

Doktori (PhD) értekezés

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

Garami Erika

**Debreceni Egyetem
Humán Tudományok Doktori Iskola**

2013

„Én Garami Erika teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

**KISTÉRSÉGI JELLEMZŐK EGYÜTTES HATÁSA AZ OKTATÁS
EREDMÉNYESSÉGÉRE ÉS A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉSEKRE**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a .Neveléstudományok tudományágban

Írta: Garami Erika okleveles szociológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi programja) keretében

Témavezető: Dr. Györgyi Zoltán .
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20...

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

Tartalomjegyzék

Bevezetés	9
1. Tér a társadalomtudományban	13
1.1. A társadalomföldrajz megközelítésmódja	13
1.2. A „tér” különböző felfogásmódjai.....	16
1.3. A földrajztudomány módszertani fejlődése.....	17
1.4. A kritikai földrajz megjelenése.....	18
1.5. A kontextuális elmélet megszületése.....	20
2. A regionális tudomány jellemzői.....	22
2.1. A regionális tudomány meghatározása.....	22
2.2. A regionális tudomány alapfogalmai.....	25
2.2.1. A terek típusai.....	25
2.2.2. Centrum-periféria	28
2.2.3. Szomszédság, területi autokorreláció	30
3. Területi különbségek — területi egyenlőtlenségek?.....	31
3.1. Az egyenlőtlenségekre befolyást gyakorló hazai gazdasági, területi folyamatok.....	35
3.2. „Kettészakadt” társadalom?.....	40
4. A tér és az oktatás összefüggései a nemzetközi és hazai szakirodalomban	41
4.1. Az oktatásökológia jellemzői	44
4.2. Területi egységek megválasztásának kérdése.....	47
4.3. Kutatási irányok.....	49
4.3.1. Területi tipológiák	49
4.3.2. Regionális vizsgálatok.....	56
4.3.3. Oktatás és környezete	58
4.3.4. A továbbtanulásra irányuló kutatások	59
4.3.5. Képzési formákra vonatkozó kutatások.....	61
5. Kutatási kérdések, hipotézisek	66
5.1. A kutatás legfontosabb kérdései	71
5.2. A kutatás hipotézisei.....	73
6. Az empirikus kutatás bemutatása	76
6.1. A kutatásban alkalmazott területi egységek	76
6.2. Az adatbázisok bemutatása.....	80
6.3. Módszertani ismertető	82
6.4. A területi kutatások módszertani korlátai.....	84
6.5. A témakörök rövid bemutatása.....	85
7. Az empirikus kutatás eredményei.....	86
7.1. A kistérségek jellemzése	86
7.1.1. A kistérségek alapmutatói	91
7.1.2. Településhálózat	93
7.1.3. A gazdasági fejlettség.....	95
7.1.4. A gazdasági környezet összetevői	99
7.1.5. A kistérségek fejlettség szerinti homogenitása.....	108
7.2. Az oktatás eredményességének mérőeszköze és háttérváltozói.....	112
7.2.1. Az eredményességváltozó	113
7.2.2. A szülői háttér.....	122
7.2.3. Az iskolák társadalmi összetétele.....	130
7.2.4. A szülői és iskolai háttérnek az eredményességre gyakorolt hatása	137
7.3. Az oktatás eredményességének kistérségi különbségei.....	143
7.3.1. Az eredményeknek a szülői és iskolai háttérrel való „egybeesése”	147
7.3.2. Kedvező kimenetek	151
7.3.3. Kedvezőtlen kimenetek	155

7.3.4. A kistérségi jellemzők hatásrendszerének összefoglalása.....	160
7.4. A középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti jellemzői.....	166
7.4.1. Továbbtanulási alapadatok	167
7.4.2. A továbbtanulás kistérségi sajátosságai.....	171
7.4.2.1. Helyben maradók – távozók.....	171
7.4.2.2. A továbbtanulás irányai.....	174
7.4.2.3. Továbbtanulási irányok a korábbi eredmények függvényében.....	185
7.4.2.4. A középfokú felvételi eljárás sikerességének és szelektivitásának mutatói..	192
A sikerességi és szelekciós mutatók képzési formák szerinti különbségei	195
A sikerességi és szelekciós mutatók homogenitás-mutató szerinti különbségei....	198
8. Összefoglalás	202
Melléklet.....	219
Táblázatok	221
Ábrák	245
Hivatkozott irodalmak jegyzéke.....	255
Összefoglaló	274
Summary.....	276

Bevezetés

A doktori disszertáció témája az oktatás eredményességében és az iskolázási folyamatokban tapasztalható jellegzetes területi különbségek vizsgálata. A téma iránti érdeklődésünket részben szakirodalmi (Forray-Kozma 1986a, 1986b, 1992; Forray 1986, 1988; Kozma 1973, 1975, 1987; Györgyi 1997; Forray-Híves 2003; Enyedi 1993, 1996; Nemes Nagy 1987, 1993), részben saját kutatási eredmények motiválják (Garami 1998, 2003a, 2003b, 2005, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012), amelyek meggyőzően bizonyították, milyen jelentős szerepe van a térbeliségnek a különböző társadalmi folyamatok szempontjából. A társadalom minden tevékenysége térben létezik, és pontosan ez a „térhez kötöttség” teszi lehetővé, hogy megismerjük azokat a konkrét „formákat”, ahogy egy társadalmi jelenség megjelenik az ország különböző területein. A társadalmi tevékenységek mindig valamilyen térben is elhelyezkedő környezetben zajlanak, mely térbeli környezet elemei befolyást gyakorolnak a kereteik közt zajló társadalmi folyamatokra, és érvényesülnek a közöttük lévő kölcsönhatások is. A „tér” kiemelt szerepét hangsúlyozó megközelítések az ún. szociálökológiai szemléletből táplálkoznak (Dogan-Rokkan 1969), amely annak a társadalmi térnek a fontosságát hangsúlyozta, amelyben a társadalom minden egyes tevékenysége – beleértve az oktatást is – zajlik. Ez a szemlélet feltételezi az egyéntől függetlenül létező környezet létét, amelyet saját törvényei szabályoznak. 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 élete, nevelődése szempontjából, mint származása, családjának kulturális közege, munkaerő-piaci helyzete, vagy a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciója (Forray-Kozma 1992; Enyedi 1993). A tér fogalma elválaszthatatlan a térbeli és területi differenciáltság feltételezésétől¹, mely különbségek adott esetben súlyos társadalmi (esély)egyenlőtlenségek forrásává válhatnak (Nemes Nagy 1998).

Eddigi kutatási tapasztalataink azt erősítették bennünk, hogy a *területi egyenlőtlenségekben más jellegű* (a térségek fizikai és humán infrastruktúrájára, gazdasági viszonyaira, jövedelemtermelő képességére, foglalkoztatottsági és szociális viszonyaira vonatkozó) *társadalmi 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*

¹ A „térbeli” kifejezést bizonyos térbeli elemek egyenlőtlensége és rendezettségé általános értelmében, míg a „területi” kifejezést konkrét lehatárolt területegységekre, térrészekre vonatkozó megállapításokhoz használjuk (Nemes Nagy 1998:23).

kapcsolódnak össze, sajátos térszerkezetet és társadalmi viszonyokat hozva létre. Lesznek olyan térségek, melyekben a társadalmi élet különböző területei térszerkezeti sajátosságainak azon elemei érvényesülnek leginkább (pontosan az egyenlőtlenségi rendszerek „*egyénlőtlen*” miatt), amelyek a *hátrányok kölcsönös megerősítését*, „*együttjárását*” segítik elő, és lesznek olyan térségek, melyekben a térszerkezeti sajátosságok az *előnyök összekapcsolódását* és „*együttjárását*” támogatják. Disszertációnk ennek a feltételezésnek az igaz vagy hamis voltát kívánja feltárni.

A kérdés eldöntéséhez szükségünk van arra, hogy részletesebben foglalkozzunk a „*térnek*” a társadalom, és a hozzá kötődő különböző tevékenységek szerveződésében betöltött szerepével, 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, hogy megértsük a tér sajátos szerveződésének az *egyenlőtlen* „*egyénlőtlen*” beöltött szerepét is.

Az a kérdés is válaszra vár, hogy miért pont az oktatás eredményességét, a középfokon történő továbbtanulást választottuk területi kutatásaink tárgyául. Azon túl, hogy szakmai előlétele és érdeklődése is ebbe az irányba befolyásolja a szerzőt, a legfontosabb ok: az *oktatásnak és iskolázottságnak a társadalom fejlődéséhez nélkülözhetetlen humán erőforrás „minőségében”* betöltött szerepe. Az oktatás szerepéről, társadalmi funkciójáról való gondolkodásban viszonylag nagy az egyetértés abban, hogy az oktatásnak, a népesség iskolázottságának szerepe van a társadalmi fejlődésben. Minél magasabb egy ország népességének iskolázottsága, minél magasabb színvonalú a rendelkezésre álló „*humán tőke*”, annál nagyobb eredményeket tud az adott ország felmutatni a gazdasági fejlődésében, a nemzetek közötti gazdasági versenyben. Az emberitőke-elméletre (Schultz 1983) reflektálva több olyan elmélet is született², amelyek az oktatás kapcsán annak beruházás jellegét, a társadalmi hovatartozás újratermelésében, a kiemelkedő társadalmi státuszok megszerzésében betöltött szerepét hangsúlyozzák.

Ez vitathatatlan, annak ellenére, hogy vannak bizonytalanságok az oktatás gazdasági fejlődésben betöltött szerepét, az oktatást beruházásként tekintő, és megtérülése mellett érvelő szemléletet illetően. Anélkül, hogy állást kívánnánk foglalni ebben a vitában, annyit leszögezhetünk, hogy az oktatásnak, képzésnek, iskolázottságnak kétségtelenül vannak olyan externális hatásai, amelyek a társadalom egésze számára fontosak: például a magasabb

² A XX. század második felétől: a szűrőelmélet, az oktatás fogyasztása elmélet (Machlup 1966, 1982), a társadalmi hovatartozás újratermelése (Fuller-Rubinson 1999; Bowles 1980, Lawton 1996, Bourdieu 1978, 1980), valamint a státuszverseny elmélet (Collins 1979).

iskolázottsággal nőhet az állampolgári tudatosság és ezzel „nő(het) a demokrácia, a munkaerő alkalmazkodó képessége³, csökkennek a szociális és egészségügyi kiadások⁴, valamint a bűnözés és annak költségei” (Varga 1998:35). Az is vitathatatlan, hogy lehet az oktatásnak olyan egyéni haszna, amely miatt a magasabb iskolai végzettségnek mégis csak magasabb lesz az egyéni megtérülési rátája. Jobban védhet például a munkanélküliség ellen⁵, vagy – ahogy hosszabb időtávra kiterjedő kutatások igazolták – az iskolázottság növekedésével növekszik az egyén elérhető életkeresete is (Varga 1995).

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk az oktatásnak a szocializáció folyamatában – a család és a gyermeket körülvevő közvetlen környezet mellett – betöltött jelentős szerepét sem, akár a „*spontán*”, az iskolai szervezet működése és a szervezetre jellemző viszonyok által a gyermekekre gyakorolt közvetlen hatásról, akár az oktatási, nevelési feladatok megvalósítása során a pedagógusok által tudatosan felvállalt és megvalósított „*direkt*” szocializációs hatásokról van szó. Nem becsülhetjük le „mintaadó” szerepét sem, legyen szó tanulási és kommunikációs szokásokról, az együttműködés formáiról, vagy az alá-fölérendeltségi viszonyokról. Minél kisebb egy település, annál kevésbé feledkezhetünk meg az iskoláknak arról a szerepéről sem, melyet az adott helyi társadalom kulturális életében sok esetben betöltenek.

Tisztában vagyunk azzal, hogy nagyon nehéz helyzetbe kerültünk, mivel a témánkként szolgáló *oktatásügyi kérdések interdiszciplináris jellegűek*: egyaránt érintik a földrajz-, és a társadalomtudomány (általában a szociológia, illetve konkrétan az oktatásszociológia) kérdésköreit, miközben a szerző nem hivatott szakembere a földrajztudománynak. Viszont nem megkerülhető ez a tudomány számunkra, mivel témánkban „összeérnek” a különböző diszciplínák (mint ahogy a későbbiekben látni fogjuk, a földrajztudomány bizonyos ágai is ambicionálták a társadalomtudományi diszciplínák⁶ ilyen jellegű találkozásait). Az oktatásügyi kérdések nemcsak a földrajz és a társadalomtudomány vonatkozásában, hanem a *társadalomtudományon belül is interdiszciplináris jellegűek*. A társadalomföldrajz, szociológia, szociálpszichológia köréből éppúgy kölcsönöztek fogalmakat és értelmezéseket, mint a kultúrantropológia, vagy akár a pedagógia tárgyköréből. A társadalomtudományi problémák összetettsége miatt az utóbbi évtizedekben háttérbe szorult a kutatási témák

³ A munkahelyek valóban sokszor csak a jobb tanulási és alkalmazkodóképességük miatt részesítik előnyben a magasabban iskolázott munkaerőt, nem feltétlenül azért, mert az adott munkakör megkívánná a magasabb végzettséget.

⁴ A magasabban iskolázottak egészségügyi állapota általában jobb, mint az alacsonyán iskolázottaké. Tudatosabbak az étkezési szokásaik alakításában, a megelőzésben és az egészségvédelemben is.

⁵ Ezt mutatják az adatok is (Munkaerőpiaci tükör, 2011). A diplomásoknak a regisztrált munkanélküliek közötti aránya hosszú évek óta a legalacsonyabb (1997: 2,7%, 2001: 3,0%, 2007: 4,6%, 2009: 4,4%, 2010:5,2%) annak ellenére, hogy növekedés tapasztalható az arányukban. Ez az arány a 2000-es évek első évtizedének vége felé stabilizálódni látszott, majd megint növekedésnek indult.

⁶ A földrajztudományt is odasorolva.

diszciplináris „kötöttség”, és előtérbe került interdiszciplináris jellegük, több tudományág (mint például oktatás-gazdaságtan, oktatásszociológia, vagy akár oktatáspolitikai) „hatáskörébe” tartozó kérdések felvetése, és a válaszok ilyen módon történő keresése (Kozma 2001). „Hogy aztán milyen aktuális probléma és annak melyik időszerű megoldása bizonyul átmenetinek, és melyik válik fokozatosan szakmánk aranyalapjává, azt csak az idő hozhatja meg” (Kozma 2001:36).

Nekünk az a feladatunk, hogy megtaláljuk *két fő diszciplinánk*: a *földrajztudomány* és az *oktatásszociológia* találkozási pontjait, és azokat a közös értelmezési kereteket, melyek segítségével választ adhatunk kérdéseinkre. Nem könnyű feladat, de reményeink szerint sikerrel járunk.

Dolgozatunk *első felében* azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogyan fejlődött a „térrel”, a „tér szerepéről” való gondolkodás a *földrajztudományon* belül, milyen új megközelítések kialakulását segítve elő ezzel, továbbá keressük a *regionális tudomány*nak a téma szempontjából releváns tércategóriái között azokat, amelyek segíthetnek annak megértésében, hogy egy térség általános értelemben vett fejlettségének különböző dimenziói között miért tapasztalható „együtt járás”. Foglalkozunk továbbá azzal a kérdéssel, hogy mitől válnak a területi különbségek egyenlőtlenséggé, másrészt a hazai területi különbségek alakulásával. Ezt követően foglalkozunk a térbeliség és oktatás kapcsolatával, ahogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom látja, valamint a területi kutatások legfontosabb hazai előzményeinek feltárásával. A disszertáció *második fele* a kutatási kérdéseket és hipotéziseket, az empirikus kutatás bemutatását tartalmazza. Kitér a területi egységek és az adatbázisok bemutatására, tárgyal módszertani kérdéseket, és röviden bemutatja az empirikus kutatás témaköreit is. Ezt követően az empirikus kutatás eredményeit tárgyaljuk, az utolsó fejezetben pedig az eredmények összefoglalására kerül sor.

1. Tér a társadalomtudományban

1.1. A társadalomföldrajz megközelítésmódja

A disszertáció központi kategóriája a *területi különbségek* fogalma. Ahhoz, hogy világos legyen számunkra, mi is a területiség szerepe a különböző társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában, tudnunk kell, hogyan is gondolkodjunk a területiségről, és ennek a társadalmi folyamatokban betöltött szerepéről. A 'térrel' való gondolkodás története rámutat, mennyire eltérő következményei vannak annak, ahogy felfogjuk a 'tér' fogalmát, és szerepét (Johnston 1991, Johnston-Gregory-Smith 1994, Pattison 1990; Geography 2009; The International Encyclopedia 2009, Online Etymology Dictionary 2009).

Nagyon sok izgalmas irányzata alakult ki a földrajznak, különálló akadémiai diszciplínaként való XVIII-XIX. századi elismerése óta, amikor is része lett az egyetemi tanterveknek Európában (elsősorban Párizsban és Berlinben), és számos földrajzi társaság létrejöttében is megmutatkozott a tudományág fejlődése⁷. Dolgozatunkban nem fogunk minden ágával, irányzatával foglalkozni, csak azokat szeretnénk bemutatni (illetve a hozzájuk vezető utat), melyeket *felhasználtunk* a disszertáció alapkérdéseinek vizsgálatához, és a válaszok megtalálásához. Tudatosan válogattunk a megközelítések között, és igyekeztünk azokat kiválasztani, melyek a legtöbb segítséget nyújtották a kutatott problémák megértéséhez.

Már most le kell szögeznünk, hogy mindazok az elméletek, megközelítések, melyekről az alábbiakban szó lesz, a földrajztudomány *két fő területe* – a természeti-, illetve a társadalomföldrajz – közül az utóbbi kategóriába tartoznak. A *természeti földrajz* a természetes környezetet, a természeti (fizika) adottságokat, és folyamatokat vizsgálja, például hogy az éghajlat, a növényzet, a talaj, a víz, és a különböző talajformák hogyan keletkeztek és milyen kölcsönhatásban vannak egymással. A *társadalomföldrajz* viszont azokra a folyamatokra összpontosít, amelyek formálják a *különböző környezetekhez* fűződő *emberi kapcsolatokat*. Így magában foglalja az emberi, politikai, kulturális, társadalmi és gazdasági szempontokat is. A társadalomföldrajz *sajátos kutatási területeket* ölel fel. Ilyen például a gazdasági, település, népesség, közlekedés, egészség, kulturális, vallási, etnikai, turizmus, történeti, politikai, innováció, vagy akár a bűnözés, illetve katonaföldrajz.

Kapcsolódik a társadalomföldrajzhoz néhány olyan *terület* is, melyek a *területi kérdések társadalomtudományi szempontú elemzését* igénylik. Ilyen például a *városi,*

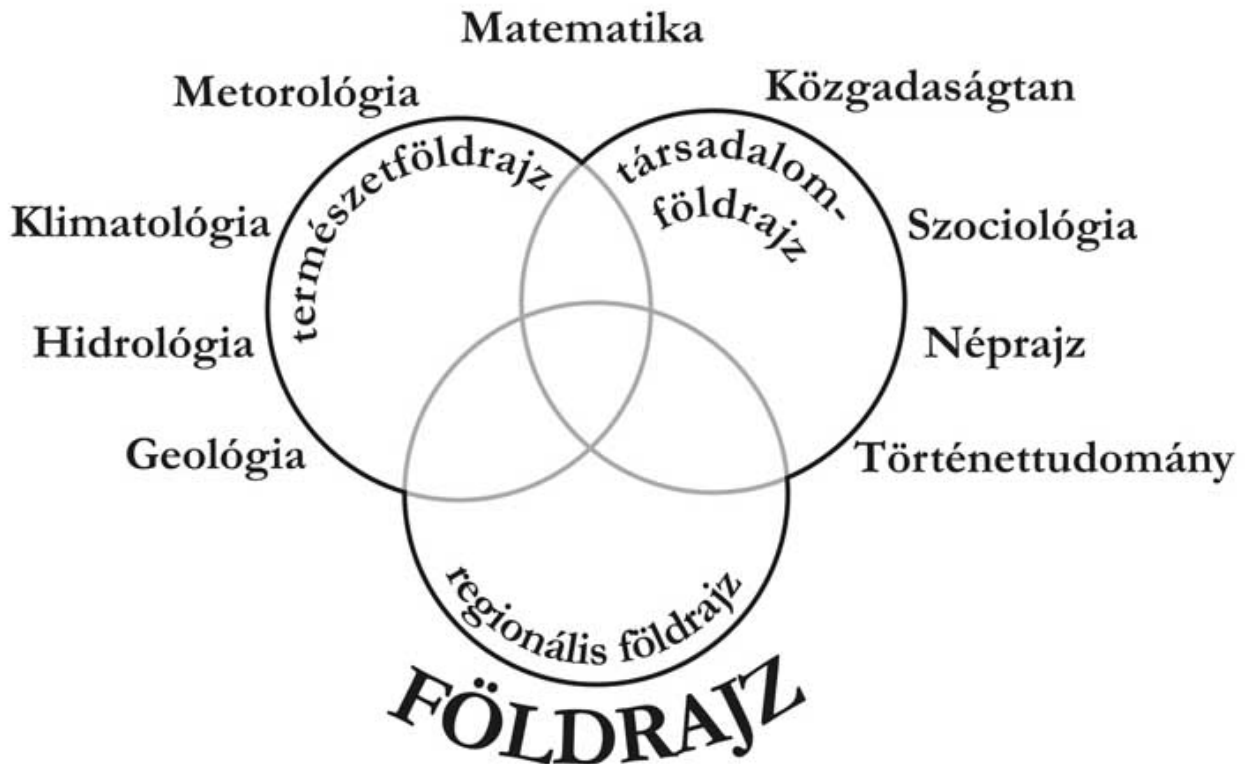
⁷ Sociétés de Géographie 1821, Királyi Földrajzi Társaság 1830, Orosz Földrajzi Társaság 1845, Amerikai Földrajzi Társaság 1851, National Geographic Society 1888.

regionális és térségi tervezés, amely arra használja a földrajz tudományát, hogy segítsen annak meghatározásában, hogyan lehet fejleszteni egy területet bizonyos feltételek figyelembe vételével, mint amilyen például a gazdasági lehetőségek kiaknázása, az épített és természetes környezet megőrzése stb. De ilyen kapcsolódó terület a *regionális tudomány* is.

A *társadalomföldrajz* szorosan kapcsolódik a társadalomtudományokhoz, különösen a közgazdaságtudományhoz, illetve a szociológiához, és a társadalmi jelenségek, illetve ezek térbeli alkotóelemeivel, összetevőivel foglalkozik. Egyrészt a társadalom térbeli felépítésére, másrészt a társadalmi folyamatok térbeli kifejeződésére kíváncsi. Maga a kifejezés több mint 100 éves, de még mindig nincs konszenzus explicit tartalmát illetően (Smith 2010). A '60-as évek angol-amerikai hagyományában leginkább a különböző társadalmi csoportok térbeli eloszlását leíró tudomány szinonimájaként alkalmazták, így szorosan kapcsolódott a városszociológiához. A '70-es években a hangsúly a politikai, gazdasági, a '90-es években a kulturális folyamatokra helyeződött. (Johnston 1991, Smith 2000). Az európai hagyományban viszont a társadalomföldrajzot leginkább úgy tekintik, mint „humán” földrajzot, és nem úgy, mint annak al-diszciplínáját, sőt sokszor azonosnak is tekintik vele (Bartels-Thomas 1969, Smith 2000).

Hazánkban leginkább az a jellemző, hogy a földrajztudományt egyszerre tekintik *természet-*, és *társadalomtudománynak*, annak ellenére, hogy Magyarországon a földrajz hivatalosan természettudomány, mivel nemcsak az egyetemen sorolják a földrajzi képzéseket a természettudományi karokhoz, hanem a geográfia akadémiai szinten is az élettelen természettudományok részét képezi. A földrajztudomány e besorolása abból a tényből is fakadhat, hogy létrejöttékor döntően a természeti környezet jelenségeinek leírásával foglalkozott, és korai nagyjai között túlnyomó többségben voltak a klasszikus természettudományos műveltséggel rendelkezők (Általános társadalomföldrajz.....2013). Neves hazai földrajztudósok (Tóth 2002, Trócsányi-Tóth 2002, Pirisi-Trócsányi 2005, Probáld 1999, 2007, Cséfalvay 1994) az elmúlt évtizedekben sokat tettek azért, hogy élesebben elváljanak egymástól, és ez által átláthatóbbak legyenek a földrajztudomány különböző megközelítésmódjai, témakörei, a természet-, valamint a társadalomföldrajz egymáshoz való viszonya. Pirisi és Trócsányi munkájukban kitérnek arra (Általános társadalomföldrajz....2013), hogy a földrajztudományon belül Magyarországon is eltérő felosztások léteznek, e tudomány belső szerkezetével kapcsolatban, hazánkban is számos megközelítés ismert. A Tóth József által kidolgozott rendszer alapján mégis kísérletet tettek arra, hogy a társadalomföldrajzot elhelyezzék a természet-, és társadalomtudományok rendszerében. Törekvésük eredményét az alábbi ábra mutatja.

1. ábra: A földrajztudomány és néhány fontosabb segédtudománya



Forrás: Általános társadalomföldrajz....2013: 1. fejezet. Az ábrát szerkesztette: Pirisi G. - Trócsányi A.

Az ábrából jól látható, milyen komplexen meg lehet közelíteni ugyanazt a teret úgy, hogy közben minden tudományág megőrzi önállóságát, és irányultságának megfelelő helyre helyezi a vizsgálat súlypontját. „A társadalomföldrajz a teret a társadalom, és az általa megtestesített tevékenységek oldaláról közelíti meg, míg a *természeti földrajz*, elsősorban a természeti (fizikai) adottságok, folyamatok nézőpontjából vizsgálódik. A *regionális földrajz* környezetünkben egy tetszőleges léptékű (település, régió, ország, kontinens stb.), ám társadalmi, gazdasági, infrastrukturális, természeti fejlődése során sajátosságos ismervekkkel leírható, így lehatárolható tér-szeletet vesz vizsgálat alá. Ugyanakkor a regionális földrajz olyan módon is felfogható, hogy nem más, mint az általános szemléletmódú természet- és társadalomföldrajz konkrét térségekre vonatkozó alkalmazása” (Általános társadalomföldrajz2013: 1. fejezet).

Az elmondottak alapján azt mondhatjuk, hogy a *társadalomföldrajz* az a tudományág, amelyen belül választ kaphatunk arra a kérdésünkre, hogy mi (lehet) a *szerpe* a térségnek, a térségi hovatartozásnak bizonyos társadalmi folyamatok alakulásában, valamint arra is, hogy milyen „*mechanizmusokon*”, a térség és az emberi aktivitás milyen mélyebb *összefüggésein* keresztül befolyásolják egy térség sajátosságai ezeket a folyamatokat. A társadalomföldrajz tartalma a földrajztudomány kezdeti fejlődését jellemző, a fizikai környezet mindenhatóságát hirdető *földrajzi determinizmussal* szembeni küzdelemben is sokat formálódott (Johnston-

Gregory-Smith 1994:208). Képviselői azt a véleményt hangoztatták, hogy a kultúrát inkább a fizikai környezet határozza meg, mint a társadalmi feltételek. Volt néhány olyan földrajztudós, akik, szembe helyezkedve ezzel a szemlélettel, sokat tettek azért, hogy megteremtsék a földrajztudomány emberi társadalmakra alkalmazható „vetületét”. Ilyen például *Paul Vidal de la Blache*, akinek jelentős szerepe volt a „humán” földrajz fogalmának és tartalmának alakításában (Vidal de la Blache 2009). Őt tekintik azon iskola *megalapítójának*, amely hangsúlyozza, hogy a környezet ugyan jelent bizonyos megszorításokat, korlátozásokat az emberek számára, de a *kultúrát* alapvetően az *emberi cselekvések határozzák meg*. Az volt a meggyőződése, hogy a társadalom felülkerekedik a környezeten.

1.2. A „tér” különböző felfogásmódjai

Meg kell említenünk *Richard Hartshorne* nevét, akihez a *területi különbségek koncepciójának* megalkotása fűződik (Martin 1994). Műveiben kitüntetett szerepe volt ezeknek a különbségeknek, bár térségi felfogásában még inkább egy olyan térfogalom dominált, amely a tér régiókba történő „behatárolásának” technikáit helyezte a középpontba (regionalizáció). Szükségnek tartotta ugyanakkor azt is, hogy a területi elemzésekben nagyobb teret kapjanak a közgazdaságtani megközelítések és eljárásmodok, mint korábban. Hartshorne vitathatatlan érdeme, hogy vele kezdődött el egy olyan folyamat a földrajztudományban, amelynek eredményeként a '40-es évek végén és az '50-es évek elején a „tér koncepciója”, a térben zajló jelenségek összefüggéseinek leírása a földrajzi kutatások fontos területévé vált.

Fred K. Schaefer, Hartshornet bírálva kijelentette, hogy a „térsgyi kapcsolatok” mind olyan kérdések, amelyek a *földrajz tárgykörébe tartoznak*, és nem más tudományéba (Johnston-Gregory-Smith 1994:443). Továbbfejlesztve e gondolatot, *Blaut* megkülönböztette a tér *abszolút és relatív felfogását*. Az *abszolút felfogás* szerint (mint amilyen a regionális földrajz felfogása is volt) a tér egy pontosan körülhatárolt, fizikai, tapasztalati úton megismerhető valóság. A tér *relatív felfogása* szerint viszont, a tér csupán egy *kapcsolat* két esemény között, vagy az események egy *aspektusa*, és a *térhez és időhöz kötődő olyan konkrét forma*, amelyben ez az összefüggés megvalósul. Nagy jelentősége volt ennek a megkülönböztetésnek a térségi szerveződés általános szabályainak fejlődése szempontjából. Véleménye szerint a *térsgyi szerkezet* és a *keretei között zajló folyamatok* kettősségére úgy kell tekinteni, mint egymástól elválaszthatatlan tényezőkre: „a valós világ struktúrái nem mások, mint egyszerűen hosszú időtartam alatt lezajló lassú folyamatok” – véli *Blaut* (idézi Johnston-Gregory-Smith 1994:443). Ez a megközelítés jelentős kihívást jelentett azok

számára, akik a földrajztudományt alapvetően morfológiai szempontból értelmezték (mint például a tér abszolút felfogása).

