illetve hogy az értékstruktúráknak Schwartz elméleti modellje alapján statisztikailag leképezhetőnek kell lenni. A beállítódás kiszűréséhez olyan eljárásra volt szükség, ami a megfigyelési egységek átlagaihoz történő centrírozását jelenti, vagyis az adathalmaz ipszatív transzformációját kellett elvégezni. Az értékstruktúrák – Schwartz elméleti modelljének alapját jelentő – bipolaritásainak statisztikai adatelemzéssel történő leképezhetőségére pedig olyan eljárásra volt szükség, mely

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). Erre a MINISSA J. E. Lingoos (University of Michigan) és Edward E. Roskan (University of Nijmegen) eljárás alkalmassága volt feltételezhető, mivel az értékek megfigyelt eseményekkel való kapcsolatát az n pont koordinátáinak megtalálására az r -dimenziós output térben úgy teszi lehetővé, hogy a pontok közötti távolságok sorrendisége megegyezzen a különbözőségek sorrendjével. Ez az eljárás lehetővé teszi az értékek esetében jellemző többirányú polarítások összefüggéseinek modellezését, vagyis a Scwhartz-féle bipoláris latens dimenziók, illetve értékindikátorok rotált faktortérbe matematikai statisztikai pontosságú levetítését. Az adatok sajátosságából eredő identikus jellegzetességek feltárásához, vagyis az értékek egyedi strukturális jellegzetességeinek (mechanizmusainak) vizsgálata érdekében szükség volt az egyéni különbözőségek skálázását – akár több hullám mérési adataiként is – a többdimenziós térből a kétdimenziós térbe vetítéssel biztosító eljárásra. Erre a különböző adatfelvételi hullámok során iskolázottság függvényében megfigyelhető személyes érték-strukturális változások egymáshoz viszonyított aggregált térstatisztikai modellezése miatt volt szükség. Ennek a reprezentálására a matematikai statisztikai szakirodalom (Füstös 2010) szerint az Individual Differences SCALing, azaz INDSCAL-modell Carroll és Chang (1980) által kifejezetten az egyéni különbözőségek skálázásra kifejlesztett modellje a legalkalmasabb. Az értékválság meglétének és a *stamping* eljárás axiális momentumok elméleti keretrendszerén belüli érvényességének, valamint az értékválság iskolázottsági szintenkénti azonosításához Füstös-Szakolczai (1994) által Rokeach-tesztre kidolgozott Értékváltozás (Év) mutatója került tesztelésre. Ez a mutató az értékpszichológiai kutatások bevált módszertani eszköze, azonban az eddigi nevelésszociológiai kutatások során még nem került alkalmazásra.

V. A disszertáció felépítése

Az értekezés alapozó lépésként felmérte a jelen kor számára bekövetkezett releváns társadalmi és tudományterületi változásokat, melyek a kutatás kiindulópontjául szolgáltak. Az első fejezetben ennek alapján definiáltam a kutatás tudományterületi keretrendszerét és a megoldandó kérdéseit is. A koncepciónak megfelelően itt történt meg az értékutatási elméletek és módszerek iskolai kontextusban történő alkalmazhatóságának meghatározása, illetve az értékutatási elméletek és modelleknek, valamint azok egymáshoz viszonyított megfeleltethetőségének az áttekintése. Mindezek tükrében megfogalmazhatókká váltak a kutatás általános és operacionalizált kutatási hipotézisei. Az értekezés második fejezetében a stratégiához illeszkedő módszerek és eszközök kerültek meghatározásra.

A kutatás harmadik fejezetében került felmérésre az iskola értékközvetítésének magyar társadalmi keretrendszeren belül értelmezett strukturális modellje, melyet követően az egyes

szintenként vett konkrét személyes pszichológiai diszpozíciókban leképeződő, azaz értékstrukturáló – abszolút és hazai valamint európai kontextusban értelmezett relatív – szerepének 2012/13-as ESS adatbázison alapuló felmérése. A kialakult értékstruktúrák mögött meghúzódó mechanizmusok feltárása is ebben a fejezetben történt meg. Ez jelentette egyrészt az értékváltozás 1978-1996 között számolt mutatójának és folyamatainak Rokeach-teszt alapján történő kiszámolását; másrészt az iskolázottság szerinti csoportoknak az értékterben 2002-2012/13 közötti változásuknak önmagukhoz és Magyarországon tapasztalható általános értékátalakulási folyamatokhoz viszonyított felmérését.

A kutatás ötödik fejezete ismerteti az operacionalizált kutatási hipotézisek alapján az általános kutatási hipotézisek teljesülését. A hatodik fejezetben az így kapott eredmények szélesebb kontextusba helyezve kerültek összegzésre és a tapasztaltak alapján számba vehető, kitekintő javaslatok megfogalmazásra.

