

SZÜLETNI TUDNI KELL? – AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS EREDMÉNYEINEK VIZSGÁLATA A SZÜLŐK MUNKÁJÁNAK RENDSZERESSÉGE, AZ ÉSZLELT TÁRSADALMI HELYZET ÉS A LAKÓKÖRNYEZET VONATKOZÁSÁBAN

Harsányi Szabolcs Gergő¹, Koltói Lilla¹, Kovács Dóra¹, Kövesdi Andrea¹,
Nagybányai-Nagy Olivér¹, Nyitrai Erika¹, Simon Gabriella¹, Smohai Máté¹,
Takács Nándor¹, Takács Szabolcs¹

Levelező szerzők: Harsányi Szabolcs Gergő (harsanyi.gergo@kre.hu),
Koltói Lilla (koltoi.lilla@kre.hu)

Kivonat

A társadalmi osztály hatással van az egyén gondolkodására, érzelmeire és viselkedésére (Manstead, 2018), ezért nem lehet figyelmen kívül hagyni az iskolai teljesítményben játszott szerepét. A társadalmi osztályt az újabb kutatások nem szűkítik le az anyagi helyzetre, hanem a társadalmi és kulturális erőforrásokhoz való hozzáférést is számításba veszik. A három töketípus egyaránt befolyásolja a diákok iskolai sikerességét (Pusztai, 2009). A tényleges társadalmi státusz mellett az észlelt társadalmi osztálynak van fontos hatása az ember vélekedéseire, énfogalmára, ezáltal a viselkedésre. Kutatásunkban az Országos kompetenciamérés eredményeit elemezzük a társadalmi osztály három tényezőjének tükrében: a szülők foglalkoztatottsága, a család észlelt anyagi helyzete, valamint a lakóhely észlelt társadalmi státusza. Eredményeink szerint a képzéstípus határozza meg leginkább a teljesítményt, de a szülők rendszeres munkája, a család átlagos vagy jobb anyagi helyzete, a nem szegény lakókörnyezet is hozzájárulhat valamennyire a jobb teljesítményhez.

Kulcsszavak: családi háttér ▪ szocioökonómiai státusz ▪ kompetenciamérés ▪ iskolai teljesítmény

Abstract

The social class that the individual belongs to, determines his or her cognitions, emotions and behaviour (Manstead, 2018) that is why it is essential to examine its effect on academic achievement. The concept of social class is not reduced to material circum-

¹ Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Budapest, 1034, Bécsi út 324.

stances or salary in recent studies, but the access to social and cultural capital is also taken into consideration. The types of capital form the individual's self-concept and behaviour, thus the academic achievement (Pusztai, 2009). Besides the actual social status, the perceived status affects the ways of thinking and behaviour. In our study, we analyse the results of the National Assessment of Basic Competencies (NABC) in relation of social factors: regularity of parents' work, perceived standard of living in case of families and living environment. The results reveal the effect of types of schooling, but the social factors affect the achievement moderately.

Keywords: parental background ▪ socioeconomic status ▪ assessment of competencies
▪ academic achievement

BEVEZETŐ

A társadalmi osztály, ahová tartozunk, nagyban meghatározza a mindennapi életünket azzal, hogy milyen és mennyi materiális, illetve társadalmi erőforráshoz jutunk. Az erőforrásokhoz való hozzáférés hat a személyes és szociális identitásunkra, ez pedig nagyban befolyásolja vélekedéseinket, érzelmeinket és viselkedésünket. Pszichológiai kutatások többféle összefüggésben vizsgálták a társadalmi osztályt, például kapcsolatot találtak az egészséggel, nyelvhasználattal, esztétikai preferenciákkal, szubjektív jólléttel vagy a kognitív teljesítménnyel (Kraus és Stephens, 2012). A társadalmi osztály és a viselkedés kapcsolatát elemző kutatások abban megegyeznek, hogy a társadalmi osztályt nem szűkítik le a jövedelemre, anyagi helyzetre, hanem a társadalmi és kulturális erőforrásokhoz való hozzáférést is számításba veszik, a három tőketípus együttesen befolyásolja az egyén gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintázatait (Manstead, 2018). Elemzésünkben azt vizsgáljuk, hogy a tanulók észlelt társadalmi helyzete, a szülők foglalkozása alapján mennyire térnek el az Országos kompetenciamérésben elért eredményeik.

TÁRSADALMI OSZTÁLY – ÉSZLELT TÁRSADALMI OSZTÁLY

A társadalmi osztályok struktúráját háromféle tőketípus interakciójaként is szokták jellemezni, gyakran a bourdieu-i elméletből kiindulva. A struktúra belső mintázatát a gazdasági, társadalmi és kulturális tőke eloszlása és ezek összefüggései határozzák meg, ami stabil viszonyokat eredményez a társadalomban, és ez a belső mintázat elsősorban a gazdasági tőke eloszlásával áll összefüggésben (Pusztai, 2009). A társadalmi osztály meghatározásában objektív és szubjektív tényezőket szoktak figyelembe venni, pl.: Kraus és Stephens kutatásai. Az objektív tényezők – az iskolázottság, jövedelem és a foglalkozás –, az erőforrásokhoz való hozzáférés mutatói, de egyben meghatározói is annak a kontextusnak, amelyben az egyén az életét éli, pl.: milyen iskolába jár, milyen munkahelye

van, vagy kikkel él egy helyen. A kontextus pedig kihat az egyén viselkedésére (Kraus és Stephens, 2012; Stephens és mtsai, 2014, Manstead, 2018).

A szubjektív tényezők leginkább az egyén észlelését, a saját társadalmi helyzetének az értékelését jelenti. Kraus és Stephens (2012) társadalmi osztályról alkotott szociálkognitív elméletének fontos eleme a szubjektív társadalmi osztály, amelynek fogalma arra vonatkozik, hogy az egyén hol helyezi el magát a társadalmi ranglétrán. A munkás- és középosztály eltérő anyagi és életkörülményei különböző énfogalmakat eredményeznek, aminek az alapja a társadalmi osztály másokhoz viszonyított szubjektív észlelése, és ezzel összefüggésben beszélhetünk a jólét, az oktatás és foglalkozás különbségeiből eredő eltérő viselkedésről. Amennyiben a viselkedés jól megfigyelhető és megbízhatóan köthető az anyagi helyzethez, iskolázottság szintjéhez, valamint a foglalkozás presztízséhez, potenciális jelzőjévé válik az egyén társadalmi osztályához (Manstead, 2018). Kraus és Stephens (2012) azt vizsgálták, hogy az észlelt társadalmi osztály milyen befolyást gyakorol az egyének gondolkodására, érzelmeire és társas viselkedéseire, függetlenül a tényleges társadalmi osztályuktól. Az alsóbb osztályok gondolkodási orientációját a kontextualizmus jellemzi, ami a külső környezeti tényezők, leginkább a kényszerítő erők, fenyegetések felé fordulást jelent, míg a felsőbb osztályok orientációját a szolipszizmus, azaz a saját belső állapotok (pl.: érzelmek, személyes célok) felé fordulás jellemi. Ez számos különbséghez vezet az énfogalom, az egyén működése és a kapcsolatok területén, mely a különbségeket a szerzők metaelemzésük eredményeivel támasztják alá:

- Fenyegetésekkel való megküzdés: az alsóbb osztályokba tartozók – akinek az életében eleve fokozottabban van jelen a bizonytalanság, fenyegetés –, érzékenyebbek a külvilág fenyegető jelzéseire.
- Személyes kontroll érzete: akiknek alacsony az észlelt társadalmi osztálya, annak kisebb a személyes kontroll érzete, vagyis kevésbé érzi azt, hogy hatása van a dolgok alakulására, szemben a magasabb osztályba tartozókkal.
- Közösségi vs. személyes énfogalom: az alacsonyabb észlelt osztályba tartozók énkoncepcióját sokkal jobban meghatározza a másokkal való kapcsolat, szociális csoporthoz tartozás, míg a magasabb osztályúak egyedi személyiségvonásokkal jellemzik magukat.
- A magukat alsóbb osztályba sorolók empatikusabbak, a kontextuális hatásokra való érzékenységükből fakadóan.
- Az alsóbb osztályokba tartozók az attribúciós folyamatokban hajlamosabbak szituációs faktoroknak tulajdonítani cselekvéseket, míg a felsőbb osztályokba tartozók diszpozicionális magyarázatra hajlamosak.
- Az észlelt alacsonyabb társadalmi osztály interdependenciát, másokra való fókuszálást von maga után. A magasabb osztályba tartozókra inkább az independencia jellemző (Stephens és mtsai, 2014).

