

**Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei**

**Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás  
eredményességére és a továbbtanulási döntésekre**

Garami Erika

Témavezető: Dr. Györgyi Zoltán



**DEBRECENI EGYETEM**

Humán Tudományok Doktori Iskola

Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori program

Debrecen, 2013.

**Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei**

**Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás  
eredményességére és a továbbtanulási döntésekre**

Garami Erika

Témavezető: Dr. Györgyi Zoltán

**DEBRECENI EGYETEM**

**Humán Tudományok Doktori Iskola**

**Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori program**

**Debrecen, 2013**

## 1. Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

A doktori disszertáció témája a hazai oktatási rendszer eredményességében és a középfokú továbbtanulásban tapasztalható jellegzetes területi különbségek vizsgálata. A téma iránti érdeklődésünket részben Enyedi György, Forray R. Katalin és Kozma Tamás, valamint Györgyi Zoltán munkái, részben saját korábbi kutatási eredményeink magyarázzák. Ezek a kutatások meggyőzően bizonyították, hogy a térbeliségnek jelentős szerepe van a különböző társadalmi folyamatok szempontjából. A társadalom minden tevékenysége térben létezik, valamilyen jól körülhatárolható környezetben zajlik, melynek elemei befolyást gyakorolnak a kereteik közt zajló társadalmi folyamatokra, miközben érvényesülnek az ezek között lévő kölcsönhatások is. Ez a megközelítés teszi lehetővé, hogy bármilyen társadalmi jelenség lényegi sajátosságait megismerjük. A „tér” kiemelt szerepét hangsúlyozó megközelítések az elsősorban Dogan és Rokkan által leírt ún. szociálökológiai szemléletből táplálkoznak, amely annak a társadalmi térnek a fontosságát hangsúlyozta, amelyben a társadalom élete zajlik. Ez a szemlélet feltételezi az egyéntől független környezet létét, amelyet saját törvényei szabályoznak. A kutatók mindenekelőtt a szűkebb és tágabb lakóhelyet értelmezik ilyen környezetként, melynek társadalomföldrajzi jellemzői, társadalmi-gazdasági adottságai, infrastrukturális ellátottsága, intézményei, iskolái, történeti és kulturális hagyományai éppolyan meghatározóak lehetnek az egyén szempontjából, mint származása, családjának kulturális közege, munkaerő-piaci helyzete, vagy a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciója. Disszertációnk kiindulópontja Enyedi György és Nemes Nagy József nyomán az volt, hogy a tér fogalma elválaszthatatlan a térbeli és területi differenciáltság feltételezésétől, mely különbségek adott esetben súlyos társadalmi (esély-)egyenlőtlenségek forrásává válhatnak. Szakirodalmi és kutatási tapasztalataink azt a feltételezésünket erősítették, hogy a *területi egyenlőtlenségekben más jellegű társadalmi* (például gazdasági, foglalkoztatottsági, szociális) *egyenlőtlenségek is megjelennek*. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a térségi egyenlőtlenségekben különböző *egyenlőtlenségi rendszerek „egymásba ágyazottsága”* jelenik meg. Ez azt jelenti, az *„előnyök és hátrányok”* egy-egy térségben *sajátos módon kapcsolódnak össze*, sajátos térszerkezetet és társadalmi viszonyokat hozva létre.

Témaválasztásunkat több tényező is indokolja. A legfontosabb ok az a szerep, melyet az *oktatás és a népesség iskolázottsága a társadalom fejlődéséhez nélkülözhetetlen humán erőforrás „minőségében”* betölt. Az oktatás társadalmi funkcióját illetően viszonylag nagy az egyetértés abban, hogy az oktatásnak van szerepe a társadalmi fejlődésben, annak ellenére,

hogy vannak bizonytalanságok az oktatás gazdasági fejlődésben betöltött szerepét, illetve az oktatást beruházásként tekintő és megtérülése mellett érvelő szemléletet illetően. Osztjuk Varga Júlia és kutatótársai azon álláspontját, hogy az iskolázottságnak kétségtelenül vannak olyan *externális hatásai* is, amelyek a társadalom egésze számára fontosak: a magasabb iskolázottsággal nőhet az állampolgári tudatosság, a munkaerő alkalmazkodóképessége, csökkenhetnek a szociális és egészségügyi kiadások, valamint a bűnözés és költségei. Lehet a magasabb iskolai végzettségnek egyéni haszna is, például jobban védhet a munkanélküliségtől, vagy növekedhet az egyén elérhető életkeresete is.

Komoly szakmai kihívást jelentett számunkra, hogy a témánkként szolgáló *oktatásiügyi kérdések interdiszciplináris jellegűek*: egyaránt érintik a földrajz-, és a társadalomtudomány kérdésköreit, miközben a szerző nem hivatott szakembere a földrajztudománynak. Disszertációnkban igyekeztünk megtalálni a *földrajztudomány* és az *oktatásszociológia* találkozási pontjait, és azokat a közös értelmezési kereteket, melyek segítségével választ adhatunk kérdéseinkre. Reményeink szerint sikerrel jártunk.