VI. A hipotézisek beválása

Az értéktípusok kapcsolatrendszerét 2012/13-ban bemutató MINISSA modell tanúsága szerint a kutatás első kérdésének megválaszolására felállított általános hipotézishez rendelt operacionalizált kutatási hipotézis, ami a magyar társadalmon belül a modernizációs keretek azonosítására hivatott, egyértelműen elfogadható volt. Ez alapján az értékközvetítési folyamatok felmérésére megszerkeszthetővé vált az LVPLS path modellje, amiben a Modernizációs háttérmintát az Iskolázottság és az Urbanizáció foka, a Családi háttérmintát az Apa és az Anya iskolázottságának szintje valamint az Aszkriptív háttérmintát az Életkor és a (biológiai) Nem alkotta. A MINISSA térstatisztikai modellezés eredményei és megelőző szakirodalmi elemzés alapján az LVPLS modellben az értékek Schwartz 5-5 értékindikátorára, Modernizációs és Aszkriptív értékmintákra voltak feloszthatóak. A modellben számolt útegyütthetők alapján a modernizálódó társadalmi keretrendszer jelenlétét feltételező második hipotézis is elfogadható volt. Az Aszkriptív háttérminták esetében az Életkor az értékmintára a (biológiai) Nemnél jelentősebb hatással volt. Ez a kapcsolat a tradicionális társadalmi berendezkedés nemi megkülönböztetésen alapuló társadalmi szerepek szerinti felosztásától pszichológiai diszpozíciók szintjén történő elszakadásnak a határozott jele. Megfigyelhető volt továbbá az iskolázottság Modernizációs értékmintára gyakorolt családnál nagyobb hatása, ami a kutatás számára a harmadik operacionalizált hipotézis elfogadhatóságát jelentette. A Modernizációs háttérminta megfigyelhetően nagyobb hatást gyakorolt a családnál a Modernizációs értékmintára – amellet, hogy az Aszkriptív értékmintára ellentétes hatással volt –, ezért a negyedik hipotézis is elfogadhatónak bizonyult. A várakozásoknak megfelelően a feltárt viszonyrendszerben, a családi háttér értékbeállítódásának nem volt számba vehető hatása, így az ötödik operacionalizált hipotézis is elfogadható volt. A modellben – a Családi

háttérmintában – a két szülő iskolázottsága közül az anya iskolázottsága csak épphogy volt nagyobb hatással a családi háttérminta útegyütthatójára, mint az apának, ahol hogy az anya modernizálatlanságának mértéke bizonyult enyhén erősebb értékbefolyásoló háttérváltozónak 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 értékebeállítódása enyhén jobban befolyásolja gyermeke értékrendszerét, mint az apa iskolázottsága.

A kutatás második megválaszolható kérdéséhez kapcsolódóan megfogalmazott általános hipotézis vizsgálatára felállított hetedik operacionalizált hipotézis az értékválság iskolázottsági szintenként vett leképeződését feltételezte, ami az Értékváltozás (Év) mutató kiszámolása alapján megfigyelhető is volt. Az axiális momentumhoz köthető módszertani megfontolások alapján elfogadható volt az is, hogy az egyes iskolázottsági szintenként tapasztalható axiális válság, ami a szocialista ideológiai rendszer hivatalos értékeinek minden szinten jelentkező visszaszorulásában volt megfigyelhető. Az értékváltozás mutató alapján az értékválság hiánya mutatkozott a befejezett iskolai végzettséggel nem rendelkezők esetében, ami a következő operacionalizált hipotézis elfogadhatóságát is jelentette. Utóbbi egy újabb és igen erős megerősítése az iskolázás hangsúlyos szerepének a személyes pszichológiai diszpozíciók értékvonatkozású alakulásában. A szakiskolai végzettségűek a különböző együttműködést igénylő társadalmi szituációkban megnövekedett valószínűséggel hoznak az egyéni élvezetekre, örömökre irányuló döntéseket az alkalmazkodó, kooperatív magatartás helyett. Ez alapján a szakiskolai képzésben résztvevők korai iskolaelhagyáshoz kapcsolódóan megfogalmazott hipotézise is elfogadható volt.

A harmadik kérdés megválaszolására megfogalmazott általános hipotéziséhez köthetően felállított operacionalizált kutatási hipotézis az iskolázottság eltérő szintjeiből adódó egyedi értékminiatzatoknak jelenlétét feltételezte. Az ESS adatbázis Schwartz értékesztjére kapott eredmények iskolázottsági szintenként elvégzett ipsztatív transzformációját követően a MINISSA térstatisztikai modellezés matematikai statisztikai kritériumoknak megfelelően elvégezhető volt. A különböző szintekhez köthetően így kialakuló egyéni értékstruktúrák valószínűségei, valamint ezen struktúrák átalakulási mechanizmusai egyaránt felmérhetővé váltak. Ezzel a nevelésszociológia számára egy modern neveléstudományi paradigmának megfelelő, nemzetközi viszonylatban az iskolázás nemkognitív szférájának vonatkozásában komparatív eredményekkel szolgáló új modellezési eljárás elfogadhatósága is megerősítést nyert. Schwartz értékelméleti modellje és az ismertett kutatásmódszertani megközelítések segítségével az eredmények európai kitekintéssel történő összevetése is elvégezhető volt. Ezzel a kutatás utolsó kérdésének megválaszolására felállított operacionalizált hipotézisek is ellenőrizhetővé váltak. Az eredmények egyértelműen kimutatták, hogy a különböző iskolázási szintek jelentősen befolyásolják a válaszadók európai értékstruktúrához viszonyított