Egyre nagyobb teret hódított a tér „relációs” szemlélete (például *Dorothy Sack* (Sack 1980), és *David Harvey* (Harvey 1982) munkásságában, melyben a tudósok azt hangsúlyozták, hogy a tér a társadalom minden más elemeihez való viszonyát is tartalmazza. Ettől a térségi elemzés társadalomelemzéssé válik és fordítva. Így lesz tehát lehetőség arra, hogy a tér „konstrukciójáról” beszéljenek (Johnston-Gregory-Smith 1994:444). Éppen ez a felismerés segítette a térség különböző koncepcióinak létrehozását.

1.3. A földrajztudomány módszertani fejlődése

Az '50-es, '60-as években zajlott le az ún. *kvantitatív forradalom* a földrajztudomány területén, amely az egyik legjelentősebb időszaka volt e tudomány fejlődésének, és jelentős változást hozott a földrajzi kutatások módszertanában is. Ebben a szakaszban jelent meg először a *társadalomföldrajz* úgy, mint a *társadalomtudományok egyik komponense*, amely a tér változó szerepére fókuszál, hatással van a társadalom szervezetére, működésére, és az egyének magatartására. Ezért hangsúlyozza ez a szemlélet, hogy a pontos általánosításokhoz nélkülözhetetlen a térbeli eloszlás, a *térbeli struktúra*, valamint a *térbeli kapcsolatok* precíz mennyiségi leírása. A kvantitatív forradalom kibontakozását segítették a számítástechnika terén lezajlott hatalmas változások, amelyek új matematikai módszerek kifejlesztését és olyan új eljárások alkalmazását tették lehetővé a földrajztudomány terén is, mint a *részvevő megfigyelés* vagy a *többváltozós statisztikai módszerek*. A kvantitatív forradalom mögött meghúzódó legfőbb igény az volt, hogy a *földrajztudomány mozduljon el* a leíró földrajz felől egy empirikus, törvényszerűségeket kereső és -alkotó földrajz felé, amely képes megmagyarázni, *hogyan szerveződnek térben* a fizikai, gazdasági, társadalmi, politikai stb. folyamatok, és milyen *eredményei vannak ezeknek* a folyamatoknak (hasonló indíttatásból zajlott le „kvantitatív forradalom” például a pszichológia, politológia és más társadalomtudományok területén is). Az alkalmazott matematikai módszerek némileg eklektikusak voltak, de még így is látható volt, hogy sokkal pontosabbak, mint a regionális földrajz leíró módszerei. A statisztikai elemzések tehát központi szerepre tettek szert a földrajztudományban.

Fejlődtek az analitikai kutatási módszerek is. E kutatási módszerek segítettek a területi szempontú elemzések eredményeinek általánosításában is. Az *általánosítások* lehetőséget adtak hipotézisek, modellek, és elméletek tesztelésére, valamint arra, hogy rájuk alapozva megítéljék a kutatások tudományos alkalmazhatóságát és érvényességét. Az *analitikus*

megközelítés elfogadása segített abban, hogy földrajz egy olyan tudománnyá váljon, amely egyre több törvényszerűséget tár fel, valamint abban is, hogy az a felfogás, mely szerint a földrajz egy leíró tudomány, egyre kevésbé legyen elfogadható a szakmai közösség számára.

Nem is magának a kvalitatív forradalomnak volt a legnagyobb hatása, hanem a következményeinek. Ilyen például a növekvő érdeklődés a *távolság tanulmányozása* iránt, amely vitathatatlanul az egyik kritikus tényező a jelenségek térbeli elrendeződésének megértésében. Ennek előtérbe kerülése a „*földrajz első törvényének*” Tobler Waldo általi megfogalmazásához vezetett, amely a következőképpen hangzik: „minden kapcsolódik minden másához, de a közeli dolgok még szorosabban kapcsolódnak egymáshoz, mint a távoliak” (Tobler 1970:230). Ez a megállapítás lényegileg szinonimája a *térbeli függés* fogalmának, amely a geostatisztika alapját képezi. A *távolság értelmezésére* épülő területi elemzéseket egyre gyakrabban használták fel a földrajzi tervezési folyamatban, az elméleti földrajz továbbfejlődése pedig a szükséges elméleti háttérrel nyújtotta a földrajzi kutatásokhoz.

A számítógépek nagyobb mértékű használata számos új fejleményhez vezetett a földrajztudomány matematikai módszereiben. Ilyen például a földrajzi információs rendszer (angolul GIS⁸) kifejlesztése. Ezek az új fejlemények lehetővé tették a geográfusok számára, hogy összetett modelleket teszteljenek térben és időben. A fejlődésnek köszönhetően a területi statisztika és a modellezés egyre nagyobb szerepet kapott a földrajzon belül. Nem véletlen, hogy a kvantitatív forradalomnak volt a legnagyobb hatása például a gazdasági és városfejlesztési földrajzra.

1.4. A kritikai földrajz megjelenése

Az 1970-es évek elejétől egyre gyakrabban fogalmazódtak meg kritikák a kvantitatív forradalommal szemben. Az elégedetlenséget a matematikai, statisztikai modellek túlságosan mechanisztikusnak érzett használata váltotta ki (Johnston-Gregory-Smith 1994). Ekkor született meg a *humanista földrajz* tudományága (mint a *kritikai földrajz* egyik ága), melynek képviselői (például Anne Buttimer, Yi-Fu Tuan, John Pickles) megfogalmazták azt az igényt, hogy a földrajz középpontjában az emberi lét álljon, „valódi” emberekről szóljon „valódi” emberek számára, és járuljon hozzá az „élhető” tér megteremtéséhez, az emberek és a társadalmak térbeli „korlátainak” csökkentéséhez. Ebben a megközelítésben központi szerepe

⁸ A földrajzi információs rendszer (Geographic Information System) egy olyan számítógépes rendszer, melyet földrajzi helyhez kapcsolódó adatok gyűjtésére, tárolására, kezelésére, elemzésére, az információk megjelenítésére, a földrajzi jelenségek megfigyelésére, modellezésére dolgoztak ki. Nevezik térinformatikai, geoinformációs rendszernek vagy angolul rövidítve GIS-nek. A GIS egyetlen rendszerbe integrálja a térbeli és a leíró információkat – alkalmas keretet biztosít a földrajzi adatok elemzéséhez (Márkus 1994).

van az emberi tudatosságnak, öntudatnak és az emberi kreativitásnak (Johnston-Gregory-Smith 1994).

Meg kell említenünk *Henri Lefebvre* nevét, aki talán a legnagyobb hatást gyakorolta a térségről, térbeliségről való gondolkodásra. Filozófiai írásaiban (Lefebvre 1991, 1996, 2002, 2003) nagy figyelmet szentelt annak, hogy megértse a tér (a tér „létrehozásának”) fontosságát, amely szerinte nem más, mint a termelés feltételrendszerének mindig újra és újra történő teremtése. Ez a gondolat állt egyik főművének, a *The Production of Space* (1974) középpontjában (Lefebvre 1991). Véleménye szerint a tér mindig társadalmi termék, vagy egy összetett társadalmi konstrukció (amely értékeken és a társadalmi termelés jelentőségén alapszik), és kihat a térben zajló társadalmi folyamatokra, és azok percepciójára is. Szerinte a térnek ez a fajta „társadalmi termelése” alapvető a társadalom reprodukciója szempontjából is. Véleménye szerint a hegemonia révén a tér „társadalmi termelését” is bizonyos társadalmi csoportok vezénylik, akik számára ez egy eszköz, hogy reprodukálják dominanciájukat. „A (társadalmi) tér egy (társadalmi) termék [...] a tér így szolgál eszközként a gondolkodáshoz és cselekvéshez [...] Amellett, hogy olyan termelési eszköz is, amely eszköze a kontrollnak, az uralomnak és a hatalomnak is” (Lefebvre 1991:26).

Lefebvre úgy vélte, hogy minden társadalom, és minden termelési mód megteremti az ő saját terét. Azt állította, hogy ezekben a terekben, a rájuk jellemző „szellemi légkör” nagyon szoros kapcsolatban áll térbeliségük társadalmi termelésével (példaként az ókori világ városait hozza fel). Ha ezt nem teszi, nem lesz több egy sajátos absztrakciónál, amely leginkább az ideológia világában képes megjelenni. Lefebvre munkái befolyásolták az akkori városelméletet is.

Lefebvre nyomán bontakozott ki az a szemlélet, amelyet a *tér relációs szemléletének* nevezünk. Ez a szemlélet arra törekszik, hogy megértse, hogyan konstituálódik a tér az emberi erőfeszítéseken keresztül. A tér többé már nem egy semleges vagy „passzív geometria”, hanem a társadalmi-térbeli kapcsolatokon keresztül folyamatosan létrehozott „alkotás”. A térbeli formák és a magatartás közötti kapcsolatokról többé már nem feltételezhető, hogy természeti törvényeket követnének. Ehelyett a *teret úgy lehet felfogni*, mint a *kulturális, társadalmi, politikai és gazdasági kölcsönhatások*, elképzelések és kapcsolatok „termékét”. Ily módon, a tér nem csak egy objektív struktúra, hanem „társadalmi tapasztalat” (valóság) is. Ahogy Massey fogalmaz, „a tér a társadalmi kapcsolatokon és a tényleges gyakorlatokon keresztül valósul meg” (Massey 1994:254).

1.5. A kontextuális elmélet megszületése

Lefebvre meglátásaira építve dolgozta ki *Edward Soja* a *térbeliség* egy olyan *konceptióját*, amely *egyszerre „társadalmi” és „térbeli”* (Soja 1985:90-127). Soja arra törekedett, hogy meghaladja azt a kettősségét, amely hagyományosan szétválasztja azokat a jelenségeket, amelyek a *„társadalmi”*, és azokat, amelyek a *„térbeli”* kategóriába szoktak sorolni. Soja ettől eltérően határozza meg a terminusait, és határozottan egy *társadalmi alapon létrehozott térről* beszél, és nem egy *fizikai alapú térről*. Nézete szerint, a tér használata és jelentése a társadalom értelmezésének, alakításának és a társadalmi tapasztalatnak a terméke. A tér társadalmi konstrukciója így a mindenütt jelenlévő *kontextuális tér* fizikai keretében történik meg, de mégis jól megkülönböztethetően attól. A térbeliség fogalmát a társadalmilag létrehozott tér, annak formái, és egy széles értelemben definiált társadalomföldrajz vonatkozásában használta. "Nem minden tér társadalmilag létrehozott tér", mondja Soja, „de minden térbeliség...az” (Soja 1985:93). Sojánál tehát meghatározó a *kontextuális tér* terminusa. Ezzel a megfogalmazással pontosan azt akarta érzékeltetni, hogy a térbeliség fogalma a társadalmi kontextushoz és tevékenységhez képest *nem egy külsődleges, fizikai* valami, hanem egy olyan *struktúra*, amit a társadalom hozott létre. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a kontextuális megközelítésben a térrel egyaránt számolni kell, mint *kontextussal* (mint „környezettel”), és mint *alkotással*: úgy kell rá tekintenünk, mint ami egyszerre alkotja az emberi tevékenység *feltételét*, és annak *következményét*. Ezzel a megközelítéssel Soja célja az volt, hogy egy olyan *kontextuális elméletet* konstruáljon, amelyben a térbeliség szerkezete nem csupán úgy működik, mint egy *„aréna”*, *melyben* a társadalmi élet kibontakozik, hanem mint egy *„médiüm”* is, *amelyen keresztül* a társadalmi élet létrejön és reprodukálódik. Soja azt a következtetést vonja le, hogy „a térbeliség maga a társadalom...annak *konkretizálása*, illetve annak *megalkotása*” (Soja 1985:96, 1989, 1996, 2000). A tér szerepéről gondolkodva azt állította, hogy a tér nem határozza meg egyértelműen a társadalmi és az anyagi világot. Sőt azt hangsúlyozta, hogy ha tereink és helyeink társadalmilag konstruáltak, akkor ebből logikusan következik, hogy ezek nem megváltoztathatatlanok, vagy természettől adottak. Bármilyen kutatásnak ezért nagyobb figyelmet kellene fordítania a sokszor nehézséget okozó és állandóan változó *térbeli kapcsolatokra*, illetve az ezeken keresztül *megmutatózó változás* lehetőségeire.

A térről való gondolkodás eddig bemutatott fejlődése tehát elvezett egy olyan megközelítéshez, amely nagyon sokat tett hozzá a tér és a kereti között zajló társadalmi folyamatok közötti kapcsolatok elemzéséhez. Ez a *kontextuális elmélet* egy olyan megközelítés, amely a tér-idő „elrendeződésére” és az emberi tevékenység „egymást követő”

jellegére, illetve térben-időben való „együttes” előfordulására vonatkozik. Maga a kifejezés *Torsten Hägerstrand* svéd földrajtudóstól származik, aki a kontextuális elméletet egy olyan megközelítésnek tekintette, amely képes megjeleníteni a világ *sokszínűségét*, ellentétben több hagyományos megközelítéssel, amelyek számára fontosabb az elvont „osztály hovatartozás”, mint az, hogy a különböző társadalmi csoportokat „*természetes környezetükben*” vizsgálják (Hägerstrand 1984, Johnston-Gregory-Smith 1994:69). Hägerstrand véleménye szerint a kontextuális megközelítés a modern földrajz központi „kategóriája” (Pred 1981, Hägerstrand 1984, Hägerstrand 2009). Természetesen Hägerstrand tisztában volt azzal, hogy ezek a folyamatok, amelyeket elemezni kívánt, lehatárolt területeken (régiókban) zajlanak, van tehát fizikai korlátjuk. Nem bontakozhatnak ki „szabadon”, hanem alkalmazkodniuk kell azokhoz a „földhözragadt” korlátokhoz és lehetőségekhez (tér szerkezeti elemekhez), amelyekkel a térségek rendelkeznek (Johnston-Gregory-Smith 1994:69). A korlátok ismerete ellenére Hägerstrand hangsúlyozta, jelentős probléma, hogy a modern tudomány figyelmen kívül hagyja azt a *módot*, ahogyan a „jelenségek helyileg összekapcsolódnak”, és ezzel egy olyan *körülményről* nem vesznek tudomást, amelynek szerinte jelentős szerepe van a társadalmi „folyamatok mintázatainak és eredményeinek” kialakulásában, és amelyek ritkán származtathatóak a [földrajz]tudomány törvényszerűségeiből” (Johnston-Gregory-Smith 1994:70, Hägerstrand 2009). Felismerte, hogy: „minden tevékenység térben és időben zajlik, és közvetlen eredménye attól függ, mi segíti vagy akadályozza az éppen zajló folyamatokat. A másodlagos következmények is az újabb és újabb akadályoktól, illetve támogató tényezőktől függenek, és ez így megy tovább, egyre távolodva az eredetileg vizsgált tevékenységtől” (Hägerstrand 1984:377).

Ez a szemlélet vissza fog köszönni egyrészt a *regionális tudomány* társadalomszemléletében, másrészt az oktatás területi különbségeinek, egyáltalán a *térségi különbségek értelmezésében*. Abban az örökös dilemmában, hogy a területi különbségekben tulajdonképpen „csak” a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségek jelennek meg, „kristályosodnak ki”, vagy van a „térbeliségnek” egy sajátos szerveződése, ami „saját jogon” befolyásolja a keretei között zajló társadalmi folyamatok kimenetelét. Témánk szempontjából nagy jelentősége van tehát a *kontextuális elméletnek*, mivel ez az a „tér szemlélet”, amelynek segítségével közelebb juthatunk alapkérdésünk, az *egyenlőtlenségek „együttjárásának”* megértéséhez.

2. A regionális tudomány jellemzői

2.1. A regionális tudomány meghatározása

A korábban elmondottak alapján meggyőződhattünk a kontextuális elmélet hasznáról: segítségével rátaláltunk arra a térfogalomra, amely magyarázattal szolgálhat az egyenlőtlenségek kialakulására, az „előnyös” és „hátrányos” társadalmi, gazdasági helyzetek „egymásba ágyazottságára”. Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy feltárjuk, mi lehet az oka a fejlettség különböző dimenziói egymást erősítő hatásának. Legyen szó a gazdasági fejlettségről, a humán erőforrás fejlettségéről, vagy az oktatás eredményességéről, nagyon erős „együttjárást” (együttes előfordulást) tapasztalunk. A kevésbé fejlett térségekben minden más területen is elmaradást, kevésbé eredményes működés látható. Ez az a jelenség, amelyről *Enyedi* (Enyedi 1996), *Kozma* és *Forray* műveiben (Forray-Kozma 1992, 1999a, 1999b; Kozma 1983, 1987, 1996; Kozma-Forray 1986, 1987, 1988; Benedek-Forray-Kozma- 1983) oly sok kitűnő elemzést olvashatunk. Saját kutatási eredményeink is ezt az „együttjárást” támasztják alá (Garami 2003, 2009). Szakirodalmi ismereteink alapján úgy véljük, a *regionális tudomány* az a diszciplína, amely rendelkezik azzal a fogalmi-, és eszközrendszerrel, melynek segítségével válaszolni tudunk a fenti kérdésre.

Ehhez először azt kell tisztáznunk, *mi is a regionális tudomány*, és melyek azok a fogalmak, amelyek segítségével kérdéseinkre a választ megkaphatjuk. Ezek bemutatásában nagyban támaszkodunk *Nemes Nagy József*, *Rechnitzer János* és *Georges Benko* műveire (Nemes Nagy 2009; Lengyel-Rechnitzer 2004:19-25, Benko 2002:19-25). Az alábbiakban csak azokkal a fogalmakkal foglalkozunk, amelyek *hozzásegítenek* bennünket *szűkebb kutatási kérdéseink megválaszolásához*⁹.

A regionális tudomány létrejöttét jelentős mértékben motiválták a második világháború utáni gyors gazdasági növekedés időszakában egyre nyilvánvalóbbá váló térbeli fejlettségi különbségek, bizonyos régiók felértékelődése, mások gazdasági visszaesése. E különbségek kezelésének igénye, eszközeinek és módszereinek kidolgozása hívta életre a *területfejlesztést*, mint új diszciplínát, melynek alapvető szándéka a „térbeli igazságosság” megteremtése volt. A döntéshozóknak tehát hatékony tervezési eszközökre volt szükségük, ami növelte az igényt a területfejlesztés és tervezés tudományának kiépítése iránt.

Ebben a szellemi közegben jelent meg a *regionális tudomány*, melyről *Walter Isard*, akit e tudomány megalapítójaként tartanak, a következőket mondta: A „*regionális tudomány*, mint tudományterület, társadalmi problémákkal foglalkozik, feltáró és elemző vizsgálataiban

⁹ Nem foglalkozunk tehát a regionális tudomány egyébként nagyon gazdag tárházának minden elemével.

a problémák súlypontja a régió, vagy olyan térbeli dimenziókkal rendelkező elemzési egység, amelyre értékelő eljárások, módszerek számos kombinációját alkalmazhatjuk” (az idézet Walter Isardtól származik, idézi Lengyel-Rechnitzel 2004:20). Megfogalmazásában a „*régió* olyan élő, működő szervezetek, személyek rendszere, amelyek úgy csak ott és abban a területi egységben található, és működésükre erősen hatnak a helyi viszonyok, meghatározottságok [...] a regionális tudomány[ban tehát] a térbeliség, a *területi jelleg* lesz az egyedüli meghatározó, az elemzés és egyben az értelmezés tárgya” (Lengyel-Rechnitzel 2004:21). Isard hívei szerint a regionális tudomány tartalmazza azt a tudást, amelyben a *térbeli dimenzió alapvető* szerepet játszik. Ilyen például a regionális gazdaság, az erőforrás gazdálkodás, a különböző, területi relevanciával bíró „szereplők” (mint például a munkahelyek, vagy az egészségügyi, oktatási intézmények) térbeni elhelyezése, a közlekedés és kommunikáció, a népesség eloszlása, a tájökológia, vagy a környezet minősége.

A regionális tudomány határtudományként indult, a közgazdaságtudomány, a földrajz, a szociológia, a politika- és jogtudomány, az urbanisztika, sőt az antropológia metszéspontjában jött létre. De igazi szülőanyja a földrajz. A regionális tudomány abban különbözik a földrajztudománytól, hogy egyrészt a *térbeli folyamatokat és jelenségeket komplexen*, azok teljes valóságában kísérli meg vizsgálni, törekedve mindazon tényezők kimutatására, amelyek együttesen hatnak a térbeli folyamatokra és jelenségekre, befolyásolják alakulásukat. Másrészt azt is elemzi, hogy mindezek *milyen intézményrendszerben, társadalmi meghatározottságokban* érvényesülnek, illetve öltenek formát. A *tér* a regionális tudomány számára *nemcsak a megfigyelés és az elemzés tárgya*, hanem azokat az *összefüggéseket is keresi*, amelyeket a tér által teremtett sajátosságok, hatások egész rendszere kivált.

Ezért a regionális tudomány a különféle társadalomtudományoknak azt a *közös metszetét* ragadja meg, ahol vagy a *térbeli dimenziókban* (vagy azokban is) *rejlik* a vizsgált *jelenségek magyarázata* (ilyen például a térségek gazdasági fejlődése, a termelés társadalmi megszervezése, a piac társadalmi kiépítése), vagy a térbeliség megjelenésével *új értelmezést kapnak* korábban feltárt *törvényszerűségek* (például a „helyi” társadalom elemzésével új értelmet nyernek a társadalmi viszonyok és társadalmi mobilitás, vagy az érdekviszonyok). A térbeliség jelentőségét emeli az a tapasztalat is, miszerint a gazdaságot a *társadalmi és intézményi környezet* ismerete nélkül nem lehet fejleszteni. Ha mindehhez még hozzávesszük, amit *Enyedi* (Enyedi 1996) egy térség gazdasági fejlettsége és humán erőforrásának „állapota”, a térség „tudástérképe” közötti összefüggésről mond, akkor még világosabbá válik számunkra, milyen fontosak lehetnek azok a kérdések, amelyek az oktatás területi különbségeit kívánják vizsgálni és értelmezni.

Nemes Nagy József gondolatai még közelebb visznek bennünket a területi különbségek értelmezéséhez. A szerző hangsúlyozza (Nemes Nagy 1998:8-13), ahhoz, hogy a különböző társadalmi jelenségek területi elemzése több legyen e különbségek leírásánál, hogy az elemzés rá is világítson a jelenségek térbeliségéből fakadó *sajátosságaira*, a *tér eltérő szerepére* az egyes társadalmi jelenségekben, az szükséges, hogy a *térbeliséget elválasszuk a társadalmi tartalomtól*. Ez az elválasztás azt jelenti, hogy a tér nem pusztán egy megfigyelési dimenzió, nem csupán egy „*speciális vetület*”, „*térbeli aspektus*”, hanem egy olyan megközelítés, amely figyelembe veszi a térbeliség olyan alapvető kategóriáit, mint „*szomszédság*”, „*távolság*”, „*áramlás*”, „*terjedés*”, „*egymásra hatás*”, elemzi e kategóriák törvényszerűségeit, és e *kategóriák segítségével magyarázza* a társadalmi jelenségeket, azok összekapcsolódását, és ebben a térbeliség tényleges szerepét, hatását. Csak így juthatunk közelebb azon kérdés megválaszolásához, hogy „mi a társadalomszerveződésben a térbeli” (Nemes Nagy 1998:11).

Az alábbiakban a „tér”, a „térbeliség” olyan *elemeit, tulajdonságait* vesszük szemügyre, amelyek segíthetnek bennünket annak megértésében, hogy miért van az, hogy egy térségben annak legkülönbözőbb fejlettségi mutatói „egy irányba mutatnak”: ha tehát alacsony a gazdasági fejlettsége, kedvezőtlen a munkaerő-piaci helyzete, alacsony az infrastrukturális ellátottsága, rosszak a közlekedési és kommunikációs viszonyai, ez meg fog látszódni a humán erőforrás állapotában is (például az iskolázottság mértékében és szintjében), és ami még ennél is elgondolkodtatóbb, az oktatás eredményességében is.

A számunkra legizgalmasabb kérdés az, hogy miért pont az elmaradottabb térségekben alacsony általában a népesség iskolázottsága, miért ott kedvezőtlenebb a humán erőforrás összetétele és állapota, és miért az ilyen térségekben rosszabbak az oktatási intézmények eredményei. Az alacsonyabb gazdasági teljesítmény „*vonzza*” az alacsonyabb általános iskolázottsági szintet? Vagy épp fordítva: a humán erőforrás kedvezőtlen összetétele okozza a gazdasági elmaradottságot? Vagy ez az elvándorlás következménye? Kell lennie valamilyen olyan „*mélyebb összefüggésnek*” e különböző társadalmi tevékenységek (mint oktatás és gazdaság) között, amely meghatározza ezeknek a tényezőknek egymáshoz való viszonyát térségi, főleg lokális szinten, ahol igazából ez az „*egymásra hatás*” lejátszódik. Úgy gondoljuk, a térbeliség tudománya, a regionális tudomány választ tud adni erre a kérdésre, mivel ismeri a „térnek” olyan elemeit és azok működését, amelyek, a vitathatatlan társadalmi tartalom kívül, mégis csak meghatározzák a térben (is) zajló események (mint amilyen a gazdasági tevékenység vagy az oktatás) kimenetét.

2.2. A regionális tudomány alapfogalmai

Az alábbiakban a regionális tudománynak azokat a *fogalmait* tekintjük át, amelyek a legtöbbet segíthetnek a különböző társadalmi jelenségek egymáshoz való viszonyának, együttes előfordulásának, egyenlőtlenségeik „egymást erősítő” hatásának megértésében. E térbeli elemek és összefüggéseik leírásában nagyban támaszkodunk Nemes Nagy munkáira (Nemes Nagy 1998, 1987, 1993, 2004). Az biztosnak látszik, hogy a magyarázat valahol a *tér 'relativista' felfogásában* rejlik¹⁰, mely szerint a *tér objektív létezők közötti viszony, az együttlétezés rendje* (ahogy az idő az egymásutániség rendje). Ezzel a szemlélettel függ össze, hogy szemléletes gondolati absztrakcióként *különböző tér-típusokat* szoktak megkülönböztetni (például földrajzi, biológiai, gazdasági, társadalmi tér stb.), melyek olyan tulajdonságok foglalatát jelentik, amelyek az egyes *'rendszerek' együttlétező elemeinek* elrendezettségéhez kapcsolódnak (Korompai 1995:33). Egy térség fejlettségének különböző dimenzióit (gazdasági, munkaerő-piaci, infrastrukturális), illetve az oktatás intézményrendszerét (fogalmazhatnánk úgy is: annak kínálati 'mezejét') mindenképpen egy ilyen *megkülönböztetett tér-típusnak* foghatjuk fel. Amikor tehát térségi fejlettség és oktatás kapcsolatáról gondolkodunk, tulajdonképpen a *különböző tér-típusok találkozásáról* elmélkedünk, és a *kölcsönhatásnak*, a kapcsolatnak a lehetőségét és megnyilvánulási formáit kutatjuk. A következő kérdés ezeknek a tér-típusoknak az egymáshoz való viszonya.

A kölcsönhatás, adott esetben egyenlőtlen viszonyainak megértéséhez figyelembe kell vennünk azt is, hogy minden társadalmi jelenségnek, főleg intézményrendszerének, illetve az azt képviselő csoportoknak az elhelyezkedése rendelkezik valamifajta „*térbeli elrendezettséggel*”, „*konfigurációval*”. Amikor ezek összeállnak egy rendszerré, akkor beszélünk az adott társadalmi jelenség *térszerkezetéről*. Az elemzések során a területi differenciáltság és a különböző térbeli *konfigurációk feltárását* az őket létrehozó *társadalmi folyamatokkal történő összekapcsolásuk*, illetve a *társadalmi kapcsolatokra gyakorolt hatásuk* elemzése követi.

2.2.1. A terek típusai

Amikor a térbeliség lényegét az egyenlőtlenségben és az (el)rendezettségben fogalmazzuk meg, mindvégig elvonatoztattunk attól, hogy "minek" az egyenlőtlenségéről és rendezettségéről beszélünk. Ahhoz, hogy differenciálódjon az általános térfogalom, meg kell jelölnünk a tartalmat, amelyben megjelennek a konkrét terek: természeti, gazdasági,

¹⁰ Mint korábban láthattuk, erre épül a tér kontextuális felfogása is.

társadalmi, politikai, hatalmi, vagy akár oktatási tér stb. Tehát *sokféle tér van*, melyek a bennük felbukkanó különböző társadalmi tartalmak, szintek és méretek következtében általában nem a generális térjellemezőket, hanem a térbeliség sajátos megjelenéseit teszik hangsúlyossá. Egy-egy tudományág vagy kutató *térsemléletét* alapjaiban befolyásolja, hogy a különféle terek közül melyikkel foglalkozik, illetve abban a társadalmi szférában, amit kutat, mely terek a jellegadóak, mivel a különböző terekhez, az alapvetően azonos tércategóriák ellenére is eltérő vizsgálati hangsúlyok, problémák rendelhetők.