Kutatásunk fő *célja* az volt, hogy választ adjunk a térségi különbségek értelmezésében mindig visszatérő dilemmára, mely szerint a területi különbségekben „csak” a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségek jelennek meg, „kristályosodnak ki”, vagy van a „térbeliségnek” egy sajátos szerveződése, amely minden más tényezőtől függetlenül is befolyásolja a keretei között zajló társadalmi folyamatok kimenetét. Fontos volt számunkra, hogy megértsük a tér sajátos szerveződésének az *egyenlőtlenségek „egymásba ágyazottságában”* beöltött szerepét. Ehhez tanulmányoznunk kellett a földrajztudomány „tér szerepéről” való gondolkodásának fejlődését, hogy megtaláljuk azokat a *térszerveződési és térszerkezeti sajátosságokat*, amelyek segítenek értelmezni az „előnyök” és „hátrányok” halmozódásának problémáját. Ebből adódik kutatásunk *legfontosabb kérdése*, hogy azokban a térségekben, melyekben tagadhatatlanul halmozódnak a hátrányok, valóban esélytelenek-e az oktatás eredményességének növelésére és a továbbtanulási utak differenciáltságának megteremtésére. Mennyire mutatható ki, hogy a hátrányos környezeti tényezők lemaradásokat okoznak az oktatás eredményességében, illetve korlátozzák a továbbtanulási lehetőségeket. E kérdés megválaszolásához tisztáznunk kellett, hogy mely tényezők segíthetik elő, és melyek hátráltatják ezt a folyamatot.

A **disszertáció 1. és 2. fejezetében** ezért először a *földrajztudomány „tér szerepéről”* való gondolkodásának fejlődését mutattuk be. Tárgyaltuk a *társadalomföldrajz* fejlődését a fizikai környezet mindenhatóságát hirdető *földrajzi determinizmustól*, a *társadalom és kultúra* környezettel szembeni *elsődlegességét* hirdető nézeteken át, a tér *„relativista szemléletén”* keresztül, az Edward Soja nevéhez fűződő *kontextuális elmélet* kialakulásáig. Ennek az

elméletnek az a jelentősége, hogy nem úgy tekintett a térbeliségre, mint a társadalmi kontextushoz képest *külsődleges* tényezőre, hanem mint egy olyan *struktúrára*, melyet a társadalom hozott létre. A tér egyszerre „*aréna*”, *melyben* a társadalmi élet kibontakozik, és egyszerre „*médium*” is, *amelyen keresztül* a társadalmi élet létrejön és reprodukálódik. Ez a megközelítés köszön vissza a Nemes Nagy József, Rechnitzer János és Georges Benko által képviselt *regionális tudomány* társadalomszemléletében, amely a *térbeli folyamatokat és jelenségeket* vizsgálja, és azt is elemzi, hogy ezek a jelenségek *milyen intézményrendszerben és társadalmi viszonyokban* öltenek formát. A regionális tudomány olyan „*kategóriákat*” dolgozott ki, melyek segítségével magyarázható az egyenlőtlenségek „egymást erősítő” hatása. Ilyen a különböző területi egységeket (esetünkben kistérségeket) jelentő „*külső*”, és a különböző társadalmi területek sajátos viszonyait jelentő „*belső terek*” fogalma, a *centrum-periféria* fogalompáros és a *periféria* különböző típusai, továbbá a „*szomszédság*”, mely alapján a hasonló tulajdonságú területek nagyobb „*térséggé szerveződnek*”, illetve a „*területi autokorreláció*.” elve, amely az *egymás szomszédságában* lévő térségek bizonyos sajátosságainak hasonlóságára épül. Ezek a fogalmak alkalmasak arra, hogy *értelmezzük velük az egyenlőtlenségek „egymásba ágyazottságát”, valamint az előnyök és hátrányok együttjárását.*

A **disszertáció 3. fejezetében** azzal a kérdéssel foglalkoztunk, hogy *mitől válnak a területi különbségek területi egyenlőtlenséggé.* A természeti erőforrások különbözősége magától értetődően létrehozta a gazdaság földrajzi differenciáltságát. Osztjuk Enyedi György azon álláspontját, mely szerint a területi különbségek akkor válnak területi egyenlőtlenséggé, ha egy adott társadalmi státusú egyén *csupán lakóhelye miatt* lényegesen rosszabb életkörülményekkel, társadalmi mobilitási esélyekkel bír, mint amilyennel egy hasonló társadalmi státusú egyén egy másik régióban [térségben] rendelkezik”. Enyedi György úgy fogalmaz: nem véletlen, hogy a nyugati demokráciákban a területi elmaradottságot „mint az állampolgári jogok gyakorlásán esett sérelmet” fogják fel, és ennek megfelelően is kezelik. Tárgyaltuk az egyenlőtlenségekre befolyást gyakorló hazai gazdasági, területi folyamatokat, a második világháborút követő *szocialista periódus* regionális fejlődésének szakaszait, valamint a *rendszer váltást* követő időszak fejleményeit. Osztjuk több neves szerző véleményét, például Nemes Nagy József, Kiss János Péter, Forray R. Katalin, Híves Tamás, Kertesi Gábor megállapítását, mely szerint ezek a változások az *egyenlőtlenségek növekedésére, a hátrányok bizonyos térségekben való koncentrációjára, az ország „kettészakadására”* utalnak.