A szubjektív tényezők fontosságát már Albert Bandura (1989) is kihangsúlyozta, megfontolásai az észlelt társadalmi osztály szociálkognitív elméletével ösz-

szecsengenek. Szerinte az emberi motiváció, szubjektív jóllét, teljesítmény sokkal inkább a vélekedéseken alapszik, mint a valóságon. Az egyén vélekedései a saját képességeiről meghatározzák a viselkedését, azt, ahogyan érez, gondolkodik magáról, ahogyan motiválja magát. A vélekedések négy fő folyamaton keresztül befolyásolják az emberi működést (Bandura, 1993; Caprara és Bandura, 2008):

1. Kognitív folyamatok: célkitűzés határozottsága, anticipációs scenáriók kidolgozottsága, hit a képességek fejlődésében.
2. Motivációs folyamatok: oksági attribúciók (észlelt okai a sikernek vagy kudarcnak), eredményelvárások, tudatosult célok.
3. Affektív folyamatok: a fenyegető helyzetben az egyén mekkora stresszt él át, mennyire hatékonyan tud megküzdeni a stresszorokkal, mekkora a teljesítményszorongása.
4. Szelekciós folyamatok: döntési helyzetek, környezet és tevékenység kiválasztása.

A szociálpszichológia nem sokat foglalkozott eddig a társadalmi osztály és az anyagi helyzet identitásformáló hatásával. Easterbrook és munkatársai (2018) két nagymintás brit reprezentatív mintán végzett vizsgálta azt mutatta, hogy a SES-nek ugyanolyan fontos hatása van az identitásra, mint a nemnek vagy az etnikumnak, illetve a SES objektív mutatói erős bejósolói voltak az identitásra gyakorolt hatásnak: a magasabb szocioökonómiai státuszú vizsgálati személyek nagyobb fontosságot tulajdonítottak az ehhez kapcsolódó identitásaiknak (Manstead, 2018). Stephens és munkatársai (2014) tanulmányukban azt járják körül, hogy a társadalmi osztály hogyan alakítja az egyén énfogalmát a különböző szocializációs területeken, az otthon, iskola és munkahely kontextusában, amelyek a társas világba vezető kapuként is értelmezhetők. A társadalmi osztály szerintük sajátos kulturális szelfeket aktivizál, és ez sajátos gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintázatokat von maga után, amelynek következtében eltérő énfogalmak alakulnak ki.

A TÁRSADALMI STÁTUSZ ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

A társadalmi tőke és az iskolai eredményesség kapcsolatának elemzésében fontos szempont, hogy az oktatás mennyire segíti a társadalmi mobilitást (Pusztai, 2009). Az mondható, hogy az iskolákban tapasztalható teljesítménybeli szakadék az alacsony és magas társadalmi státuszú gyerekek között nem csökkent, sőt az oktatás expanziójával még nőtt is (Van Laar és Sidanius, 2001), holott a meritokratikus értékrend szellemében az iskoláknak csökkenteni kellene a társadalmi egyenlőtlenség hatását. Az iskola újratermeli a társadalmi különbségeket azáltal, hogy olyan normákat és értékrendet állít fel, amelyek a középsz-

tálybeli gyerekeknek kedveznek, mert számukra ismerősek (Manstead, 2018). Van Laar és Sidanius (2001) a teljesítménybeli különbségeket a hatalom és erőforrások egyenlőtlen csoportalapú eloszlására vezetik vissza, és a Szociális Dominancia Elmélet alapján adnak magyarázatot a jelenségre. Az elmélet a csoportalapú társadalmi hierarchia kialakulását és fennmaradását magyarázza, amely szerint a társadalmak hajlamosak a hierarchiára, egy domináns csoporttal a hierarchia tetején és több alárendelt csoporttal az alján. Az erőforrások elosztása nem egyenlő, a domináns csoportok több pozitív és kívánatosabb erőforrásból részesülnek, viszont az nagyon eltérő lehet, hogy egy társadalomban mekkora a különbség a magas és alacsony státuszú csoportok között.

Az iskolai teljesítménybeli különbségeket három tényezővel magyarázzák. Ezek közül az első a Bourdieu-i tőkeelméletet idézi, azaz az alacsonyabb társadalmi státuszú gyerekek gyengébb eredményei háttérében a kisebb gazdasági tőke (kevesebb pénz tárgyakra, szolgáltatásokra, kulturális tapasztalatszerzésre), kulturális tőke (szülők gyengébb verbális és matematikai kompetenciái, kisebb tudása a világról) és társadalmi tőke (társas kapcsolatok hálózata, a társadalmi intézményekkel való kapcsolat) áll. Az előnyök gyakran kumulálódnak, és a társadalmi privilégium generációról generációra hagyományozódik. A másik fontos meghatározó tényező az egyének és intézmények által mutatott direkt, illetve indirekt diszkrimináció. A teljesítményt leginkább aláásó diszkriminációs jelenségek a magas és alacsony státuszú gyerekek különböző jellegű osztályokban való elhelyezése (az iskola és az osztályok minősége), valamint az eltérő tanári elvárások. Ennek háttérében fontos szerepet játszanak a hierarchiát meghatározó szociális szerepek, illetve a legitimizáló mítoszok. A harmadik meghatározó tényező az alacsony és magas státuszú csoportok közötti kapcsolat. Az alacsony státuszú csoport tagjai nem csak passzívan elviselik a sztereotipizálást és a diszkriminációt, hanem hajlamosak a negatív képpel, a stigmájukkal konzisztens viselkedésekre, ezáltal ráerősítenek a velük szembeni előítéletekre. A pozitív önértékelés fenntartására alkalmazott stratégiák sem mindig vezetnek célra, mivel ez gyakran azzal is jár, hogy az én védelmében az énről alkotott pozitív képet leválasztják a tanulmányokról, ami az alacsonyabb teljesítmény legmeghatározóbb tényezője (Van Laar és Sidanius, 2001).

Az iskolai eredményességet nem csak a tanulók észlelt társadalmi helyzete befolyásolja jelentős mértékben, hanem az is, mennyire észlelik bizonytalannak a szülők állását. A gyerekek pontosan észlelik a szüleik bizonytalan helyzetét (Barling és mtsai, 1999). Amikor a gyerekek érzik a bizonytalanságot, túlzottan megnő bennük az arousal szint, ami viszont a kognitív nehézségekhez vezet (pl.: koncentráció, emlékezet). A kognitív problémák hosszú távon jelentősen rontják az iskolai teljesítményt. Ez leginkább az apák munkájával kapcsolatos bizonytalanságnál tapasztalható, az anyáknál csak erős azonosulás esetében Barling és mtsai (1999) kutatási eredményei alapján.

LEGÚJABB NEMZETKÖZI VIZSGÁLATOK A TÁRSADALMI STÁTUSZ ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÖSSZEFÜGGÉSÉBEN

A témában számos nemzetközi kutatás született az elmúlt években. Ezek egy része a családi SES és az iskolai teljesítmény viszonyát elemzi egy-egy új szempont bevonásával. Doren és Grodsky (2016) az anyák kognitív és egyéb képességeinek a moderáló hatását vizsgálta a családi SES és az iskolai eredményesség közötti kapcsolat esetében. Az 1979-ben születettek mintájának elemzése azt mutatta, hogy a korai felnőttkorban az anyák képességei nagyban befolyásolták a jövedelem, valamint a jólét és a felsőfokú képzésbe kerülés közötti kapcsolatot. Hannover és mtsai (2013) kutatásában az etnikai énkép és az iskolai teljesítmény összefüggését nézték, bevándorló serdülők iskolai és családi énképe és tanulmányi sikeressége közötti kapcsolatot elemezték német mintán. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a serdülők, akiknek a tanulmányi énképe nem tartalmazta Németországot valamiképpen, szignifikánsan gyengébben teljesítettek, míg azok a serdülők, akiknek a tanulmányi énképében az etnikai csoport mellett megjelent Németország, vagy dominánsan németnek írták le magukat, jobban teljesítettek a családi énképtől függetlenül. Az etnikai családi énképnek nem volt negatív hatása az iskolai sikerességre.