A regionális tudományban a *tereknek* alapvetően *két típusa* különböztethető meg: 1.) a társadalomnak a földi térhez kötött, lokalizált *”külső tere”* és 2.) az egyes társadalmi szférák *”belső tere”*. *Külső térnek* a regionális tudomány azt a viszonyrendszert nevezi, amikor valamely társadalmi szféra vizsgálatában jelen van a *lokalizáció*, a *földrajzi térhez kötés* (amikor az adott szférát meghatározott földrajzi, területi egységekhez rendelik és így vizsgálják annak gazdasági, társadalmi stb. jellemzőit). A területi kutatás jellemzően ezeket a külső tereket elemzi, amelyben a jellegzetes megfigyelési egységeket a lehatárolt térrészek (térsegek, régiók, települések) képezik. A társadalom különböző szférái azonban nemcsak a földrajzi térhez kötve *mutatnak* térjellemezőket, hanem *önmagukban* is. A gazdaság különböző szereplői például földrajzi elhelyezkedésüktől függetlenül is generálhatnak egyenlőtlenséget eltérő profitabilitásuk, hierarchikus viszonyaik miatt. Vagy az oktatás területéről hozhatnánk azt a példát, mennyire eltérő továbbtanulási és érvényesülési utakat jelent a három középfokú képzési irány (a gimnáziumi, szakközépiskolai, illetve szakiskolai képzés), mennyire sajátos az a hierarchia, amit alkotnak. Az egyes társadalmi szféráknak ezeket a *földrajzi helyhez kötéstől elválasztott* (de természetesen azzal összefüggő) viszonylatait nevezi a regionális tudomány *belső tereknek*.

A különböző társadalmi szférák *külső-belső térre* történő felosztása több szempontból is nagyon termékeny lehet az oktatás területi különbségeinek vizsgálata szempontjából. Egyrészt azért, mert amikor a kistérségek oktatási rendszere közti különbségeket fogjuk vizsgálni, lehetővé válik a *külső tér*, tehát a *kistérségeket* jellemző, illetve a *belső tér*, tehát az *oktatási rendszert* jellemző sajátosságok pontos szétválasztása, másrészt, a szétválasztással együtt az is pontosabban meghatározható, hogy milyen befolyást gyakorol egymásra az így felfogott ’külső’ és ’belső tér’.

Az egyenlőtlenségek halmozódásáról értekezésünk elején megfogalmazott kérdés az elmondottak fényében úgy is megfogalmazható, hogy azon kívül, hogy vizsgáljuk az oktatás ’külső’ és ’belső tere’ közti összefüggéseket, elemezni kívánjuk azt is, hogy a különböző társadalmi szférák „külső” és „belső” terei között milyen összefüggés áll fenn. Például a gazdasági szféra „belső” terének jellemzői, adott esetben egyenlőtlenségi viszonyai, miként

hatnak más társadalmi szféra, például az oktatás „belső” terének alakulására. Hasonlóképpen „egyenlőtlenségeket” generál? És ezt az egyenlőtlenséget mi „közvetíti”: a „külső” térnek valamilyen közös tulajdonsága, vagy a „belső” tereknek valamilyen jellemzője? És vajon ezek az egyenlőtlenségek erősítik egymást? Vagy közömbösek egymás iránt? De feltehetnénk azt a kérdést is, hogy a „külső” térnek a jellemzői hogyan befolyásolják a „belső” terek alakulását? Az alapkérdés az, hogy miként hat az adott szféra szereplőinek, elemeinek földrajzi (külső térbeli) elrendeződése, elhelyezkedése a belső térbeli viszonyokra, kapcsolatokra, illetve fordítva: a belső térbeli sajátosságok, a hasonlóság, a szegmentáltság, a kooperáció hatnak-e a külső térbeli rendre, például földrajzilag egymáshoz vonzzák, vagy inkább taszítják a vizsgált elemeket?

A külső tereknek a társadalmi folyamatok vizsgálatában különös jelentőséget kölcsönöz az a tény, hogy a *belső terek* épp a földrajzi térben való lokalizáció segítségével, azaz a *külső térben kapcsolhatók össze* legkönnyebben. Földrajzilag jól lokalizálható területi egységekhez *hozzárendelhetők a különböző belső terek* elemei. A politikai tér elemeként megjelenő pártpreferenciák például települési vagy regionális szinten könnyen összekapcsolhatók a gazdasági jellemzőkkel. Vagy az oktatási térben megjelenő továbbtanulási utak, vagy az oktatás eredményessége szintén összekapcsolhatók gazdasági jellemzőkkel.

Különböző társadalmi szférák térelemeinek külső és belső térbeli távolsága nagyon különböző lehet. A földrajzi tér egymástól távol levő pontjait a „társadalmi kapcsolatok” egészen közel hozhatják egymáshoz, ugyanakkor az egymás melletti helyek között a társadalmi térbeli jellemzők éles elkülönüléshez vezethetnek. Kétségtelen azonban, hogy a *belső térbeli polarizáltság* gyakran párosul *földrajzi elkülönüléssel*. Sőt, a *különböző társadalmi szférák* belső térbeli *polarizáltsága egybe is eshet, össze is találkozhat ugyanazokban a külső terekben* (területi egységekben) — hiszen ott tudnak a legkönnyebben összekapcsolódni. Ez azt jelenti, hogy ezek a „*polarizáltságok*” *vonzzák is egymást* (mivel ebben a minőségben találkoztak a külső térben), és a „*hátrányoknak*”, illetve „*előnyöknek*” egyfajta „*halmozódását*” idézhetik elő. Ha például a gazdasági polarizáltság „találkozik” egy fejlettségbeli és etnikai polarizáltsággal, akkor valószínű, hogy ez a polarizáltság a mindennapi élet szocializációs viszonyaiban, az egészségügyben, vagy akár az oktatásban (például annak eredményességében) is meg fog jelenni. Az, hogy ezek között a „*polarizáltságok*” között milyen szoros az „*együttjárás*”, az a külső és belső terek említett eltérő távolságától és *kapcsolataiktól* függ. A „polarizált” helyzetek egymást erősítő jellege *magyarázattal szolgálhat* eredeti, az egyenlőtlenségek „*együttjárását*” firtató kérdésünkre.

2.2.2. Centrum-periféria

A *centrum fogalmához* a földrajztudományban bizonyos társadalmi funkcionális tartalmak kötődnek, mint *hálózati csomópont-jelleg, irányítási vezető szerep*. A különböző társadalmi tevékenységek irányító központjai, centrumai esetenként egybeesnek, máskor meg világosan szétválhatnak (példaként említhető a szocialista időszakban gyakran tapasztalható jelenség a hatalmi, illetve kulturális centrumok szétválásáról). A társadalmi teret *erőtérként* felfogó megközelítésekben ezek a centrumok a „teret létrehozó, generáló, meghatározott tömeggel, töltéssel rendelkező [...] az erővonalak sűrűsödési” helyeként szolgáló pólusok (Nemes Nagy 1998:109). Erre a szemléletre épül az ún. *növekedési pólusok elmélete*, mely szerint, ahhoz, hogy valamely térség fejlesztése elindítható, illetve felgyorsítható legyen, az szükséges, hogy legyenek olyan *központok, növekedési pólusok*, melyek az adott régió egészére képesek hatást gyakorolni, és kisugárzó, vonzó hatásaik eredményeként az egész térség fejlődése felgyorsulhat. A pólusokról tudni kell, hogy bármilyen társadalmi területen (például a gazdaságban) megjelenő *új pólust* a már *korábban*, valamilyen más társadalmi tevékenység során kialakult *pólusok* (külső térbeli központok) általában erőteljesen magukhoz vonzzák, amelyek eközben megtartják külső térbeli pólus-szerepüket (Nemes Nagy 1998:109-110). Ez tehát a mi alapkérdésünk szempontjából azt jelenti, hogy a különböző (például gazdasági fejlettség, egészségügy vagy oktatás) területeken kialakult „*pólusok*” valóban vonzhatják egymást. A „sűrűsödési pontok” azok körül a „pólusok” körül alakulnak ki, amelyek már eleve (korábról) rendelkeznek valamiféle „központi” szereppel. Társadalomtudományi értelemben ezeket nevezik „*pozitív*” pólusoknak, de beszélnek „*negatív*” pólusokról is — ezek az elmaradott, hátrányos, sőt függő helyzetű ‘elemek halmaza’ (például bizonyos térségek halmaza). A másik fontos dolog, amit érdemes a pólusokról tudni, hogy az *erőforrások elszívása* a társadalmi térben is ugyanolyan irányba történik, mint az elektromosságban: a „negatív” pólus felől a „pozitív” pólus felé (Nemes Nagy 1998:109-110).

A hagyományos földrajzi megközelítés a *periféria* kialakulását a *peremi fekvéshez* kapcsolja (mint amilyen például a határmentiség). Ez a „*helyzeti*” *periféria*. A „belső” társadalmi térben a periféria a centrum fogalmának ellenpárja, és a társadalmi viszonyrendszer negatív, kiszolgáltatott helyzetű elemeinek összességét jelenti. Ez az ún. „*függési*” *periféria*. Míg a társadalomkutatás, a szociológia, vagy a gazdaság számára a társadalmi tartalom az érdekes, addig a regionális tudomány számára épp a kétfajta (helyzeti és függési) perifériatartalom viszonya, egybeesése vagy szétválása az igazi vizsgálati probléma.

A földrajzi és a társadalmi periféria között többfajta *összefüggés* lehetséges. A földrajzi periféria-helyzet gyakran eredményez társadalmi periférikus helyzetet, érdekérvényesítési deficitet, elmaradottságot. A periférikus társadalmi pozíció azonban nem ab ovo lokalizált, hanem sok esetben *a térben szórt*, egyenletesen vagy véletlenszerűen eloszló elemek (egyének, társadalmi csoportok, gazdálkodó egységek) alkotják a periférikus alrendszert. Ennek jellemző példája a „térben szórt” „fekete gazdaság”. Az ilyen jellegű perifériával bíró társadalmi rendszerekben általában olyan folyamatok indulnak meg, amelyek a periférikus csoportot térben is igyekeznek elválasztani a centrális elemektől, mely törekvések, épp a centrumok és perifériák között fennálló *hatalmi, érdekérvényesítési egyensúlyhiány* következtében legtöbbször sikerrel is járnak. E folyamat *egyrészt* kizorítási mechanizmust generál, amely *elszigetelést* (gettósítás, enklávét), illetve *elkülönülést*, sőt adott esetben *szegregációt* eredményez — a regionális tudomány szóhasználatával élve „belső” perifériákat teremt. *Másrészt* „külső” perifériát is teremt, ahol nem a kizorítás, elszigetelés folyamata, hanem a kirekesztés, a „be nem engedés” lesz a jellemző (erre példák a bádogyarosok a nagyvárosok peremén, vagy a cigánytelepek a faluvégeken). A földrajzi és társadalmi periféria szélsőséges formái a zárt, elszigetelt, a társadalmi térből lényegében kivett határsávok, illetve a demilitarizált ütközőzónák (a „senki földje”) (Nemes Nagy 1998:111). A periférikus területek gyengébb hatalmi pozíciói és ez a „kizorítódság” azt eredményezi, hogy a különböző társadalmi területeken (gazdaság, infrastruktúra, információs és kommunikációs rendszerekben való részvétel, oktatás, humán erőforrás állapotában) fellépő hátrányok ezeken a *periférikus területeken* „összeadódnak”, és földrajzilag jól körülhatárolható *térségeket* alkotnak. Mérhető jellemzőikben pedig szembeötlő „együttjárásokat” fogunk tapasztalni, ami csak tovább erősíti azt a gyanúkat, hogy a „hátrányok halmozódásának” térbelileg is leírható „szabályszerűségei” vannak.

A helyzeti és fejlettségi centrum-periféria viszonyrendszer együttlétezése sajátos *régiótípusokat* alakít ki. Hazánkban ma a főváros és agglomerációja képezi a központi magterületet, a dinamikus peremre példa az osztrák határmenté, a „külső” perifériát a keleti határ menti régiók alkotják, „belső” perifériának tekinthető térségek pedig mind a Dunántúl (például Somogy és Baranya megye bizonyos részei), mind az Alföld belső térségeiben megtalálhatóak (például Jász-Nagykun-Szolnok megye bizonyos részei).

1. táblázat: Régiótípusok a helyzeti és a fejlettség centrum-periféria viszonyrendszerben

		<i>Függési (vagy fejlettségi) periféria</i>	
		Centrum	Periféria
<i>Helyzeti periféria</i>	Centrum	Központi mag	Belső periféria
	Periféria	Dinamikus perem	Külső periféria

Forrás: Nemes Nagy 1998:113

A legtöbb összetett rendszerben természetesen vannak nem, vagy nehezen besorolható, ún. átmeneti típusok is („félperifériák”), és a rendszerkapcsolatok sem írhatóak le pusztán a centrum és a periféria relációjával, hanem vizsgálni szokták a periférián és a centrumon belüli kapcsolatokat is, hisz mindkét elem önmagában véve is tagolt.

2.2.3. Szomszédság, területi autokorreláció

A „térstípusok” kialakításában kulcsszerepe van a „szomszédságnak” (a regionális tudomány egyik alapkategóriájának), melynek különböző típusai vannak. Szerepük az, hogy – a földrajzi közelség következtében (melyhez persze a regionális tudományban pontos „távolság-fogalmak” is rendelődnek) – nagyobb fokú „összekötöttséget” (Nemes Nagy kifejezése 1998:114) eredményezzenek a tér különböző elemei között. Ez az „összekötöttség” többféle egymásra hatást tesz lehetővé az adott térben, melynek például a regionalizáció, azaz hasonló tulajdonságaik alapján bizonyos területek „térstípusává szerveződésében” van óriási jelentősége.

Ehhez kapcsolódik a „területi autokorreláció” fogalma (Nemes Nagy 1998:157-159, Dusek 2004:10 fejezet), amely a korreláció egy fajtája, és „egyazon adatsor különböző (például térben szomszédos) megfigyelési egységekre vonatkozó értékei közötti kapcsolatot méri” (Nemes Nagy 1998:155). Annak kimutatására szolgál, hogy az egymás szomszédságában, közelében lévő *térstípusok* (például megyék vagy kistérségek) bizonyos *sajátosságai* (például az egy lakosra jutó GDP, adóköteles jövedelem, a munkanélküliségi ráta, vagy a középfokú oktatási intézmények közül a gimnáziumok vagy éppen a szakiskolák eredményessége) mennyire hasonlítanak egymásra, a *térstípusok* folyamatos érintkezése hogyan befolyásolja mutatóik alakulását. A területi autokorreláció mérésére egy együttható szolgál, melynek értéke „megmutatja”, hogy mennyire hasonlóak egymáshoz a szomszédos területi egységek. Ha a területi autokorrelációs együttható értéke 1-hez közeli, az egy olyan *térstípus*at jellemez, amelyben a szomszédos területi egységek hasonlóak egymáshoz (a vizsgált jellemző „nagy” értékeihez a szomszédságban jellemzően ugyancsak „nagy”, „kicsi” értékeihez kicsi értékek tartoznak). Ha a területi autokorrelációs együttható értéke -1-hez közeli, akkor a térstruktúra az adott jelenséget tekintve „alternáló” (nagy értékek szomszédaiban kicsik, kicsi értékű területi egységek szomszédaiban nagyok a vizsgált mutatószám értékei). Ezekben az esetekben tehát valamilyen szabályszerűség áll fenn a területi elrendezésben. Ha az együttható értéke 0-hoz közeli (tehát autokorrelálatlanság áll fenn), akkor a térben lényegében véletlenszerűen változik az adott mutatószám értéke, tehát a területi különbségek nem

rajzolni ki szabályos térbeli mintázatot. A térbeli autokorreláltság hiánya azonban a társadalmi térben nagyon ritka kivételnek számít, sokkal jellemzőbb az, hogy fennáll.

A területi autokorreláció vizsgálata tehát arra a kérdésre segít választ adni, hogy a vizsgált jelenségek területi eloszlásában felfedezhető-e valamilyen szabályszerűség, vagy pedig csak véletlenszerűnek mondható az adatok területi eloszlása. Ezek alapvető kérdések akkor, amikor azt vizsgáljuk, miért tapasztalunk jelentős „együttjárást” egy térség (gazdasági, társadalmi, infrastrukturális) fejlettsége és a humán erőforrás állapota (tehát népességének iskolázottsága, egészsége, munkaerő-piaci pozíciója), vagy a fiatalok továbbtanulási aspirációi között. Egy térség jellemzőinek kialakulásában a sok-sok kis „szomszédságnak”, azok jellegének jelentős szerepe van.

A külső – belső tér, a centrum – periféria fogalma, a szomszédság és a területi autokorreláció elve a regionális tudománynak mind olyan értelmezési keretei, melyek kiválóan alkalmasak arra, hogy *értelmezzük velük az egyenlőtlenségek „egymásba ágyazottságát”, valamint az előnyök és hátrányok „együttjárását”.*

3. Területi különbségek – területi egyenlőtlenségek?

Az eddig elmondottak a területi, térségi különbségek jelentőségéről, és arról győztek meg bennünket, milyen sok új információval szolgálhat számunkra a legkülönbélebb társadalmi jelenségek térségi vizsgálata. A térség teremtette „*kontextuális térben*” nagyon sajátos módon szerveződhet az emberi tevékenységek rendszere. Ebben a keretben értelmezhető a területi különbségek kérdése is. Úgy véljük, a *kontextuális elemzéssel*, és a *regionális tudomány megközelítésével* rátaláltunk arra a térfogalomra, a térszervezési formára, amely magyarázatot ad a területi egyenlőtlenségek, a társadalmilag „előnyös” és „hátrányos” helyzetek halmozódására, arra, amit bevezetőnkben az „egymásba ágyazottság” problémájaként említettünk.

A fejezetcímben említett dilemmával kapcsolatosan néhány alapvető kérdést tisztáztunk kell (melyek segítenek bennünket az oktatás területi különbségeinek mélyebb megértésében is). Az első tisztázandó kérdés: mit is értünk *területi különbségek*, illetve *területi egyenlőtlenségek* alatt. Mindenfajta különbség egyben egyenlőtlenség is, ha nem, hol a „határ” a kettő között? Melyik ponton válik a földrajzi tér egységei közötti nominális eltérés graduálissá? A másik fontos kérdés: hogyan kapcsolódnak össze a *társadalmi folyamatok* a *térségi jellemzőkkel*? A „társadalmi” különbségek a „térbeli” különbségekkel?

Kérdéseink megválaszolásában segítségünkre vannak a *földrajztudósok* is, akik számára (akárcsak társadalomkutató kollégáik számára) szintén központi kérdésként

fogalmazódnak meg az egyenlőtlen fejlődés okai és következményei. Véleményük szerint (Harvey 1982, Johnston-Gregory-Smith 1994:504-506) a „*fejlődés*”¹¹ folyamata alapvetően *egyenetlen térben és időben*. Az egyenlenség nem véletlen kimenete a fejlődésnek, hanem helyhez kötött folyamatok eredménye, és nem magyarázható sem a fejlődést befolyásoló tényezők egyedüli hatásával, sem magával a fejlesztési folyamattal, hanem csak ezen hatások közötti kapcsolatokkal. A lényeg az, hogy a valamilyen szempontból „*fejlődésnek*”, illetve „*alulfejlettségnek*” minősíthető folyamatok egymás mellett létezhetnek ugyanabban a társadalomban, ugyanabban a gazdasági rendszerben. Hasonlóképpen a „*hagyományos*” és a „*modern*” kombinációja, vagy amikor egy periférikus gazdaságban megjelenik a kifelé orientált tőke, ami egyidejűleg vezethet növekedéshez és összeomláshoz is, ugyanazon folyamatok eredményeként.

Az egyenlőtlen fejlődés sokféle módon és okból alakulhat ki: a különböző termelési és társadalmi képződmények keretei között, bizonyos társadalmi kapcsolatok elterjedésével (például ahogy egy város és vonzáskörzete kapcsolatrendszerüket kiépíti), a tőkeformák terjedelmében és tartósságában, a fogyasztási és tőkejavakat előállító iparágak között, ágazatok között, termelőerők között, osztályok között, földrajzi területek vagy ezek kombinációi között (például cégek termelőerői, iparágak, sőt teljes ágazatok, régiók vagy nemzetek fejlődésében tapasztalható egyenlőtlenességek). Maguk az egyenlőtlen viszonyok is fejlődhetnek egyenletlenül (például az osztálykapcsolatok fejlődése is egyenletlen). A tőkés fejlődés „*törvénye*”, hogy az *egyenlőtlen fejlődés elkerülhetetlen* és kötődik a *felhalmozás kényszerítő erejű versenyfeltételeihez*. Ez a helyzet folyamatosan *létrehozza a kiegyensúlyozatlanságot és újra is termeli* azt. Említhetnénk az endogén növekedés jelentőségét hangsúlyozó elméleteket is (Lucas 1988; Romer 1990, 1994), amelyek – szoros összefüggésben az egyenlőtlen fejlődéssel – a *humán tőke területi egyenlőtlenességeket* növelő hatásának feltételezésére épülnek.

Az egyenlőtlen fejlődés a társadalom egészére nézve is jelentős hatással bír. Ezek a hatások emlékeztetnek minket arra, hogy a *földrajzi elhelyezkedés meghatározó tényező*, és hogy ennek a fejlődésnek a magyarázatai nem kizárólag a „*strukturális tényezőkben*”, vagy a „*tér determinizmusában*” keresendők. A valóságban *tér és társadalom elválaszthatatlanok*

¹¹ Mivel a hivatkozott szerzők nem definiálták a „*fejlődés*” fogalmát, a teljességre való törekvés nélkül közlünk egy lehetséges megközelítést: a fejlődés folyamatát általában *új minőségeket* létrehozó folyamatként jellemezhetjük (mely folyamatok a *növekedés* és a *struktúraváltás* együttesével jellemezhetőek, Nemes Nagy 1998:171). A mennyiségi növekedés és a fejlődés fogalma nem ugyanaz. Mindkettő „*változást jelent, a növekedésben a mértékek, a fejlődésben az értékek változnak*” (Nemes Nagy 1998:171). Fontos szempont a fejlődésben az időbeliség is, amely a múlt és a jövő közti *minőségbeli, értékbeli* különbségek megjelenítésére szolgál.

egymástól, és elemzésük fel kell, hogy ismerje ezt a kölcsönös függőséget (Johnston-Gregory-Smith 1994:504-506).

A hazai földrajztudomány számára is alapkérdés (Nemes Nagy 1998, Enyedi 1993, 1996), hogy a természeti adottságok, a gazdasági feltételek, az intézmények elhelyezkedése, a „tér” eltérő jellege egyáltalán befolyásolják-e a társadalom működését, és ha igen, hogyan? Miként befolyásolják (adott esetben korlátozzák) a térbeli jellemzők és határok a társadalmi szerveződést, a térbeli „terjedési” folyamatokat (például az innovációk esetében)? Hogyan hatnak a társadalom működésére a „tér” különböző struktúrái, mintázatai? Milyen tényezőkre vezethetők vissza a területi fejlettségbeli különbségek? Milyen folyamatok formálják a területi szerkezetet? A társadalom pusztán használója, birtokba vevője vagy „termelője” is a térnek, mint ahogy *Lefebvre* és *Soja* is állította?

A társadalmi tevékenységek minden időben *térbeli egyenlőtlenségeket* mutatnak. Ezek a földrajzi eltérések egy földrajztudós, egy regionális kutató számára természetesen is lehetnek, hiszen értelemszerűen nem egyformák a különböző térségek adottságai, természeti körülményei, amelyek nyilvánvalón befolyásolják az ott élő közösségek életét, lehetőségeit. Az „egyenlőtlenség” mást jelent tehát egy földrajz-, mint egy társadalomtudós számára, aki ehhez sok esetben negatív értékítéletet társít. Meg kell tehát *különböztetnünk földrajzi és társadalmi egyenlőtlenségeket*. Fel kell tárnunk azt is, hogy mi az állandóan újratermelődő területi egyenlőtlenségek forrása, és világosan el kell választanunk, hogy mikor beszélünk *területi különbségekről*, és mikor *területi egyenlőtlenségekről*.

A térbeli társadalmi egyenlőtlenségek alapja az, hogy egy adott térség az emberi betelepülés és a gazdasági tevékenység számára nem homogén, hanem fizikai tulajdonságaiban, más területekhez való fekvésében eltérő tulajdonságú (Enyedi 1993:9-10). Ezek az erőforrások különböző módon vonzzák a gazdaságot, így formálódik a gazdaság földrajzi differenciáltsága. Egy-egy régió gazdagságában vagy szegénységében már az iparosítás előtti időszakban is nagy szerepe volt a természeti erőforrásoknak. Az ipari társadalmak kialakulásának első szakaszában a területi-társadalmi különbségek az iparosítás előrehaladásában, valamint a kereskedelem és szállítás földrajzi munkamegosztásba való bekapcsolódásában fejeződtek ki. Az ipar által vezérelt földrajzi különbségekben „kettős hátrányba” kerültek a szegényes adottságú agrártérségek. Mivel az ipar viszonylag kis területen nagyszámú embert volt képes foglalkoztatni, az iparosítás a településhálózatban, a falvak és városok egymáshoz való viszonyában minden korábbinál nagyobb egyenlőtlenségeket hozott létre. Napjaink modern ipari társadalmában (a kommunikáció, az együttműködés, a közlekedés magas szinten kiépített rendszerei miatt) a termelőfolyamat földrajzi elhelyezkedése veszít korábbi fontosságából, mivel az ipar továbbra is megmaradó

meghatározó szerepe mellett a gazdaság sok nem termelő ágazatra bomlik, mint például szolgáltatás, műszaki fejlesztés, ahol a földrajzi elhelyezkedés kevésbé meghatározó. Ebben a fejlett ipari korszakban a gazdaság települése viszonylag kevésbé igazodik a tér fizikai tulajdonságaihoz, sokkal fontosabb szerepet játszik a településhálózat infrastrukturális minősége (beleértve a közüzemi, közlekedési infrastruktúrát éppúgy, mint az intézményi vagy az információs és kommunikációs technológiai ellátottságot), az adott térség népességének iskolázottsági, szakképzettségi és 'kulturális minősége' (amelybe a gyermeknevelési szokások, a másokkal való együttélés kultúrája éppúgy beletartozik, mint például a munkakultúra). Általában tehát azt mondhatjuk: a 'tér' *soha nem homogén* az éppen fejlődést gerjesztő gazdasági tevékenység szempontjából, e tevékenységek településhálózaton belüli elhelyezkedése gazdaságtörténeti szakaszonként változó, de többé vagy kevésbé mindig koncentrált, míg a „tér” más részein kevésbé „piacképes”, kiszoruló gazdasági tevékenységek maradnak fenn. A gazdaságnak ez a fajta egyenlőtlen elhelyezkedése tükröződik azután a lakosság jövedelmi viszonyainak, életkörülményeinek és a településhálózat állapotának különbségeiben. A „fejlett” és „elmaradott” térségekre való tagozódás tehát állandó kísérője a gazdaságnak, jóllehet ezek konkrét tartalma és területi kiterjedése változik, és mivel a településhálózat, a településállomány szintjén megjelenik, ezért csak nagyon lassan változik, sokkal lassabban, mint a gazdaság településének tényezői. Ezért a *területi egyenlőtlenségek nemcsak különbségeket jelentenek, nemcsak térbeli változatosságról van szó, hanem ezek a különbségek egyúttal társadalmi előnyöket és hátrányokat is magukba foglalnak.*

Mi az a *speciális szempont*, amely *eldönti*, hogy a gazdaság maximális hatékonyságra való törekvését kifejező, mondhatni „természetes” területi egyenlőtlenségek mikor és mitől válnak olyan jellegű társadalmi egyenlőtlenséggé, amely már sérti az esélyegyenlőséget. „Általánosságban akkor érdemes a társadalmi vizsgálódásra a területi egyenlőtlenség, ha olyan mértékű tartós hatásokkal jár, ami a helyi társadalom szerkezetét torzítja, tagjainak *esélyeit* diszkriminatív módon *rontja*. Az nevezhető vizsgálatot érdemlő ...társadalmi-területi egyenlőtlenségnek, amely egy adott társadalmi státusú egyén számára *csakán lakóhelye miatt* lényegesen rosszabb életkörülményeket vagy társadalmi mobilitási esélyeket nyújt, mint amilyennel egy hasonló társadalmi státusú egyén egy másik régióban rendelkezik” (Enyedi 1993:11). „A különbségek akkor válhatnak feszültségkeltő egyenlőtlenséggé, ha egy integrált rendszer (mint például egy régió vagy egy város társadalma) egyes *elemeit eltorzítják*, s ezzel a rendszer működését gátolják” (Enyedi 1996:121) — ilyen eset például, amikor egy helyi társadalomban a marginális, szegény, iskolázatlan társadalmi rétegek aránya feltűnően magas (a nagyobb térség átlagát messze meghaladó mértékű). Ez esetben a területi egyenlőtlenségek valós társadalmi hátrányokat jelentenek. Nem véletlen, hogy a nyugati demokráciákban a

területi elmaradottságot „mint az állampolgári jogok gyakorlásán esett sérelmet” fogják fel, és ennek megfelelően kezelik (Enyedi 1993:13).

3.1. Az egyenlőtlenségekre befolyást gyakorló hazai gazdasági, területi folyamatok

Ahhoz, hogy megértsük, hogyan is kapcsolódnak össze a területi és társadalmi folyamatok, a területi és társadalmi egyenlőtlenségek, néhány szót kell szólnunk arról a gazdasági és regionális fejlődésről, melyek hátterét és alapját jelentették Magyarország második világháború utáni fejlődésének. A folyamatok ismertetésében nagyban támaszkodunk *Enyedi* műveire (1993:12-20, valamint 1996:11-38).

A háborút követő szocialista rendszer regionális fejlődését négy szakaszra oszthatjuk.