alakulásának valószínűségeit. Az adatok tanúsága szerint a felsőoktatási képzésben résztvevők esetében a legnagyobb a valószínűsége az európaihoz hasonló értékstruktúra kialakulásának. Utóbbi mellett azonban fontos megjegyezni, hogy teljes illeszkedés egy esetben sem volt kimutatható. A vizsgálat során részben az a feltételezés is bevált, hogy az iskolázottság növekedésével együtt nő az értékstruktúrák hasonlósága az európaihoz. 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 az európaihoz képest általában minden végzettségi szinten. Emellett az egyetemi vagy főiskolai alapképzést (BA/BSc) teljesítettek értékpreferáltsága és a legmagasabb végzettséggel rendelkezők értékstruktúrája esetében volt nagyobb az európai standardokhoz viszonyított hasonlóság. Végül az utolsó operacionalizált hipotézis is elfogadhatónak bizonyult, mert az iskolai végzettséggel nem rendelkezők értékstruktúrája mutatta az európaiktól a legnagyobb eltérést.

VII. Kérdések megválaszolása, következtetések, javaslatok és kitekintés

Lényegében megállapítható, hogy elfogadhatóan reprezentálhatónak mutatkozott a modern értékek befogadásának, vagyis a modern kor követelményeihez való alkalmazkodás személyes pszichológiai diszpozíciók szintjén megjelenő nemkognitív képességének statisztikai összefüggése az iskolázottsággal. Ebben a relációban a vonatkozó neveléstudományi szakirodalom (pl. Parsons 1969; Inkeles és Smith 1974; Forray 2007; Lannert 2015) alapján feltételezetteknek megfelelően az iskolázás a családhoz viszonyítottan számottevőbb hatást gyakorol a vizsgált területre. A hipotézis elfogadhatósága egyben a Forray (2007, p121) által szociális kiszakadás kockázataként, míg Parsonsnál (1964, p147) szociális hídfelületként hivatkozott jelenség gyakorlati vonatkozású megerősítését is adja. Alátámasztja továbbá Lannert (2008) 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 során megválaszolásra került az egyéni és normatív tudományelméleti megközelítésbeli ellentétek feloldhatóságának kérdése az elméleti és tudományos megfontolások alapján kiválasztott *stamping* és ipszatív transzformáció eljárásokra vonatkozóan, ugyanis azok a statisztikai adatelemzések során megfelelőnek bizonyultak. Ezzel Humphries és Kosse (2016), Lee és Stankov (2016) valamint Duckworth és Yeager (2015) által jelzett nemkognitív szférához kapcsolódó mérési problémák alternatív fejlesztési lehetőségének objektív, statisztikai adatelemzésen alapuló nevelés- és társadalomtudományi vizsgálattal alapoz meg. Az értékek neveléstudományi dimenziójának ezen mérhetősége adekvát alapot biztosít 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 alapokról történő – nemkognitív szféra felőli, új megközelítésű, akár rendszerszintű csökkentésére is.

A statisztikai alapú strukturális elemzésekkel azt is meg lehetett figyelni, hogy az iskolázás különböző szintjei az értékek közti pszichológiai átjárhatóságra, vagyis a társadalmi cselekvéstérben bekövetkező konfliktusos valószínűségekre is kimutatható hatást gyakorolnak. Az egyéni értékstruktúrák átjárhatósága és Schwartz értékelméleti modelljéhez, valamint az európai értékstruktúrához igazodása az iskolai végzettség emelkedésével fokozatosan növekedett. A minél magasabb iskolai végzettség megszerzésének, tehát nem csak a tudás és ismeretek szempontjából, hanem a modernizációs keretek közti érvényesülést elősegítő egyéni pszichológiai diszpozíciókra gyakorolt hatása miatt is döntő jelentősége van. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük Riesmann Magányos tömegben tett megállapítását, miszerint a termék, ami most szükséges nem egy gép vagy termény, hanem maga a személyiség, mint egy önmagában vett fejlett erőforrás.

A későbbi neveléstudományi kutatások számára az alábbi eredmények emelhetők ki a az iskolázás vonatkozásában tervezett rendszerszintű magyarországi fejlesztéseket illetően:

1. Egyedül a legmagasabb iskolai végzettség az, ami növelte a személyes pszichológiai diszpozíciókban az értéktípusok elméleti modellnek megfelelően minden irányból átjárható leképeződésének valószínűségét. A tisztán kettős célú és/ vagy komplex vizsgálatoknak ezért általánosan fontos lenne – a különböző szintek egyedi jellegzetességeinek megfelelően – feltárni az érték régiók közötti átjárhatóság javításának lehetőségeit.

2. A befejezett iskolai végzettséggel nem rendelkezők alacsony modernizációs értékorientációjának fejlesztése komplex pedagógiai kísérletekkel a szűk környezet boldogulásához, illetve a mikrokörnyezetben tanúsított pozitív, segítőkész hozzáállásra alapozottan ajánlható.

3. A befejezett 8 általános végzettségtől egészen a főiskolai (BA) iskolázási szintekig bezárólag ahelyett, hogy a közvetett és közvetlen Biztonság a Hatalomra (társadalmi státuszra, presztízusra, emberek és erőforrások feletti uralomra, tiszteletre és anyagi javak megszerzése) motiváltsággal az egyéni érdekeket szolgáló régió felé a Teljesítmény irányába segítenék a személyes pszichológiai diszpozíciók alakulását, inkább egymást nagy valószínűséggel kizáró struktúra kialakulásához járulnak hozzá. Ezen Schwartz értékmodelljétől tapasztalt eltérés pedagógia módszertani eszközökkel átfogó, komplex kísérletek keretében történő bemérése és fejlesztése indokolt lenne.