A kutatásokban arra látható törekvés, hogy több tényezőcsoport hatását együttesen, különböző többváltozós statisztikai eljárással vizsgálják az iskolai teljesítményre. Klapproth és Schaltz (2015) luxemburgi középiskolások körében végzett nagymintás kutatása a demográfiai tényezők és az iskolai pályafutás hatását a tanulmányi eredményre elemezte. Az eredmények azt mutatják, hogy ha kontrollálják a SES hatását, a fiúk, bevándorlók és alacsonyabb szocioökonómiai státuszú körzet iskolájába járók, alacsonyabb fokú képzésre járók veszélyeztetettek a rossz teljesítmény tekintetében. Tsai és mtsai (2017) a 2012-es PISA felmérés eredményeit vetették össze hat ország esetében: három távol-keleti ország (Dél-Korea, Japán és Taiwan), illetve három nyugati típusú ország (Németország, Csehország és az USA) kiválasztásával. MIMIC eljárással két szinten (iskolán belüli és iskolák közötti különbségek) elemezték az adatokat. Az elemzésekbe családi háttérváltozókat és iskolai háttérváltozókat vontak be. Az eredmények azt mutatják, hogy a családi változók közül az otthon található könyvek száma hat legjobban a teljesítményre, de erős a hatása a tanuláshoz szükséges erőforrásoknak (pl.: tankönyvek, szótárak, számítógép, stb.) is a távol-keleti mintában, viszont ezek mellett eltűnt a szülők iskolai végzettségének a hatása. Az iskolai változók nagyon eltérően hatnak a teljesítményre, nagy a különbség az országok között, pl.: Taiwanban nagy a hatása annak, hogy egy iskola városi vagy vidéki, míg a cseheknél a magán és állami iskolák esetében volt nagy a különbség. Az iskolák közötti eltérést az USA kivételével mindegyik országban leginkább az iskolatípus magyarázza. A családi és iskolai változók hatását tantárgyanként is vizsgálták, és azt találták, hogy tárgyanként és országonként is el-

térő a hatásuk, pl.: Németország és Csehország esetében a matematika és szövegértés esetében nagyobb, Taiwanban és Dél-Koreában a matematika esetében a legnagyobb, míg az USA és Japán esetében a természettudomány esetében a legnagyobb a hatásuk a teljesítményre.

Az USA mérsékelt PISA eredményeinek járt utána Merry (2013). A tanulók szövegértési képességeit hasonlította össze kanadai társaikéval 2000, 2003 és 2009-es mintákon, és az adatok azt mutatták, hogy a kanadai tanulók jobban teljesítettek a felmérésekben. A kutatás egyik meglepő eredménye az volt, hogy a különbség már 4-5 éves korban, vagyis az iskolába lépés előtt megvolt a két ország között, ami arra utal, hogy szélesebb társadalmi tényezők állnak a háttérben. A jövedelembeli különbségek már az óvodákban éreztetik a hatásukat, és az egyenlőtlenség a később tanulmányok során is megmarad, bár a Kanadával szemben különbség csökken 15 éves korra. Az elemzés arra is kitér, hogy a tanulmányi eredményesség terén tapasztalható különbség a két ország között a gyengén teljesítők eredményeivel magyarázható, mert a jól teljesítők eredményei között nem volt különbség (Merry, 2013).

Az iskolai sikerességet nagyban elősegíti az iskolán kívüli kulturális – társas tapasztalatok szerzése. Bennett és mtsai (2012) interjúk módszerrel vizsgálta, hogy a különböző státuszú szülők gyerekei mennyire eltérően vonódnak be iskolán kívüli tevékenységekbe. A különbségekre strukturális és nem kulturális magyarázatot adnak. A munkás- és középosztálybeli szülők nevelési elvei nagyban megegyeznek, de van egy markáns különbség: a középosztálybeli szülőknek az a fontos, hogy a tevékenység személyre szabott legyen, vagyis a gyerek képességeinek, céljainak megfelelően, míg a munkásosztálybeli szülőknek a gyerek biztonsága és társadalmi mobilitása a legfontosabb szempont a tevékenységben való részvétel tekintetében. Az iskolával kapcsolatosan azt állapítják meg, hogy bár az iskoláknak van lehetősége az egyenlőtlenség csökkentésére azzal, hogy olcsó iskolán kívüli elfoglaltságokat kínálnak, mégis hozzájárulnak az osztályon belüli tanulói különbségekhez azzal, hogy más tevékenységeket kínálnak az alacsonyabb és a magasabb státuszú gyerekeknek. A képet tovább árnyalja, hogy a munkásosztálybeli szülők gyerekeinek eleve kevesebb lehetőségük van iskolán kívüli tevékenységbe bekapcsolódni, mert a lakóhelyükön kevesebb közösségi szervezet van. Ezzel szemben a középosztálybeli szülők gyerekei számos tevékenységbe tudnak bekapcsolódni.

Az előző kutatáshoz hasonlóan mások is kutatják az iskolák szerepét az egyenlőtlenség fenntartásában. Jennings és mtsai (2015) a szocioökonómiai státusz és az etnikai alapú egyenlőtlenséget vizsgálták amerikai középiskolások mintáján a teszteredmények és az iskolába járás vonatkozásában. Eredményeik szerint az iskolák közötti különbség még nagyobb ez utóbbi esetében, és az iskola hatékonysága növeli a SES alapú egyenlőtlenséget, viszont csökkenti az etnikait. A tanárok kulcs-szerepet játszanak az iskolai sikerességben azzal, hogy milyen elvárásokat fogalmazznak meg, milyen attitűdökkel fordulnak a tanulók felé.

Pit-ten Cate és Glock különböző iskolai végzettségű tanulók iránti implicit és explicit tanári attitűdöket nézett, és az eredmények szerint eltérnek az implicit és explicit attitűdök egymástól. Az implicit asszociációs teszttel mért adatok az iskolázottabb szülők gyerekei iránti pozitívabb attitűdökre utalnak, míg a kérdőívvel mért explicit attitűdök esetében nem volt különbség sem a tanulási és társas viselkedés, tanulási motiváció és célok, valamint az esélyek megítélésben, ami azt jelzi, hogy a családi háttér és az iskolai teljesítmény, lehetőségek között érzékeny a kapcsolat. Tobisch és Dresel (2017) német mintán végzett kutatása a tanárok teljesítményelvárásait, teljesítménycéljait, valamint a teljesítménnyel kapcsolatos személyiségvonások megítélését vizsgálta különböző etnikumú és szocioökonómiai háttérű tanulók esetében. A tanárok teljesítményelvárásai és céljai meglehetősen pontosak voltak a bevándorló tanulók esetében, de a többségi német, illetve magas státuszú tanulókat túlbecsülték. Szignifikáns volt a különbség a jellemzők megítélésében is az etnikai és szocioökonómiai státusz szerint.

Dorius (2013) az oktatási egyenlőtlenség trendjeit elemezte 1870 és 2010 között. Az országok közötti egyenlőtlenség alakulása az általános iskolába beiratkozás és az elvégzett évek száma tekintetében U-alakú görbével írható le, vagyis Dorius értelmezése szerint az országok közötti különbségek lassan eltűnnek, és hasonló mintázat várható a középiskolák esetében is. Kutatásának két nagy tanulságát fogalmazta meg. Az oktatás expanziója forradalmi hatású volt: a beiskolázási arány és az elvégzett évek száma jelentősen nőtt az elmúlt 100 évben, és még olyan lemaradt térségek, mint Észak-Afrika vagy Nyugat-Ázsia is sokat nyertek vele. A másik fontos felismerés, hogy a tömegoktatásra való áttérés először az országok közötti nagy különbségekhez vezetett. A protestáns európai országokból indult oktatási innováció növelte az országok közötti egyenlőtlenséget, a csökkenés mostanában kezdődött el.