1.) *Az első szakasz az 1950-es évekre* tehető, amit az állami tulajdonú és általa vezérelt gazdaság megteremtése, és az erőltetett iparosítás jellemez. Ez az iparosítás alapjában véve a 19. század végének szerkezetét erősítette: a hagyományos nehézipart és az energiagazdaságot. Ezért az ipar földrajzi elhelyezkedését is a nyersanyagra, szállítási vonalakra, energiára való település motiválta. Kialakult egy bányászati-energetikai-nehézipari tengely az Északi- és a Dunántúli középhegység vonalában. A városnövekedés kizárólag az iparosítással függött össze, a korábbi szolgáltató (kereskedelmi, kulturális) szerepek visszaszorultak. Az iparosított és a továbbra is agárjellegű régiók közötti gazdasági és életszínvonalbeli különbség növekedett. Jelentős népességvándorlás indult meg az Alföldről és a Dunántúl agrártájairól Budapest és az ipari tengely felé.

2.) *A második szakasz az 1960-as évekre* tehető. Az ipari szerkezetben előretört a vegyipar és a feldolgozóipar. Az előbbi többnyire a már meglévő nehézipari körzetekben, míg az utóbbi a dekoncentráltan fejlődött vidéki nagyvárosokban jelent meg. Ebben a szakaszban már határozott politikai cél volt a vidéki ipartelepítés, amely elsősorban a vidéki nagyvárosokat és megyeszékhelyeket vette célba. Ekkor jelölték ki az öt nagyvárost (Győr, Pécs, Miskolc, Debrecen, Szeged) a főváros 'ellenpólusaként'. Ebben a fejlődési szakaszban a tervezők azt feltételezték, hogy az ipari foglalkozások földrajzi elhelyezkedésének kiterjesztése a többi, társadalmi jellegű egyenlőtlenséget is mérsékelni fogja. Többek között ilyen megfontolásból is telepítettek ipart nagyobb községekbe is. Ez azt eredményezte, hogy csökkent az falvakból való elvándorlás, mivel a dekoncentráció lehetővé tette a falvakban élők számára, hogy falusi lakóhelyük megtartásával válhattak ipari munkássá — napi ingázás útján. Az 1960-as évek végére a decentralizáció hatására a lakossági jövedelmek területi különbségei csökkentek ugyan, de nem mérséklődtek a különbségek a településhálózaton

belül, mivel az egyoldalú iparfejlesztés és közben az infrastruktúra-fejlesztés elhanyagolása egyes településtípusok életkörülményeiben nagy különbségeket konzervált.

3.) A *harmadik szakasz az 1970-es évekre* tehető. Ezt a szakaszt az alapiparosítás befejeződése, a szolgáltatások iránti igények és a szolgáltató szektor növekedése jellemezte. Alapvető jelszava az életkörülmények területi közelítése volt. Ekkora felismerték, hogy az ipartelepítés önmagában még nem teremti meg a településhálózaton belüli, régiók közötti színvonal-kiegyenlítődést, és hogy a területi fejlesztésnek nemcsak termelési-gazdasági célokat kell szolgálnia, hanem a lakosság életkörülményeinek javítására is törekednie kell¹². Ekkora teremtődött meg annak lehetősége is, hogy megkezdődjék a gazdasági szerkezetváltás, ami korszerű ipari technológia alkalmazását, korszerű iparszerkezetet és szervezeti átalakulást jelentett volna. De nem kezdődött meg. A gazdaság olyan fokú decentralizált fejlődést kívánt volna meg, amelyet az állami tulajdon monopóliuma, és a továbbra is szélsőségesen koncentrált politikai hatalom nem engedett. Ehelyett az történt, hogy a magyar gazdaság súlyos eladósodás árán mentesítette magát (persze csak ideig-óráig) az 1970-es évek közepi világgazdasági korszakváltás nehézségeitől és követelményeitől. A felvett külföldi hitelek nem a gazdaság korszerűsítését, hanem a teljes foglalkoztatás (akár 'kapun belüli' munkanélküliség árán való) fenntartását és a szocialista nagyipar szinte változatlan szerkezetben való konzerválását szolgálták. A hitelek felélése hamarosan bekövetkezett, a gazdaság megkezdte hanyatlását, és ezért a településhálózat kiegyenlítésére való törekvések is eredménytelenek maradtak. E harmadik szakasz regionális fejlesztése mindenekelőtt infrastrukturális beruházásokat kívánt volna, ám erre a rossz hatékonyságú gazdaságban nem keletkeztek források, így az 1970-es évek második felében újra erősödtek az infrastruktúra színvonalával, a közszolgáltatások elérhetőségével mért területi különbségek — melyek a benne élők számára nyilván súlyos esély- és életszínvonalbeli különbségeket jelentett (Vági 1982).

4.) A *negyedik szakasz az 1980-as évekre* tehető, melyet ellentmondásos folyamatok jellemeztek. A területfejlesztési politika tükrözte azt a hatalmi harcot, amelyet a centralizált hatalom folytatott a decentralizációra törekvő reformerőkkel szemben. A területfejlesztési politikát is zavar jellemezte. Az elmélet szintjén felmerült egy innováció-orientált területi politika szükségessége, de az akkori gazdaság nem volt elég innováció-barát ahhoz, hogy ez megvalósulhasson. A regionális politika végül is a legelmaradottabb területek felé fordult, a 'halmozottan hátrányos térségek' felzárkóztatásának szükségességét hangsúlyozva, továbbá új ipari munkahelyek létrehozását szorgalmazta, jóllehet az ipar az 1970-es évek második felétől folyamatosan csökkentette a foglalkoztatást.

¹² Ez a szándék jelent meg az 1971-es Országos Településhálózat-fejlesztési Konceptióban

E negyedik szakaszban olyan új regionális jelenségek kezdtek kifermálódni, amelyek a rendszerváltás után kerültek felszínre. Érelődött például Budapest újabb kiemelkedése, a K+F szektor erős fővárosi koncentrációja. Mivel az ipari nagyvállalati vezetés politikai súlyának (lobby-erejének) köszönhetően a szűkülő költségvetési forrásokat egyre inkább az ipar fenntartására összpontosították, a mezőgazdasági válság előjelei is megmutatkoztak. A mezőgazdasági jövedelmek csökkeni kezdtek, az agrárvidékek lakosságának jövedelmei (és ezzel együtt életszínvonalbeli) hátránya erősödött. Világossá vált például, hogy az Alföld, és néhány dunántúli mezőgazdasági terület iparosítása csak látszólag eredményezett területi kiegyenlítődést, ugyanis a korszerűtlen technológiájú és termékszerkezetű telephelyek (távol a vállalati központoktól), konzerválták az elmaradottságot. Ugyanakkor a tanácsok gazdálkodásának 1986 utáni bizonyos függetlenítése a költségvetési újraelosztástól teret nyitott a helyi fejlesztési adottságok és erőfeszítések erőteljesebb érvényesülésére.

A szocialista időszak végére az ország *térszerkezete modernizálódott*, abban az értelemben, hogy míg az ezt megelőző időszakban a főváros a modern városfunkciók gyakorlásában egyedülálló szerepű volt, addig a korszak végére kialakultak olyan regionális központok, kis- és középvárosok megkapva ezt a funkciót, amelyek az agrárpiaci, közigazgatási és oktatási-kulturális szerepeken ritkán lépek túl. A *településhálózat* viszont inkább *csak formailag modernizálódott*: megmaradt a falu-város jelentős esély- és életkörülmény-különbsége. Ráadásul a településhálózat alapjában egy zárt, befelé forduló gazdaságot szolgált, melynek következtében mind a 'belső', mind a 'külső', kifelé orientálódó piaci hálózatok egyaránt gyengén fejlettek voltak.

5.) A *rendszerváltás* is hozott olyan *változásokat*, amelyek jelentősen módosították az ország településrendszerét és társadalmi, gazdasági, területi egyenlőtlenségeit.

A legfontosabb *gazdasági változások* a következők voltak:

1.) A *gazdaság nagyfokú leépülése*, ami sok új folyamatot indított el. A termelés-csökkenést jelentős szervezeti átalakulás kísérte: az állami tulajdonú gazdasági szervezetek és mezőgazdasági szövetkezeti nagyüzemek megszűntek vagy alapvetően átalakultak, területileg eltérő módon (privatizáció). A leépülés — ami úgy kezdődött meg, hogy az új iparszerkezet még nem alakult ki — a korszerűtlen, alacsony versenyképességű, a KGST-piac elvesztését leginkább megsínylő ágazatokban volt a legerősebb, mely ágazatokat a szocialista rendszer utolsó évtizedében is mélyülő válság jellemezte. A gazdasági válság következménye a tömeges munkanélküliség kialakulása volt. Mindezek egyik *regionális következménye* pedig a *válságövezetek kialakulása* volt. E körzetek egy része — nehézipari jellege miatt — évtizedeken át fejlett iparvidéknek minősült, és előnyöket élvezett a költségvetési területi átcsoportosításakor. A válságrégiók kormányzati támogatását az átmenet éveiben sokkal inkább fordították az elsüllyedő ágazatok agóniájának meghosszabbítására, mint egy új gazdasági szerkezet kialakítására. A legsúlyosabb munkanélküliség és elszegényedés a rendszerváltozás óta a korábban is nehéz sorsú, alapvetően rurális jellegű, de az erőltetett iparosítás által is érintett régiókat sújtja.

2.) Az *életszínvonal földrajzi különbségeinek növekedése*. Ezek a különbségek elsősorban az életkörülményekben — azaz a lakossági infrastruktúra színvonalában és a közszolgáltatások elérhetőségében — jelentkeztek. Egy térség válságban való helytállását, a körülményekhez való alkalmazkodási képességét ezek a tényezők erőteljesen befolyásolják. E képesség alakulásában egyszerre játszik szerepet az adott térség, régió földrajzi fekvése, öröklött gazdasági szerkezete, társadalmának felkészültsége, iskolázottsága, innovációs képessége. Éppen a *munkanélküliség*

rétegspecifikus jellege miatt a korábbinál nagyobb jelentősége van a *kulturális és szellemi egyenlőtlenségnek*, amely az önálló kezdeményezés, a sikeres vállalkozás feltétele, illetve akadály. Kifejezetten erősödött a településkörnyezet egyenlőtlenségének érzékelése, mind az épített környezetet, mind a helyi társadalom állapotát, mind pedig a természeti környezetet illetően. A kezelésre váró egyenlőtlenségeknek tehát szélesebb lett a skálája. Jelenleg a legdinamikusabb szerkezeti, technológiai, társadalmi megújulásra kész térségünk a Budapest-Bécs tengely, Nyugat-Magyarország egészére kiterjedve. Kiterjedt válságövezetek elsősorban Észak-Magyarországon és a kelet-magyarországi külső periférián vannak, illetve az Alföld belső területein.

3.) A *magángazdaság elterjedése* (beleértve a hazai magántőkét és a külföldi beruházásokat is), jóval kevesebb települést részesít előnyben (és nem is feltétlenül ugyanazokat), mint korábban az állami tulajdonú gazdaság. A magánvállalkozások sűrűsége (10 ezer lakosra vetítve) kiemelkedően magas Budapesten, Komárom-Esztergom és Győr-Moson-Sopron megyében, tehát a Budapest-Bécs tengely mentén. Hasonló a helyzet a külföldi működőtőke-beruházásokkal is, melyeknek jelentős része szintén a fővárosra jut. Mindezek oka részben az, hogy a hazai magántőke, mivel elsősorban a kereskedelemben és a szolgáltatásban jelent meg, leginkább a két nagy piacra: a budapesti agglomerációra, valamint Nyugat-Magyarországra összpontosított. Továbbá, Budapest már a szocialista rendszerben is kiemelkedett, viszonylag jelentős „tőke” halmozódott itt fel (vállalati termelésből, magán(második)gazdaságból). Harmadrészt a külföldi tőke pedig azért részesített előnyben a fővárost, mert elsősorban itt voltak meg azok az infrastrukturális és kommunikációs feltételek, amelyekre ezeknek a vállalkozásoknak szüksége volt.

Mindezek a gazdasági változások olyan *térszerkezeti változásokat* idéztek elő, amelyek lényeges *feltételrendszert* jelentenek az oktatásban tapasztalható területi különbségek számára is.

1.) A *főváros és a budapesti agglomeráció kiemelkedése* megerősödött, mely folyamat már a szocialista időszakban megalapozódott. Budapestnek nagyon fontos szerepe van, hiszen az ország többi részének modernizációja is részben attól függ, a főváros mennyire képes bekapcsolódni a nagyvárosok versenyébe, hogy nemzetközi-nagyteréségi funkciókat is ellásson.

2.) A *vidéki (volt) ipari körzetek pályája kettévált*. Egy részük — főleg Észak-Magyarországon — ipari depressziós válságterületté vált. Ennek nyomai is visszavezethetők a szocialista korszakba (voltak korábban is bányabezárások, próbálkoztak ipari válságkezeléssel, csak hogy a gazdasági szerkezet átalakítása nélkül). A valamikori ipari tengelyt a gyors gazdasági leépülés és az elhúzódozó foglalkoztatási válság jellemzi. A másik rész — főleg a szocialista iparosítás későbbi szakaszában, a korszerű feldolgozóiparra támaszkodó iparosítás során kifejlődött — vidéki középvárosok közül több visszaesése csak átmenetinek bizonyult, és már vannak jelei a sikeres alkalmazkodásnak (jó példa erre Székesfehérvár, Dunaújváros, bár stabilitásuk kérdéses). Ezekben az ipari városszigetekben a válsághelyzet inkább a hirtelen piacvesztéssel függött össze, és a lakosság is fiatalabb, iskolázottabb, a gazdasági tevékenység sokrétűbb, mint a depressziós ipari térségekben.

3.) A *korábban prosperáló agrárövezetekben* is — különböző okokból — *jelentős gazdasági hanyatlás* következett be, ami elég tartósnak tűnik. Folyamatosan probléma a tőkevesztések pótlása, a tőkehiány, a termelékenység, az Európai

Unió agrárrendszerébe való beilleszkedés. A mezőgazdaság visszaszorulása piaci nehézségeket jelent az élelmiszeripar, a mezőgazdasági gépgyártás, mezőgazdasági kereskedelem és az agrárkutatók számára is. Hasonlóan a vidéki ipari körzetekhez depressziós mezőgazdasági területek alakultak ki (amelyek nem azonosak az agrárjellegű perifériákkal).

4.) A *perifériák*, melyek perifériáléte nem újkeletű, hanem már régóta (a szocialista időkbe visszanyúlóan) tart. Megkülönböztetünk *külső* és *belső perifériát*. A *külső periféria* alatt az (országos és regionális) centrumoktól földrajzilag távol eső, leginkább az országhatár menti, vagy ahhoz közeli térségeket értjük. Az ország e határmenti övezeteiben a határok több évtizedes nehéz átjárhatósága következtében szinte mindenütt tartós hanyatlás következett be. Egyedül Nyugat-Magyarország az, ahol a határon túlnyúló közvetlen gazdasági kapcsolatok bővülése gyors felzárkózást tett lehetővé, és ez a térség ma egyértelműen a legdinamikusabb Budapest-Bécs tengelyhez tartozik. A többi határterületen egészen más a helyzet. A hosszan húzódó övezet általában városhiányos, néhány kisváros és egy-két középváros található itt (bár Pécs és Szeged is közel fekszik a külső perifériákhoz). Az északkeleti határzónában legrosszabb a helyzet: ott a legsúlyosabb az elszegényedés és legmagasabb a munkanélküliség. A keleti-északkeleti határ menti övezetben az is problémát jelent, hogy hiába törekednek a magánvállalkozók a gazdasági kapcsolatok bővítésére (mert van erre példa), ennek a térségnek mind a saját erőforrása, mind tőkevonzó ereje csekély. Magyarország leghátrányosabb területei találkoznak itt Szlovákia, Ukrajna és Románia szintén nehéz gazdasági helyzetű térségeivel. A dél-dunántúli határszakaszon is sok az elnéptelenedő, társadalmilag marginalizálódó község, ezért nekik sincs elég erejük a határon túlnyúló kooperációkra. Mindezek kialakulásában szerepe van a „trianoni örökségnek”, melynek következménye az életképes térségek mesterséges feldarabolása, ezáltal a jelenlegi együttműködést is akadályozó, arra „rarakódó” pszichikai és politikai terhek kialakulása volt.

A *belső perifériák* azok a területek, melyek kialakulásában nem az (országos és regionális) centrumoktól való földrajzi távolság játsza a fő szerepet, nem ez a meghatározó, sőt gyakran kifejezetten a centrumokhoz közel helyezkednek el, megye-, vagy régióhatárokon. Esetükben kifejezetten a fejlettség számít, és e tekintetben esnek távol a centrumoktól (Nemes Nagy 1996, Baranyi 2004; Veres 2004). Ilyen belső perifériának tekinthető a Közép- Alföld, a Duna-Tisza köze

egyres részei, illetve a Dunántúl több kistérsége is. E térségek fellendülése előtt még sok az akadály, mivel egyoldalú (zömmel agrár-) gazdaságuk megújulása nehézségekbe ütközik. Közlekedési hálózatba való bekapcsoltságuk hiányos, (város)központjaik funkcióhiányosak, nem igen tudnak külső forrásokat vonzani.

Enyedi szerint a regionális egyenlőtlenségek kialakulása leginkább a *humán erőforrások földrajzi különbségeire vezethetők vissza*, a felzárkózás ezért a humán erőforrás-fejlesztéstől várható (Enyedi 1996:122) – ahogy az endogén növekedésméletek is állítják. Rechinzer (1993) a gazdasági, műszaki innovációtól remélte ugyanezt, Nemes Nagy pedig elsődlegesen a közlekedési-kommunikációs infrastruktúra kiépítésében látta fejlődésük zálogát (Nemes Nagy 1996:44).

3.2. „Kettészakadt” társadalom?

Az előbbieken bemutatott területi különbségek/egyenlőtlenségek természetesen nem hagyják érintetlenül azt a helyi társadalmat, amely keretei között él. Az ő szempontjukból nagyon lényeges kérdés, hogy nőttek vagy csökkentek ezek a – sok esetben egyenlőtlenséget is generáló – különbségek az elmúlt évtizedekben, és mi várható e téren a közeljövőben. Mind regionális tudományi szakemberek, mind szociológusok foglalkoztak ezzel a kérdéssel, és arra a következtetésre jutottak, hogy az elmúlt két évtizedben nem igazán enyhültek a területi egyenlőtlenségek, sőt – a rendszerváltás okozta nehézségek következtében – bizonyos szempontokból (mint például foglalkoztatás) még nőttek, sőt súlyosbodtak is. Nemes Nagy például egy olyan, a kilencvenes évtized második felétől kibontakozott jelenségre hívja fel a figyelmet, amely a *hátrányok bizonyos térségekben való koncentrációjára* utal. Ezt a folyamatot ő a hazai területi egységek egymáshoz hasonló fejlettségi szintű *„konvergencia-klubokba”* való tömörülésének nevezi (Nemes Nagy 2005:136; 2004). Ehhez kapcsolódóan erősödik a területi autokorreláltság (lásd 2.2.3. fejezet), minek következtében „tömbösödnek” az eltérő feltételrendszerrel rendelkező térségek, halmozódnak az előnyök, illetve a hátrányok, és *„kettésedik” az ország*. Hasonló következtetésre jut Kiss is (2008), amikor különböző térségek jövedelmi helyzetében tapasztalható egyenlőtlenségek strukturális tényezőit vizsgálja. Kiss arra is felhívja a figyelmet, hogy e „konvergencia-klubok” alakulása közben a különböző „klubokba” tartozó *térségek közötti „távolság” nő*, s közöttük egyre kevesebb térség foglal helyet, a változások tehát inkább a *„szélsőségek” megerősödését* segítik elő (Nemes Nagy 2005; Kiss 2008), ami szintén az ország *„szétesettségét”* okozhatja. Regionális kutatásokat folytató szociológusok is arra a következtetésre jutottak (Forray-Híves 2003), hogy az ország lemaradó, leszakadó kistérségeinek jelentős része *tömbszerűen* helyezkedik el,

azaz „közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek” találhatóak (Forray-Híves 2003:76). Ez a helyzet azt a veszélyt rejti magában, hogy e térségek lakossága leginkább csak elköltözéssel segíthet helyzetén, minek következtében, e „helyi társadalmak legtörekvőbb, legtehetségesebb tagjaikat veszítik el, a leszakadás megfordíthatatlanná, vagy csak nehezen megállíthatóvá válik” (Forray-Híves 2003:76).

Nemes Nagyhoz hasonlóan Kertesi is azt állítja egy tanulmányában (Kertesi 2001), hogy minél hátrányosabb helyzetű egy térség, *társadalmát* annál inkább jellemezni fogja a „*kettészakítottság*”. Véleménye szerint a rendszerváltás utáni gazdasági változások növelték az ország térségei közötti fejlettségbeli különbségeket, szinte áthidalhatatlan távolságokat teremtve közöttük. A bekövetkezett változások súlyos foglalkoztatási gondokat idéztek elő. Összeomlott a szocialista gazdasági rendszer, és ezzel párhuzamosan a korábban mesterségesen felpumpált foglalkoztatás. A termelési technológiák gyökeres átalakultak, amely a magasabb képzettséget igénylő munkaerő irányába tolt el a munkaerő-keresletet, erősen rontva ezzel az alacsonyán iskolázott emberek munkaerő-piaci helyzetét. Beáramlott a külföldi tőke, és beindult egy döntően export-vezérelt, új típusú, a piacképes termelés bővülésére építő gazdaság, amely nem volt képes felszívni az alacsonyán iskolázott munkaerőt, és így nem tudott gyökeret verni az ország válságövezeteiben. E helyzet következtében a gazdasági növekedés ellenére is alacsony szintű foglalkoztatás alakult ki és stabilizálódott, másrészt nőtt a válságövezetek zártsága is, amiből ingázás révén sem sikerül kitörni, mivel az itt élő alacsonyán iskolázott munkaerő ajánlati bére nem elegendő ahhoz, hogy az ingázás költségeit fedezzék. Mindennek társadalmi következményei is vannak, súlyos esetben a *társadalom „kettészakadásának” veszélyét* is magukban hordozzák. „A magyar társadalom fokozatosan egy „*első*” és „*másodrendű*” *állampolgárokból* álló, *duális társadalommá* válik, és e „*kettészakítottságnak*” még egy súlyos regionális dimenziója is lesz” (Kertesi 2001:183).

Az elmondottak arról győztek meg bennünket, hogy a térségi fejlettség hatását megalapozottan tekinthetjük a *társadalmi összetételre való szignifikáns¹³ hatásként*.

4. A tér és az oktatás összefüggései a nemzetközi és hazai szakirodalomban

Miután megismerkedtünk a „*térnek*” a társadalomtudományban betöltött szerepével, a tér különböző felfogásmódjaival, a *kontextuális elmélettel* és a *regionális tudomány alapkategóriáival*, melyen belül értelmezhetővé vált számunkra a területi különbségek területi

¹³ Amikor egy társadalmi jelenséget értelmező mutató értékeinek eloszlásában egy másik mutató hatására olyan eltérések keletkeznek, melyek nem írhatóak a véletlen “számlájára”, mivel kicsi a véletlen esélye.

egyenlőtlenségekké válásának folyamata, illetve a területi és társadalmi egyenlőtlenségek „együttjárásának” tartalma, figyelmünket a tér és az oktatás közötti kapcsolatra, illetve e tényezők területi egyenlőtlenségei felé fordítjuk.

Az oktatási rendszer, az iskolázási folyamatok területi különbségeinek vizsgálata jelentős hagyományokra tekint vissza Magyarországon. A területi összefüggések tervezés- és fejlesztésorientált kutatásainak, elemzésének „új típusú munkálatai”¹⁴ a ’70-es években kezdődtek (az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjában, Benedek-Semjén 1986:96, Forray-Kozma 1986a, 1986b), és a ’80-as, illetve a ’90-es években az Oktatáskutató Intézetben folytatódtak. Ezek a kutatások abból indultak ki, hogy a tanulmányi eredményeket, a továbbtanulási döntéseket, a pályaválasztást a család szociokulturális adottságai mellett a lakóhelyi település társadalmi, gazdasági feltételei is jelentős mértékben befolyásolják, azaz az adott települési, illetve a *tágabban értelmezett területi feltételek* hatással vannak az adott területen végbemenő oktatási, iskolázási folyamatokra (Kozma 1973). Ezeknek a kutatásoknak a közös jellemzője, hogy társadalmi folyamatok térbeli megnyilvánulási formáit igyekeztek feltárni. Céljuk annak vizsgálata volt, hogy egy adott társadalmi jelenség milyen formában jelenik meg az ország különböző területein. Ebben az összefüggésben egy térség adottságai mindig környezeti feltételrendszerként jelentek meg.

Ezek a területi kutatások az ún. *szociálökológiai szemléletből* táplálkoztak, mely annak felismerésére és hangsúlyozására épült, hogy a társadalom térben létezik, következésképp annak minden tevékenységei is – mint például az oktatás – társadalmi térhez kötött, valamilyen jól körülhatárolható környezetben történik (Dogan-Rokkan 1969, idézi Forray-Kozma 1992:18, Forray-Kozma 1986a, 1986b Forray 1988). A szociálökológiai kutatás környezetfogalma többszintű: „a személyes vagy egyéni környezet mellett létezik olyan környezet is, amely független az egyéntől, amely változatlan marad akkor is, ha az egyén elhagyja, mert saját törvényei szabályozzák. Mindenekelőtt a *szűkebb vagy tágabb lakóhely* értelmezhető ilyen környezetként, melynek társadalomföldrajzi jellemzői, társadalmi-gazdasági adottságai, infrastrukturális ellátottsága, intézményei, iskolái, történeti és kulturális hagyományai éppolyan meghatározóak lehetnek az egyén életében, mint származása,

¹⁴ Az „új típusú” kifejezésnek az a magyarázata, hogy a ’60-as években megindult empirikus kutatások foglalkoztak ugyan a népesség iskolázottságában, a gyermekek iskolai teljesítményében, továbbtanulási elképzeléseikben és lehetőségeikben mutatkozó területi különbségekkel, de ezeket a települések közigazgatási státusza, illetve lakónépességük száma szerint kialakított csoportjaiban (Gázsó 1976), vagy kifejezetten elmaradott területeken (Enyedi 1977) vizsgálták, tehát az oktatásügyet csak bizonyos szempontból vették szemügyre. A város és falu, a nagy- és kistelepülések közötti jelentős különbségek okát ezek a kutatások túlnyomórészt a helyi népesség társadalmi összetételére vezették vissza, így nem kaphattak elegendő hangsúlyt az szonozs közigazgatási szinteken belüli különbözőségeik, illetve általában az iskolaszervezet adottságai, területi különbségei.

családjának kulturális közege, vagy a család társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciója (Forray-Kozma 1992, Enyedi 1993).

Anélkül, hogy részletesen bemutatnánk a szociálökölógiai szemlélet fejlődését (erről *kitűnő elemzések* olvashatóak Forray R. Katalin műveiben: Forray-Kozma 1992, Forray-Kozma 1986a, Forray 1988), csak azokat a vonásait szeretnénk itt kiemelni, amelyek rámutatnak arra, *mennyiben lépi túl* ez a szemlélet a szűken értelmezett „egyéni” környezet fogalmát.

Az *ökológia fogalmát* a chicagói-iskola vezette be a társadalomtudományba („*humán ökológiának*” nevezve el azt), az 1920-as években végzett városszociológiai kutatásaiban (Park, Burgess, McKenzie), melyekben a városon belüli, városrészek közötti társadalmi különbségeket elemezték¹⁵. Ez a városszociológia *társadalmi környezetnek* a város, városrész természeti, szociális és urbanisztikai *adottságait* tekintette, és vizsgálta e környezeti faktorok fontosságát és hatását a társadalmi szerveződésekre. Érdeklődése elsősorban e faktorok térbeli elhelyezkedésére, és bennük a társadalmi csoportok mozgására irányult. Ezt követően visszaszorult a társadalomtudományok ökológiai érdeklődése, és csak az 50-es években terjedt el újra ez a szemlélet a földrajztudományban „*humán földrajz*” (vagy „humán ökológia”) néven. A 70-es években a neveléssel kapcsolatos kutatásokban „szociálökológia” formájában kelt újra életre az ökológiai szemlélet (Trickett 1978; Walberg 1979).

Az ökológiai szemlélet a 80-as években a szocializációkutatásban játszott egyre növekvő szerepet, és *háromféle környezetfogalmat* különített el. 1.) „settingeket” (Barker-Schoggen), 2.) „szociotópokat” (Bargel és mtsai), valamint a 3.) „reprezentatív körzeteket” (Müller, idézi Forray 1988:16-25). A „*settingek*” speciális szociális helyzetek, olyan mikromiliók, amelyek hatást gyakorolnak a gyermekek nevelődésére. Tulajdonképpen szocializációs terepek. A „*szociotópok*” jellegzetes szociálökölógiai környezettípusok, amelyek egy-egy körülhatárolt területi egységre vonatkoznak. Lényegében szociokulturális, szociálökönómiai, földrajzi, demográfiai adottságok térbeli együttese, amelyekről feltételezhető, hogy a gyermekek nevelődése szempontjából sajátos világot jelentenek. Ilyenek például a Bargel és mtsai által kialakított lakóhely-, lakónegyed-, illetve városrész típusok (például tradicionális parasztfalu, iparosodott község, vagy kispolgári hivatalnok-, illetve munkásnegyed stb.). A *reprezentatív körzetek*” pedig olyan különböző társadalmi, gazdasági mutatók alapján kialakított (a lakóhelynél nagyobb) területi egységek (például városkörzetek), amelyek a területi egyenlőtlenségek kiemelésére, és a térségek adottságaihoz igazodó oktatástervezés céljaira is szolgáltak (Forray 1988:16-25).

¹⁵ Előzményének tekinthető a háború utáni Anglia és Németország városainak új viszonyai (például az ifjúság élete) iránt megéltkülö érdeklődés.