A **disszertáció 4. fejezete** a tér és az oktatás kapcsolatának nemzetközi kutatásával, valamint a *szociálökológiai* ihletésű hazai területi kutatások bemutatásával foglalkozott. A

*nemzetközi* szakirodalom eredményei azért voltak fontosak számunkra (mint például Peter Meusburger munkái, vagy az általa indított „*Knowledge and Space*”, „*Tudás és Tér*” címet viselő könyvsorozat), mert meggyőzően bizonyítják, milyen *jelentős térbeli egyenlőtlenségek* léteznek a tudásban, a szellemi tőke kialakulásában, a tanulmányi eredményekben, egy-egy térség rendelkezésére álló munkaerő szakmai ismereteiben és készségeiben, sőt bizonyos kompetenciáiban is. Felhívják a figyelmet arra a problémára, hogy területileg gyakran koncentrálódik a magasabban iskolázott, valamilyen értelemben „nagyobb” tudással rendelkező, sokszor kifejezetten tehetséges, kreatív népesség éppúgy, mint a rendelkezésükre álló elhelyezkedési lehetőségek. A tudás eloszlásának térbeli egyenlőtlensége legfontosabb okát a téma kutatói a gazdasági viszonyokban, a társadalmi munkamegosztás hierarchiájában, a társadalmi környezet és annak területi különbségeiben látták, amely létrehozta a tudásbeli és hatalmi különbségeket a „centrumok” és „perifériák” között.

Disszertációnkban arra is vállalkoztunk, hogy megrajzoljuk a  *hazai oktatásökológiai kutatások* történeti ívét. Kozma Tamás, Forray R. Katalin és kutatótársaik, számos önálló és közösen írt munkájukban abból indultak ki, hogy a tanulmányi eredményeket, a továbbtanulási döntéseket, a pályaválasztást a család szociokulturális adottságai mellett a szűkebb-tágabb lakóhely társadalmi, gazdasági feltételei is jelentős mértékben befolyásolják. Munkásságuk megalapozta a hazai térségi szemléletű kutatásokat, szemléletük és eredményeik megkerülhetetlenek az ilyen jellegű kutatások számára. Kutatási témáik nagyon szerteágazóak voltak. Disszertációnkban csak azokkal az irányzatokkal foglalkoztunk, amelyek a  *legszorosabban kapcsolódtak* kutatási témánkhoz. E témákkal elsősorban Benedek András, Forray R. Katalin, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Kozma Tamás és Semjén András foglalkoztak. Kutatásunkra termékenyítően hatottak például a  *területi tipológiák kialakítását* célzó kutatások, melyekben visszaköszönnek a  *regionális tudomány alapkategóriái* (szomszédság, autokorreláció) a térségek különböző mutatóinak „*együttjárásában*”, illetve a  *leszakadó térségek* „*tömbösödé*sben”. A  *regionális vizsgálatokból* a különböző társadalmi mutatók közötti összefüggéseket hasznosítottuk, és felhasználtuk a  *kistérségek fejlettségi „mintázatainak”* és „*homogenitás-mutatójának*” megalkotásakor. Hasznosak voltak számunkra a  *tanulmányi teljesítmények* és a  *továbbtanulás* összefüggéseinek elemzései a térségek  *társadalmi, gazdasági feltételrendszerével* (például társadalmi összetételével). Kapcsolódtak kutatásunkhoz azok a területi kutatások is, amelyek az  *általános iskolai oktatás eredményességének mérését* célozták (évismétlés, túlkorosság, veszélyeztetettség, lemorzsolódás), és a „gyengébb” teljesítményt alapvetően a  *kedvezőtlen települési viszonyokkal* és a  *népesség kedvezőtlen társadalmi összetételével* magyarázták. A családok

halmozottan hátrányos szociokulturális helyzete mellett a hanyatló vagy stagnáló lakóhelyi környezet hasonlóképpen rizikótényezőnek számított. A *középfokú képzésekre vonatkozó* kutatásokból egyrészt azt szemléletet tudtunk hasznosítani, amely az iskolai teljesítményt nem az egyéni környezet jellemzőivel vetette össze, hanem az *iskolakörzetek általános fejlettségével*, melyet az iskolakörzetek lakosságának foglalkozási összetételével, az iskola felszereltségével, és a körzetek ellátottsági adataival mértek. A lakosság továbbtanulás és szakképzés iránti igénye például szorosan kapcsolódott a vizsgált térségek *fejlettségi jellemzőihez*, leginkább ahhoz, hogy *milyen társadalmi rétegek dominánsak* egy-egy területen. Másrészt az a szemlélet állt közel kutatásunkhoz, mely szerint a *továbbtanulási igények területi egyenlőtlenségeiben társadalmi egyenlőtlenségek fejeződnek ki*. Sajátos *halmazati hatások* alakulnak ki a lakóhelyi környezet népességének iskolázottsága, szociális összetétele, a rendelkezésre álló képzési kínálat és a családok továbbtanulási törekvései között.