4. A befejezett 8 általános iskolai végzettség az Önállóság esetében a személyes értékstruktúrákban nagy valószínűséggel az egyéni érdekeket szolgáló régióhoz tartozó Hedonizmusra motiváló tényezőkénti pozicionálódásához járul hozzá a változatosságra nyitottság vagyis az izgalomra, újdonságra és kihívások keresésére irányuló motiváltság helyett. Emellett megfigyelhető, hogy az Alkalmazkodó és Hatalom értékindikátorok közötti szakadás

kialakulásának valószínűsége növekszik azok esetében, akiknek ez a legmagasabb iskolai végzettségük. Emiatt indokolt lenne komplex pedagógiai vizsgálatokat folytatni a szabálykövető magatartás önmegvalósításon keresztüli érvényesítésének ezen a szinten történő pedagógiai elősegítése érdekében.

5. A befejezett szakmunkás és szakiskolai képzés az alkalmazkodásnak a közvetlen élvezeteket, örömeiket kereső magatartásra motiváltsággal éles szembenállása kialakulásának valószínűségéhez járul hozzá. Ennek következtében, akinek ez a legmagasabb iskolai végzettsége az a különböző társadalmi szituációkban a hedonisztikus és szabálykövető magatartás között felmerülő konfliktus esetén valószínűsíthetően nem riad vissza a közvetlen élvezetekért, örömeikért történő szabályszegő 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 a szocializáció hatékonyságának növelése, hanem az értékátadás tartalmának fejlesztése egyaránt szükséges az iskolatípus szociológiai-nevelési célrendszerének felállításakor. Kiemelten fontos ennek a valószínűsíthetően konfliktusos állapotot eredményező pszichológiai helyzetnek az orvoslását konkrét pedagógiai módszertani megoldásokkal kezelni hivatott intézkedéseket előkészítő komplex vizsgálatok lefolytatása.

6. A szakiskolai fejlesztések kérdéskörében tervezett kutatások a cigány tanulók számára is kiemelt vizsgálati területet jelentenek, mivel Cserti-Csapó (2015) szerint a cigányság esetében a legjellemzőbb továbbtanulási irány a szakmunkásképzés és kevésbé választják az érettségire adó típusokat. Ők tehát a továbbtanulásnak is egy olyan területére kerülnek be, mely a modern társadalmi keretrendszeren belül a legelőnytelenebbül szocializál amellet, hogy esetükben átlaghoz képesti jelentős lemorzsolódás tapasztalható. Jól látható, hogy a szakiskola értékátadó képességének rendszerszintű javítása egyben a cigányság társadalmi felzárkóztatásának és lemorzsolódása megelőzésének egy ígéretes területe, ezért ezen vizsgálatok megtervezésekor külön figyelmet kell fordítani helyzetükre.

7. A középfokú iskolai szinten a konkrét pedagógiai beavatkozást előkészítő komplex kísérleteknek elsősorban a Hatalom és az Alkalmazkodás közötti éles ellentétek kialakulásának valószínűségére gyakorolt hatás enyhítésének lehetőségeire fókuszálva lenne szükséges megtervezni.

8. A befejezett egyetemi alapképzésben, főiskolai képzésben, illetve felsőfokú technikum képzésben fejlesztési intézkedéseket előkészítő komplex pedagógiai kutatásoknak elsősorban az Alkalmazkodás és Hatalom értékmotivációi közti pszichológiai átjárhatóságnak a Bizalom értékmotivációján keresztüli fejlesztésére célszerű fókuszálni.

9. Az egyetemi vagy főiskolai mesterképzési, illetve egyetemi tudományos szinten a személyes pszichológiai fejlesztést célzó pedagógiai beavatkozást támogató további kutatásokat a

megszerezhető képesítéseknek megfelelő társadalmi felelősségvállalás nagyobb megbecsülése irányába érdemes megtervezni. Itt figyelembe kell venni, hogy ezen a szinten végzetek esetében nagyobb a valószínűség 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 törekvésre, mint bármelyik másik iskolázási szinten. Emellett az önkorlátozó magatartásra irányuló alacsonyabb motiváltságuk figyelhető meg. Ez esetükben egy jóval belülről irányítottabb személyes pszichológiai diszpozíciót valószínűsít.

10. Az iskolázottság szerinti csoportok helyzetének értéktérben (2002 és 2012/13 között) bekövetkezett változásaira tekintettel indokolt a személyes és közösségi biztonságérzetre hangsúlyt helyező, az egyes iskolafokok sajátos jellegzetességeihez igazodó pedagógiai beavatkozást elősegítő kutatás(ok) megtervezése.

11. Az iskolázottság növekedésével, mind strukturálisan, mind preferencia tekintetében növekszik a hasonlóság a vizsgált EU és magyar 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.