A szubjektív tényezők hatását az iskolai teljesítményre Wiederkehr és mtsai (2015) vizsgálták. Kutatásukban a meritokratikus ideológia és a rendszerigazolás elméletéből indulnak ki. Ha a siker a kemény munkának és a jó képességeknek tudható be, és ez alapján legitimálódik a társadalmi hierarchia, akkor a nagyobb erőforrásokkal rendelkezőket, magasabb státuszú csoportokat tehetségesebbnek, kiválóbbnak, szorgalmasabbnak tartják, mint az alacsony státuszú csoportokat. Ennek az a következménye, hogy mind a magas, mind az alacsony státuszú csoportok a hierarchiában elfoglalt helyükkel kongruens énképet alakítanak ki, és minél inkább hisznek a meritokratikus rendszerben, annál inkább belső okokkal magyarázzák a hierarchiában elfoglalt pozíciót. A szerzők erre építik az a feltevésüket, hogy az iskolai teljesítménybeli különbségek annak az internalizált képnek köszönhetőek, amely szerint az alacsonyabb státuszú tanulónak kisebb tanulmányi „értéke” van. A kutatásukban a Bandura-féle énhatékonysági vélekedések mediáló hatását nézték meg SES és az eredményelvárások kapcsolatában. Az eredmények alátámasztották a szerzők feltevését,

az énhatékonysági vélekedések nagy magyarázóerővel bírnak az eredményelvárások tekintetében. Ugyanakkor arra is felhívják a figyelmet, hogy az eredmények visszahatnak az énhatékonyságra, így könnyen kialakul egy ördögi kör az alacsony státuszú tanulók esetében (Wiederkehr és mtsai, 2015).

HAZAI KUTATÁSOK

A hazai vizsgálatok már régebben kimutatták, az azonos évfolyamok teljesítménye között akár több évnyi intellektuális fejlettségi különbség is van. Ezt az OECD adatai is megerősítik, nagy az iskolák teljesítményének varianciája Magyarországon (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). A PISA-vizsgálatok szerint a magyar tanulók teljesítménybeli különbségeit nagyban magyarázza a társadalmi-gazdasági háttérük, sőt nagyobb hatással van a társadalmi státuszuk általános jellemzője, mint az egyes tanulók családi háttere, vagyis nagyon fontos tényező, hogy a tanuló milyen iskolába jár. Különösen fontos ez a tantárgyi tudáshoz kevésbé kapcsolódó képességek és az idősebb korosztályok esetén. A PISA felmérések adatainak elemzése szerint az iskolák közötti különbségek állandósultak (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009). Tóth és mtsai 12 évfolyamot átfogó longitudinális vizsgálatának eredményei azt mutatják, hogy az iskolák és osztályok teljesítménye közötti különbségek már korán, az iskolába lépéskor megmutatkoznak, és a különbség nem változik a 3. évfolyamig, ami arra utal, hogy a szelekció már az iskolaválasztáskor megtörténik. A különbségek a későbbiekben növekednek, és a szelekció hatása a középiskolára még nagyobb (Tóth, Csapó, Székely, 2010). Fehérvári Anikó (2012) a szakképzési tanulási utak szelektivitását elemezve vizsgálja a tanulmányi sikertelenséget, amelyet a kompetenciamérések eredményei is tükröznek. Azt állapítja meg, hogy a szakiskolákban tanulók tudásszintje nem emelkedik, sőt: míg a 2008 és 2010 között a szövegértés fejlődési tendenciát mutatott a gimnáziumok és a szakközépiskolák esetében, addig a szakiskolák esetében alacsonyabb lett, az intézményvezetők is egyre nagyobb tudáshiányról számoltak be. Nagy különbségek vannak a képzési formák között, de a szakmai csoportok között is jelentős az eltérés. Társadalmi problémát jelez a lemorzsolódók nagy aránya, amely azt mutatja, hogy az iskola nem képes a tanulóit motiválni, úgy fejleszteni, hogy a felsőbb osztályok elvárásainak meg tudjanak felelni (Csapó, 2015).

Széll Krisztián (2015) a hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség kapcsolatát vizsgálta az Országos kompetenciamérés adatain (részben összevetve az OECD PISA felmérésből származó adatokkal, módszertani hátterekkel) általános iskolák körében a telephelyi adatok alapján. Az elemzésében két hátrányos helyzetű csoportra fókuszál: a gazdasági-társadalmi hátrányok ellenére jó eredményeket felmutató, ún. reziliens iskolákra, valamint a gazdasági – társadalmi hátrányok mellett alacsony pedagógiai hozzáadott értéket mutató veszé-

lyezettett iskolákra. A telephelyi adatok szerint a reziliens iskolák szinte minden szempontban kedvezőbb képet mutatnak: kevésbé jellemző, hogy a szülők más, távoli iskolába íratják a gyerekeiket, az iskola épülete jobb állagú, a pedagógusok között nagyobb arányban vannak, akik valamilyen civil vagy társadalmi szervezet tagja, a tanárok nagyobb arányban vesznek részt továbbképzéseken, elterjedtebb és nagyobb arányú az iskolai tehetséggondozás, kisebb a tanárok fluktuációja, a gyerekek motiváltabbak és fegyelmezettebbek. A jól működő iskolai tehetséggondozás pedig nem csak egy-egy speciális terület fejlesztésére terjed ki, hanem a gyerekek kognitív, affektív és szociális komplex fejlődésére is pozitív hatással lehet (Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014; Bagdy, Mirnics és Kövi, 2014). Egy másik hazai reprezentatív vizsgálat azt is kimutatta, hogy a veszélyezettett iskolákban a diákok szerhasználata (dohányzás, alkohol, kábítószer) is magasabb arányú, ellenben a pozitív iskolai légkör, környezet protektív hatású (Grezsa és mtsai, 2015; Grezsa és Surányi, 2014; Kövi és mtsai, 2016).

A cigány tanulók aránya a veszélyezettett iskolákban nagyobb (37% vs. 29%). Az abszolút teszteredmények és a cigány tanulók aránya között negatív szignifikáns kapcsolat van, viszont ha a hozzáadott pedagógiai értéket is figyelembe vesszük, akkor csak a veszélyezettett iskoláknál a szövegértés esetében marad egy gyenge negatív szignifikáns kapcsolat. Logisztikus regresszióval ellenőrizték, hogy melyik tényező befolyásolja a veszélyezettett iskolába kerülést, és ezek szerint a régió (Dél-Alföld, főváros vs. Észak-Magyarország), a településtípus (főváros, város vs. község), a civil szervezeti tagsággal rendelkező pedagógus megléte, a közelben lévő másik iskolába járatás gyakoriságán, valamint a fegyelem mértéke hat szignifikánsan a veszélyezettett iskolacsoportba kerülésre (Széll, 2015).

Hegedűs Roland (2016) a PISA felmérésben tapasztalható területi különbségeket tárta fel tanulmányában. Azt állapítja meg, hogy a gazdasági fejlettség mutatói (GDP, diplomások aránya, népesség összetétele) hatással vannak az ott tanulók iskolai teljesítményére. Paradox helyzetként írja le, hogy a kedvezőbb gazdasági helyzetű területeken egyre nagyobb lesz a magasabban iskolázottak aránya, míg a kedvezőtlenebb gazdasági helyzetű területeken az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők nem tudják biztosítani a gyerekeknek a magasabb végzettséget, így egyre nő a különbség az ország térségei között. A térség gazdasági fejlettsége mellett meghatározó a szülők legmagasabb iskolai végzettsége az iskolaválasztás szempontjából. A magasabb végzettségű szülők gyerekei például többségében tagozatos osztályba járnak, míg az alacsonyabb végzettségűeké inkább normál tagozatúba, és a képzésben való előrehaladással nő a tanulók közötti különbség. Ezeknek a tényezőknek (térség gazdasági fejlettsége és a szülők státusza) szerepét vizsgálta az Országos kompetenciamérés adatain 10. osztályos tanulók 2012-es mintáján. Az eredmények szerint a gazdaságilag fejlettebb régiókban magasabban teljesítettek a tanulók, és a családi háttér alapján elvárható értéknél magasabban. Ezzel szemben a gyengén teljesítő régiók-

ban az elvárt értéknél is alacsonyabban teljesítettek, ami arra utal, hogy tovább nő a szakadék az ország régiói között.

Az iskolai teljesítményt nagyban meghatározza az oktatás finanszírozása, ahol többet költenek az oktatásra, ott jobb a tanulók teljesítménye. Ez a kapcsolat exponenciális, egy bizonyos szint felett a pénz már nem növeli a teljesítményt. Varga és mtsai (2016) azt állapítják meg tanulmányukban, hogy a kompetenciaméréseken 2003-2013 között elért eredmények magasabbak, mint az oktatás finanszírozásának mértéke alapján várhatóak lennének. Továbbá azt is tudhatjuk innen, hogy az OECD PISA felmérésen Magyarország 495 pontos teljesítménye évi átlagos 5200 USD ráfordításnak felel meg exponenciális kapcsolat esetén, holott az adott időszakban Magyarország 3137 USD-t költött átlagosan.