## **2. Az alkalmazott módszerek vázolósa**

A területi kutatások számára mindig kulcskérdés volt a megfelelő területi egységek meghatározása. Kutatásunkban a KSH által lehatárolt *kistérségeket* használtuk. Az empirikus kutatás céljaira kialakítottunk egy olyan SPSS formátumú adatbázist, melynek alapegységei a kistérségek, és hivatalos, *teljes körű statisztikai adatfelvételekből* származó adatokra épül<sup>1</sup>. Elemzéseinkhez a következő *adatbázisokat* használtuk: a KSH 2007. évi területi statisztikai kiadványában, illetve a 2001. évi népszámlálásban szereplő kistérségi adatok, az oktatás „eredményességének” méréséhez a 2007. évi országos kompetenciamérés 8. évfolyamának adatai, a mindenkor oktatási tárca közoktatásstatisztikai adatbázisa, valamint a 2007. évi KIFIR<sup>2</sup> adatbázis. Létrehozott adatbázisunkon egyszerre vizsgálhattuk a kistérségek társadalmi, gazdasági jellemzőit, az oktatási rendszer sajátosságait, valamint a közöttük lévő összefüggéseket.

Két fontos módszertani döntést hoztunk a kutatás elején. Egyrészt azt, hogy csak a „vidéki” Magyarországgal foglalkozunk. Azért döntöttünk így, mert Budapestnek a „vidéki” Magyarországhoz képest általában kiugróan magas és egyedülálló értékei teljesen háttérbe szorítják a kistérségi különbségeket. Erre a problémára a területi statisztikával foglalkozó szakemberek is sokszor felhívják a figyelmet, és hasonlóképpen járnak el. Másrészt olyan

---

<sup>1</sup> Ezeknek az adatoknak elemzésre való alkalmassá tétele, adatbázisokba történő beépítése, majd az adatbázisok speciális módon való összekapcsolása a szerző munkája. Ezekre a munkafázisokra azért volt szükség, mert az eredeti adatok, adatbázisok vagy papíralapúak, vagy Excel, Access, illetve SPSS formátumúak voltak.

<sup>2</sup> Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere.

nagyságrendbeli különbségek vannak a főváros és a „vidéki” kistérségek adatai között, melyek teljesen értelmetlenné teszik az összehasonlítást. A másik döntésünk az volt, hogy az országos kompetenciamérés két kompetenciaterülete közül *csak a matematikai területen elért eredményekkel* foglalkozunk. A disszertáció terjedelmi korlátai nem tették lehetővé a szövegértés eredményeinek részletes elemzését. Ha pedig választanunk kell, a matematika pontszámokat alkalmasabbnak tartjuk az elemzésre, mivel a szórásuk nagyobb, megoszlásuk kevésbé egységes, több szempont szerint differenciálódnak.

Az empirikus elemzésben, az SPSS programcsomagból a következő módszereket használtuk: 1.) A *faktoranalízis* módszerét arra használtuk, hogy a kistérségek jellemzésére szolgáló sok változóból kiválasszuk azokat, amelyekkel a legplasztikusabban tudjuk jellemezni őket. 2.) A *nem hierarchikus klaszteranalízis* módszerét arra használtuk, hogy a különböző gazdasági, társadalmi mutatók mentén csoportosítsuk a kistérségeket és „*mintázatokat*” alkossunk, melyek segítségével leírhatóak a térségek közötti hasonlóságok és különbségek. A „*mintázatok*” alapján megalkotott *homogenitás-mutató*nak jelentős szerepe volt a szülői és iskolai háttér elemzésében, az oktatás eredményességének, és a továbbtanulás irányainak vizsgálatában. 3.) A *szórás-elemzést* a tanulmányi és a kompetenciamérési eredmények különböző diszkrét változók szerinti megoszlásának elemzéséhez használtuk. 4.) A két-, vagy háromdimenziós *keresztábra elemzést* a szülői és iskolai háttérnek a térségek fejlettségével való összefüggésük, illetve a kompetenciamérési eredményekre gyakorolt hatásuk feltárásához alkalmaztuk. 5.) Használtuk a *lineáris regresszió* módszerét is a családi és környezeti tényezők oktatás eredményességére gyakorolt hatásának megismerése céljából. Mivel az eredmények felsorolása a hipotéziseket is tartalmazza, feleslegesnek tartottuk azok külön fejezetben való szerepeltetését.

A **disszertáció 5-7. fejezete** tartalmazza az empirikus kutatás leírását és eredményeit. „Háttérváltozónak”, egyrészt a kistérségek társadalmi, gazdasági mutatói alapján készült „*mintázatokat*”, és az ezek alapján készült *homogenitás-mutatót*, másrészt a 2007. évi országos kompetenciamérésben részt vevő 8. évfolyamos diákok szülői háttérének, valamint iskoláik társadalmi összetételének jellemzőit tekintettük. „Eredményváltozóként” a diákok matematika kompetenciamérésén elért standardizált pontszámait használtuk. A disszertációban három témakör keretében tárgyaltuk az oktatás eredményességének térszerkezeti sajátosságait. Foglalkoztunk 1.) a szülői és iskolai háttérnek az eredményességre gyakorolt hatásával, 2.) az oktatás eredményességének kistérségi különbségeivel (az eredményeknek a szülői és iskolai háttérrel való egybeesésével, a „kedvező” és „kedvezőtlen” kimentekkel), összefoglaltuk a kistérségi jellemzők hatásrendszerét, majd 3.) tárgyaltuk a

középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti jellemzőit. Ennek keretében áttekintettük a 2000 és 2007 közötti időszak továbbtanulási tendenciáit, és vizsgáltuk a továbbtanulás kistérségi sajátosságait: a középiskolai tanulmányait helyben, illetve másutt folytató diákok jellemzőit, a továbbtanulás irányait, a továbbtanulás irányainak alakulását a korábbi eredmények függvényében, a középfokú felvételi eljárás sikerességének és szelektivitásának mutatóit, és e mutatók képzési formák, illetve homogenitás-mutató szerinti különbségeit. Az eredmények összefoglalására a disszertáció utolsó fejezetében került sor.