A bevezetett új értékelméleti modell vizsgálati eredményei rendszerszinten tették tudományosan megalapozottan mérhetővé az egyes iskolai szinteken zajló, a neveléstudományi kutatások számára eddig nemzetközi komparatív viszonylatban láthatatlan szocializációs mikrofolyamatok output-ját. A módszer ezért alkalmas lehet arra, hogy az iskolai intézményi minőségirányítási programok (IMIP-ek) és plan-do-controll-action (PDCA) ciklusának érték- és azzal összefüggő teljesítményhez köthető konfliktusainak közös, pedagógiai ciklusokhoz kapcsolódó kezelésére szervezett folyamatszabályozás eszközéül szolgáljon. Az iskolai kutatásoknál alkalmazott szociológiai kutatásokra alapozott tantárgypedagógiai vizsgálatokhoz köthető, az elemzésnél említett, megkerülhetetlennek látszó „kettős célú komplex” vizsgálati jellegéből adódik, hogy lány jellege ellenére a szociológia – a sikeres együttműködés érdekében – tehet ajánlást a tantárgypedagógia területére vonatkozóan a neveléstudomány területén megalapozott nevelésszociológiai kutatással. Ezzel a kockázatot minimalizálva és aktuálisan segítheti az intézkedések hatékonyabb kettős célú, illetve komplex megvalósítását. Miután más szociológiai kutatások szerint Magyarországon a lakóhely meghatározónak látszik az oktatási esélyeket illetően (ami a vonatkozó szakirodalom alapján kiemelten igaz a cigányság esetében) a társadalmi átjárhatóság földrajzi determináltságon túli, kulturális terek dimenziójában történő fejlesztése ígéretes célkitűzésként javasolható.

Az értékalapokon tervezett oktatáspolitikai fejlesztés megtervezésekor azonban mindenképp szem előtt kell tartani Forray (1998, p15) figyelmeztetését, ami szerint az

oktatáspolitikától csodát várni nem szabad, helyi kezdeményezésekre épülő adekvát oktatáspolitikai nélkül viszont újratermelődnek a problémák. A lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás esetében a disszertáció eredménye olyan kutatómódszertani eszköz – a Györgyi (2015, p69) által „projektek indikátor-fétises”-nek nevezett neveléstudományi tervezés világában –, amivel a személyiség pszichológiai tényezőihez tartozó értékek – és ezen keresztül a modern társadalomban kulcsfontosságú nemkognitív szféra – területének rendszerszintű fejleszthetősége válik lehetségessé. Ez azért is fontos, mert Fehérvári (2015b) szerint az egyéni tényezők döntő szerepet játszanak lemorzsolódás jelenségében, mely megszüntetése Varga (2016) szerint a társadalmi kohézió megteremtése mellett az Európai Unió oktatáspolitikai fő célkitűzése. Továbbá biztos alapot nyújthat az inkluzív pedagógiai megközelítés – ami a hazai szakirodalom alapján ld. Forray (2017) vagy Rayman és Varga (2015) a lemorzsolódási küzdelem egyik ígéretes fejlesztési iránya – a reziliencia vizsgálatok külső és belső tényezőinek oktatáspolitikai rendszerszintű kezeléséhez. Az ilyen irányú fejlesztéseket könnyíti, hogy a nemzetközi szakirodalom (ld. Petway et al. 2016; Kautz 2014; Lipnevich et al. 2013) nemkognitív szférára vonatkozó neveléstudományi kutatásainak részét képezi a reziliencia.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a disszertáció amellelt, hogy az iskolázás konkrét, rendszerszintről egyéni szintre leképeződő elmúlt bő három évtizedben megfigyelhető hatásmechanizmusait feltárta és konkrét fejlesztési javaslatokat fogalmazott meg a neveléstudományok területén, egy régóta megoldatlan módszertani kérdésre is megbízható és megalapozott megoldási modellt kínál. Segítségével lehetővé válik a nemzetközi szakirodalomban is sürgetett mért tanuló teljesítmény akadémiai kimeneteleken alapú fejlesztésén túl, a szociológiai és pszichológiai következmények fejlesztésének oktatáspolitikai erőfeszítéseibe történő bevonását. Az ajánlott fejlesztések alapjául szolgálhatnak a hazai szakirodalomban régóta jelzett magyar közoktatási rendszerben rögzült túlzott ismeretközpontúság problémájának feldolgozásához, a nemkognitív szféra mérhetőségét jelentő elsődleges problémák (Duckworth és Yeager 2015; Lee és Stankov 2016 stb. által jelzett területeken) leküzdéséhez, eleget téve a Magyar Tudományos Akadémia 2016-ban közreadott Programjában és Kozma (2013) neveléstudomány paradigmájának fejlődési iránya által támasztott elvárásoknak. A modell alapján 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 (ld. Mérő 2000, p72-81. és p124-131.) történő értelmezésének lehetőségét segíti elő. Ez a módszer az iskolai