A '60-as, '70-es évekbeli hazai iskolakutatások alapvetően az iskola belső szervezeti viszonyaira, légkörére, a tanár-diák, diák-diák viszonyra irányultak, valamint arra, hogy az iskola formális és informális struktúrája miként alakítja az iskolában folyó oktató-nevelő munkát, illetve, hogy az oktatás színvonala hogyan hat vissza a szervezeti viszonyokra. A kutatók a 70-es években kezdték kiterjeszteni figyelmüket az iskolát körülvevő „tágabb” lakóhelyi környezetre is (Csepeli-Hegedűs-Kozma 1976, Kozma 1973). A környezet vizsgálata a 70-es években alapvetően az esélyegyenlőség, hátrányos helyzet problémáihoz kötődtek, és a tanulási teljesítmények alakulását egyrészt a családi háttér (társadalmi struktúra) elemeihez kapcsolták, másrészt összekapcsolták a társadalmi mobilitás kérdéseivel (Gazsó 1976, Ferge 1980). A pszichológia is jelentős eredményeket ért el a hátrányos helyzetnek a nyelvi fejlődésre, az intelligenciára, a kreativitásra gyakorolt hatásának feltárásában. Ezek a vizsgálatok „környezet” alatt alapvetően a családi hátteret értették.

4.1. Az oktatásökológia jellemzői

A szociálökológiai szemlélet nagyon termékenyítőleg hatott az *oktatásügyi kutatásokra*, melyek az oktatási rendszerrel, az iskolázással kapcsolatos társadalmi folyamatok térbeli megnyilvánulási formáinak, és az ezekkel kapcsolatos döntések feltárására törekedtek (Kozma 1983, 1987, 1996; Forray-Kozma 1986a, 1987, 1992, 1999a, 1999b; Forray 1988). Azt megelőzően a hazai neveléstudomány kevésbé foglalkozott a területi-társadalmi meghatározottság kérdéseivel, holott a mindennapi tapasztalat a területi hovatartozás meghatározó szerepét mutatta mind az iskolázás eredményességében, mind pedig intézményes formáihoz való hozzáférésben.

Az oktatásügyi kutatásoknak több célja is volt. Egyrészt egy olyan *adatbázis kialakítása*, amely lehetővé teszi a területi különbségeknek a települések közigazgatási státuszán túlmutató elemzését (lehetőséget adva például az oktatásügy szempontjából relevánsabb területi tipológiák kialakítására)¹⁶. Másrészt az volt a célja, hogy a kutatók feltárják azokat a társadalmi tényezőket és folyamatokat is, amelyek meghatározzák az iskolahálózat területi jellegzetességeit, egyben segítenek azoknak a lehetőségeknek a feltárásában, melyek segítségével a „különbségek és [azok] nem kívánatos társadalmi hatásai csökkenthetők” (Kozma 1986:15).

¹⁶ E törekvés eredményeként alakult ki a KSH területi statisztikai adatbázis rendszerén (a T-STAR-on) alapuló, de speciális település- és területi szempontból rendezett, és az oktatástervezést támogató információs rendszer (OTTIR). Eredetileg mintegy 60, a település infrastrukturális és oktatási intézményekkel való ellátottságára, tanulólétszámokra, pedagógusokra, költségvetési adatokra vonatkozó változót tartalmazott (Benedek-Semjén 1986:107-113), amely a későbbiekben tovább bővült mind az 1990. évi népszámlálás adataival, mind a hivatalos éves oktatásstatisztikai adatgyűjtésekből származó információkkal.

Ezek a területi kutatások egy egészen új *szemléletet* képviseltek a neveléstudományon (és általában a társadalomtudományokon) belül (Kozma 1986:17-22, Forray 1988:18-22). Nemcsak arról volt szó, hogy a területi adatokkal az országos tendenciákat kívánták elmélyíteni, hanem arról is, hogy fel kívánták tárni az adott térségre jellemző sajátosságokat, és ezek hatásrendszerét is. Bizonyos problémák konkrét, földrajzilag körülhatárolható térségekben jelentek meg, ezért makroszintű elemzésekkel nem tárhatóak fel teljes egészükben (Kozma 1986). Ezek leginkább olyan problémák, melyek alakulásában a területi egyenlőtlenségeknek (melyek alatt elsősorban "ellátásbeli egyenlőtlenségeket, allokációs problémákat" kell értenünk, Kozma 1986:22) jelentős szerepük van. Az oktatásügyben ilyen probléma volt például a hátrányos helyzet, melynek új típusú megközelítése azt jelentette, hogy nem elsősorban az iskolarendszerben vagy a társadalmi szerkezetben keresi egyes ifjúsági csoportok kulturális lemaradásának okát, hanem abban a társadalmi környezetben, illetve annak ellátási hiányaiban, ahol élnek.

A szociálökológiai kutatások tehát arra tettek kísérletet, hogy minél *sokoldalúbban* ragadják meg az *ember-környezet viszonyát*, meghaladva az intézményi adatok elemzésén alapuló hagyományos kutatásokat, melyekben ezek az adatok *nem környezetükkel összefüggésben*, hanem attól elválasztva jelennek meg. A szociálökológiai kutatás környezetfogalma nemcsak több tényező, hanem többrétegű is, ezért a közvetlen környezet „meghosszabbítható” nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszer irányába, mivel az egyéni környezet mellett feltételezi olyan „*objektív*” környezet létét is, amelyet az egyén másokkal (intézményekkel, szervezetekkel) is megoszt. A területi szemléletű kutatások ezért olyan hipotézisekből indultak ki, és olyan kutatási kérdéseket vizsgáltak, amelyekben a *környezeti elemek egymásra hatásának*, és e hatásnak az *egyéni*, illetve az *intézményi magatartások alakulásában* döntő szerepe van. A területi fejlettség önmagában történő összehasonlítása még nem szociálökológiai kutatás. Akkor és attól válik azzá, ha a *területi „fejlettséget”* egyéni, intézményi magatartások (beállítódások, tanulási folyamatok és eredmények) *környezeteként* értelmezzük (Forray 1986:81-82). Pontosan úgy fogalmazta meg ez a szemlélet a területi fejlettség szerepét, mint ahogy a tér kontextuális felfogása tette ezt a térbeliséggel.

Az említett oktatáskutatókra nagy hatást gyakorolt Peter Meusbürger, aki az 1970-es évek óta a humán geográfiának egy olyan ágát képviseli, melyet *tudás-, tudomány-, illetve oktatásföldrajznak* nevezhetnénk. Arra a tapasztalati tényre alapozza nézeteit, mely szerint a tanulmányi eredmények, a tudás, a szakmai ismeretek és készségek, bizonyos kompetenciák, a kreativitás soha nem egyenletesen oszlik meg a lakott térben. A legtöbb fajta *tudás és készség nagy területi egyenlőtlenségeket* mutat (Meusbürger 1989, 2001). Területileg gyakran

koncentrálódik a magasabban iskolázott, valamilyen értelemben „nagyobb” tudással rendelkező, sokszor kifejezetten tehetséges, kreatív népesség éppúgy, mint a rendelkezésükre álló elhelyezkedési lehetőségek. Lényeges területi különbségeket figyelt meg egy-egy térség rendelkezésére álló munkaerő iskolai teljesítménye és szakmai ismeretei között is. Több munkájában is kutatja annak okát, hogy miért fejlődnek, és miért maradnak fent olyan kitartóan a „tudás” területi különbségei (Meusburger 2000, 2001, 2007, 2008, 2009). A tudás eloszlásának térbeli egyenlőtlensége legfontosabb okait a következőkben látja. A gazdasági viszonyok egyre összetettebbé válását kísérő társadalmi munkamegosztás, mely, ahogy fejlődött, úgy vált egyre inkább szükségessé a társadalmi rendszerek elemeinek térben való koordinálása, kontrollálása és integrálása. Ezzel szorosan összefügg a társadalmi rendszerek komplexitásának növekedése és hierarchikus elrendezésének kiteljesedése, amely a társadalmi rendszerek aszimmetrikus hatalmi viszonyait termelte ki, formálta a tudásbeli és hatalmi különbségeket a „centrumok” és „perifériák” között, és ezzel párhuzamosan a döntéshozatali szintek vertikális hierarchiába való rendeződését, egyben e szinteknek a társadalom egyéb szféráitól való elkülönülését eredményezte (Meusburger 2000, 2007, 2008, 2009). Ezért érvel kitartóan Meusburger a mellett, hogy a tudás, az oktatás (és a tudomány) sok aspektusa nem érzékelhető, nem írható le, és nem magyarázható meg megfelelően, ha a térbeli dimenziókat figyelmen kívül hagyjuk. Hangsúlyozza azt is, hogy a „tudás” és a tudás „termelésének” (létrehozásának) társadalmi környezete, térbeli megoszlása, területi különbségei, e térbeli struktúrák „tudásra”, annak „létrehozására”, terjesztésére és terjedésére, valamint alkalmazására gyakorolt hatása iránti növekvő érdeklődés csak a késő XX. század terméke (Meusburger 1998), jelezve azt a szemléletbeli változást, amely kétségtelenül bekövetkezett a tudás és oktatás térbeli folyamatainak kutatásában (Meusburger 2000, 2001, 2007, 2008, 2009).

E szemléletváltásban jelentős szerepe volt annak a („*Knowledge and Space*”, „*Tudás és Tér*” címet viselő) könyvsorozatnak is, melyet Peter Meusburger és a Heidelbergi Egyetem Földrajztudományi Intézetének munkatársai szerkesztenek 2008 óta. E könyvsorozat kötetei a témák széles körét felölelve kutatják a tudás térbeli egyenlőtlenségeit, és a térszerkezeti sajátosságoknak a tudás létrehozására, illetve alkalmazására való hatását. A témák egyaránt relevánsak a bölcsészettudományok, a társadalomtudományok, valamint a közgazdaságtan szempontjából. A kutatások alapvetően a tudás, és a szellemi/emberi tőke alakulásának kérdéseire fókuszálnak, és olyan kérdéseket vizsgálnak, mint például a tudás és a hatalom területi megoszlása, az emberi „kreativitás” kialakulásának környezeti feltételei, a tudomány eredményeinek földrajzi megoszlása, a tudás etnikai és kulturális dimenziói, a tudás és cselekvés kapcsolata, a tudás térbeli mobilitása, vagy a tanulószervezetek jellegzetességei. E

kötetek szerzőinek, szerkesztőinek kifejezett törekvése, hogy interdiszciplináris módon, a különböző tudományágak, irányzatok és kultúrák ismereteit, tapasztalait felhasználva közelítsenek ezekhez a problémákhoz, és ezen a szinten elemezzék a kérdéseket. Mindez ismételtén alátámasztja kutatási témánk interdiszciplináris jellegét, melyről bevezetőnkben már szóltunk.

Az angolszász kultúrákban is (elsősorban Ausztráliában és az Egyesült Királyságban), hasonlóan az európai (elsősorban német) gondolkodásmóddhoz, a '90-es évektől egyre nagyobb szerepet kapott az oktatás kutatásában a „tér”, az oktatás és a tér kapcsolata, az oktatás különböző dimenzióinak térbeli megoszlása. A legkülönbözőbb tudományterületeken jelentek meg olyan témák, amelyek szorosan kapcsolódtak az oktatás térszerkezeti sajátosságainak feltárásához. Például a humán geográfia, vagy a kulturális antropológia művelői foglalkoztak a bevándorlók, a különböző etnikai csoportok oktatásának területi kérdéseivel. Az oktatás intézményrendszerének hiányosságaira vonatkozó kérdésekkel a regionális fejlődés, a településszociológia kérdéseivel, vagy az oktatás tervezésével foglalkozó szakfolyóiratokban találkozhattunk, míg az oktatásnak a társadalmi integrációban és mobilitásban, a társadalmi és kulturális tőke termelésében, illetve átadásában betöltött szerepét elsősorban különböző (oktatás)szociológiai folyóiratok elemezték¹⁷.

A 2000-es évek elejének született egy összefoglaló mű is („*Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*” címmel, Gulson-Symes 2007), amely felhívta a figyelmet a '90-es években az oktatáskutatásban (is) lezajlott "térbeli fordulatra". A térelméletek e területen történő felhasználása alapjául szolgált az oktatáspolitikai változások, a társadalmi egyenlőtlenségek, valamint a társadalmak sokszínű kulturális gyakorlata mélyebb megismerésének (Gulson-Symes 2007). A szerkesztőként is jegyzett szerzőpáros (Gulson és Symes) jelentős mértékben támaszkodott *Gregory* (Gregory 1994), *Soja* (Soja 1996), *Masse*y (Massey 1994), valamint *Lefebvre* (Lefebvre 1991) munkáira is. A kötetben tárgyalt témákra a térszemléletű oktatáskutatás eredményeinek bemutatása során fogunk részletesebben kitérni.

4.2. Területi egységek megválasztásának kérdése

A területi kutatások egyik alapvető módszertani kérdése (mondhatnánk, kulcskérdése) az volt, hogy hogyan határolják le azokat a térbeli egységeket, amelyek a kutatások alapját képezik. A „megfelelő” területi egységek kiválasztásakor a kutatókat számos *elméleti* és *gyakorlati*

¹⁷ A szerző következtetését a következő folyóiratok '90-es évekbeli, valamint a korai 2000-es évek eleji cikkeinek alapján vontta le: *Environment and Planning D – Society and Space*, *Human Geography*, *Applied Geography*, *International Journal of Sociology*, *Progress in Human Geography*, *Urban Studies*, *Regional Studies*, *European Spatial research and policy*, *Journal of regional Studies*, *Space and polity*, *The Journal of Educational Sociology*.

megfontolást vezette. Mindenekelőtt olyan egységet igyekeztek választani vizsgálataik alapjául, amelyek elméleti megalapozásukat tekintve alkalmasnak látszottak oktatási folyamatok vizsgálatára. Másrészt figyelembe kellett venniük, hogy *milyen típusú iskolázási folyamatokat* akarnak vizsgálni, mert nem minden típusú területi egység alkalmas az iskolázás különböző szintjeinek tanulmányozására. Például az olyan területi egységek, amelyek alkalmasak lehetnek a középfokú oktatás elemzésére, túlságosan „nagyok” lehetnek az óvoda vagy az általános iskola vizsgálatára, viszont túlságosan „kicsik”, ha például a felsőoktatás területi viszonyait akarják megismerni és elemezni.

Fontos gyakorlati szempont volt, hogy ezek az egységek már létező egységek legyenek (abban az értelemben, hogy legyen valamilyen kidolgozott rendszerük, megfelelő statisztikai információk álljanak rendelkezésre róluk, tehát közigazgatási vagy egyéb „hivatalosan” meghatározott egységek legyenek), mivel a kutatóknak nem volt lehetőségük arra, hogy kutatási céljaik számára saját területi egységeket alakítsanak ki. A területi elemzések alapegységéül végül is az MTA Pedagógiai Kutató Csoportjának tagjai az 1971-ben publikált *településhálózat-fejlesztési koncepció* nyomán kialakult ún. *középfokú körzetet* választották. Ezek a körzetek olyan település-együttesek, amelyeknek egy vagy több városi központjuk volt, melyekhez kisebb települések gyűrűje tartozott. Ezek a városok látták el saját és a környező települések lakóit a „középfokú” szolgáltatásokkal (például közigazgatás, egészségügy, kultúra területén), így középiskolai oktatással is. El is nevezték őket *városi vonzáskörzeteknek*, és feltételezték, hogy a jövőben e központok és vonzáskörzeteik nagyobb mértékű integrálódására kerül majd sor. A továbbiakban a kutatók ezeket a városi vonzáskörzeteket (speciális statisztikai eljárással) csoportosították és tipologizálták (Inkei 1986), majd a kapott típusokon belül elemezték az ott lévő munkahelyek és képzési helyek mennyiségét és irányait, az oktatásban résztvevők és potenciálisan bevonhatók számát, a lakosság iskolázottságának változásait, a középfokú oktatás iránti lakossági igényeket, és javaslatokat dolgoztak ki a középfokú oktatás helyi adottságokhoz alkalmazkodó fejlesztésére” (Kozma 1979 idézi Kozma 1986:16).

A hazai és nemzetközi oktatásügyi kutatásokban a *regionális megközelítés* fontos szerepet játszott, mivel a területi elemzések — a regionális, területi különbségek megismerésén túl sok esetben — tudományosan megalapozott távlati fejlesztési stratégiák kidolgozását is szolgálták, mely stratégiai tervezési szándékok elsősorban regionális szinten jelennek meg (Meusburger 2001; Green-Letts 2007; Lipman 2007, Rechnitzer 1998, Balázs 2005). Ez a szemlélet képes volt ráirányítani a figyelmet az oktatási rendszer fejlesztésének, az iskolázottság és képzettség, tágabban a művelődés térbeli különbözőségeire és e különbségek — a tervezésben maximálisan figyelembe veendő — sajátosságaira (Meusburger

2001; Kozma 1987). E mögött a szemlélet mögött meghúzódott egyfajta „politikai érdeklődés” is, amely összefüggött *egyrészt* a társadalom demokratizálási törekvéseivel, a helyi centrumok mélyebb megismerésének lehetőségével, *másrészt* a kiteljesedő tanácsi irányítással, amely a megyei irányítást anyagilag is érdekeltté tette területi kutatások kezdeményezésében és finanszírozásában (Kozma 1987:12).

4.3. Kutatási irányok

Egyedülálló az a témagazdagság, amellyel a hazai szakirodalom jellemezhető¹⁸. Az alábbiakban számba vesszük azokat a témákat és eredményeket, melyeket az oktatás területi szempontú kutatása felhalmozott az utókor számára, és összevetjük a nemzetközi gyakorlatban előforduló témákkal. Nem az összes kutatást, kutatási irányt mutatjuk be, csak azokat, melyek a *legszerosabban kapcsolódnak kutatási témánkhoz* (Forray-Kozma 1986a, 1986b, 1987, 1989, 1992, 1999a, 1999b; Kozma 1987, 1996, Forray 1988, Györgyi-Híves-Kozma 1995, Forray-Híves 2003, 2004 alapján). A kutatásokat öt fő csoportba soroljuk¹⁹. 1.) területi tipológiák kialakítását célzó kutatások az oktatási rendszerek térbeli különbségei, az iskolai ellátás, a tanulmányi eredmények, az iskolák minőségének területi különbségei alapján, 2.) regionális vizsgálatok, a különböző oktatáspolitikák és iskolatervezési koncepciók térbeli hatásai, 3.) oktatás és környezete kapcsolatát elemző kutatások, a méltányosság, iskolai kirekesztés, városi egyenlőtlenség, etnikumok szempontjából; 4.) a továbbtanulást, pályaválasztást elemző kutatások, piacok és iskolaválasztás, az iskolarendszerből a foglalkoztatási rendszerbe való átmenet térbeli eltérései, a képzett és képzetlen munkaerő iránti kereslet, valamint a kínálat közötti térbeli eltérések és kiegyenlítő mechanizmusok, valamint a magasan és alacsonyan iskolázott, illetve a képzett és képzetlen személyek migrációs gyakorlata, és végül 5.) képzési formákra vonatkozó kutatások.

4.3.1. Területi tipológiák

A nemzetközi szakirodalomban is a legkülönfélébb oktatási problémákat jól körülhatárolható térség-típusokban elemezték – ilyen volt például egy helyi iskola, egy város vagy egy városrész (Guldon-Symes 2007:9). Az empirikus adatok elemzése a fenti térség-típusok

¹⁸ A hazai szakirodalom szinte teljes volumene a volt Oktatáskutató Intézetben született a '70-es, '80-as és '90-es években, egy jelentős részük kézirat formájában. Sajnos, az intézet átszervezése, és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézethez való 2007. évi csatolása óta az Oktatáskutató Intézet kitűnő könyvtára nem működik, ezért annak nem minden anyagához hozzáférhető a kutatók számára.

¹⁹ Természetesen elképzelhető másfajta csoportosítás is. Az áttekintéshez mi ezt a csoportosítást találtuk a leghasznosabbnak.

mentén, a kvantitatív földrajztudomány ismereteit hasznosító ún. *földrajzi információs rendszer* (GIS) eszközeivel történt²⁰. E térség-típusok szerinti elemzések nagyon hasznosnak bizonyultak egyrészt a társadalmi hierarchia különböző szintjein álló térség-kategóriák társadalmának és változásának a vizsgálatában, másrészt a hatalmi viszonyok elemzésében, mivel a különböző térség-kategóriákhoz a döntési pozíciók eltérő szintje tartozott. A *földrajzi információs rendszer* (GIS) pedig kiválóan alkalmas volt az iskolaválasztás, az iskolai bemeneti adatok, valamint az oktatás piacosodásának (a magánszektor terjedésének) térképeken történő ábrázolására és elemzésére. Ez a rendszer lehetőséget adott a lakóhelyi körzetek adatai alapján az iskolai belépési arányok előrejelzésére is (Taylor 2007).

A hazai kutatásoknak is egyik fontos *célja* volt a *területi tipológiák* létrehozása. A tipológiák kialakítását kísérő módszertani megfontolások és eljárások már önmagukban is felvetettek bizonyos problémákat, mivel (pontosan a vizsgálatok „többváltozós” jellege miatt) nem volt lehetséges „tisztá” típusokat alkotni (erre a problémára maguk az érintett kutatók is utaltak: Inkei, 1978, 1979, idézi Inkei 1986, Kozma és mtsai 1979, 1982, 1984, Forray 1988, Forray-Kozma 1986b, Forray-Híves 2003). Mivel tipológiáról van szó, nem sorolható be valamennyi területi egység egyértelműen valamelyik típusba. Mindig vannak olyanok, amelyek több típus jegyeit egyaránt hordozzák (kevert típusúak), és olyanok is, amelyek nem sorolhatók be egyértelműen a rájuk egyébként jellemző típusba (atipikusak).

Tipizálták például a *városi vonzáskörzetek*²¹, melynek célja az volt, hogy feltárják az eltérő adottságú körzeteket, térségeket azért, hogy mindegyik számára megfelelő köznevelés-fejlesztési stratégiát tudjanak kidolgozni (Inkei 1978, 1979, idézi Inkei 1986, Kozma és mtsai 1982, 1984). A komplex jelzőszámrendszer kialakításához a következő adatokat használták fel (az akkor elérhető legfrissebb 1980. évi népszámlálási adatok alapján): foglalkoztatottsági lehetőségek (a gazdálkodó szervezet száma, típusa, munkahely- és munkaerő-struktúra), a tanulás iránti igények alakulása (a demográfiai adatok, tanulólétszámok várható változása, az iskolázottság hatása alapján), a képzési kínálat (az elérhető, eltérő középfokú képzési utak, lehetőségeik, férőhelyek alapján), a tanítási potenciál felmérése (a pedagógusok, illetve az oktatásba potenciálisan bevonhatók száma alapján, összevetve az adott térség szellemi tőkájével, felmért társadalmi tudásával). Háttérmutatóként az egyes körzetek „térségi” adatai szolgáltak (például infrastrukturális fejlettség — mint például közlekedési lehetőségek —, településhálózat, kulturális aktivitás). A körzetek csoportosítását a legjellemzőbb (azaz a legnagyobb diagnosztikus értékű) adatok alapján végezték el. Minden változó „mentén”

²⁰ Lásd 8. lábjegyzet.

²¹ Olyan területi-társadalmi közösségek — egy-egy város vagy városi funkciókat betöltő nagy falu és vonzáskörzete —, melyeket a körülbelül egy óra alatt elérhető városi funkciók viszonylag teljes kínálata köt össze. A körzetek átlagos lélekszáma 100 000 alatt volt.

kialakult a körzetek egy rangsora, melyekből *klaszterelemzéssel* alakították ki a végleges típusokat.

A statisztikai elemzések eredményeként a *körzetek hét típusát* sikerült elkülöníteni (Inkei 1986:124-131, Kozma és mtsai 1982:40-46, Kozma és mtsai 1984:4-20): 1.) A *főváros*, melyre minden más településnél jellemzőbb volt a magasabb színvonalú életkörülmények és kulturális színvonal; 2.) A *fejlett (nagy)városi vonzáskörzetek*, melyekre jellemző volt a magasabb iskolázottság, a magasabb népszaporulat, a fiatalabb korszerkezet, az ipar erőteljes jelenléte, és a magasabb életszínvonal. Ebben a körzettípusban volt legmagasabb a gazdálkodó szervezet száma, ami differenciált pályaválasztást tett lehetővé a fiatalok számára. 3.) *Agglomerációs körzetek*, amelyek a nagyvárosok „árnyékában” helyezkedtek el, alacsonyabb iskolai ellátottság és műveltség, nagyobb népszaporulat és intenzívebb, de kisebb volumenű mezőgazdaság, valamint erőteljes vándorlás jellemezte őket. 4.) Az *egyoldalúan iparosodott körzetek*, (néhány hagyományos ipari körzet, valamint az ún. szocialista városok tartoztak ide az észak-magyarországi térségben, valamint Fejér megyében), melyeket magas ipari fejlettség, beköltözés, viszonylag jobb lakáskörülmények és jövedelmek, magas születésszám, egyoldalú szakmai képzés és alacsonyabb szintű iskolázottság jellemezték. Az állami iparpolitika által hagyományosan kiemelten kezelt vidékeken helyenként olyan iskolázatlan népesség gyűlt össze, amelynek iskolázatlansága meglehetősen állandónak tűnik, tehát az iparosítás sem emelte e térségek iskolázottsági színvonalát (Györgyi 1995). 5.) A „*mezővárosias*” *körzetek* (a Duna-Tisza közén és a Körös-Maros szögében), melyek a mezőgazdasági termelés hagyományos központjai köré csoportosultak, jellemző volt rájuk a külterületeken élők igen nagy aránya, az idősebb korszerkezet, iskolázottságuk az országos átlag alatt maradt, szakképzési kínálatuk kifejezetten szűknek és (a mezőgazdasági orientáció miatt) egyoldalúnak volt mondható. Oktatásuk, művelődésük fejlesztését már akkor csak egy komplex területfejlesztési program részeként tudták elképzelni a kutatók. 6.) Az *alföldi nagyfalvas körzetek*, melyekre jellemző az urbanizáltság alacsony foka (falusias, városhiányos térségek), alacsony iskolázottság, alacsony ipari fejlettség és életszínvonal, magas népszaporulat, mezőgazdaság orientált szakmaszerkezet. Ugyanakkor az is igaz, hogy ez az a térség, ahol a '90-es években jelentősen bővült a középfokú (elsősorban az érettségit adó középiskolai) helyek száma, melynek eredményeként az iskolázottság az átlagot is meghaladó mértékben emelkedett (Forray-Kozma 1992:152-158, Garami 2003). Igaz, ebben a középiskolázás „parkolópálya” jellege is szerepet játszott. A családok számára még mindig „olcsóbb” volt gyermekeik középiskolában való tartása, mint a munkaerő-piacra való kilépés sokszor kudarcral, munkanélküliséggel fenyegető lépése; 7.) Az *aprófalvas körzetek* (Nyugat-, és Dél-Dunántúlon, valamint az északkeleti hegyes vidéken). E körzetek közös jellemzője

volt az alacsony népszaporulat, a kisiskolák és települések, több esetben még maguk a székhelytelepülések sem voltak városi rangúak. Az iskola képzettség néhol igen alacsony, néhol magas volt, az életszínvonal átlagos. Az aprófalvas vonzáskörzetek nyújtotta foglalkoztatási és pályaválasztási lehetőségek meglehetősen egyoldalúak voltak.

Az eredmények szerint azonos fejlettségi szinten is igen eltérő típusokat lehetett azonosítani, tehát a társadalmi, gazdasági adottságok mellett számít egy-egy térség történelmi és kulturális hagyományai, valamint társadalmának aktuális „állapota”. Ugyanakkor az eredmények azt is kimutatták, hogy szoros együttjárás figyelhető meg egy-egy térség kulturális és egyéb (gazdaság, életmód, népmozgalom, településhálózati sajátosságokra vonatkozó) mutatói között. Az elemzések eredményei meggyőzték a kutatókat arról, hogy az iskolarendszer fejlesztési útjainak keresése közben a *területi, térségi különbségekre* figyelemmel kell lenni. Az említett alapvető különbségek *továbbéltek* és *megerősödtek* a következő évtizedben, melyet a kutatók '90-es években folytatott vizsgálatai egyértelműen alátámasztottak (Forray-Kozma 1999a, 1999b).

Elemzéseik során a kutatók felfigyeltek egy olyan új jelenségre, amit *eltorzult iskolázottsági szerkezetnek* neveztek (Forray-Kozma 1986b:13-33, 70-72). Ez alatt egy olyan kiegyenlítetlen iskolázottsági szerkezetet értettek, melynek keretében az *iskolázatlanok magas aránya*, nem várt módon, a *diplomások viszonylag nagy arányával* párosult. Kirívó példaként említették a szatmári falvakat, a bihari, a Közép-Tisza vidék kisvárosokat és falvakat, valamint Bács-Kiskun megye bizonyos településeit. A kutatók számításai szerint a népesség iskolázottsága a települések mintegy kétharmadában mutatta ezt a fajta eltorzult, *polarizált szerkezetet*. E jelenség egyik lehetséges oka, hogy ezek a *társadalmak súlyos deformálódáson* mentek keresztül, ugyanis jelentős *lakosságcsere* zajlott le bennük: iskolázatlan rétegek költöztek be olyan településekre, ahol korábban magasabban iskolázott rétegek is éltek. Ráadásul ezeknek a jelenségeknek etnikai vetülete is volt. A magasan és alacsonyan iskolázott, illetve a képzett és képzetlen személyek migrációs gyakorlatával a releváns nemzetközi szakirodalom is foglalkozott (Meusburger 2001). Voltak tehát e térségeknek olyan dinamikusan fejlődő, a múlt hagyományaira is építő részei, ahol magasak volt a középiskolai végzettség mutatói, és voltak olyanok, ahol viszont az *iskolázatlansághoz* egyre világosabban az *elmaradottság* és a *halmozott hátrányok* mutatói kapcsolódtak (Forray-Kozma 1986b). Az etnikai vetülettel is rendelkező oktatási rendszer szegregációs vonásairól, a kirekesztés különböző formáiról, az oktatáshoz való jog és a méltányosság követelményének sérüléséről az oktatás területi vonatkozásaival foglalkozó nemzetközi szakirodalomban is olvashattunk (Meusburger 1996, 2001, 2005; Green-Letts 2007, Armstrong 2007, Thomson 2007).