### 3. Az eredmények tézisszerű felsorolása

A kutatás egyik legfontosabb módszertani eredménye, hogy a kistérségek mutatóinak felhasználásával egy olyan *homogenitás-mutatót* sikerült szerkesztenünk, amely minden térség „helyét” képes kijelölni a *„fejlettség kontinuumán”*, és alkalmas az átmenetek „kezelésére” is. Ezt a *háttérváltozót* kitűnően tudtunk használni mind az oktatás eredményességének kistérségi különbségei, mind pedig a középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti sajátosságainak elemzéséhez.

1. Eredményeink alapján igaznak bizonyult az a **hipotézisünk**, mely szerint az egyes térségekben valóban megfigyelhető a különböző fejlettségi dimenziók mentén az „előnyös” és „hátrányos” helyzetek *„együttjárása”*, sőt *halmozódása*, **igazolható** az *egyenlőtlenségek „egymásba ágyazottsága”*. A korábbi regionális kutatások eredményeivel összhangban a legelőnytelenebb helyzetben lévő térségek jelentős része továbbra is az ország északi, észak-keleti, keleti részén találhatóak, sok esetben összefüggő tömböt alkotva, valamint a Dunántúl déli részén, elsősorban Baranya és Somogy megyében. A legelőnyösebb helyzetben lévő térségek között továbbra is ott találhatóak a főváros körüli térségek, valamint Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém, Győr-Moson-Sopron és Vas megye kistérségeinek többsége.

2.. Igaznak bizonyult Nemes Nagy József, Kiss János Péter és Kertesi Gábor gondolataira épülő **hipotézisünk** is, mely szerint minél kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkezik egy térség, annál jellemzőbb helyi társadalmának összetételére a *„polarizáltság”*, a *„kettészakítottság”*. A szülői és iskolai háttérmutató értékeinek szórása a legrosszabb helyzetű térségekben volt a legnagyobb. Ahogy javult ez a háttér, úgy csökkent a szórásuk. A térségek körülbelül harmadában – felében nincs ilyen szigorú megfelelés, hanem a térségek állapotához képest kedvezőbb, vagy kedvezőtlenebb szülői és iskolai háttér volt a jellemző. Az olyan térségekben, ahol a *kedvezőtlenebb adottságok ellenére előnyösebb szülői és iskolai*

*háttér*et tapasztaltunk, a többi hasonló adottságú térséghez képest valamivel jobb a szociális és foglalkoztatási helyzet, a népesség magasabban iskolázott, és a térségek a '90-es évek óta folyamatosan igyekeznek felzárkózni a fejlettebb régiókhoz. Azokban a térségekben viszont, ahol az *előnyösebb adottságok ellenére* nem volt olyan kedvező sem a gyerekek szülői háttére, sem az iskolák társadalmi összetétele, ezt a helyzetet elsősorban a népesség alacsonyabb iskolázottsága (például a középfokú végzettség túlsúlya) okozta. A *jobb adottságú térségekben már a középfokú végzettség is „visszahúzó erő” lehet.* Világossá vált az is, hogy a térségek hátrányos helyzete nagyobb hatást tud gyakorolni az *iskolák társadalmi összetételére*, mint az átlagnál kedvezőbb környezeti adottságok.

3. Tisztáztuk azt a kérdést is, hogy *milyen mértékben esnek egybe* a gyerekek eredményei szülői és iskolai háttérükkel. Minél nagyobb mértékű ez az egybeesés, annál nagyobb mértékben képes meghatározni a szülői és iskolai háttér a gyerekek eredményeit. Minden olyan kimenetet „*kedvezőnek*” tekintettünk, amelyben a *háttérhez képest előrelépés* tapasztalható az eredményekben, és minden olyan kimenetet „*kedvezőtlennek*” minősítettünk, amelyben a *háttérhez képest visszalépés* következett be az eredményekben. A *térségek jelentős hányadában egybeesik* a diákok kompetenciamérésen elért eredménye szülői háttérük és iskolájuk társadalmi összetételének jellegével. *Legkevésbé az átlagos, leginkább pedig az átlagnál kedvezőbb* háttérű térségekben. A legkedvezőtlenebb szülői háttérrel rendelkező térségek az átlagos és az annál kedvezőbb helyzetű térségek között foglalnak helyet. **Nem igazolódott** tehát az a **feltevésünk**, mely szerint a rosszabb adottságú térségekben lesz legnagyobb mértékű az „*egybeesés*”. Viszont az ilyen térségekre elmondható, hogy nem igazán mutatkoznak „*kitörési pontok*” az oktatási rendszerük eredményességét növelni kívánó törekvések számára. Az *átlag feletti* anyagi és kulturális javakkal rendelkező, iskolázottabb *szülői háttér* lényegesen *többet tud tenni* azért, hogy gyermekeik eredményei meghaladják az átlagot, mint a *hasonlóan kedvező összetételű iskolák*. A *szülői háttér* tehát *jobban „behatárolja”* a *gyermek eredményeit*, mint az iskolák társadalmi összetétele. Eredményeink ugyanakkor megerősítik, hogy a családi hatások mellett fontos a közösség összetételének jellege és együttes hatása is.