VIZSGÁLAT

A 2017-es Országos kompetenciamérés² adatainak másodelemzése során három tényező tükrében elemeztük a tanulók matematikai és olvasás – szövegértés kompetenciáinak szintjét: szülők munkájának rendszeressége (TA 031 és TA 033), észlelt társadalmi helyzet (TA 40) és a lakókörnyezet társadalmi státusza (TA 48). Az elemzéssel a célunk az eredmények közötti különbségek vizsgálata a társadalmi háttértényezők tükrében. Elemzésünkben a nyolcadik és tizedik évfolyam adatait vizsgáltuk.

A vizsgálatok pontos eredményeit, számadatait a táblázatok és adatok mérete miatt egy külön struktúrában, a folyóirat weboldaláról lehet elérni: PSYC_HU³.

Az eredményekhez használt matematikai statisztikai, módszertani hátteret e tematikus szám két cikke tárgyalja: lásd bővebben magyar nyelven (T. Kárász, 2019b) és angolul (T. Kárász, 2019a).

MUNKA RENDSZERESSÉGE

Az első vizsgált kérdés a szülők foglalkoztatottsági formáira vonatkozott, azaz van-e az édesanyának, valamint az édesapának állandó munkahelye, rendszeres munkája. A nem rendszeres munka esetében az alábbiakat jelölhette meg a tanuló: alkalmi munkák, gyesen/gyeden van, nyugdíjas, munkanélküli vagy tartósan beteg/rokkant.

² A kompetenciák mérése nem csak 6-8 és 10-es évfolyamon történik, hanem a felsőoktatásban is történtek már erre vonatkozó kísérletek. Ezek tapasztalatairól és eredményeiről lásd (Kiss, 2010), (Kiss, Lerner és Lukács, 2010) vagy (Kiss, 2013) vonatkozó publikációit.

³ <http://www.kre.hu/portal/index.php/kiadvanyok/folyoiratok/psychologia-hungarica-caroliensis.html>

Nyolcadikosok

Amennyiben megvizsgáljuk a nyolcadikosok mintáján azt, hogy van-e rendszeres munkája a tanuló édesanyjának, néhány érdekes eredményt kapunk. Ha az édesanyának állandó munkahelye van, a matematika eredmények az 1600-1800-as, jó eredmények tartományában vannak, attól függetlenül, hogy gimnáziumba vagy általános iskolába járnak a tanulók. Az iskolák között leginkább akkor van különbség a matematika eredmény tekintetében, amennyiben az édesanya vállalkozó/önálló gazda, illetve ha nyugdíjas. Érdekes, hogy a hatosztályos gimnáziumba járó lányok esetében a legrosszabb matematika eredményeket azok érik el átlagosan, akinek az édesanyja nyugdíjas. A standard hibákat, konfidencia-intervallumokat tekintve azt láthatjuk, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók esetében sokkal nagyobb a kompetenciateszten elért eredmény becslésének hibája (ez különösen a nyolcosztályos gimnáziumba járó fiúkra igaz), ha az édesanyának nincsen rendszeres munkája. Ez azonban a kis esetszámok, illetve a relatíve kisebb esetszámok számlájára írható alapvetően, viszont a következtetések levonásakor ezt figyelembe kell venni.

Szintén nagy a teljesítménybeli különbség a hatosztályos gimnáziumba járó fiúk között, ha az édesanya tartósan beteg és a hatosztályos gimnáziumba járó lányok esetében, ha az édesanyjuk nyugdíjas. Ugyanakkor itt nem vonhatunk le biztos következtetéseket ebből, mivel nem feltétlenül a teljesítménybeli eltérések azok, amelyek ilyen esetben nagyobbak lesznek a többi csoporthoz képest, hanem az alacsonyabb esetszámaik következtében a becslés standard hibája, és így a becslésre illesztett 95%-os konfidencia-intervallum ezen alacsonyabb esetszámú csoportokban magasabb lesz, mint a népesebb esetszámú csoportokban.

A 8. osztályosok olvasás eredményeiben részben hasonló tendencia tükröződik. Amennyiben van állandó munkahelye az édesanyának, az általános iskolába járók némileg rosszabb eredményeket érnek el. Ráadásul az átlagok közötti különbségek akár a fél szórásnyi értéket is elérhetik, illetve meghaladhatják. Fontos azonban felhívni a figyelmet, hogy a tendencia alapvetően az, hogy ha a szülők esetében a rendszeres munka egyaránt adott, akkor a különbséget az iskolatípus okozza elsősorban – tehát az általános iskolások általában is rosszabbul teljesítenek, mint az adott korosztály több évfolyamos gimnáziumába járó diákjai.

A matematika eredmények kapcsán fentebb található összefüggést, mely például kisebb esetszámú (pl.: nyugdíjas édesanyák) esetére vonatkozik, itt is láthatjuk – meglehetősen nagy különbségek vannak képzéstípusonként, valamint itt is igaz, hogy a kis létszámú csoportok konfidencia-intervalluma lényegesen szélesebb lesz, mint a nagyobb esetszámú csoportokban.

Ugyanez azonban nem jelentkezik azok körében, akiknek édesanyja vállalkozó/önálló gazda, csak kis különbségek látszódnak képzéstípustól függően. A rendszeres munka hiánya itt is nagyobb teljesítménybeli különbségeket mutat. Ez főként a nyolcosztályos gimnáziumba járó fiúk esetében igaz, leginkább akkor, ha az édesanya munkanélküli, illetve tartósan beteg (a kis létszámú cso-

portokra vonatkozó megjegyzések továbbra is érvényben vannak természetesen). A nyolcosztályos gimnáziumba járó fiúk teljesítménye az előbbi esetben az általános iskolások eredményeihez közelít, ebben a kategóriában a leggyengébb a teljesítményük. A hatosztályos fiúk teljesítménye, a matematikához hasonlóan, a tartósan beteg édesanya esetében mutat nagyobb bizonytalanságot becslésszinten (általánosságban is igaz, hogy a 6-8 osztályos gimnáziumok tanulói kevesebben vannak, itt ráadásul a tartósan beteg szülők létszáma is lényegesen csökkenti az adott részcsoportok esetszámát).

A 8. évfolyamosok matematika eredményeinek kapcsán elmondhatjuk, hogy amennyiben az édesapának állandó munkahelye van, szintén nagyobb (akár 200 pontos) különbségeket találhatunk a különböző iskolatípusokban tanulók között, az általános iskolába járóknak a legrosszabbak az eredményei. Ebben az esetben is igaz, hogy szinte minden típusú foglalkoztatás (vagy éppen annak hiánya) esetében rosszabb az általános iskolások teljesítménye a gimnáziumi tanulókhoz képest. Viszont amennyiben munkanélküli vagy tartósan beteg az édesapa, úgy a gimnáziumi tanulóknál nagy különbségek láthatóak, főleg a hatosztályos és nyolcosztályos gimnáziumba járó fiúknál. Azonban – miként az édesanyák esetében – itt is fontos kiemelni, hogy valójában a különbségek esetében a becslések hibája itt is lényegesen nagyobb az alacsony az esetszám miatt. Összességében elmondhatjuk, hogy a gimnáziumi tanulók teljesítménye széles konfidencia-intervallumot mutat, ha a szülőknek nincs rendszeres munkája. Ez valójában nem csak a fiúk, hanem a lányok esetében is elmondhatjuk.

Az olvasás eredmények kapcsán a matematikához hasonló eredményeket kapunk nyolcadikosok körében. Munkanélküli édesapa esetén általános iskolások teljesítménye rossz, de gimnazisták esetében nagy hibával terhelt teljesítményt mutatnak az eredmények (szintén alacsonyabb esetszámok következményeként). Hasonlóan a matematika területén mutatott teljesítményhez, a hatosztályos gimnáziumba járó fiúk eredménye között itt is nagy a standard hiba értéke, ha az édesapa munkanélküli, de a tartósan beteg édesapák esetében is nagy lett a mérés standard hibája, ami itt is az alacsony mintaelemszámból fakad. Hasonló magyarázat állhat az olyan érdekes eredmények hátterében, mint például a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járó lányok teljesítménye akkor a legjobb, ha az édesapa munkanélküli, hiszen éppen ezen a területen a legnagyobb a teljesítmény becslésében lévő hiba.