intézményi minőségirányítási programok (IMIP-ek) és plan-do-controll-action (PDCA) ciklusának érték- és azzal összefüggő teljesítményhez köthető konfliktusainak közös, pedagógiai ciklusokhoz kapcsolódó kezelésére a modern informatikai és szervezéselméleti követelményeknek megfelelően szervezett folyamatszabályozásként ajánlható. Báthory Zoltán kutatásaira, illetve Gázsó Ferenc szociológiai központúként bevezetett koncepciójának tapasztalataira alapozva joggal **feltételezhető, hogy a társadalmi konstrukciós következmények, illetve esélyegyenlőtlenségek szociológiai okainak felismerésére a tantárgypedagógia vak a szociológia nélkül, a jelenség megelőzésével, kezelésével kapcsolatban viszont a szociológia tehetetlen a tantárgypedagógia nélkül.** 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 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 és a fékje valamint részbeni orientálója a (nevelés)szociológia lehet a szakterületi oktatáspolitikai egyensúly megvalósíthatósága érdekében.** Összességében a szociológiai befolyásolás a szervezéselméleti irányítás ún. „lágymódszerei közé tartozik, míg a pedagógiai irányítás egyes elemei direkt normatívaként is működnek. Ebben a tekintetben azonban a kutatás eredménye a pedagógiai praxis szintjén csak a további, mélyebb munka kezdeti fázisaként értelmezhető. Az ismertetett modell segítségével a pedagógiai és oktatáspolitikai tartománynak lehetősége nyílik irányított változások végrehajtására nem csak személyes pszichológiai diszpozíciók szintjén, hanem napjaink – az európai közösség részeként értelmezett – magyar társadalom modernizációs realitását illetően is.

A továbbiakban már csak 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, különösen ha figyelembe vesszük Riesmann személyiség magasán fejlett erőforrásként definiáló megállapítását és a modern társadalom fejlődéséhez alapvető fontosságú kooperatív cselekvési stratégiákra képes polgárok szükségességét.

VIII. A doktori tézisekben hivatkozott szakirodalom

- Ajzen, Icek** (1991): *The Theory of Planned Behavior*. Organizational Behavior and Human Decision Processes. Vol. 50, No. 2. p179-211.
- 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.
- Baumeister, Roy F. – Masicampo, E. J. – DeWall, C. Nathan** (2009): *Prosocial benefits of feeling free: Disbelief in free will increases aggression and reduces helpfulness*. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol.35 No.2, p260–268.
- Bear, Adam és Bloom, Paul** (2016): *A Simple Task Uncovers a Postdictive Illusion of Choice*. In: Psychological Science. 27. p1-9.
- Báthory, Zoltán** (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972-2000*. 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.
- Bordieu, 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.
- 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.
- 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.
- Comenius, Ámos János** (1953): *Nagy oktatástana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 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.

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.

Dietz, Thomas – Stern, Paul C. – Guagnano, Gregory A. (1998): *Social Structural and Social Psychological Bases of Environmental Concern.* In: Environment and Behavior. Vol. 30. no.4. p450-472.

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.

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.

Feather, Norman T. (1975): *Values in Education and Society.* The Free Press, Collier Macmillian Publishing, New York.

Fehérvári Anikó (2015a): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006-2014. In: Fehérvári A. – Tomasz G. (szerk.) (2015): Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés, p77-92. Budapest, Oktatókutató 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, Wislocki Henrik Szakkolégium, Pécs p295-321.

Forray, R. Katalin (1998): *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában.* In: Magyar Pedagógia 98. évf. 1. szám p3-16.

- 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 (2017): *Resilience and Disadvantage in Education - A Sociological View*.** *Hungarian Educational Research Journal*, Vol.7.No.1, p112-120.
- Forray, R. Katalin – Hegedűs, T. András (1998): *Cigány gyerekek szocializációja*.** Aula, Budapest, p28-33 és p58.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*.** Új Mandátum, Budapest.
- Füstös, László (2010): *Látens változós modellek*.** A sokváltozós matematikai-statisztika módszerei. In: *Módszertani Füzetek* 2010/2. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Füstös, László – Szokolczai, Árpád (1994): *Értékek változásai Magyarországon 1978-1993 - Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben*.** In: *Szociológiai Szemle* 1994/1. 57-90.
- García, Emma (2014): *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*.** Briefing Paper #386, Economic Policy Institute, Washington.
- Genschow, Oliver – Rigoni, Davide – Brass, Marcel (2017): *Belief in Free Will Affects Causal Attributions When Judging Others' Behavior*.** In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Issue: September 19, 2017 Vol. 114 No.38, p10071-10076.
- Györgyi, Zoltán (2014): *Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése*.** In: Széll Krisztián (szerk.) (2014): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, p29-40.
- Györgyi, Zoltán (2015): *Mit mérjünk?*** In: *Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – Rendszerszerűen*. In: Györgyi, Zoltán (szerk.) (2015): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet p69-71.
- Hall, Lars – Johansson, Petter – Tarning, Betty – Sikstrom, Sveker – Deutgen, Thérése: (2010): *Magic at the marketplace: Chocie Blindness for the Taste of Jam and the Smell of Tea*.** In: *Cognition*, Vol.117, p54-61.