4. Fontos kérdés volt számunkra, hogy a *térségek eltérő fejlettsége* módosítja-e a szülői és iskolai háttér (fentebb ismertetett) eredményekre gyakorolt hatását, vagy nem. A térségek *homogenitásától függően* másként érvényesült a szülői, és az iskolai háttér hatása. A *legrosszabb adottságokkal* rendelkező, homogén térségekben a *szülői háttér* hatása szinte „*beleolvad*” a térségi sajátosságok hatásába, annyira meghatározóak a kedvezőtlen gazdasági és társadalmi körülmények. Hasonlóan meghatározóak a térségi hatások az „*úton lévő*”

társégek esetében is. Az *iskolák társadalmi összetételének* önálló hatása megmarad a társégek e leghátrányosabb helyzetű csoportjában is. A *legjobb mutatókkal rendelkező, homogén* társégekben a szülői háttér „megőrzi” a gyerekek iskolai sikerességére gyakorolt önálló hatását. A *kedvező környezeti adottságok és hatások „elősegítik” a szülői háttér hatásának érvényesülését.* Sőt igazolást nyert az a **hipotézisünk** is, mely szerint azokban a társégekben, ahol többségében „kedvezőbbek” a feltételek, és e tekintetben inkább homogének, nagyobb esély van arra, hogy a kedvezőtlenebb családi és/vagy iskolai háttér ellenére is jobb eredmények szülessenek. Ahol viszont többségében rosszabbak a feltételek, és e tekintetben inkább homogének a társégek, ott inkább arra van esély, hogy még a kedvezőbb családi és/vagy iskolai háttérrel rendelkező diákok is a tőlük „elvárhatónál” rosszabbul teljesítenek. Az ilyen társégekben kevésbé tudják függetleníteni magukat a családok a környezeti hatásoktól, mert „*összecsúsznak*” a kedvezőtlen társégi adottságokból, valamint a kedvezőtlen társadalmi háttérből adódó *hátrányok*. A hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben tudják kifejteni negatív hatásukat, mint az előnyösebb mutatók a maguk kedvezőbb hatását. Eredményeink szerint a diákok eredményességére a legnagyobb hatást a kistérségek népességének iskolázottsági szintje, a gazdaság ágazati szerkezete, a foglalkoztatottak ágazati és iskolázottság szerinti összetétele, a társégek hátrányos vagy nem hátrányos jellege, valamint a családok foglalkoztatottsági helyzete gyakorolja.

5. Igaznak bizonyult az a **feltevésünk**, hogy a társégek képzési kínálata és megtartó ereje nagymértékben függ a társégek általános fejlettségétől. A nagyvárosi, megyeszékhelyeket is tartalmazó, a legnagyobb intézményi és programkínálattal rendelkező társégekben legmagasabb a helyben maradó diákok aránya. A „homogenitás-mutató” szerint is e társégek többsége a legjobb adottságokkal rendelkező társégek közé tartozik. Azon társégek többsége, ahonnan az átlagnál nagyobb mértékben távoznak a fiatalok, alapvetően kedvezőtlen helyzetű társégek, emiatt lényegesen *kisebb a „megtartó erejük”*. Eredményeink alapján valószínűsítjük, hogy nemcsak a helyi képzési kínálat mennyisége, hanem *minősége* is okozhat elvándorlást. Azokban a társégekben ugyanis, *ahonnan sokan mentek el* máshová tanulni, szignifikánsan *kisebb* volt a *túljelentkezés mértéke*, tehát kisebb mértékű volt a helyi képzési kínálat iránti *érdeklődés*, kisebb mértékben tudták (vagy nem is akarták) az iskolák feltölteni a rendelkezésükre álló helyeket, és kisebb volt a felvett diákok között azoknak az aránya, akiket eleve (már az ideiglenes felvételi lista összeállításakor) besoroltak a felvehetőkhöz közé, mint a nagyobb megtartó erővel bíró társégekben.

6. Igaznak bizonyult az a **hipotézisünk** is, mely szerint minél fejletlenebb egy térség, annál nagyobb szerepet töltenek be képzési szerkezetében a munkaerő-piaci érvényesülés

szempontjából kevésbé perspektivikus képzési formák (szakiskola). Minél fejlettebb, annál nagyobb szerepet kapnak a gimnáziumi, azon belül a magasabb szintű, speciális képzést nyújtó képzési formák. A sok hátránnyal küzdő térségek oktatásában valóban megfigyelhető az a fajta “kettőség”, melyet disszertációmban az oktatás „királyi útjaként” és „cselédlépcsőjeként” aposztrofáltunk. E térségekben két, egymás teljes ellentétét alkotó képzési formában vesz részt a fiatalok legnagyobb aránya: egyrészt a *szakiskolai*, másrészt a *6/8 évfolyamos gimnáziumi képzésben*.