Tizedikesek

A tizedikesek matematika és olvasás eredményeit vizsgálva hasonló tendenciákat, eltéréseket látunk. Az édesanya rendszeres munkájának (vagy annak a hiányának) a vonatkozásában az mondható, hogy a tanulók teljesítménye között különbség tapasztalható képzéstípusok szerint, a szakközépiskolába járók teljesítenek a leggyengébben mind a fiúk, mind a lányok esetében, míg a legjobban a nyolc- és hatosztályos gimnáziumba járók. Egyébként a fiúk és lányok ered-

ményei hasonló képet mutatnak más szempontból is: az állandó munkahellyel rendelkező vagy vállalkozó édesanyák gyerekeinek a teljesítménye között viszonylag kicsi a standard hiba (többben vannak).

Az eredmények/teljesítmények konfidencia-intervallumának szélessége a rendszeres munkával nem rendelkező édesanyák gyerekeinél is tapasztalható. Itt szintén látható, mint a nyolcadikosok mintáján, hogy a rendszeres munkával nem rendelkező édesanyák gyerekei eredményein akkor a legnagyobb a standard hiba, akkor a legszélesebb a konfidencia-intervallum, ha a gyerek hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba jár. Szintén ebből a tényből fakadhat például olyan eredmény is, ami akár hibás következtetésre vezethet, hogy a hatosztályos gimnáziumba járó fiúk teljesítménye akkor a legjobb matematikából és olvasásból is, ha az édesanya nyugdíjas.

A nyolcosztályos gimnáziumba járó lányok eredménye szintén ebben a kategóriában mutat széles konfidencia-intervallumot mindkét területen. A hatosztályos gimnáziumba járó, nyugdíjas édesanyával rendelkező lányok eredménye olvasásból becsülhető a legnagyobb hibával terhelt. Óvatosan kell értelmezni a gyesen lévő, valamint a munkanélküli édesanyák gyermekeinek a jó teljesítményét a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók esetében mindkét területen a fent említett becslési bizonytalanság, standard hibák miatt. Vagyis nem értelmezhetjük és általánosíthatjuk úgy az eredményeket, hogy a hatosztályos gimnáziumba járó lányok matematikából és olvasásból is akkor teljesítettek a legjobban, ha az édesanya gyesen van, vagy munkanélküli, míg a nyolcosztályos gimnáziumba járó lányoknál akkor volt a legjobb a teljesítmény olvasásból, ha az édesanya munkanélküli. Itt valójában arról van elsősorban szó, hogy ezeknek a csoportoknak az esetszámai olyan alacsonyak a többi csoporthoz képest, hogy a standard hibájuk olyan nagy, illetve ezen keresztül a teljesítményre illesztett konfidencia-intervallumok olyan széles, hogy valódi teljesítmény-összehasonlításra lényegében alkalmatlanok. A szakközépiskolába, szakgimnáziumba és négyosztályos gimnáziumba járó tanulók teljesítménye tehát lényegében a képzési típusok irányából mutatnak elsősorban eltéréseket (olykor kifejezetten nagy, akár szórásnyi mértékűeket), szemben a szülői végzettséggel. Természetesen itt nem tudunk oksági viszonyokat vizsgálni (az Országos kompetenciamérés ilyen irányú elemzései ezen a ponton nem is célunk), így itt azt a megjegyzést érdemes tennünk, hogy a szülői végzettségek teljes aspektusának összehasonlító elemzése (egy-egy iskolatípus esetében milyen szülői háttér mellett milyen teljesítmények adódnak) bizonyos szülői hátterek alacsony esetszáma miatt csak olyan méretű hibával becsülhető, mely igen óvatos értékeléseket engedhet csak meg.

Hogy ezek az óvatosságra intő eredmények még jobban szembeűnők legyenek, vegyük górcső alá a következő példát, amely szintén kiolvasható lenne az eredményekből. Az, hogy az édesapának van-e állandó munkahelye vagy nincs, szintén leginkább a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók teljesítményének

hibáiban mutatkozik meg. Ha az édesapának nincs állandó munkája, és nem vállalkozó, akkor ezeknek a tanulóknak a teljesítménye nagy hibával terhelt. A matematika és olvasás területén mért eredmények mind a fiúk, mind a lányok esetében az képzéstípusok szerinti különbségeket tükrözik elsősorban, a szakközépiskolások teljesítenek a leggyengébben, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók a legjobban. Azonban, hogy az anomáliákra így utolsó lépésként is felhívjuk a figyelmet – és óvatosságra intsünk e tekintetben is – érdemes ránézni az alábbi csoport eredményeire.

A gyesen lévő édesapák gyermekeinek a teljesítménye szintén vizsgálható az Országos kompetenciamérés adataiban. Ha az előzőekben elmondott esetszámok okozta korlátozásokat nem vesszük figyelembe, akkor az alábbiakat láthatjuk: kiemelkedik a négyosztályos gimnáziumba és szakgimnáziumba járó lányok teljesítményének nagy különbsége matematikából és olvasásból is, sőt a négyosztályos gimnáziumba járó lányok akkor teljesítettek a legrosszabbul mindkét területen, ha az édesapjuk gyesen volt. Szintén hasonló anomáliával bír az, amikor azt látjuk, hogy a nyolcosztályos gimnáziumba járó fiúk esetében nagyon jó eredmény született olvasásból, ha az édesapa nyugdíjas vagy tartósan beteg, míg a hatosztályos gimnáziumba járó fiúknál viszonylag gyengébb itt az eredmény. A négyosztályos gimnáziumba járó fiúk teljesítménye matematikából és olvasásból is tartósan beteg édesapa esetén a legjobb. A nyolcosztályos gimnáziumba járó lányoknál a munkanélküli édesapák esetében az olvasás területén tapasztalható a legjobb teljesítmény, hasonló tendencia mutatkozik matematikából is. Ezzel szemben a hatosztályos gimnáziumba járó lányok olvasási teljesítménye tartósan beteg édesapa esetén a leggyengébb és legnagyobb szórású. Azonban az előzőekben elmondottak alapján tény az, hogy e részcsoportok esetszáma (a majd' százezres mintában néhány tíz vagy száz fő) olyan nagymértékű standard hibákat eredményez, hogy az összehasonlítások lényegében semmitmondók, a teljesítmények e csoportokban nem összevethetők.

ÉSZLELT TÁRSADALMI HELYZET

Az elemzett kérdés a tanulók percepciójára vonatkozott, vagyis hogyan látják családjuk anyagi helyzetét más családokhoz viszonyítva.

Nyolcadikosok

A matematika és olvasás eredményeit, ha megnézzük, akkor ebben a kérdésben is kirajzolódik a képzéstípusok közötti különbség: a hagyományos általános iskolába járók valamennyivel gyengébben teljesítenek, mint a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók. A másik megjegyzésünk az előzőekhez hasonlóan a hibával és az esetszámmal kapcsolatos megjegyzés. A mintázatban szintén mindkét területen a nagyon nehezen, illetve nehezen boldoguló családokban élő ta-

nulók teljesítményének a hibája (standard hibája) nagy a gimnazisták körében, amiből itt is arra következtethetünk, hogy a többi csoporthoz képest a gimnazisták esetében van relatíve legkevesebb nehezebb anyagi körülmények között élő gyermek.

Harmadsorban az is feltűnik, hogy az átlagos és jómódú családokból származó tanulók eredményei között összességében talán kisebb a különbség, míg az átlagos és nehezen élők között nagyobb, a nehezen boldoguló teljesítménye valamennyivel alacsonyabb elsősorban az általános iskolások körében. De itt is óvatosan kell kezelnünk az eredményeket a magasabb standard hibák miatt.

A nemek között különbség fedezhető fel: matematikából minden kategóriában jobban teljesítettek a fiúk, a hatosztályos gimnáziumba járó jómódú családban élő fiúk teljesítettek a legjobban, míg az általános iskolába járó nagyon nehezen boldoguló családokban élő lányok a legrosszabbul. Olvasásból fordított a kép, összességében a lányok jobban teljesítettek, ez alól csak a hatosztályos gimnáziumba járó fiúk a kivételek, ők a legjobban teljesítők között vannak.