Az iskolázatlanság munkanélküliségben, társadalmi kirekesztettségben is megnyilvánuló következményeivel is sokat foglalkoztak az oktatás területi vonatkozásaira koncentrálnó nemzetközi szakirodalmak, különös tekintettel a képzett és képzetlen munkaerő iránti kereslettel, valamint a kínálat közötti térbeli eltérésekkel és kiegyenlítő mechanizmusokkal, illetve az iskolarendszerekből a foglalkoztatási rendszerbe való átmenet nehézségeivel és térbeli eltéréseivel (Meusburger 1998, 2000, 2001).

A hazai területi kutatások eredményeit a kutatók *nagyobb térségek tipizálására* is felhasználták. Céljuk az volt, hogy meghatározzák azokat a térségeket, melyeket az átlagos fejlődési tendenciától való „*leszakadás*” fenyeget. Egyben meg kívánták határozni azokat a „*kockázati*” térségeket is, melyekben az adott térség súlyosan kiegyensúlyozatlan helyzete szükségessé teszi a beavatkozást, „különben e térségek és az ország más területeinek fejlődésbeli különbségei *drámai szakadássá* válhatnak” (Forray-Kozma 1999a:11, Forray-Híves 2003). A szerzők a következőképpen fogalmazzák meg a problémát: „hátrányos szociokulturális helyzetű fiatal az ország bármely területén élhet, de ha hátrányos helyzetű a lakóhelye is [például leszakadó térségben van], akkor terhei megsokasodnak (Forray-Kozma 1999a:8, Györgyi 1997).

A területi kutatásokat végző szakemberek (Forray-Kozma 1999a, 1999b, Forray-Híves 2003) azokat a térségeket sorolták a „leszakadó” kategóriába, „amelyek megrekedtek a társadalmi-gazdasági fejlődésben, növekvő pályáról lekerülve csökken gazdasági súlyuk, ami a társadalmi [problémák és] feszültségek növekedését vonja maga után” (Forray-Híves 2003:7). E meghatározáson kívül is az elmúlt évtizedekben többféle kifejezéssel illeték a nehéz helyzetben lévő térségeket (KSH 2000, 2008a, Faluvégi 2008)..

A leszakadó térségek *általános területi jellemzőiben 'visszaköszönnek' a regionális tudomány alapkategóriái*. Ilyen például a „*tömszerű elhelyezkedés*”. Az ország lemaradó, illetve leszakadó térségeinek nagy része tömszerűen helyezkedik el, ami azt jelenti, hogy közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek vannak. Ez a „felállás” a regionális tudomány egyik alapelve, a „*szomszédság elvének*” (valamint a „*területi autokorreláció elvének*”) felel meg (lásd 2.2.3. fejezet). Ez azért súlyosbítja a helyzetet, mert a lakosság csak úgy tud a helyzetén változtatni, ha elköltözik, de nem a szomszédságba, hanem jóval messzebbre. Ezzel viszont az érintett helyi társadalmak legtörekvőbb, legtehetségesebb tagjaikat veszítik el.

A másik ilyen fontos általános területi jellemző a *közlekedési elzártság*, ami súlyosan akadályozza a térség településeinek egymással és a fejlettebb területekkel való kapcsolatát. Ebben a regionális tudomány egy másik alapfogalmát, a *távolság* szerepét látjuk visszaköszönni, melyhez szorosan kapcsolódnak az ún. *külső tér* lehetőségei és akadályai,

valamint a *külső* és *belső* periféria fogalmait. Ezek az akadályok általában a tömegközlekedés hiányosságai, az utak, vasútvonalak állapota, a közlekedés költségei stb.

A leszakadó térségek harmadik fontos általános területi jellemzője a *gazdasági szervezetek*, vállalkozások *hiánya*. Ez a kérdés szorosan kapcsolódik ahhoz a problémához, amit a regionális tudomány a „*terjedés problémájának*” nevez. Az alapvető kérdés itt az, hogy milyen tényezők segítik, illetve gátolják valamilyen szervezet vagy innováció térbeni elterjedését és térhódítását. A leszakadó térségeknél azt látjuk, hogy még azokban a térségekben is, ahol közép fokú képzés működik, azért nehéz a térség adottságaihoz illeszkedő képzést kialakítani, mert nincs olyan gazdasági háttér, amely „megrendelőként” működhetne az oktatás számára, és megfogalmazna bizonyos igényeket a képzés irányaira vonatkozóan. Egyrészt azért, mert olyan gyorsan változik a gazdasági környezet, és a „szükséges” szakmai kompetenciák, hogy arra nem is lehet hosszú távú képzést felépíteni. Másrészt, ha meg is fogalmaz a gazdaság ilyen elvárásokat az oktatással szemben, azok leginkább olyan egyszerű munkakörökre és foglalkozásokra vonatkoznak, melyeket viszont a fiatalok nem szívesen választanak (leginkább a rossz kereseti lehetőségek miatt). Ezért az általános képzés fejlesztése tűnik az egyetlen járható útnak, mert így legalább lehetőséget kapnak a fiatalok általános képességeik, kompetenciáik fejlesztésére. A fiatalok pedig, pontosan a súlyos gazdasági nehézségekkel küzdő térségekben, előszeretettel választják az általános képzést, mint egy „parkoló pályát” a szűkös pályaválasztási és elhelyezkedési lehetőségekkel szemben (lásd az észak-alföldi régió érettségire adó, azon belül gimnáziumi képzés súlyát, Garami 2003).

A kutatók a *leszakadó térségek* négy típusát különítették el²²: 1.) *aprófalvas* (a déldunántúli és az észak-alföldi régióban), 2.) „*mezővárosi*” (Észak-Bácska, Csongrád és Békés megye kistérségei), 3.) *nagy falvas* (Fejér, Tolna és Somogy megyék határán fekvő, valamint a Középső-Tiszavidék kistérségei) valamint 4.) *határ menti* térségeket (a beregi, szatmári, illetve a bihari kistérségek) (Forray-Kozma 1999a:51-60, Forray-Híves 2003:78-81)., E térségekre vonatkozóan *oktatáspolitikai következtetéseket* is megfogalmaztak a kutatók, melyek megvalósulása, vagy éppen elmaradása fontos információ a mi kutatásunk számára is.

Az *aprófalvas térségekben*, mivel folyamatosan az ország népesség-kibocsátó területei voltak, ahol jelentős arányban élt iskolás népesség, koncentrált intézményfejlesztést tartottak volna szükségesnek a kutatók, leginkább az alapfok fejlesztését. Az 1990-es és 2002-es évek fejleményeit összehasonlító oktatásföldrajzi kutatás eredményei viszont azt mutatják (M. Császár 2004), hogy ezekben a régiókban nem történt meg az alapfokú oktatás fejlesztése, sőt

²² A kutatók a leszakadó térségek elemzését SWOT-analízissel végezték. Először feltárták az adott térség erősségeit és gyengeségeit, majd ezek alapján jelezték a veszélyeket, ha az általuk javasolt beavatkozások (fejlesztéspolitikák) elmaradnak.

az általános iskolák számát tekintve ezek a területek jelentős „veszteségeket” szenvedtek el (a dél-dunántúli régió nagyobb, mint az észak-alföldi), összefüggésben a kistelepülések kisiskoláinak fenntartási nehézségeivel²³, az önkormányzatok egyre súlyosabb finanszírozási problémáival (M. Császár 2004), valamint a közoktatási törvény 2007. évi módosítását követő „integrációval”, illetve „újrastrukturizációval” (Ladányi-Szelényi 2005; Lannert-Németh-Sinka 2008, Kovács 2012).

A „mezővárosi” térségekről az alapján alkottak véleményt a kutatók, hogy e térségekben, országos viszonylatban is magas volt az iskolázottság, korszerű volt az iskolázottság szerkezete is (túlnyomórészt érettségit adó középiskolai végzettséggel rendelkeztek az itt élők), emiatt úgy vélték, ezek a térségek az ország „szilíciumvölgyévé” is válhatnak. Ehhez szükségesnek tartották közlekedési elszigeteltségük feloldását, autópályák építését. A kutatók feltételezését a 2000-es évek első felében készült több kutatás is alátámasztja (Garami 2003a, M. Császár 2004). Megerősítik, hogy ebben a régióban nemcsak, hogy hagyományosan kiterjedt a középiskolai képzés, hanem bővült is intézményhálózata, keresik is a fiatalok az ilyen képzéseket, és a megfelelő korú népesség jelentős aránya tanul is ilyen képzésben. Csongrád (a felsőoktatási centrum vonzerejének is köszönhetően) és Békés megyében inkább a gimnáziumi, Bács-Kiskun megyében pedig inkább a szakközépiskolai képzés bővült. „Szilíciumvölgyé” ugyan nem vált ez a térség, de az itt élőket tradicionálisan nagyobb tanulási hajlandóság jellemzi, mint más térségek lakóit. Biztos, hogy ebben szerep van az egyetem jelenlétének, kulturális és gazdasági hatásának is, melynek fontosságát, egy térségre gyakorolt kedvező hatását a nemzetközi szakirodalom is említi (Meusburger 2001).

A nagy falvas térségek legnagyobb pozitívuma, hogy kereteik között egy „egészséges” együttélés alakult ki magángazdálkodás és az egykori termelőszövetkezetek között. E térségek városhiányos területek, egyszerre több város vonzáskörzetébe esnek, ám egyik város sem tud számottevő vonzást gyakorolni rájuk. Ezért kitörési pontnak gondolták a kutatók annak a városnak a fejlesztését, melynek potenciális vonzáskörzetében fekszenek. Sőt, a kutatók beszámoltak olyan nemzetközi tapasztalatokról is, melyek szerint az is elképzelhető, hogy a „művelődési városközpont” nem esik egybe a térség gazdasági központjával.

A határ menti térségekről megállapították, hogy szinte a teljes leszakadás állapotában vannak, vagy legalábbis a felé haladnak. Valamennyi mutatójuk országos összehasonlításban is konzekvensen a legkedvezőtlenebb. Viselik a periférikus helyzet összes kedvezőtlen hatását. Ha kitörést nem is, de segítséget jelenthet e térségek számára a határközi együttműködések helyreállítása (mint például gazdasági kapcsolatok, kisvállalkozások, közlekedési kapcsolatok, termelési kooperációk, vagy akár oktatási-művelődési

²³ 100 diáknál kevesebbel rendelkező iskolák (M. Császár 2004:87).

együtműködések²⁴ formájában), melyek egyrészt hosszú távon is lehetővé teszik az ott élést, másrészt a határ túloldalán lévő kistérségek számára is megőrzi e térségek „fejlettebb” (és ez által vonzó) jellegét.

4.3.2. Regionális vizsgálatok

A *területi különbségeket* középpontba helyező *regionális vizsgálatok* az oktatás tervezésében és fejlesztésében a szociálökológia és a társadalomföldrajz sajátos alkalmazási területeinek tekinthetők. Sok olyan megállapítás született ezen a területen, melyek egyfelől a tervezés és fejlesztés gyakorlatát gazdagították, másfelől magát a társadalomföldrajzot és a szociálökológiát. A területi kutatásoknak ezt a vonalát azért tarjuk fontosnak, mert sok olyan szempontot és módszert vezetett be a területi kutatásba, amelyek használata nélkülözhetetlen az ilyen jellegű vizsgálatokban – gondoljunk például a megfelelő területi egységek kialakítására, a különböző társadalmi mutatók között vizsgált összefüggésekre, vagy a társadalmi környezet és az oktatás jelzőszámainak együttes elemzését lehetővé tevő megközelítésre.

A kutatások a városok vonzáskörzetére, a fővárosra, és a régiókra irányultak. A *városkörnyéki* oktatástervezéssel kapcsolatos elemzésekben a kutatók azt a hipotézist vizsgálták, hogy vajon a *tanulmányi teljesítmény*, a *továbbtanulás* és a *pályaválasztás* a család szociokulturális adottságai mellett a *lakóhelyi település társadalmi-gazdasági feltételeivel* összefüggésben is értelmezhető-e. Ez a feltételezés arra a felismerésre támaszkodott, mely szerint egy adott térségben a konkrét települési-területi feltételek mérhető befolyást gyakorolnak az adott helyi társadalomban végbemenő oktatási-iskolázási folyamatokra (Kozma 1973, 1975). Lefebvre ezt úgy fogalmazza meg, hogy az oktatásnak van egy jelentős tapasztalati világa is (amelyet ő „*megélt (belakott) térnek*” nevez (Lefebvre 1991), ahol a megszerzett tapasztalatok, élmények túlmutatnak az iskolán, a tágabb lakóhelyi környezetbe, sőt azon túl is. Az iskola, az iskolázás folyamata ezek közé ágyazódik be. A tanulmányi eredmények, az iskolák minőségének, az iskolaválasztás területi különbségei hangsúlyos kérdések a nemzetközi szakirodalomban is. Hasonló hatásokról és összefüggésekről számolnak be, mint az említett hazai szerzők (Meusburger 1996, 2001, 2005; Taylor 2007). Az iskolai bekerülési rátákkal kapcsolatban említik az oktatáspolitikai jelentőségét is, amely ideológiájával és szabályozási gyakorlatával szintén hatást gyakorol az iskolába kerülési esélyekre, továbbá a faji, etnikai különbségeket, melyek kapcsán az oktatási rendszerben is

²⁴ Mint ahogy ez a Debreceni Egyetemen az erdélyi magyar diákok ott tanulásával meg is valósult.

megjelenik a *”befogadás-kirekesztés”* problémája, illetve ennek térszerkezeti sajátosságai (Gulson-Symes 2007).

A kutatók a városi térségeket társadalmi-gazdasági, infrastrukturális fejlettségük, településhálózatuk, iskolai ellátottságuk, a bennük zajló demográfiai és migrációs folyamatok alapján, *klaszteranalízis* segítségével csoportosították, illetve tipizálták²⁵. Eredményeik szerint az ország különböző területeinek városai nemcsak a hálózat sűrűségében térnek el jelentősen egymástól, hanem az iskolák szervezete és szakirányai szerint is. Szoros összefüggést találtak az iskolázottság és az ún. *társadalmi összetétel* mutatói között is, akárcsak az iskolázottság és a foglalkozási szerkezet között. Kimutatták azt is, hogy egy térség társadalmi (foglalkozási szerkezetében, társadalmi összetételében megmutatkozó) hátrányait *ellátottságbeli hátrányok is növelik*, nem utolsósorban a bölcsődei, óvodai és általános iskolai ellátás (abszolút vagy relatív) hiányai. *Az egyenlőtlen ellátás tér-hatásaira* a nemzetközi szakirodalom is felhívja a figyelmet, hangsúlyozva, hogy az *iskolaválasztás*, ezáltal a *megszerezhető iskolázottság* tekintetében általában nem érvényesül az emberek választási szabadsága. Az, hogy döntéseik milyen mértékben vannak alárendelve a környezeti hatásoknak, alapvetően attól függ, hogy *térbeli hovatartozásuk* milyen mértékű *egyenlőtlenségeket* generál (Gulson-Symes 2007:10).

Figyelmet érdemel az az összefüggés is, melyet a középfokú oktatás jelenléte (de legalábbis elérhetősége) és a népesség helyben maradása között tapasztaltak a kutatók. A középfokú képzés hiányának szerepe volt olyan „nem kívánatos” társadalmi jelenségek kialakulásában, mint a fiatal és viszonylag magasan iskolázott népesség elvándorlása. Ez az összefüggés nemcsak a gazdaságilag fejletlen, hanem a fejlettebb vidékeken is tapasztalható volt (Kozma 1987:31-63).

A területi szempontú kutatásoknak az is nagy érdeme volt, hogy *szembeállították az „ágazati”* logikát a *regionális alapú* tervezési logikával. Az ágazati szemléletbe csak azok a problémák, információk és tervek férnek bele, amelyek szigorúan az adott ágazatról szólnak, annak a rendszernek az „újratermelését” biztosítják, és nem figyel azokra a más ágazatokban megtermelődő és meglévő információkra, amelyek „nem ágazati” felosztás szerint teljesebben tükrözik a társadalmi folyamatokat, és amelyek segítségével sokkal mélyebben meg lehetne érteni „ágazaton belüli” problémákat is. Ezzel szemben a regionális szemlélet azt állítja, hogy *mindenfajta politikát, fejlesztést* (legyen az gazdaság-, munkaerő-, szociál-, vagy oktatáspolitikai) *csak regionális* (azaz területi, térségi) *politikaként* lehet elképzelni és megvalósítani. Csak ez a szemlélet biztosíthatja egy térség számára azt a rugalmasságot, amely nélkülözhetetlen a „versenyben” maradáshoz, a versenyképesség megőrzéséhez (Forsay-Kozma 1989:2-5).

²⁵ A felhasznált mutatókról a területi egységek megválasztásánál olvashattunk.

4.3.3. Oktatás és környezete

Az oktatási intézmények és környezetük kapcsolatának elemzésében jelentős hangsúlyt kapott a *szervezetek társadalmi környezetének* kérdése. Az iskolai szervezetek környezetét ugyanis mindenekelőtt az a társadalom alkotja, amelynek a tagjai részt vesznek a szervezetben, különböző szerepekben (gyerek, szülő, tanár stb.). Ezért a szervezetek működésében egyszerre jelenik meg a társadalmi környezet és magának a szervezetnek a hatása. Működésük tehát csak akkor érthető meg, ha számolunk azzal is, hogy milyen társadalmi közegben funkcionálnak. Ez az *egyik legfontosabb felismerése az oktatási szervezetek területi kutatásának*. Ez az eredmény egybecseng azokkal a '60-as évekbeli eredményekkel, amelyek a tanulók eredményességének egyik legfontosabb okát az iskolákra jellemző, illetve az iskolát körülvevő társadalmi összetételében látták (Báthory 1973, 1992).

A társadalomföldrajzi kutatások jelentős mértékben hozzájárultak azoknak a térségeknek a körülhatárolásához, ahol *koncentráltan jelentkezett* a szegénység, az alacsony iskolázottság, ezzel párhuzamosan a társadalmi beilleszkedési zavarok. Hiába volt régóta ismert jelenség a társadalmilag peremhelyzetű csoportok, deviáns magatartásformák területi koncentrációja, a térségek pontos feltárása elengedhetetlen volt (és elengedhetetlen ma is) egy adekvát társadalom- és oktatáspolitikai kialakításához, hiszen másfajta oktatásügyi szolgáltatásokra van szüksége a sokféle hátránnyal sújtott települések lakosságának, mint az iskolázott népesség lakta, vagy „átlagos” településeknek. Pontosabban kirajzolhatók voltak azok a „rizikóterületek” (Kozma 1986:27), ahol a halmozottan hátrányos helyzettel együtt járó oktatási problémák (mint évismétlés, túlkorosság, veszélyeztetettség, az általános iskolából való lemorzsolódás) nagyobb valószínűséggel következnek be.

A területi kutatások egy másik fontos iránya volt a '90-es években az *általános iskolai oktatás eredményességének mérése*. Olyan jelenségeket vizsgáltak, mint az évismétlés, túlkorosság, lemorzsolódás. Ezek előfordulását és okait vizsgálták aprófalvas térségekben, ahol mindezek együttes megjelenése komoly pedagógiai problémát jelentett. Az általános iskolai kudarcok, az onnan való esetleges kimaradás, az általános iskola el nem végzése pontosan azért jelent nagyon súlyos hátrányt, mert ez alapfeltétele minden további lépésnek (elterjedtségét mutatja, hogy ma az érintett korosztály 95-97%-a elvégzi az általános iskolát). Nem az a feltűnő, ha valakinek ez a végzettsége megvan, hanem az, ha nincs, az ugyanis kizárja őt mindenféle további tanulási, sőt, a társadalomba való integrálódás lehetőségéből is (Green 1999). A kutatók már akkor úgy látták, a kisiskolák „gyengébb” intézmények, mivel ott gyakoribb az évismétlés, túlkorosság, mint a nagyobb intézményekben. Problémaként

említették a szakképzetlen pedagógusok magasabb arányát is (M. Császár 2004, Imre 2004). A 2000-es években a kompetenciamérések szerint a kistelepülési iskolák tanulójának tanulmányi teljesítménye jóval alatta maradt a városi iskolákénak (Hermann 2005b, 2005c, M. Császár 2004:88, Kistelepülések kisiskolái... 2006). Az elemzések az iskolai kudarcokat, a „gyengébb” teljesítményt alapvetően a *kedvezőtlen települési viszonyokkal* és (ezzel összefüggésben) a *népesség kedvezőtlen társadalmi összetételével* magyarázták. A családok halmozottan hátrányos szociokulturális helyzete mellett a hanyatló vagy stagnáló lakóhelyi környezet egyike azoknak a rizikótényezőknek, amelyek az iskolai sikertelenség halmozódásához vezetnek (esetleg nincs is helyben iskola, szegényes az infrastruktúra, nincsenek megfelelően kiépült utak, kevés a tömegközlekedési eszköz, hiányoznak a közintézmények, ami a fejlődés távlati lehetőségeinek elvesztését is jelenti). Mindemellett a hátrányok az iskolában is halmozódnak: a kedvezőtlen életfeltételekkel rendelkező települések nehezen kapnak iskoláikba jól képzett pedagógusokat, rendszerint hiányos a tárgyi, a szociális ellátás és nincs olyan segítsége a tantestületeknek, amely a speciális problémák megoldásában támogatni tudná őket. A kutatók szerint nagyon fontos lenne annak a nevelésszociológiai tapasztalatnak szélesebb körben való megismertetése és elismertetése (például a pedagógusokkal), hogy az iskolakörzet szociális összetétele alapvetően meghatározó az iskolai kudarcok gyakoriságában. Ez a „társadalmi tény” persze nem adhat felmentést a pedagógusoknak a felelősen végzett szakmai munka alól, de a kutatók szerint ennek a hátránynak mindenképpen meg kellene jelennie az ilyen környezetben működő iskolák fokozott támogatásában (mint ahogy már többször felmerült az ilyen nehéz körülmények között dolgozó pedagógusok magasabb premizálásának igénye a szakemberek között).

4.3.4. A továbbtanulásra irányuló kutatások

A kutatások egyik fontos iránya a pályaválasztás, *továbbtanulás*, intézményválasztás, a szakképzésbe való bekapcsolódás, az ezekkel kapcsolatos *egyéni döntések*, illetve e döntések társadalmi csoportok szintjén való összegződése volt. A továbbtanulási döntéseket összefüggésbe hozták a képzettséggel szembeni lakossági elvárásokkal, igényekkel, valamint a lakosság iskolázottságának szintjével (Forray 1980). Egy-egy térség intézményrendszerének alakulását is ennek függvényében vizsgálták. A vizsgálatokhoz a kutatók idősoros adatokat használtak. Azt már több kutatás is igazolta, hogy az *iskolázottsági szint együtt jár* a lakossági *továbbtanulási elképzelések meghatározott irányjaival*. Például a '70-es években a szakirányú továbbtanulás iránti érdeklődés volt jellemző (Kozma 1986). Az alacsony iskolázottságú

területeken (főleg falvakban, illetve városhiányos területeken) elsősorban a szakmunkásképzés vonzotta a fiatalok többségét. Már a '80-as években jelentkeztek a középfokú oktatás expanziójának jelei (Forray 1988), amely egyrészt az érettségit adó képzés felé „terelte” a fiatalokat, másrészt a különböző típusú középfokú képzések „belső” arányait is módosította, a szakközépiskolai képzés javára. Ez a tendencia a 2000-es években is folytatódott (Garami 2003a, M. Császár 2004). A középfokú oktatás általánossá válása egy nemzedéknyi váltással később a felsőfokú oktatás iránti növekvő szükségletet eredményezte. Az elkövetkező évtizedekre pedig nagy valószínűséggel a *negyedfokú*, tehát a *felnőttképzés* térnyerését vetíti előre (Pusztai-Fináncz 2003).

További kutatási terület volt az *ifjúság elhelyezkedési lehetőségeinek* vizsgálata. Ez a kérdés a '90-es évek elejére különösen aktuálissá vált. Ekkor lépett ki és jelent meg a munkaerőpiacon az 1974-77 között születettek nagy létszámú csoportja, ami egyaránt gondot okozott a munkaerőpiacon, a közoktatásban és a szakképzésben is. Növekedtek a feszültségek a munkahelyi struktúra és képzettségi szerkezet, a munkaadók és munkavállalók igényei között. Foglalkoztak a kutatók a lányok és a fiúk iskolázottságának jelentős tartalmi és szerkezeti különbségeivel, ami mélyebb problémákat rejt annál, minthogy eltérő lesz a képzettségük. A kutatók a fiatalok lakóhelyének, képzési helyének és lehetséges munkába állási helyének földrajzi különbözőségéből eredő területi feszültségek növekedését is regisztrálták, ami az ingázás növekvő mértékét vetítette előre.

A fiatalok elhelyezkedési esélyeit tovább súlyosbította, hogy az oktatás és szakképzés intézményhálózata csak nehézkesen vagy sehogyan sem képes követni a fiatalság területi eloszlását, illetve a gazdálkodó szervezetek telephelyhálózatát. Az iskolahálózat, a településhálózat, és a gazdaság területi szerkezete olyan tényezők, amelyeknek igen jelentős hatásuk van a fiatalság iskola- és pályaválasztására, valamint munkavállalására. A szakképzésben érvényesülő specializáció is akadályozza a képzettségnek megfelelő elhelyezkedést akkor is, ha a lakóhelyen működik ilyen iskolatípus (Forray-Kozma 1992:49-50). Ráadásul, mint ahogy erre a '80-as, '90-es és a 2000-es évek kutatásai is rávilágítottak, a „piacképes” szakmák oktatásának lehetőségét sokkal inkább egy-egy térség fejlettsége határozta meg, mint az adott képzés iránti igény. A fejlettebb térségek sokkal nagyobb eséllyel tudták „magukhoz vonzani” a piacon „jobban csengő”, modernebb szakmákat, mint a hátrányokkal küzdők (Forray-Kozma 1989, Garami 2003a, 2005).

A kutatók külön figyelmet fordítottak a *pályaválasztás területi vizsgálatára*. Aszerint, hogy egy-egy körzetben milyen intézmények és munkahelyek voltak, a fiatalok és szüleik törekvései szintén jellegzetes különbségeket mutattak. Ezért a kutatók nemcsak társadalmi rétegenként, hanem területenként is összehasonlították a fiatalok pályaválasztását. Az iskola-,

és szakmaválasztásnak, mint társadalmi folyamatnak az a jellegzetessége, hogy az előző nemzedékek iskola- és pályaválasztása, képzettségi és műveltségi szintje meghatározza a mindenkori következő nemzedék iskolázottságát és képzettségét („kulturális magatartását”). Minimum ugyanolyan mennyiségű és minőségű iskolázást kívánnak biztosítani gyerekeiknek, mint amilyennel ők rendelkeznek, de gyakori az is, hogy annál valamivel többet és magasabbat szánnak utódaiknak. Az elemzésben használt területi egységek: az általános iskolák és felvevő körzeteik, nagyobb területi egységként a középfokú oktatási intézmények a beiskolázási körzetükbe eső általános iskolákkal együtt, valamint a térségi különbségek megragadására az egykori járásokra épülő kistérségek, egykori középfokú körzetek, földrajzi kistérségek. A pályaválasztási döntések megértéséhez több tényező ismerete szükséges. Alapvető például a kereslet-kínálat (oktatási intézmények, képzési programok) térbeli eloszlása. De emellett ismerni kell az iskolától való kulturális és szociális távolságot is, annak mértékét, hogy az egyes területek népessége mennyire fogadja el az oktatási intézményeket. A kutatók megállapították, hogy az *iskolától való földrajzi és kulturális távolság egymást erősíti*, ugyanakkor a közelség az egyik oldalon bizonyos fokig képes ellensúlyozni a másik oldalon mutatkozó távolságot. Kimutatták azt is, hogy a földrajzi közelségnek annál nagyobb a szerepe, minél inkább „kulturátávoli” az érintett lakosság, ami azt eredményezi, hogy az alacsonyabban képzett családok iskolaválasztásában az intézmény közelsége meghatározóbb, mint a képzett családokból származó gyerekek esetében (Forray-Kozma 1992:52-65, Lannert 2003a, 2003b).

4.3.5. Képzési formákra vonatkozó kutatások

Az egyik legfontosabb téma a *középfokú oktatás terjedésének* területi elemzése volt (Forray 1988). A kutatás célja az ország különböző területeit jellemző középfokú továbbtanulási szándékok eltéréseinek vizsgálata volt, melyben központi szerepe volt a képzési kínálatnak. A kutatás összefüggést keresett a területen élő lakosság iskolázottsága, az iskolázottság alakulása, a képzési kínálat, valamint a nyolcadikosok iskolaválasztási szándékai között. A fő cél a nevelési környezet vizsgálata volt. De *Forray* ebben a kutatásában nem elsősorban a gyermeket körülvevő kulturális és szociális miliőre volt kíváncsi, arra hogy a család szociokulturális helyzete hogyan befolyásolja a gyermeki intelligencia fejlődését, a szociális érést, az iskolai teljesítményét, az emlékezetet vagy a motorikus képességeket, a teljesítményt nem az egyéni környezet jellemzőivel vetette össze hanem (ahogy *Kozma* kezelte a környezetet, *Kozma* 1973), a *lakóhely (iskolakörzetek) általános fejlettségével*. A fejlettséget

az iskolakörzetek lakosságának foglalkozási összetételével, az iskola felszereltségével, és a körzetek ellátottsági adataival (oktatás, egészségügy, kereskedelem stb.) mérte.