7. Megerősíthető az a **hipotézisünk** is, hogy a szakmai, szakiskolai képzésnek igazolhatóan más a funkciója az előnyös és a hátrányos adottságokkal rendelkező térségekben. *Egy fejlett térség* esetében a szakmai képzés egy valóban meglévő, működő gazdaság igényeire épül rá. *Egy hátrányos helyzetű térségben* viszont a leghátrányosabb helyzetű, lelegelettebb fiatalok “felszívására”, és valamilyen szintű, ideig-óráig tartó iskolában való tartásukra szolgál, és nem “valós” szakmai képzésre.

8. Teljesült az a **hipotézisünk** is, mely szerint a tanulmányi és kompetenciamérési eredményekben is tükröznek a térségek fejlettségbeli különbségei. Az átlagos tanulmányi eredmény a legrosszabb adottságú térségekben volt a legalacsonyabb, másrészt azokban a térségekben, ahol még dominálnak ugyan a kedvezőtlen mutatók, de már nem olyan homogének, mint az előző csoport. A rossz tanulmányi eredmények leginkább olyan képzésekbe „irányították” a diákokat, amelyek *hátrányos helyzetükből eredő hiányaik*, valamint a tanulásban korábban mutatkozott *elmaradásaik pótlását* kívánták elérni. A képzések többsége szakiskolai képzés volt.

9. **Bizonyítható**, hogy a középiskolák felvételi gyakorlatát leginkább a képzési típusa határozza meg. A KIFIR adatbázis alapján képzett mutatók egyrészt jellemzik a felvételi eljárás “sikerességét”, másrészt tájékoztatnak bennünket arról, hogy a különböző típusú középfokú intézményeknek milyen mértékben sikerült azokat a diákokat megszerezniük, akiket leginkább szerettek volna. *A legjobb válogatási képességgel* konzekvensen a 6/8 évfolyamos gimnáziumok rendelkeznek. *A leggyengébb* képességgel a *szakiskolák* tanulói jellemezhetőek. Ez a magyarázata annak, hogy bár elvileg lenne hozzájuk jelentkező, mégsem töltik fel a helyeiket, s évek óta a *legalacsonyabb feltöltöttségi aránnyal* rendelkeznek. Olyan mértékben ítélik képezhetetlennek a hozzájuk jelentkezőket, hogy inkább lemondanak róluk. Az a **feltevésünk** nem teljesült, hogy a „szelekciós” mutatók a legkedvezőtlenebb helyzetű térségekben lesznek a legmagasabbak. Épp ellenkezőleg, a térségek javuló állapotával párhuzamosan nő a diákok teljesítménye, ami a felvételi sikerességében, és az iskolák megnövekedett szelekciós képességében is megmutatkozik.

Eredményeink alapján levonhatjuk azt a következtetést, hogy a térségi sajátosságok, a térségek fejlettségbeli homogenitása mindenképpen befolyásolják az oktatás eredményességét és a továbbtanulási döntéseket, elsősorban azon a közvetlen hatáson keresztül, amit a családok egzisztenciális helyzetére, életfeltételeikre, az iskolák működési feltételeire, társadalmi összetételére, másrészt azon a közvetett hatáson keresztül, amit a térségek infrastrukturális, gazdasági és demográfiai jellemzőire gyakorolnak. A dolgozat érdemének gondoljuk, hogy a térségek fejlettségét mérő, az átmenetekre is érzékeny homogenitás-mutató megalkotásával, összetevőinek ismeretében megnevezhetőek azok a kitörési pontok, amelyek segíthetik az oktatás, és ez által a térségek eredményességének növelését is. Mindenképpen ilyen kitörési pontnak tekintjük az *iskolázottság* és a *foglalkoztatottság* növelését. Mindkettő olyan externális hatásokkal is járna, melyek nélkülözhetetlenek a térségek fejlődése szempontjából (például a térségek jövedelemtermelő képességére, szociális és demográfiai viszonyaira vonatkozóan).

Ha meg kellene fogalmaznunk, milyen irányba terjesztenénk ki a további kutatási lehetőségeket, akkor egy olyan kutatás fontossága mellett érvelnénk, amely azt tárná fel, hogy a különböző adottságú térségekben jelenleg milyen formái és lehetőségei vannak a foglalkoztatás-, az oktatás-, valamint a szociálpolitika térségi együttműködésének, egymás kölcsönös támogatásának, és eredményeik, ismereteik kölcsönös átvételének és felhasználásának.

## **A szerzőnek az értekezés tárgyából megjelent vagy igazoltan kiadásra elfogadott publikációi**

GARAMI ERIKA (2012): A „tanulás” térszerkezeti sajátosságai, In: Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanulás és művelődés*, Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományi Intézete – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen, 103-109. p.

GARAMI ERIKA (2010): A humán erőforrás területi különbségei, In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*, Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen, 29-136. p.

GARAMI ERIKA (2009): Az autonóm tanulás területi különbségei, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás, Felnőttnevelés, művelődés, Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 22. szám*, Debreceni Egyetem, Debrecen, 197-210. p.

GARAMI ERIKA (2009): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 2. szám, 241-250. p.

GARAMI ERIKA – HÍVES TAMÁS (2009): A humán erőforrás területi különbségei, In: Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett Ágnes – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyai Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 33-48. p.