Tizedikesek

A tizedik évfolyamba járóknál a képzéstípusok szerinti teljesítménykülönbség a legmarkánsabb, azaz a szakközépiskolába járók teljesítenek a leggyengébben és a hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumba járók a legjobban. Az észlelt helyzet hatását annyiban lehet tetten érni, hogy a nagyon nehezen és nehezen élő családokból származó tanulók eredményeinek nagyobb a standard hibája, leginkább a hat- és nyolcosztályos gimnazisták esetében. Ebben a kategóriában jellemzően sokkal kevesebb rosszabb anyagi körülmények között élő diák található, tehát esetükben a hiba mértéke, amellyel a teljesítményük becsülhető, megemelkedik. A jómódban nevelkedő tanulók teljesítményének hibája szintén nem sokkal, de nagyobb, mint az átlagos vagy annál egy kicsit jobban élők körében, azaz az ő esetükben is kisebb esetszámról beszélhetünk, mint az átlagos vagy annál jobban élők esetében.

Az észlelt helyzet középértékeit nézve nem rajzolódik ki jelentős különbség az eredmények között, a jómódú családokban élő nyolcosztályos gimnáziumba járó lányok teljesítménye emelkedik ki egy nagyon kicsit a lányok mezőnyében.

LAKÓKÖRNYEZET MEGÍTÉLÉSE

Az előző kérdéshez hasonlóan a lakókörnyezetben élők anyagi helyzetének megítélése is az észlelt társadalmi helyzetre vonatkozik.

Nyolcadikosok

Az adatok elemzése az eddigiekhez hasonló képet mutat, vagyis az eredmények között a legnagyobb különbséget a képzéstípusoknak tulajdoníthatjuk. Az álta-

lános iskolába járóknál jobban teljesítenek a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járók matematikából és olvasásból is mindkét nem esetében. Az eredmények standard hibája, amely a teljesítményekre vonatkozik, akár az előző kérdésnél, itt is a nagyon szegények és szegények környezetében élő gimnazisták esetében nagy – azaz, ebben a csoport kategóriában vannak relatíve is a legkevesebben, mely a standard hiba megnövekedését okozza.

Ebből kiemelkedik a nyolcosztályos gimnáziumba járó, nagyon szegény környezetben élő lányok matematika eredményeinek különösen nagy standard hibája, de az olvasásnál is náluk a legnagyobb ez a mérték. Elmondható tehát, hogy a 8 (illetve akár a 6) osztályos gimnáziumokba járó diákokra a legkevésbé jellemző a nehezebb anyagi helyzet, alacsonyabb szociokulturális háttér.

Az átlagos vagy annál jobb anyagi helyzetű környéken élők esetében a hibák ennek megfelelően kicsik, a gazdagoknál ennél valamennyivel nagyobb (ebben a csoportban is már kevesebben vannak a középréteg létszámához viszonyítva), de pusztán a középértékeket figyelembe véve az mondható, hogy az átlagnál jobb anyagi helyzet nem javít olyan nagymértékben a teljesítményen (az adott iskolatípuson belül értelmezve persze az eredményt).

Azonban a nagyon szegény – szegény környéken élők teljesítménye valamennyivel gyengébb az átlagos vagy annál jobb környezetben élőkénél, és ez különösen az általános iskoláknál vehető észre. Ennél a kérdésnél is megjelenik a nemek közötti teljesítménybeli különbség: matematikából a fiúk, olvasásból a lányok jobbak egy kicsivel. Itt is ki kell emelni a gazdag környéken élő hatosztályos gimnáziumba járó fiúkat, mert matematikából övéké a legjobb teljesítmény, és olvasásból is a legjobbak között vannak. Matematikából és olvasásból is a nagyon szegény családok környezetében élő általános iskolába járó tanulók teljesítettek a leggyengébben.

Tizedikesek

A 10. évfolyam adatai szintén a képzéstípusok szerinti teljesítménykülönbséget mutatják. A lakókörnyezet hatása a középértékeiben csak nagyon minimálisan érhető tetten: a nagyon szegények környezetében élő tanulók egy kicsivel gyengébben teljesítettek, mint a többiek, ez az olvasás eredményeinél jobban látszik. A standard értékei itt is elsősorban az esetszámokat tükrözik vissza: a nagyon szegények lakta környéken élő tanulók esetében nagyobb a teljesítmények becslési hibája, főleg a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járóknál magas, amiből értelemszerűen következik, hogy ez a társadalmi réteg ezekben az iskolatípusokban sokkal kisebb arányban van jelen.

Ki kell emelni a hatosztályos gimnáziumba járó, nagyon szegény környéken élő fiúk eredményeinek igen nagy hibájából fakadó következményt: a hatosztályos gimnáziumokban lényegében ezen környékekről nem tanulnak diákok, igen kevesen vannak jelen.

Ez olyannyira valószínű, hogy a 8 osztályos gimnáziumokban ilyen kategóriában már lényegében nincsen kimutatható adat! A leghomogénebb képet az átlagos és a jómódú környéken élők mutatják, a gazdag környezetben élőknel már egy kicsivel nagyobb a standard hiba. A lakókörnyezet hatása leginkább a nagyon szegény körülmények között élők esetében érezhető – bár itt is inkább az iskola típusának hatása lesz tetten érhető.

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünkben három olyan kérdés tükrében vizsgáltuk a kompetenciamérés adatait, amelyeket a szakirodalom hagyományosan a társadalmi háttértényezők közé sorol: szülők rendszeres munkája, anyagi helyzet és a lakókörnyezet anyagi – társadalmi státusza. Ez utóbbi két tényező esetében a tanulók észlelése volt a támpont, aminek érvényességét szintén alátámasztja a szakirodalom, pl.: Kraus és Stephens, (2012).

Az adatok elemzésének legfőbb eredménye, hogy akár a nyolcadik, akár a tizedik osztályba járók eredményeit vizsgáljuk, hasonló tendenciák észlelhetők. Tehát az iskolák közötti különbség meghatározó a kompetenciamérés eredményeiben: a nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumba járók teljesítenek általában a legjobban, míg az általános iskolába, valamint a szakközépiskolába járók a legrosszabbul mindkét nemnél és mindkét mérési területen. Ez a társadalmi háttértényezők közvetett hatásának is betudható, a magyar oktatás szelektivitásáról Csapó Benő több tanulmányt is írt (pl.: Csapó, 2015; Csapó, Molnár, Kinyó, 2009). A vizsgált társadalmi tényezők hatását kevésbé a mediánok eltéréseiben fedezhetjük fel, hanem inkább a konfidencia-intervallumok szélességében, a standard hibák nagyságában. Ugyanakkor azt is ki kell emelni, hogy a nagyobb hibákat okozó kisebb esetszámok miatt a következtetéseket csak nagy óvatossággal lehet levonni, az eredmények általánosítása tévedésekhez vezethet, nem lehet például kijelenteni, hogy a hatosztályos gimnáziumba járó nyolcadikos lányok általánosságban akkor teljesítenek a legjobban, ha az édesanyjuk nyugdíjas.

A fentieket szem előtt tartva még azt lehet kiemelni, hogy a szülők munkájának rendszeressége, azaz a rendszeres munka vagy annak hiánya (és lényegében így kategorizálva) kellő esetszámokat szolgáltat ahhoz, hogy akár a különböző iskolatípusok egy-egy csoporton belül összehasonlíthatóvá váljanak. A rendszeres munka megléte esetében nagyobb teljesítmény tapasztalható, főleg a hat- és nyolcosztályos gimnazisták esetében, mint általános iskolás diákoknál. A szülők rendszeres munkája esetén a nyolcadikosok teljesítménye között nincs akkora eltérés, mint tizedik évfolyamon, ahol már jobban látszik a képzéstípusok alapján megmutatkozó teljesítménybeli különbség. A rendszeres munka hiánya főleg az általános iskolások és szakközépiskolások esetében jár

együtt alacsonyabb eredményekkel, míg a hat- és nyolcosztályos gimnazistáknál a kisebb esetszám miatti nagy standard hibák a jellemzők, vagy ebben a képzéstípusban kevés olyan tanuló van, akinek a szülei nem rendelkeznek rendszeres munkával. Érdeemes azonban kiemelni, hogy bizonyos rétegelemzések esetében (GYES-en lévő apuka, tartósan beteg szülő, stb) további újabb rétegek figyelembe vétele (mint például iskolatípus szerinti elemzések) a nagyobb mértékű standard hibák – és így szélesebb konfidencia-intervallumok miatt nem elvégezhető, így az értelmezések csak a fenti korlátok figyelembevételével lehetségesek.