Forray munkájában sok fontos oktatási, oktatáspolitikai kérdéssel foglalkozik. Például az iskolázottság változásaival, mely azért fontos, mert a környezet iskolázottsági szintje a továbbtanulás szempontjából hajtóerőként fogható fel. Részletesen foglalkozik a középiskolázás terjedésével, a kereslet-kínálat kérdéseivel, a továbbtanulási szándékok alakulásával.

Kutatásai alapján kimutatta, hogy más társadalmi jelenségekhez hasonlóan a középfokú oktatásban való részvétel terjedése is egy *logisztikus görbével* írható le (*Forray* 1988, *Kozma* 2006, hazánkban először *Nagy József* elemezte az iskolázási folyamatokat, mint logisztikus trendeket, *Nagy* 1972). Az iskolázási folyamatok *S görbe*ként való értelmezése azt jelenti, hogy egy magasabb iskolázottsági szint előbb lassan, majd gyorsuló ütemben terjed egészen addig, amíg abszolút vagy relatív telítettségi szintet ér el, amit ismét lassú terjedés, illetve stagnálás jellemez, miközben más és/vagy magasabb iskolázási fokozat terjedése indul meg (*Forray* 1988:107).

Forray már művének írásakor érzekelte, és le is írta az érettségi bizonyítvány „inflálódást” a magasabb képzettség gyakoribbá válásával. Ez az „inflálódás” az jelentette, hogy a korábbi évtizedekben, amikor ritkaság volt az érettségi bizonyítvány (egy korosztálynak maximum $\frac{1}{5}$ -e rendelkezett vele), ez már önmagában is növelte értékét, és biztosította a kívánt társadalmi pozíciót, munkahelyet, állást. A '80-as évekre mindez megváltozott, egyre több foglalkozás feltételévé vált az érettségi. Ezt azt jelentette, a középiskolai végzettségűek éppen megnövekedett számuknál fogva olyan területeken is megjelentek munkavállalóként, ahol korábban nem volt jellemző a magasabban iskolázottak alkalmazása, ezzel „maguk mögé utasították” azokat, akik nem rendelkeztek ezzel a végzettséggel. A jövőre nézve azt „jósolta” a szerző, hogy a fiatal korcsoportoknak több formális iskolai végzettségre lesz szükségük ugyanazon társadalmi pozíció megszerzéséhez is, amit a szülők nemzedéke még kevesebb iskolázottsággal is elért, illetve amit az idősebbek még ma is betöltenek. De éppen ezért továbbra is sokan (sőt többen) akarnak majd érettségizni (*Forray* 1988:77-78). Ez be is igazolódott, sőt ez a „kényszer” az azóta már a felsőoktatásban is megjelent expanziónak is egyik fontos indítéka lett (és napjainkban már – a „lifelong”, illetve a „lifewide learning”²⁶ követelményével párhuzamosan – a negyedfokú, a felnőttképzés expanziója van terítéken).

²⁶ Míg a lifelong learning (élethosszig tartó tanulás) az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, addig a lifewide learning (az élet minden területét átfogó tanulás) a tanulás minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, horizontális jellegét helyezi előtérbe. Az egész életre kiterjedő tanulás = élethosszig tartó tanulás + az élet minden területét átfogó tanulás.

Ez a bizonyos *S görbe*, az általános tendenciákon túl, másképp alakult az ország kulturálisan eltérő fejlettségű térségeiben. A vizsgált térségek (városi vonzaskörzetek) jellegzetesen különböztek egymástól, aszerint, hogy lakosságuk iskolázottsága magas vagy alacsony volt, illetve stagnált, dinamikusan fejlődött, vagy a fejlődésben megállt. A lakosság továbbtanulás és szakképzés iránti magatartása szorosan kapcsolódott a vizsgált térségek egyéb fejlettségi jellemzőihez. Például ahhoz, hogy milyen társadalmi rétegek a dominánsak egy-egy területen. „Valójában szociálökológiai folyamatról van szó, arról, hogy egyes társadalmi rétegek az egyik lakóhelyi környezetben gyakrabban, másutt ritkábban vannak képviselve, és az egyes lakóhelyek egymástól abban különböznek, melyik társadalmi réteghez tartozik lakosságuk többsége. Az egyes társadalmi rétegek dominanciája egy településen *speciális kínálat*hoz vezet a kulturális intézményekben, és *speciális normákat, szokásokat* erősít. A kulturális intézmények és tradíciók nem csupán a településen domináló társadalmi rétegre érvényesek”, hanem mindenki másra is (Forray 1988:54). Sajátos „*körfolyamatok*”, *halmazati hatások* alakulnak ki a lakóhelyi környezet népességének iskolázottsága, szociális összetétele, a rendelkezésre álló képzési kínálat és az egyes családokban kialakult továbbtanulási törekvések között. Egymást erősítve olyan *eltérő nevelési környezeteket* hoznak létre, melyek eredményeként az egyik oldalon magasabb iskolázottsági szint, szélesebb képzési kínálat, magasabb szintű továbbtanulási szándékok, míg a másik póluson alacsonyabb iskolázottság, szűkösebb képzési kínálat, alacsonyabb továbbtanulási aspirációs szint alakul ki (Forray 1988:110).

A továbbtanulásban is egyértelműen megmutatkoztak ezek a hatások. Empirikus kutatási tapasztalatok azt mutatták, hogy ugyanazon társadalmi csoport gyermekei, „szellemi” dominanciájú környezetben jobb tanulmányi eredményeket értek el, mint „heterogén” vagy „munkás” környezetben élő társaik. A lakóhely, az iskola szociális környezete tehát önmagában is hatást gyakorolt a teljesítményekre. Az adatok arra utalnak, hogy „szellemi” környezetben működő általános iskolák „jobb”, hatékonyabb iskolák, mint a „munkás” környezetben lévők (Gazsó 1976, Gazsó és mtsai 1979, Gazsó-Pataki 1980, Ferge 1980). Nem feltételezhető, hogy valamennyi iskola ugyanolyan nevelési-oktatási környezetet jelent a gyermekek számára, az iskola csak egyik eleme, színtere annak a társadalmi környezetnek, amelyben a gyerekek nevelődnek, és nem függetlenítheti magát környezetétől. Ugyanakkor az is igaz, hogy a lakóhelyi környezet közvetlen befolyást gyakorol a középfokú iskolaválasztásra, részben a tanulmányi eredményektől függetlenül is. A lakóhelyi környezet egyfelől a közepes és négyes tanulók iskolaválasztását befolyásolja elsősorban, másfelől a segéd-, és szakmunkások gyermekeinek továbbtanulási szándékait. Tehát a legjobb és legrosszabb tanulók, illetve a szellemi foglalkozású apák gyermekei számára jelent

legkevésbé problémát, hogy hol folytassák tanulmányaikat az általános iskola befejezése után. (Forray 1988:94-95, 109).

Az eredmények szerint a népesség iskolázottságában — hasonlóan más térségi gazdasági, társadalmi folyamatokhoz (Nemes Nagy 1987, 1998) — egyszerre jelenik meg a *területi differenciálódás és nivellálódás*. Míg a hagyományosan fejlett városi körzetek az iskolázottság szempontjából lassan felzárkóznak Budapesthez, addig az apró-, és nagyfalvas, városihiányos területek egyre távolabb kerülnek tőlük. Nemcsak fennmaradtak, hanem növekednek is a területi különbségek, ami azt jelenti, lakosságuk egyenlőtlen mértékben, és irányait tekintve is nagyon különböző esélyekkel tud csak részt venni az oktatásban. A logisztikus trend sajátosságai miatt ez azt jelenti, hogy beavatkozás nélkül egyes területek másoknál lényegesen később érik el a középiskolázás telítettségi szintjét, azaz nemcsak térbeli, hanem időbeli differenciálódás is történik (Forray 1988:107).

Nagyon fontos megállapítása *Forraynak* az is, amit a gimnáziumok „megosztottságáról” mondott. Az egyik oldalon ott vannak a „kényszer-beiskolázással” működő gimnáziumok, a másik oldalon pedig a szigorú szelekciós elvekkel működő gimnáziumok. Ez azt eredményezi, hogy az általánosan művelő, leghagyományosabb iskolatípusunk informálisan kettéválik: intézményesülnek az *egyetemre felkészítő „előiskolák”*, és a *„befejezett” képzést* adó iskolák. Ebben nem az a probléma, hogy az egyik gimnázium jobban, a másik kevésbé sikeresen készít fel a felsőfokú továbbtanulásra, hanem az, hogy a kétféle típus *földrajzilag is elkülönül*, és a földrajzi távolság *társadalmi elkülönülésként* is jelenthet. Egy-egy terület lakossága számára csak az egyik, másik terület számára a másik érhető el (Forray 1988:121). Hasonlóan fogalmazza meg a problémát *Andor és Liskó*, amikor arról írnak, hogy a települési különbségekben is nem maga a település a döntő, hanem a lakosság egyenlőtlen iskolai megoszlása a különböző típusú települések között (Andor-Liskó 2000:93-94). Ez a gondolat nagyon közel áll a disszertációmban megjelenő elképzeléshez, mely szerint, ha egy adott kistérségen belül kimutatható ez a *kétfajta iskolázási út*, ez a kettősség köthető az adott térség társadalmi szerkezetének polarizáltságához, megosztottságához. Van az oktatásnak egy gördülékeny, a legkedvezőbb társadalmi helyzetű rétegek számára fenntartott „királyi útja”, és van a „cselédlépcső” — ahogy *Ladányi* (Ladányi 1994) ezt a „másik utat” találóan nevezte.

Szintén nagyon fontosak *Forray* azon megállapításai, melyeket a szakképzéssel kapcsolatban tett. Véleménye szerint, annak ellenére, hogy a társadalmi munkamegosztás kényszere miatt a szakképzés még valószínűleg hosszú ideig iskolarendszerünk feladata marad, ez nem jelenti azt, hogy az iskolarendszer távlatilag is szűk szakmai-munkaköri specializációra, meghatározott munkahelyekre képezzen. A szélesen alapozott, sokoldalúan

konvertálható szakképzés régóta igénye oktatásunknak. A jelenlegi oktatáspolitikai fejlemények ellentmondanak ennek a szellemiségnek, és a szakképzést a gazdasági szereplők éppen aktuális igényeihez kívánja igazítani. Nem abban gondolkodnak tehát, amit *Forray* is javasolt, hogy a szakképzésben is emeljék az általános művelés színvonalát (Forray 1988:121), hogy megfelelő kompetenciákkal felruházott, jól tanítható és tanulásra kész szakembereket képezzenek, hanem sokkal inkább a gazdaság aktuális, gyorsan változó igényeihez kívánnak munkaerőt képezni. Szó nincs tehát arról, hogy a három középfokú képzési út egymáshoz való közelítése megtörténne, és a programok szintjén megjelenő integráció (vegyes képzési kínálat) sem elsősorban a képzési kínálat növeléséről szól, hanem egyrészt minél több diáknak az intézményhez való vonzásáról, másrészt a diákok programok közötti, megfelelő szelekció utáni „elosztásáról”.

További kutatások foglalkoztak a *szakképzés térszerkezetével* és e szerkezetnek a térségek fejlettségével való kapcsolatával. A '80-as évek szakmunkásképzését a kutatók nagyjából arányos térszerkezetűnek tekintették, és fontos jellemzője volt, hogy (csakúgy, mint a középfokú iskolahálózat egésze) hierarchiába rendeződött: a vonzóbb, elméletigényesebb, modernebb képzések a jobb helyzetű térségekben, a hagyományosabb, nem egyszer stagnáló vagy hanyatló iparágakhoz kötődő képzések a rosszabb helyzetűekben koncentráálódtak (akárcsak a szakközépiszkolai képzés esetében) (így volt lehetséges például, hogy a legtöbb kohászt a '80-as évek végén Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében képezték(!), miközben Budapesten a legalacsonyabb presztízsű bányász, kohász, gépi forgácsoló képzés alig volt jelen) (Forray-Kozma 1989:45). Ezért vélekedtek úgy a kutatók, hogy a *továbbtanulási igények területi egyenlőtlenségeiben társadalmi egyenlőtlenségek fejeződnek ki*, melyeket — az eleve egyenlőtlenül kiépült — iskolahálózat tovább fokozott, és az egyenlőtlen esélyeket az újabb nemzedéknek is átörökítette. A társadalmi-kulturális kontinuitás biztosítása önmagában még érték is lehet, ha nem vennénk figyelembe, mennyire gyorsan változnak a gazdasági-kulturális feltételek, mennyire jelentősek ezek a változások, és mennyire fontos e változások előkészítése és a hozzájuk való alkalmazkodás megtanulása — főleg a fiatalok számára. A *múltból örökölt és átörökített területi-társadalmi feszültségek* a társadalmi, gazdasági válság elmélyüléséhez vezethetnek — mondták akkor (a '80-as évek végén) a kutatók, és mint látjuk, vezettek is. A középfokú oktatás területi struktúrája olyan „kényszerpályák” megmaradásához vezethetnek, amelyek gátjai a gazdasági, társadalmi fejlődésnek (mint ahogy ez történt is). Ugyanis ott kötöttek le értékes emberi energiákat és anyagi erőket, ahol valódi hasznosulásuk nem volt várható. Hiszen a szakképzés szerkezetének kialakításában sem alkalmazkodtak a térségek sajátosságaihoz, ezért a kialakult térszerkezet olybá tűnt, mintha egy-egy nagyon eltérő fejlettségű térség között csak mennyiségi különbségek lennének, nem pedig

minőségiek. A kutatások idején tapasztalt mennyiségi hiány is az ország több területén még azzal fenyegetett, hogy a 14-17 éves fiatalokat nem tudják leültetni, és ez a munkanélküliséget napi kihívássá teszi az általános iskolából kilépett fiatalok számára (Forray-Kozma 1989:36-50). A középiskolai korosztály létszámának radikális csökkenése, valamint a középfokú képzési helyek általános bővülése ezt a problémát megoldani látszik, de a térségek képzése közötti minőségi különbségekből eredő problémák továbbra is fennállnak.

5. Kutatási kérdések, hipotézisek

A társadalomföldrajz kontextuális térszemlélete, a regionális tudománynak a tér szerveződésének (mint szomszédság, autokorreláció) feltárásával kapcsolatos eredményei, valamint a hazai területi kutatások meggyőzően bizonyították, hogy a társadalom területi tagoltsága mennyire alapvető a társadalmi, gazdasági problémák megértése szempontjából. Bizonyították azt is, hogy a területi tagoltságnak, az általa körülhatárolt „terekben” zajló társadalmi folyamatok, jelenségek szempontjából önálló hatása van (és nem valami más társadalmi meghatározottságot elfedő pszeudováltozó). Ez a hatás annak köszönhető, hogy ezek a „terek” olyan sajátos „térszerveződési elemekből állnak” (Nemes Nagy 1993:36), amelyek összetettségük és egymással való kombinálódásuk, illetve egymásra való hatásuk következtében képesek kifejezni ezt az önálló hatást. Azt, hogy melyek is ezek a „térszerveződési elemek”, akkor érthetjük meg jobban, ha végiggondoljuk, mit is értünk a „térbeli determináltság” alatt: azt, hogy az adott térben van valamifajta „térszerveződési rend” (Nemes Nagy 1993:29). Ez azt jelenti, bizonyos „térparaméterek” mentén világos „térszerveződési struktúrák” formálódnak ki (Nemes Nagy 1993:24-25). Ilyen például a földrajzi helyzet, a (valamilyen értelemben vett központtól való) távolság, vagy a szomszédság (mondhatnánk „közelséget” is, fizikai és átvitt értelemben egyaránt). Hazánkban a földrajzi helyzet *kétfajta makroregionális tagoltságot* formált: a (társadalomtudományi tartalmakkal is rendelkező) nyugat-kelet, és az észak-dél irányú tagoltságot. A (földrajzi és társadalmi értelemben is használt) távolság a centrum-periféria, a főváros-vidék dualizmust, a szomszédság pedig a lokális, kistérségi szerveződést, és azok egymásra hatását formálta ki (Nemes Nagy 1993:24-25)²⁷.

Az elmondottak alapján válasz adható arra, a területi kutatásokkal foglalkozó kutatókat régóta foglalkoztató kérdésre, hogy miről is van szó tulajdonképpen a “területiség” vizsgálata során: a társadalmi-gazdasági törvényszerűségek, vagy a térbeliség

²⁷ Nemes Nagy József ezekhez a számításokhoz a trendfelület-elemzés, a legközelebbi szomszéd analízis, illetve az ehhez szorosan kapcsolódó területi autokorreláció, valamint a diffúziós modellek módszerét használta (Nemes Nagy 1993).

“elsőbbségéről”. A feltárt folyamatok inkább társadalmi-gazdasági törvények következményei és csak másodsorban térbeli jelenségek (Illés 1975), emiatt a területi sajátosságok “csak” a természeti, gazdasági, szociológiai, kulturális folyamatok közös térbeli jellemzőiként és összefüggéseiként foghatók fel, melyek következtében a megfigyelt társadalmi jelenségek meghatározott (például egyenlőtlen) szerkezetben területileg is kikristályosodnak (Forray 1986), vagy inkább azt mondhatjuk, hogy a “térbeliség” önmagában is meghatározza a társadalmi folyamatok milyenségét, mivel rendelkezik olyan “formáló” erővel, amely képes a benne zajló társadalmi jelenségek alakulását befolyásolni (Nemes Nagy 1993, 1998).

Véleményünk szerint ez a két megközelítés nem állítható szembe egymással. A “térbeliség” pontosan sajátos térszerveződése miatt képes befolyásolni a keretei között zajló társadalmi folyamatokat. Ezek a térszerveződési struktúrák teszik lehetővé és nyilvánvalóvá a társadalmi-gazdasági törvényszerűségek létét és működését, hiszen pontosan a regionalizáció, a centrum-periféria viszony, vagy a lokalizáció hívja fel a figyelmet, és teszi láthatóvá ezeket jelenségeket azzal, hogy sajátos, a jelenségek lényegét érintő egyenlőtlenségekre világít rá. Azzal pedig, hogy rávilágít, megvalósul e társadalmi jelenségek “területi kikristályosodása” is.

A „térbeliség” e jellemzői magyarázzák azt a jelenséget is, mely feltételezés dolgozatunk kiindulópontja is, hogy a területi egyenlőtlenségekben tulajdonképpen más jellegű társadalmi egyenlőtlenségek is megjelennek – és nem csupán a földrajzi hovatartozás, illetve meghatározottság okozza a tapasztalható jelenségeket. A területi egyenlőtlenségekben többfajta egyenlőtlenség található össze: a gazdasági, infrastrukturális egyenlőtlenségek, a társadalmi összetétel hatása éppúgy érvényesül, mint a humán erőforrás „minősége”, és mindennek az oktatás eredményességére, illetve a gazdaság teljesítőképességére gyakorolt hatása. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy a térségi egyenlőtlenségekben tulajdonképpen különböző egyenlőtlenségi rendszerek „egymásba ágyazottsága” jelenik meg.

Mindez azt jelenti, az előnyök és hátrányok egy-egy térségben sajátos módon kapcsolódnak össze, sajátos térszerkezetet és társadalmi viszonyokat hozva létre. Lesznek olyan térségek, melyekben a különböző társadalmi területek térszerkezeti struktúráinak azok az elemei fognak leginkább érvényesülni (pontosan az egyenlőtlenségi rendszerek „egymásba ágyazottsága” miatt), amelyek a hátrányok kölcsönös megerősítését fogják elősegíteni. Például a bizonyos térségekben a kedvezőtlenebb gazdasági adottságok a helyi társadalom és oktatási rendszer olyan elemeivel fognak összekapcsolódni (mint például a térség kedvezőtlenebb társadalmi összetétele, illetve szerényebb tanulmányi és iskolai eredmények), amelyek a hátrányok halmozódását fogják jelenteni. Lesznek olyan térségek is, amelyekben ezzel szemben az előnyös helyzetek együttjárása lesz megfigyelhető. Például a centrum-

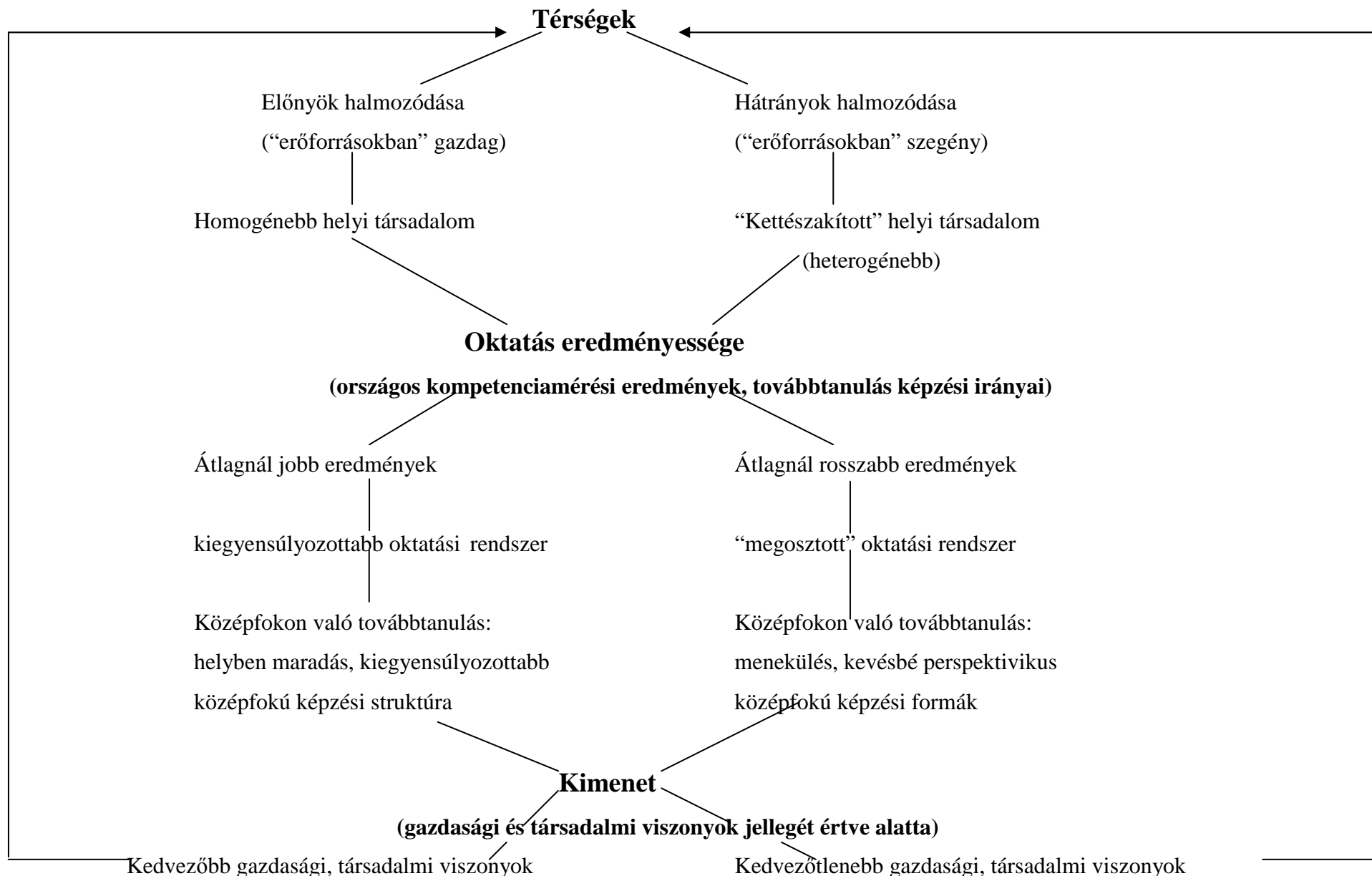
periféria viszonylatban előnyösebb pozíciójú településeken a gazdaság nagyobb teljesítménye, vagy a társadalom kedvezőbb összetétele, például a népesség magasabb iskolázottsága szintén tükrözni fogja ezeket az előnyöket.

Mindezek alapján azt feltételezzük, hogy azokban a térségekben, melyekben „halmozódnak a hátrányok” (vonatkozzon ez akár a gazdasági, infrastrukturális helyzetre, vagy a társadalom összetételére), ez a helyzet meg fog mutatkozni az oktatási rendszer eredményességében is. Érzékelhető lesz a diákok tanulmányi eredményeiben, az iskolák teljesítményében, az iskolai kudarcokban, a fiatalok számára az általános iskola után elérhető képzési irányokban, a továbbtanulási szándékokban és arányokban, illetve a középiskolák felvételi adataiban. Feltételezzük azt is, hogy minél hátrányosabb helyzetű egy térség, annál „polarizáltabb”, annál „megosztottabb” lesz a társadalmi az előnyös és hátrányos helyzetű rétegek, csoportok tekintetében, és annál nagyobbak lesznek a rétegek közötti „társadalmi távolságok”.

Ennek a „megosztottságnak” oktatási vetülete is van: kialakul az oktatásnak egy „királyi útja” a leginkább versenyképes társadalmi rétegek számára (a felsőfokú iskolázottsáig eljuttató iskolázás), és lesznek „egyéb utak” („cselédlépcső”, Ladányi 1994) a kevésbé versenyképes és kevésbé sikeres rétegek gyermekei számára (például a kevésbé piacképes szakmákra képző szakiskolai képzés). Azt feltételezzük, hogy az ilyen jellegű térségekben egészen más lesz a „kétfajta” oktatás aránya, mint a társadalmi összetétel szempontjából „átlagos” térségekben. Általánosabban úgy fogalmazhatnánk meg ezt a kérdést, hogy a különböző fejlettségű térségek társadalmának sajátosságai, adott esetben „kettészakítottsága” hogyan formálja oktatási rendszerüket, illetve annak eredményességét.

A következőképpen tudnánk modellezni az egyenlőtlenségek összekapcsolódására vonatkozó elképzelésünket (lásd 2. ábra).

2. ábra: A területi fejlettség, az oktatás eredményesség, valamint a gazdasági-társadalmi viszonyok közötti kölcsönhatás



A modell a térség és az oktatási rendszer jellemzői, valamint a gazdasági-társadalmi viszonyok közötti kölcsönhatást ábrázolja, ahol a térség településhálózati sajátosságain, infrastrukturális adottságain és fejlettségén, intézményi ellátottságán, valamint társadalmi összetételén (a népesség iskolázottsági és demográfiai jellemzőin) keresztül fejt ki hatását a “belső terében” működő oktatási rendszerre, illetve annak eredményességére. Az oktatási rendszer eredményességén keresztül befolyásolja a lokális társadalom teljesítőképességét (gazdasági-társadalmi viszonyait, beleértve a foglalkozási szerkezetet, vagy a munkaerő-piaci viszonyokat). De ez a teljesítőképesség vissza is hat (a gazdaság szerkezetén, a tulajdoni viszonyokon és beruházási gyakorlaton, valamint a jövedelemtermelő képességén keresztül) mind az adott térség fejlettségére, mind pedig az oktatás működésére, azzal, hogy keresletet támaszt bizonyos képzési területek iránt, illetve a munka világába való belépés lehetőségét alapozza, illetve teremti meg.

A kistérségek fejlettségének és iskoláik oktatási teljesítményének összevetésével kapcsolatosan néhány módszertani problémára mindenképpen fel kell hívnunk a figyelmet. Előre szeretnénk bocsátani, hogy az itt jelzett problémák ellenére nagyon fontosnak tartjuk a térségek fejlettsége és oktatási rendszerük eredményessége közötti összefüggés vizsgálatát. Úgy gondoljuk, ezeknek a „kapcsolatrendszereknek” a mélyebb elemzése hozzásegíthet bennünket ahhoz, hogy jobban megértsük, egy-egy térségnek milyen adottságai befolyásolják leginkább iskoláik működését, másrészt azt is, hogy miért lehetnek olyan jelentős különbségek az egyes iskolák színvonalában, teljesítményében, mint amekkora eltéréseket a PISA vizsgálatok vagy akár a kompetenciamérési eredmények is jeleznek (Balázsi-Rábainé-Szabó-Szepesi 2005a; Országos kompetenciamérés.....2006; Balázsi-Szabó-Szalay 2005b; Balázsi-Balkányi 2008; Szalay 2008).

Az egyik legfontosabb módszertani probléma abból ered, hogy a térségek fejlettségét, valamint a tanulói teljesítményeket, illetve a (később elemzésre kerülő) családi és iskolai háttérrel mérő adatok viszonyítási alapjai nem azonosak. Míg a kistérségek fejlettségét mérő mutatókat egy-egy térség teljes körű adataiból képezték, addig a tanulói teljesítmény-, és családháttér-adatok értelemszerűen csak a közoktatásban részt vevő gyerekekre és családjaikra vonatkoznak. Igaz, hogy az ilyen családok a lakosság jelentős arányát képviselik. Az adatok tehát nem vonatkoznak egy-egy térség teljes populációjára, de annak jelentős hányadára igen. Az is kétségtelen tény, hogy a kistérségek fejlettsége és a családi, illetve iskolai háttér, valamint a gyerekek iskolai teljesítménye között bizonyíthatóan szoros összefüggés van. Ennek ellenére sem feledkezhetünk meg arról, hogy adataink nem azonos bázison helyezkednek el, mely tény, adott esetben, téves következtetésre is vezethet

bennünket. Ennek elkerülése végett (ahogy az „ökológiai tévesztés” kapcsán szakemberek is javasolták) nem feltételezünk kauzális összefüggéseket, „csak együttjárásokat”.

A másik probléma pontosan a dolgozat sajátos megközelítéséből, abból az ökológiai szemléletből ered, amely az oktatási rendszer és az oktatás eredményességének környezeti feltételeire, azok feltárására, az azokból eredő hatások megismerésére helyezi a hangsúlyt. Ez esetben a területi adatok elemzése az egyének bizonyos csoportjai összesített adatainak (arányaiknak) az elemzését jelenti, nem pedig egyénekét. Abban az esetben, ha területi szinten tapasztalunk bizonyos „ökológiai” összefüggéseket, azokból nem következtethetünk egyéni korrelációk fennállására, és fordítva sem (Dusek 2004). Területi szinten gyakran ki is egyenlítődnek az egyéni különbségek, ezért nehezebb is az összefüggések „nyomára bukkanni”.