- Hegel, Georg W. F. (1966): ***Előadások a világtörténet filozófiájáról***. Fordította, utószóval és jegyzetekkel ellátta: Szemere Samu. MTA, Budapest.
- Hegel, Georg W. F. (1983): ***A jogfilozófia alapvonalai vagy a természetjog és államtudomány vázlat***. Második kiadás. Fordította, utószóval és jegyzetekkel ellátta: Szemere Samu. MTA, Budapest.
- Humphries, John és Kosse, Fabian (2016): ***On the Interpretation of Non-cognitive Skills – What is being Measured and why it Matters***. SEOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, DIW, Berlin.
- Husén, Torsten (1974): ***Seminar Paper 7***. International Evaluation of Educational Systems and it's 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.
- Inkeles, Alex és Smith, David Horton (1974): ***Becoming modern: individual change in six developing countries***. London, Heinemann.
- Jenks, Chris (1993): ***Introduction: The Analytic Base of Cultural Reproduction Theory***. In: Jenks, Chris (ed.): Cultural Reproduction. Routledge and Kegan Paul, New York.
- Johansson, Petter – Hall, Lars – Sikström, Sverker – Olsson, A. (2005): ***Failure to Detect Mismatches Between Intention and Outcome in a Simple Decision Task***. In: Science, 2005 October p116-119.
- 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.
- Kozma, Tamás (2013): ***Pedagógiából neveléstudomány***. In: Neveléstudomány, 2013/1 p91-105.
- Köte, Sándor (1998): ***Neveléstudomány és értékelmélet***. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998. Január.
- Lannert, Judit (2008): ***Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitik***. In: Kolosi, Tamás – Tóth, István György (szerk.) (2008): Társadalmi riport 2008. Budapest, TÁRKI.

- Lannert, Judit (2015): ***Hatékonyág, eredményesség és méltányosság a közoktatásban***. In: Varga, Aranka (szerk.) (2015): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 295-321.p.
- Lawn, Martin és Grek, Sotiria (2012): ***Europeanizing Educaiton. Governing a New Policy Space***. Symposium Books Ltd., Oxford, UK.
- Lee, Jihyun és Stankov, Lazar (2016): ***Non-cognitive Influences 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.
- Libet, Benjamin (1973): ***Electrical Stimulation of Cortex in Human Subjects, and Conscious Sensory Aspects***. In: Iggo, Ainsley (ed.) (1973): *Handbook of Sensory Physiology*.
- Libet, Benjamin (1985): ***Unconscious Cerebral Initiative and the Role of Conscious Will in Voluntary Action***. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 8, p529–66.
- Libet, Benjamin (1983) – Gleason, CA – Wright, EW – Pearl, DK (1983): ***Time of Conscious Intention to Act in Relation to Onset of Cerebral Activity (Readiness-Potential). The Unconscious Initiation of a Freely Voluntary Act***. In: *Brain* Vol.106 No.3 p623-642.
- 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.
- MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja (2016). Kiadta: Magyar Tudományos Akadémia Kommunikációs Főosztálya 2017-ben online elérhető formában. Részletes információ: www.mta.hu/tantargypedagogia
- McClelland, David (1961): ***The Achieving Society***. Princeton, Van Nostrand.
- 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, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs, p19-49.
- Mérő, László (2000): ***Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája***. Tericum Kiadó Kft., Budapest.

- O'Connor, Joseph és McDermott, Ian (1998): ***A rendszerelvű gondolkodás művészete***. Bioenergetic Kft., Piliscsaba.
- Oreg, Shaul; Katz-Gerro, Tally (2006): ***Predicting Proenvironmental Behavior Cross-Nationally: Values, the Theory of Planned Behavior, and Value-Belief-Norm Theory***. In: Environment and Behavior, vol.38 no.4 p462-483. SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Parsons, Talcott (1968): ***The Structure of Social Action***. New York: The Free Press.
- Parsons, Talcott (1964): ***Social Structure and Personality***. The Free Press, Collier-Macmillan Ltd., London.
- Parsons, Talcott és Platt, Gerald M. (1970): ***Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education***. In: Sociology of Education. Vol. 43, No. 1 (Winter, 1970), p1-37.
- Pepper, David (2011): ***Assessing Key Competences across the Curriculum – and Europe***. In: European Journal of Education Vol. 46, No. 3, Key Competences in Europe (September 2011), p335-353.
- 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.
- 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.
- Pugh, Derek S. – Hickson, David J. – Hinings, C. R. – Turner, C. (1969): ***The Context of Organization Structures***. In: Administrative Science Quarterly. Vol.14. No.1. p91-114.
- Rayman, Julianna – Varga, Aranka: ***Reziliencia és inklúzió***. In: Romológia 3/10. p12-24.
- 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.
- Scheerens, Jaap – Bosker, Roel J. (1997): ***The Foundations of Educational Effectiveness.*** Elsevier, United Kingdom, Oxford.
- Schwartz, Shalom H. (1973): ***Normative Explanations of Helping Behavior: A Critique, Proposal, and Empirical Test.*** In: Journal of Experimental Social Psychology Vol.9. p349-364.
- Schwartz, Shalom H. (1977): ***Normative Influences on Altruism.*** In: Berkowitz, Leonard: Advances in Experimental Social Psychology. Vol.10. p221-279.
- 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.
- Schwartz, Shalom H. és Bilsky, Wolfgang (1987): ***Toward a Universal Psychological Structure of Human Values.*** Journal of Personality and Social Psychology, Vol.53 No.3, p550-562.
- 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.
- Stankov, Lazar és Lee, Jihyun (2014): ***Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement.*** Educational Psychology, Vol. 34, Issue 1, p1–8.
- Stern, Paul C. (2000): ***Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior.*** In: Journal of Social Issues, Vol. 56. p407-424.
- Stern, Paul C. – Dietz, Thomas – Guagnano, Gregory (1995a): ***The New Ecological Paradigm in Social-psychological Context.*** In: Environment and Behavior, Vol.27. No.6 p723-743.
- Stern, Paul C. – Dietz, Thomas – Kalof, Linda (1995b): ***Values, Beliefs, and Proenvironmental Action: Attitude Formation Toward Emergent Attitude Objects.*** In: Journal of Applied Social Psychology, Vol 26, p1611-1636.