GARAMI ERIKA (2006): A fejlesztő szemlélet és az eredményesség kapcsolata, In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.) *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 93-110. p.

GARAMI ERIKA (2004): Az intézményi változások területi különbségei, In: Simon Mária (szerk.): *Válaszol az iskola*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 167-194. p.

GARAMI ERIKA (2003): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában, *Iskolakultúra*, 1. szám, 83-90. p.

GARAMI ERIKA (2003): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei, In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 33-70. p.

GARAMI ERIKA (1997): Munkaerő-piaci pozíciók Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, *Educatio*, 1. szám, 149-157. p.

## **A szerző egyéb publikációi**

GARAMI ERIKA (2011): Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata, *Új Pedagógiai Szemle*, 8-9. szám, 2-66. p.

GARAMI ERIKA (2009): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága, *Területi statisztika*, 3. szám, 280-298. p.

GARAMI ERIKA (2007): Esettanulmány a Budapest XVII. kerület Diadal úti Általános Iskoláról. Az esettanulmány Csonka Csabáné által rövidített és szerkesztett változata megjelent In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 116-122. p.

GARAMI ERIKA (2006): Függelék, In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 413-573. p.

GARAMI ERIKA (2006): Adatbázisok, In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 599-607. p.

GARAMI ERIKA (2005): Gyakorlat a szakiskolákban (1), *Szakoktatás*, 1. szám, 1-6. p.

GARAMI ERIKA (2005): Gyakorlat a szakiskolákban (2). Nézőpontok, optikák, *Szakoktatás*, 2. szám, 4-10. p.

GARAMI ERIKA (2005): Eltérő álláspontok a gyakorlati képzésről (3). Nézőpontok, optikák, *Szakoktatás*, 3. szám, 3-6. p.

GARAMI ERIKA (2003): Függelék, In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 377-557. p.

GARAMI ERIKA (2003): Adatbázisok, In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 575-583. p.

GARAMI ERIKA (2003): Függelék, In: Imre Anna (szerk.): *Jelzések az oktatásról*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 157-242. p.

GARAMI ERIKA (2002): A pedagógus szakma. Beszámoló az 5. szekció munkájáról, In: Monostori Anikó (szerk.): *Magyar közoktatás, 2001. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 129-133. p.

GARAMI ERIKA (2000): Függelék, In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 379-544. p.

GARAMI ERIKA (2000): Adatbázisok, In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 377-379. p.

GARAMI ERIKA (1998): A munkaerő-piaci pozíciók javításának regionális aspektusai a fiatalok körében Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, In: Benke Magdolna (szerk.): *Az átképzés, mint a foglalkoztatáspolitikai eszköze és szerepe a munkanélküliség kezelésében*, Készült a Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány megbízásából, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 8-27. p.

GARAMI ERIKA (1997): Agresszív viselkedés, *Educatio*, 4. szám, 763-769. p.

GARAMI ERIKA (1995): A munkanélküliség világa, In: Szabó Ildikó (szerk.): *Szakképzés, munkaerőpiac és társadalmi közérzet. Empirikus kutatás a pályakezdő fővárosi fiatalok körében*, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 111-130. p.

GARAMI ERIKA – SZABÓ ILDIKÓ (1995): A fiatalok társadalmi közérzete, In: Szabó Ildikó (szerk.): *Szakképzés, munkaerőpiac és társadalmi közérzet. Empirikus kutatás a pályakezdő fővárosi fiatalok körében*, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 131-140. p.

GARAMI ERIKA (1995): Munkaerő-piaci lehetőségek a szakképzés függvényében, In: Szabó Ildikó (szerk.): *Szakképzés, munkaerőpiac és társadalmi közérzet. Empirikus kutatás a pályakezdő fővárosi fiatalok körében*, Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 71-110. p.

GARAMI ERIKA – SZABÓ ILDIKÓ (1995): Szakképzés, munka, társadalmi közérzet, *Új Pedagógiai Szemle*, február, 63-80. p.

GARAMI ERIKA (1995): A magyarországi szlovákok nemzetiségi identitása, *Új Pedagógiai Szemle*, június, 32-44. p.

GARAMI ERIKA – TÓTH OLGA (1994): Ifjúság 1993. Társadalmi, családi helyzet – politikai attitűdök, In: Mészáros József (szerk.) *Magyarország átalakulóban*, Népjóléti Minisztérium, Budapest, 141-210. p.

GARAMI ERIKA – TÓTH OLGA (1994): A 14-18 éves fiatalok helyzete, politikai attitűdjei, In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.) *Társadalmi riport 1994*. TÁRKI, Budapest, 378-395. p.

GARAMI ERIKA – SZÁNTÓ JÁNOS (1992): Magyarországi szlovákok identitása, *Régio*, 3. szám, 113-134. p.

GARAMI ERIKA (1987): Kezükben van a jövő? Ifjúság a helyi társadalomban, *Ifjúsági Szemle*, 7. szám, 87-94. p.

GARAMI ERIKA (1985): A hazai politikai szocializáció kettősségének problematikája, In: *A XVII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia kiemelkedő pályamunkái*. Tudományszervezési és Informatikai Intézet, 1-4. kötet, Budapest, 49-52. p.