Az észlelt anyagi helyzetet, társadalmi státuszt két kérdés elemzésével vizsgáltuk: a család életszínvonala és a lakóhely státusza. A nyolcadikosok esetében nagyobb biztossággal mondható, hogy a jobb anyagi helyzet magasabb eredményekkel jár együtt. Az észlelt társadalmi helyzetről összegezve az mondható, hogy önmagában vett hatását a teljesítményben úgy láthatjuk mindkét esetben, hogy a jobb helyzet általánosságban jobb teljesítménnyel párosul, oksági viszonyokról természetesen nem beszélve. A nyolcadikosok eredményeinél a nagyon nehezen – nehezen boldogulók és átlagos vagy annál jobb helyzetű családokban élő tanulók eredményei közötti lévő minimális emelkedő tendencia a tizedik évfolyam esetében is még tapasztalható, azonban ez a hatás lényegében összemosódik, illetve erősen együtt jár az adott diákra jellemző képzési típus hatásával. A nagyon nehezen – nehezen boldogulók eredményeinek nagy különbségei a 10. évfolyamnál is észrevehetőek a gimnazisták esetében. Így tehát az mondható el, hogy az életkor előrehaladtával bár ugyanúgy megmaradnak az észlelt (vagy akár tényleges, objektív) szociokulturális háttérben tapasztalható differenciáló hatások, ez a hatás nagymértékben együtt jár a diák által elért iskola típusának összesített hatásával. Hasonló tendencia fedezhető fel a lakóhely társadalmi státuszának a megítélésével kapcsolatos kérdésnél. Az eredmények arról árulkodnak, hogy a nyolcadikosok mintáján a nagyon szegény, illetve szegény környezetben élők teljesítménye valamivel gyengébb mindkét területen és mindkét nem esetében. 10. évfolyamnál is látható ez a tendencia, de jobban összemosódik a hatás az iskolatípuséval. Így – miután oksági viszonyokat nem tudunk ezen a ponton ezekből az adatokból képezni-, az mondható, hogy míg a 6. és 8. osztályosok esetében jellemzően a jobb módon élők tudnak több évfolyamos képzési típusokat választani, addig a 10. évfolyamnál ez jellemzően a gimnáziumokra lesz jellemző.

Összességében azt lehet kiemelni, hogy az iskolatípus okozza a legmarkánsabb különbséget a diákok teljesítményében, de a szülők rendszeres munkája, a család átlagos vagy annál jobb anyagi helyzete protektív faktor lehet. A hat- és nyolcosztályos gimnazisták egyes kategóriákban tapasztalható alacsony esetszámából következtethetünk a magyar iskolarendszer korai szelektivitására, azaz az anyagi nehézségekkel küzdő és/vagy szegény környéken élő családok

gyerekei jóval kisebb arányban vannak jelen a gimnáziumi, különösen a hat- és nyolcosztályos képzésekben.

BIBLIOGRÁFIA

- Bagdy, E., Mirnics, Zs., Kövi, Zs. (2014). *Fény és árnyék. A tehetségerők felszabadítása*. MATEHETSZ, Budapest.
- Bagdy, E., Kövi, Zs., Mirnics, Zs. (2014). *A tehetség kibontakozása*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, Vol. 25, No. 5, 729-735.
- Barling, J., Zacharatos, A., Hepburn, C.G. (1999). Parents' job insecurity affects children's academic performance through cognitive difficulties. *Journal of Applied Psychology*. 1999 Jun;84(3):437-44.
- Bennett, P.R., Lutz, A.C., Jayaram L. (2012). Beyond the Schoolyard The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, Volume: 85 issue: 2, page(s): 131-157.
- Caprara, G.V., Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 525–534
- Csapó Benő (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25 (7-8). 4-17. o.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Kinyó László (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 3–13.o.
- Doren, C., Grodsky, E. (2016). What Skills Can Buy Transmission of Advantage through Cognitive and Noncognitive Skills *Sociology of Education*, Volume: 89 issue: 4, page(s): 321-342.
- Dorius, S.F. (2013). The Rise and Fall of Worldwide Education Inequality from 1870 to 2010 Measurement and Trends. *Sociology of Education*, Volume: 86 issue: 2, page(s): 158-173.
- Fehérvári A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 2012/7-8. 3-19.o.
- Grezsa, F., Mirnics, Zs., Vargha, A., Kövi, Zs., Rózsa, S., Vass, Z., Koós, T. (2015): Iskolás- és serdülőkorúak droghasználata: kockázati és védő faktorok egy reprezentatív vizsgálat tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 16(4), 297-330. DOI: 10.1556/0406.16.2015.4.1
- Grezsa, F., Surányi, Zs. (2014). *Fiatalok szerhasználata*. Kiadvány Szülőknek és Pedagógusoknak. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 1-91.
- Hannover, B., Morf, C.C., Neuhaus, J., Rau, M., Wolfgramm, C., Zander-Musicl, L. (2013). How immigrant adolescents' self-views in school and family context relate to academic success in Germany *Journal of Applied Social Psychology*, Volume 43, Issue 1
- Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei, *Iskolakultúra*, 26(12), 16-30.

- Kiss P. (2013). Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.) *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio. 265-291. o.
- Kiss P. (2010, szerk.) *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio.
- Kiss P., Lerner N. és Lukács F. (2010) *Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok*. In: Kiss P. (szerk.) *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio.
- Klapproth, F. & Schaltz, P. (2015). Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *Eur J Psychol Educ* (2015) 30:119-136.
- Kövi, Zs., Grezsa, F., Mirnics, Zs., Rózsa, S., Vargha, A., Kása, D., Koós, T., Vass, Z. (2016) *Spirituális lelki jóllét, mint szerhasználati protektív tényező Vallás és művészet*. KRE – L'Harmattan, Károli Könyvek, Budapest.
- Kraus, M.W., Stephens, N.M. (2012). A Road Map for an Emerging Psychology of Social Class. *Social and Personality Psychology Compass* 6/9 (2012): 642–656.
- Jennings, J.L., Deming, D., Jencks, C. (2015). Do Differences in School Quality Matter More Than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-first Century. *Sociology of Education*, Volume: 88 issue: 1, page(s): 56-82.
- Manstead, A.S.R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57, 267–291.
- Merry, J.J. (2013). Tracing the U.S. Deficit in PISA Reading Skills to Early Childhood: Evidence from the United States and Canada. *Sociology of Education* 86(3) 234–252.
- Pit-ten Cate, I.M. & Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high- and low-educated parents. *Soc Psychol Educ* (2018) 21: 725.
- Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Stephens, N.M., Markus, H.R., Phillips, L.T. (2014). Social Class Culture Cycles: How Three Gateway Contexts Shape Selves and Fuel Inequality. *Annu. Rev. Psychol.* 2014. 65:611–34.
- Széli Krisztián (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, No 24 (1), 140-147.o.
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Soc Psychol Educ* (2017) 20: 731.
- Tsai, S-L., Smith, M.L., Hauser, R.M. (2017). Families, Schools, and Student Achievement Inequality: A Multilevel MIMIC Model Approach *Sociology of Education* 2017, Vol. 90(1) 64–88.
- Tóth Edit, Csapó Benő, Székely László (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. *Közgazdasági Szemle*, LVII. évf., 2010. szeptember, 798–814. o.
- Van Laar, C., Sidanius, J. (2001). Social status and the academic achievement gap: A social dominance perspective. *Social Psychology of Education* 4: 235–258.
- Varga József, Madaras Attila, Gáspár Bencéné Vér Katalin (2016). A közoktatás színvonala és finanszírozása közötti kapcsolat Magyarországon 2003–2013 között. *Iskolakultúra* (26) 2016/10, 98-109.o.
- Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S., Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy: internalization of low social status pupils' school performance. *Soc Psychol Educ* (2015) 18:769–784.

E tematikus szám hivatkozott cikkei

- T. Kárász, J. (2019a). Estimation methods on standard error of different statistical parameters. *Psychologia Hungarica Caroliensis*.
- T. Kárász, J. (2019b). Hibabeclési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek beclésére. *Psychologia Hungarica Caroliensis*.