- Stern, Paul C. – Dietz, Thomas – Abel, Troy – Guagnano, Gregory – Kalof, Linda** (1999): ***A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism***. Human Ecology Review, 6, p81-97.
- Stotland, Ezra – Kats, Daniel – Patcsen, Martin** (1959): ***The Reduction of Prejudice through the Arousal of Self-Insight***. Journal of Personality, Vol.27. p507-531.
- 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.
- 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.
- Vári, Péter** (2003): ***PISA vizsgálat 2000***. Műszaki tankönyvkiadó, Budapest.
- Vohs, Kathleen D., – Schooler, Jonathan W.** (2008): ***The Value of Believing in Free Will: Encouraging a Belief in Determinism Increases Cheating***, Psychological Science, 19, 49–54.
- Weber, Max** (1947): ***Bureaucracy***. In: Gerth, Hans H. és Mills, C. Wright (eds.): From Max Weber: Essays in Sociology, p196-244. Oxford University Press, New York.
- 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.

IX. A doktori értekezéshez kapcsolódó publikációk

Könyvek

1. **Értékváltozás Magyarországon 1978-2009** (társszerző) – 2013
Kiadta: Present Kft. Magyar Tudományos Akadémia támogatásával, Budapest.
Nyelv: magyar.
2. **Társadalmi indikátorok, társadalmi terek 2002-2012** (társszerző) – 2015
Kiadta: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar, Budapest. Nyelv: magyar.
3. **Value Changes in Hungary 1978-2009** (társszerző) – 2016
Kiadta: Present Kft. Magyar Tudományos Akadémia és Nemzeti Kulturális Alap támogatásával, Budapest. Nyelv: angol.
4. **Strukturális egyenletek modelljei** (társszerző) – 2017
GlobeEdit, Mannheim, Németország. Nyelv: magyar

Cikkek

5. **Az Easterlin Paradoxon** (társszerző) – 2015
In: Társadalmi Füzetek, 2015/3. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészeti- és társadalomtudományi Kar, Szociológiai Intézet, Társadalomkutatás Tanszék.
Nyelv: magyar
6. **Társadalomstatisztika** (társszerző) – 2016
In: Módszertani Füzetek, 2016/1. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Elemzések Alkalmazott Műhelye, Budapest. Nyelv: magyar
7. **A többszemponú adatelemzés modelljei** (társszerző) – 2017
In: Módszertani Füzetek, 2017/2. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Elemzések Alkalmazott Műhelye, Budapest. Nyelv: magyar
8. **Az iskolázás helye és szerepe az átalakuló értékrendszerben Magyarországon** – 2018
In: A változó értékrendszer, 2018/2. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Elemzések Alkalmazott Műhelye, Budapest. Nyelv: magyar
9. **Az emberi értékek értelmezésének modern neveléstudományi szempontjai** – 2018
In: A változó értékrendszer, 2018/3. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Elemzések Alkalmazott Műhelye, Budapest. Nyelv: magyar
10. **Az emberi értékek szerepe- és helye a modern neveléstudományi vizsgálatokban**
In: A változó értékrendszer, 2018/4. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Elemzések Alkalmazott Műhelye, Budapest. Nyelv: magyar

11. A nemkognitív faktorok átfogó fejlesztésének lehetősége a magyarországi neveléstudományi vizsgálatokban – 2018

In: A változó értékrendszer, 2018/5. Budapesti Corvinus Egyetem Társadalmi Elemzések Alkalmazott Műhelye, Budapest. Nyelv: magyar

Előadások

12. Hagyományos és új médiaeszközök szocializációs szerepe (társszerző) – 2012

Európai Társadalomtudományi Elemzések Konferencia, Magyar Tudományos Akadémia, Politikatudományi Intézet, Budapest. 2012.04.24. Nyelv: magyar.

13. The Philosophical Foundations of the Application of Quantum Theory in Social Sciences – 2015

2015 Atlantic Causal Inference Conference at Wharton Department of Statistics, University of Pennsylvania, USA. 2015.05.21. Nyelv: angol.

14. Effective Group Organising Practices in High School Settings – 2015

International Conference on Innovation in Social Science, Business and Education. New York, USA. 2015.06.13. Nyelv: angol.

15. The Cultural Cohesion of Europe. On the Edge of East and West – 2015

East-West Cohesion International Conference, Dunaújváros. 2015.11.12. Nyelv: angol.

16. Value Structuring Role of Education in the Age of Technology – 2016

The Fourth Asian Conference on Society, Education and Technology, Kobe, Japan. 2016.10.24. Nyelv: angol.

Publikálásra elfogadott (nem megjelent) anyagok

17. Alternative Research Model for the Non-cognitive Effects Measurement of Education System on Individuals in International Comparative Context – 2018

2018 Congress of World Education Research Association, Cape Town, South Africa. Előadásra elfogadott prezentáció. Nyelv: angol.

18. The Socialization of Education Systems in Modern Societies. Approach and Research Method for the Universal Measurement of Education Systems' Socialization Effect

2018 Congress of World Education Research Association, Cape Town, South Africa. Előadásra elfogadott prezentáció. Nyelv: angol.