5.1. A kutatás legfontosabb kérdései

A kutatási kérdések a fentebb bemutatott modellhez kapcsolódnak. Ezt a modellt próbáljuk „elemeire” bontani, és a benne foglaltak érvényességét vizsgálni. Az egyik legfontosabb feladat a kistérségek társadalmi, gazdasági „állapotának” feltárása, fejlettségének mérése. A tér kontextuális szemlélete, a regionális földrajz és a szociálökológiai felfogásmód értelmében a „térnek” kitüntetett szerepe van, mivel a nagyobb földrajzi, kulturális, társadalmi összefüggésrendszer irányába „meghosszabbított környezet” (Forray-Kozma 1992:18), a szűkebb-tágabb lakóhely társadalmi, gazdasági fejlettsége, kilátásai erősen befolyásolják az ott élők életminőségét, lehetőségeit, pályáját. „A területi elemzés módszerével pedig kimutatható, hogy az egyes [helyi társadalmaknak] melyek az ott élők számára különösen kedvezőtlen elemei” (Forray-Kozma 1992:65). Amikor a térben zajló társadalmi tevékenységeket elemezzük, akkor a környezet elemeinek térbeli elrendeződéséből adódó kölcsönhatásokat is elemezni lehet. Ez a szemlélet ezért minden olyan kutatási területen haszonnal alkalmazható, ahol a hipotézis a környezeti elemek egymásra hatásának is jelentőséget tulajdonít (Forray-Kozma 1992:18-24). A térségek társadalmi, gazdasági jellemzőit egy „kontinuumként” fogjuk fel, melyen az egyes térségek különböző – előnyösebb vagy hátrányosabb – pozíciót foglalnak el. Minden olyan területen vizsgáltuk a kistérségek állapotát, melyeket az iskolázással kapcsolatban a magyar és a külföldi szakirodalom is figyelembe szokott venni (demográfiai, társadalmi-gazdasági, ellátottsági, közoktatási mutatók) (Forray-Kozma 1992:61).

Témánkkal kapcsolatban a *következő nyolc kérdés* tehető fel. Az *első kérdés* a térségek jellemzőivel kapcsolatos, és arra keresi a választ, hogy mennyire halmozódnak az

egyres térségekben az „előnyösebb”, illetve „hátrányosabb” helyzetek, és ez alapján mennyire tekinthetőek heterogénnek, illetve homogénnek a különböző dimenziók szempontjából. A **második kérdés** választ kíván adni arra a kérdésre, hogy a térségek különböző szintű fejlettsége hogyan hat az egyes térségekben tanuló általános iskolás gyerekek szülői, illetve iskolai háttérének társadalmi összetételére. Ez a kölcsönhatás pontosan azért jöhet létre, mert “a lakóhelyi tényezők az egyéni, családi jellemzőkkel kölcsönhatásban vannak, s ez a kölcsönhatás együtt jár más társadalmi tényezők befolyásával is” (Forray-Kozma 1992:25). A **harmadik kérdés** azt a kérdést boncolgatja, hogy az általános iskolás gyerekek szülői háttéré, és iskoláik társadalmi összetétele hogyan befolyásolja a kompetenciamérésen elért eredményeiket, ha minden más szemponttól függetlenül vizsgáljuk ennek a két háttérváltozónak a hatását. A **negyedik kérdés** arra vonatkozik, hogy a kistérségek eltérő fejlettsége, összefüggésben a családi és iskolai háttérrel, hogyan befolyásolja az oktatás eredményességét. Elemzésünkben a szociálökológia kutatási módszerét használjuk. „Akkor beszélhetünk ökológiai szemléletről, ha a területi fejlettséget egyéni magatartások, beállítódások, tanulási folyamatok környezeteként értelmezzük” (Forray-Kozma 1992:52).

Az **ötödik kérdés** a középfokon történő továbbtanulás irányainak, a kistérségek képzési kínálatának, illetve e képzések iránti keresletnek a feltárására irányul szintén annak a szociálökológiai megközelítésmódnak a jegyében, amely a területi adottságokat az egyéni magatartások, döntések környezeteként értelmezi (Forray-Kozma 1992). A középfokon történő továbbtanulásnál fontos szempont, hogy helyben, lakóhelyének és általános iskolájának térségében tanul-e tovább a fiatal, vagy rákényszerül a kistérségi (adott esetben megyei) határok átlépésére is. Ez a „határátlépés” bizonyos mértékig természetes folyamat (például azért, mert egy kistérség széle egy másik kistérség központjához esik közelebb). Továbbtanulásnál az iskolától való földrajzi és kulturális „távolságnak” egyaránt jelentős, egymást erősítő²⁸ hatása van. „A földrajzi közelségnek annál nagyobb a szerepe, minél inkább „kultúratávoli” az érintett lakosság”, ezért “az alacsonyabban képzett családok gyermekeinek iskolaválasztásában az intézmény közelsége meghatározóbb (Forray-Kozma 1992:64-65), mint a magasabban iskolázott családokból származó gyermekek számára. Ők (illetve családjaik) rugalmasabbak az iskolaválasztásban. A **hatodik kérdés** annak feltárására irányul, hogy a különböző típusú térségekben milyen képzési formákban, a diákok mekkora hányada tanul, és milyen az egyes képzési formák egymáshoz viszonyított aránya. A **hetedik kérdés** a diákok általános iskolai tanulmányi, illetve az országos kompetenciamérésen elért eredményei továbbtanulásra gyakorolt hatását elemzi. A **nyolcadik kérdés** pedig a középfokú intézmények

²⁸ A jelentős földrajzi távolság növelheti az iskolától (tanulástól) való „kulturális” távolságot is, de igaz ennek fordítottja is: az iskola közelsége segíthet az iskolával szembeni averziók oldásában.

által alkalmazott felvételi gyakorlatra, „szelekcíós” mechanizmusra vonatkozik. Vizsgálja, hogy hogyan függ össze a felvételi eljárás a képzések típusával, valamint a térségek fejlettségével, társadalmi összetételével. Az elemzéshez kiválóan használható sikerességi és szelekcíós mutatók állnak a rendelkezésünkre.

5.2. A kutatás hipotézisei

Az *első kérdéssel* kapcsolatban, alapozva mindarra, amit a területi egyenlőtlenségek okairól, az ilyen helyzetek fennmaradásáról korábban mondtunk, a következő hipotézist fogalmazzuk meg:

- 1) az ország jelentős részén a hátrányos és előnyös helyzetek „együttjárása” lesz megfigyelhető, és e tekintetben a térségek igen homogénnek is fognak minősülni. Feltételezésünk szerint a térségek többségében kifejezetten kedvezőtlenek a körülmények az oktatás eredményességének javulása, és a középfokon történő továbbtanulás szempontjából.

A *második kérdésünk* a kistérségek fejlettsége és az általános iskolás diákok családjainak, illetve iskoláinak társadalmi összetétele közötti összefüggések feltárására irányul. A térségi fejlettség hatását a *társadalmi összetételre való szignifikáns²⁹ hatásként* értelmezzük. Ehhez kapcsolódó hipotézisünk a következő:

- 2) Minél fejletlenebb egy térség, annál inkább jellemző lesz helyi társadalmának összetételére a „polarizáltság”, „kettészakítottság” (Nemes Nagy 2004; Kertesi 2001), a „szélsőségek” határozottabb mértékű jelenléte. A fejlettségbeli elmaradások — megítélésünk szerint — nem a „homogenizálás”, hanem a „polarizáltság” irányába hatnak.

Harmadik kérdésünk a gyerekek szülői és iskolai *háttérének* a kompetenciamérésen elért *eredményekre* gyakorolt hatására irányult, minden más szemponttól *függetlenül* vizsgálva ennek a két háttérváltozónak a hatását.

- 3) Feltételezésünk szerint a szülői és iskolai háttér a kistérségek többségében *egyértelműen meg fogja határozni* a gyerekek kompetenciamérési eredményeit. Feltételezzük azt is, hogy a rosszabb adottságú térségekben ez az „egybeesés” jelentősebb méreteket ölt, mint a jobb adottságú térségekben. Azt gondoljuk, a kedvezőtlen környezeti tényezők *„visszahúzó hatása”* erősebb lesz, mint a kedvező háttér okozta előnyök.

²⁹ Amikor egy társadalmi jelenséget értelmező mutató értékeinek eloszlásában egy másik mutató hatására olyan eltérések keletkeznek, melyek nem írhatóak a véletlen „számlájára”, mert kicsi a statisztikai esélye a (véletlen) hibának

Negyedik kérdésünk a kistérségek eltérő fejlettségének, a családi és iskolai háttérrel összefüggésben, az oktatás eredményességére gyakorolt hatására vonatkozik. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a térségek eltérő fejlettsége, homogenitása módosítja-e a szülői és iskolai háttér, valamint a gyerekek eredményessége között fennálló összefüggéseket. Hipotézisünk szerint:

- 4) A családok és az iskolák hasonló társadalmi összetétele mellett az eredményesség tekintetében tapasztalható eltérő kimenetek nem függetlenek a térségi sajátosságoktól. Feltételezésünk szerint, ahol többségében „kedvezőbbek” a térségi feltételek, és e tekintetben inkább homogének a térségek, ott 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 homogén az adott térség, ott inkább arra látunk esélyt, hogy még a kedvezőbb családi és/vagy iskolai háttérrel rendelkező diákok is a tőlük „elvárhatónál” rosszabbul teljesítenek. Abban az esetben, ha a kedvező és kedvezőtlen adottságokat tekintve heterogének a térségek, akkor az eredményesség szempontjából lehetséges kimeneteket az fogja befolyásolni, hogy pontosan milyen területeken „jobbak”, vagy „gyengébbek” az adott térségek. Ez attól függ, hogy az adott sajátosság mekkora szerepet játszik az adott térség életében, mennyire „fontos” lehetséges fejlődése szempontjából³⁰.

Ötödik kérdésünk a térségek képzési kínálatára, valamint e képzések iránti keresletre irányul. E kérdéssel kapcsolatosan is megfogalmazható néhány hipotézis:

- 5) Feltételezésünk szerint, a térségek fejlettsége befolyásolja „*megtartó erejüket*”, azt, hogy a továbbtanulni szándékozó fiatalok mekkora hányada fog olyan kistérségben továbbtanulni, ahova általános iskolába is járt, és mekkora hányaduk fogja elhagyni „szülőföldjét”. Előzetes feltevéseink szerint, ebben nagy szerepe lesz a képzési kínálatnak, és a helyben lévő iskolák színvonalának is.

Hatodik kérdésünk középfolkon történő továbbtanulás irányainak, valamint az erre gyakorolt térségi hatások feltárására irányul. Ezzel kapcsolatos hipotéziseink a következők:

- 6) A térségi sajátosságok befolyásolni fogják a képzési szerkezet alapvonásait: tehát az általános és szakmai, illetve a szakmai képzésen belül az érettségit adó és nem adó képzés arányait. Azt feltételezzük, minél fejletlenebb egy térség, annál jellemzőbb lesz képzési szerkezetére az alacsonyabb státuszú, a munkaerő-piaci érvényesülés

³⁰ Lehet olyan térség, ahol a gazdasági szerkezet módosítása „lenne a megoldás” a térség számára (például mezőgazdasági vállalkozások támogatása olyan térségekben, ahol nincs sok esélye az ipari termelésen keresztül talpon maradásnak), ez esetben nyilván ennek a tényezőnek van nagy súlya, tehát nem lesz mindegy, e területen milyen lehetőségei vannak az adott térségnek. Lehet olyan térség, ahol az iskolázottságot kellene leginkább növelni, mert vannak a térségben olyan gazdasági szereplők, akik fel tudnák „szívni” a képzetebb munkaerőt. Ez esetben, az ilyen térségnek nyilván az oktatás, szakmai képzés válik központi kérdéssé.

szempontjából kevésbé perspektivikus képzési formák jelenléte (szakmunkásképző, szakiskola). Ugyanakkor azt is feltételezzük, hogy pontosan a legfejletlenebb térségekben lesz megfigyelhető az a fajta “kettőség” is, melyről korábban már beszéltünk: a képzések „királyi útja”, illetve „cselédlépcsője” kapcsán. Az előző alatt olyan (elsősorban gimnáziumi, illetve „speciális” gimnáziumi képzéseket) értünk, amelyek a továbbtanulás és a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából a legnagyobb sikerrel kecsegtetnek, míg az utóbbi alatt olyan képzési formákat (elsősorban szakiskolákat), amelyek messze nem jelentenek olyan esélyeket a benne részt vevők számára, mint az előzőek. Tudjuk, hogy ma is „borítékolható” a szakiskolákba járó fiatalok későbbi munkanélkülisége. A térségek fejlettségbeli különbségei, és a családok eltérő társadalmi jellege a továbbtanulási szándékokban hasonlóképpen fognak megjelenni. Minél fejletlenebb egy térség, annál nagyobb lesz a szakiskolába jelentkező, és a tanulmányait ott is folytató fiatalok aránya, illetve annál kisebb lesz a gimnáziumba törekvőké. Erősödni fog a továbbtanulási szándékok „rétegspecifikus” jellege is – a kedvezőbb társadalmi háttérűek még inkább a felsőoktatás felé vezető képzési formák felé fognak törekedni („zárják a sorokat”), míg a kedvezőtlen társadalmi helyzetű rétegek a szakiskolákban „sűrűsödnek” (ebben a sajátos helyzetben a szakközépiskolák, funkciójukat tekintve a gimnáziumokhoz válhatnak hasonlóvá).

- 7) Feltételezésünk szerint, ha egy térségben a szakmai képzés van túlsúlyban (főleg, ha annak szakiskolai változatáról van szó), az *adott térség fejlettségétől* függően ez mást és mást jelenthet, mely eltérő szerepekre figyelemmel kell lennünk, amikor az egyes térségek szakképzését értékeljük (Mártonfi 2006). *Egy fejlett térség* esetében jelentheti azt, hogy a szakmai képzés egy valóban meglévő, működő gazdaság igényeire épül rá, amely folyamatos igényeket támaszt az oktatással szemben, és fel is tudja “szívni” az iskolákból kikerülő szakembereket. Viszont egészen más szerepe lehet egy *hátrányos helyzetű térségben*. Ott a szakmai képzés túlsúlya nem azért alakult ki, mert olyan élénk lenne a gazdasági élet, hogy folyamatosan képes “kitermelni” a középfokú szakmai képzettséggel rendelkező munkaerő iránti igényt, munkahelyekkel, munkafeladatokkal várva őket, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy a szakmai képzés említett típusai abban az adott térségben a leghátrányosabb helyzetű, legelesettebb fiatalok “felszívására”, és valamilyen szintű, ideig-óráig tartó foglalkoztatásukra szolgál, és nem “valós” szakmai képzésre (Garami 2003a).

Hetedik kérdésünk a tanulmányi eredmények és az oktatás eredményességének a középfokú továbbtanulás irányával való összefüggése vizsgálatát tűzte ki célul. Feltételezésünk szerint:

8.) a tanulmányi és kompetenciamérési eredményekben is tükröződni fognak a térségi különbségek, és mivel a legjobb adottságú térségekben lesz a legelőnyösebb a szülői és iskolai háttér is, ott lesznek legjobbak a tanulmányi eredmények is. A leghátrányosabb helyzetű térségekben pedig, ahol e sajátosságok rányomják bélyegüket a családokra és az iskolák összetételére is, lesznek a legalacsonyabbak.

Nyolcadik kérdésünk a középfokú intézményekben zajló felvételi eljárásra, a kiválasztási mechanizmusokra vonatkozott. Feltételezésünk szerint:

9) a diákok kiválasztási eljárását legerősebben a képzési típus fogja meghatározni. Feltételezzük azt is, hogy a középfokú intézmények felvételi gyakorlata nem független a térségek adottságaitól sem. Véleményünk szerint a szelekciós mutatók a legkedvezőtlenebb helyzetű térségekben fognak a legnagyobb mértékű szelekcióra utalni, mivel ezekben a térségekben véljük legerősebbnek a helyi társadalmak „polarizáltságát”, rétegzettségét (a korábban elmondottak miatt), amiből következik, hogy azok a középfokú intézmények, amelyekhez elegendő diák jelentkezik, akik közül válogathatnak, ezt meg is fogják tenni. Feltételezésünk szerint (melyet kutatási eredmények alá is támasztanak), a képzési típusok közül évek óta a szakiskolai képzésben lesz legnagyobb a diákok elutasítási aránya. Feltételezzük azt is, hogy ez a jelenség a kedvezőtlen adottságú térségekben fogja a legnagyobb méreteket ölteni.

6. Az empirikus kutatás bemutatása

6.1. A kutatásban alkalmazott területi egységek

A területi kutatások számára mindig kulcskérdés volt a megfelelő területi egységek meghatározása. Az alapvető dilemma az volt, hogy már meglévő, bizonyos szempontok alapján lehatárolt területi egységet válasszanak, vagy olyat, ahol „kisebb” területi egységeken (pl. településeken) végzett kutatások eredményei alapján utólag végzik el ezen egységek lehatárolását. Ez utóbbi módszernek olyan feltételei vannak, amelyek nehezen teljesíthetőek. Például az, hogy a választott területi szinten minden adatnak abban a formában és minőségben rendelkezésre kell állnia, amely nélkülözhetetlen a területi egységek megfelelő csoportosításához. Ezért fordulnak gyakran a kutatók a „hivatalos statisztikában” (KSH által) kialakított területi egységekhez.

Kutatásunkban mi a KSH által lehatárolt *kistérségeket* használjuk. Ezen a területi szinten ilyen jellegű oktatáskutatás, az utóbbi évekig nem folyt³¹. Olyan kistérségi szintű kutatásokkal lehetett találkozni, melyek a gazdasági fejlettség legkülönbözőbb aspektusaira, vagy a humán erőforrás állapotára vonatkoztak (lásd például Nemes Nagy-Jakobi 2002; Obádovics-Kulcsár-Mokos 2000, 2001; Obádovics-Kulcsár 2003, Garami 2009, 2009b), de olyanokkal, egészen az utóbbi évekig nem, amelyek a megyei és regionális szint mellett kistérségi szintre is kiterjesztették volna az *oktatás területi egyenlőtlenségeinek vizsgálatát*. Elsősorban Forray R. Katalin és Híves Tamás nevéhez köthetőek az olyan kistérségi kutatások, melyek a regionális kutatás módszerével elemzik a kistérségek és régiók társadalmi, iskolázottsági és szociális adatait, bemutatják a területi kutatás módszerét, jellegzetességeit és lehetőségeit (Forray-Híves 2004, 2005, 2009, 2011, 2012).

A kistérségeknek vannak bizonyos történelmi hagyományai, mivel eredetileg az egykori járásokon alapultak, azok területi határait, ha nem is 100%-an, de követték. Oktatásirányítási szakértők egyre gyakrabban érvelnek amellett, hogy az oktatási rendszer tervezése, fejlesztése szempontjából a leginkább releváns területi egység a kistérség (Mártonfi-Tordai 2005). Bizonyos közoktatási intézmények összevonásával és kistérségi társulások irányítása alá helyezésével a kistérségek kaptak már intézményfenntartói jogokat is, de a kistérségek önkormányzatainak múltott, hogy mit adtak át ennek a szintnek. A kistérségi területfejlesztési feladatok társulásban történő ellátásának gyakorlati elősegítése céljából törvény és rendeletek is születtek az elmúlt években a kistérségi fejlesztési tanácsok felállítása érdekében.

2011-ben viszont nagy változás történt a közigazgatásban. A Kormány 2011 novemberében határozatot hozott a járások 2013. január elsejétől történő kialakításáról³², melyek felváltják a kistérségeket. A két térségi rendszer többé-kevésbé átfedi egymást³³. 2013 januárjától a járási hivatalok hatósági osztályainak hatáskörébe tartoznak az érettségi vizsgával, oktatással kapcsolatos hatósági ügyek, de nem funkcionálnak az oktatás szakigazgatási szerveiként. A változások ellenére dolgozatunkban mi továbbra is a kistérségi szintet és elnevezést használjuk, mivel 2007-ben, mely évre az empirikus vizsgálat vonatkozik, még ez a területi szint volt érvényes.

³¹ A Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Program Humán Tudományok Doktori iskola keretében 2011-ben indult egy olyan kutatás, *Tanuló régiók* címmel (közismert nevén LeaRn projekt), melynek céljai közel állnak a kutatásunkban képviselt szemlélethez. A LeaRn projekt célja egy adott területi és társadalmi egység azon gazdasági, politikai és kulturális tényezőinek feltárása és elemzése, amelyek hozzájárulnak egy tanuló régió (LR) kialakulásához. A „tanuló régió” koncepciója közel áll az élethosszig tartó tanulás (LLL) és a teljes életszélességében (LWL) tartó tanulás koncepciójához. A kutatás elméleti alapjairól, eddigi eredményeiről szóló összefoglalót lásd Kozma-Teperics-Erdei-Tózsér, 2011; Erdei-Kozma-Teperics-Tózsér, 2012.

³² 1299/2011. (IX. 1.) Korm. határozat a járások kialakításáról, 218/2012. (VIII. 13.) Korm. rendelete a járási (fővárosi kerületi) hivatalokról; <http://www.jaras.info.hu/jarasi-hivatalok>; <http://www.kormanyhivatal.hu/hu>

³³ 175 vidéki járás, és 23 fővárosi kerületi járási hivatal kezdte meg működését 2013. január elsején.

A kistérségek földrajzilag összefüggő, elsősorban *területfejlesztési és statisztikai célokat* szolgáló területi egységek, amelyet a hozzá sorolt települések teljes közigazgatási területe alkot, továbbá amelynek határai e települések közigazgatási határai által meghatározottak. Egy település csak egy kistérségbe tartozhat. A kistérségek kialakításakor törekedtek arra, hogy olyan területi egységeket hozzanak létre, melyekben a települések történelmi, kulturális gyökereinek, társadalmi, természeti, gazdasági adottságainak, néprajzi értékeinek *homogenitása* a lehető legnagyobb mértékben megjelenjen (KSH 2000, 2008). Fontos szempont volt az is, a települések között létező funkcionális kapcsolatrendszerek legyenek, amelyek alapján valóban „funkcionáló” területi egységek alakíthatóak ki. Ez az elv nem biztos, hogy a valóságban is érvényesült.

A kistérségek kialakításának eredeti koncepcióját az akkori Munkaügyi Minisztérium a foglalkoztatás és munkaerőpiac alakulásának vizsgálatára alakította ki, és statisztikai rendszerét a KSH dolgozta ki, majd 1994. január 1-jétől be is vezette. A területfejlesztésről és területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény és végrehajtási jogszabályai a kistérségi rendszer alkalmazását, a kistérségek területfejlesztési koncepciójának elkészítését, továbbá a fejlesztési tervek összehangolását írták elő. A KSH – a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztériummal egyetértésben – 1997. augusztus 1-jétől be is vezette a *150 kistérségből* álló, hosszabb időszakra érvényesnek tekintett új statisztikai kistérségi rendszert. Azzal a céllal hozták létre, hogy a nagyrégiós, megye szempontú elemzést, felváltsák egy olyan rendszerrel, amely a térségi különbségekre sokkal „érzékenyebb”, és ez által a fejlesztés számára sokkal differenciáltabb stratégiák kidolgozását teszi lehetővé³⁴. A kistérségek létrehozásában (a történelmi hagyományok mellett) az önkormányzatiság kialakulása is közrejátszott. A rendszerváltással nagyszámú helyi önkormányzat alakult, a korábbi társközségek is többségében különváltak. Igen nagyfokú önállóságot kaptak az önkormányzatok, de a települések közül sok felismerte, hogy valamiféle együttműködésre mégiscsak szükség lenne, ezért alulról indulva, helyi kezdeményezésekkel elkezdődött a „kistérséggé” szerveződés. A PHARE program bátorította és támogatta is ezt a folyamatot. A forrásszerzés lehetősége tehát igen fontos motiváló tényező volt a térségi szerveződések számára³⁵.

Ez a felosztás 2003-ig maradt fenn, amikor is a kistérségek megállapításáról, lehatárolásáról és megváltoztatásának rendjéről szóló 244/2003. Korm. rendelet az előzőekhez képest, a felülvizsgálat eredményeként *168 kistérséget* alakított ki. A társulások ösztönzésére a kormány megalkotta a *többcélú kistérségi társulások* támogatására vonatkozó 65/2004. Korm. rendeletét, amely a települési önkormányzatok közszolgáltatási feladatainak egy részét,

³⁴ 1996. évi XXI. törvény a területfejlesztésről és a területrendezésről és végrehajtási jogszabályai.

³⁵ <http://www.terport.hu/kistersegek>.

valamint a kistérségi területfejlesztési feladatok társulásban történő ellátását szolgálja az adott statisztikai kistérségen belül. Ezt követően törvény és rendeletek is születtek ezen elképzelések gyakorlati megvalósítására (kistérségi fejlesztési tanácsok felállítása). Ezt követte a 2004. évi CVII. Törvény, mely alapján lezajlott a kistérségek rendszerének felülvizsgálata, melynek eredményeként a települési önkormányzatok kezdeményezésére *174 területfejlesztési-statisztikai kistérség* került kialakításra. A kistérségek új rendszerét a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló – 2007. évi CVII. törvénnyel módosított – 2004. évi CVII. törvény tette közzé (KSH 2008a).

A kistérségekre vonatkozó statisztikai adatgyűjtés rendszerét – 1997. évi bevezetésük óta – a KSH folyamatosan bővítette és fejlesztette. A rendelkezésre álló teljes körű adatok alapján ki is dolgozta azt a mutatórendszert, amely alapján minden egyes kistérség besorolható egy adott fejlettségi kategóriába³⁶. Akkor a térségek jövedelemtermelő képességére, gazdasági szerkezetére és aktivitására, valamint bizonyos infrastrukturális javakkal való ellátottságukra vonatkozó mutatókat alkalmaztak a fejlettség megállapításához³⁷. Ennek segítségével közvetlenül vizsgálható a területi fejlettségnek a térségi folyamatokra, intézményrendszerekre gyakorolt hatása.

2008-ban a 67/2007. sz. országgyűlési határozatban meghatározott besorolási feltételrendszer alapján újból meg kellett határoznia a KSH-nak a 174 kistérség fejlettségét, és ez alapján ismét be kellett sorolni területfejlesztés szempontjából kedvezményezett térségeket. A kistérségek területi fejlettség alapján történő besoroláshoz *gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális*, valamint *foglalkoztatási* mutatókat (tehát öt mutatócsoportot), illetve az azokból képzett *komplex mutatót* vették figyelembe, tehát a mutatók sokkal szélesebb körét, mint korábban. Arra kifejezetten ügyeltek a mutatók készítői, hogy a kistérségeket ténylegesen differenciáló mutatókat vegyenek csak figyelembe³⁸ (a mutatók részletes listáját

³⁶ Az alkalmazott jelzőszámok alapján 5 összevont fejlettségi térségtípust alakítottak ki:

- „**dinamikusan fejlődő**” térség, ahol a jelzőszámok zöme több mint 10%-kal meghaladja a vidéki (tehát Budapest nélküli) átlagot
- „**fejlődő**” térségek, ahol a mutatók zöme a vidéki átlag felett van, de annak mértéke nem haladja meg a 10%-ot
- „**felzárkózó**” térségek, ahol a mutatók zöme közelíti a vidéki átlagot, és a növekedés jeleit is mutatják
- „**stagnáló**” térségek, ahol a vidéki átlagtól való elmaradás a jelzőszámok zöménél eléri, illetve közelíti a 10%-ot, végül
- „**lemaradó**” térségek, ahol a jelzőszámok zöménél a vidéki átlagtól való elmaradás legalább 15%.

³⁷ A 9 mutató a következő: 1. Külföldi érdekeltségű vállalkozások külföldi saját tőkéje egy lakosra, 1998; 2. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998; 3. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998/1988; 4. Működő gazdasági szervezetek ezer lakosra jutó száma, 1998; 5. Működő gazdasági szervezetek száma, 1998/1995; Munkanélküliek aránya, 1998; 7. Vándorlási különbözet ezer lakosra jutó száma, 1990-1998; 8. Távbeszélő-főállomások ezer lakosra jutó száma, 1998; 9. Személygépkocsik száma ezer lakosra, 1998 (KSH, 2000).

³⁸ A gazdasági mutatók a gazdasági szervezetek számára, és a foglalkoztatottak megoszlására, az infrastrukturális mutatók a közüzemi, közlekedési-, és kommunikációs hálózatra, a társadalmi mutatók részben

lásd *Melléklet 1. jegyzet*). A készítők a legfrissebb adatokat használták, a statikus mutatók vonatkozási éve általában 2005 volt, a dinamikus viszonyszámok időszaka pedig 2000–2005 (Faluvégi 2008). Empirikus kutatásban, attól függően, hogy éppen milyen kistérségi adatot használunk, bizonyos esetekben változhat a kistérségek száma, mivel van olyan adat, amely 174, és van olyan, amely 168, vagy csak 150 kistérségre áll rendelkezésünkre.

6.2. Az adatbázisok bemutatása

Az empirikus kutatás céljaira kialakítottunk egy olyan SPSS formátumú adatbázist, melynek alapegységei a kistérségek, és amely hivatalos, *teljes körű statisztikai adatfelvételekből* származó adatokra épül. Ezeknek az adatoknak elemzésre való alkalmassá tételét, adatbázisokba történő beépítését, majd az adatbázisok speciális módon való összekapcsolását a szerző maga végezte el. Ezekre a munkafázisokra azért volt szükség, mert az eredeti adatok, adatbázisok vagy papíralapúak, vagy Excel, Access, illetve SPSS formátumúak voltak. Adatbázisunk összeállításához a következő *adatforrásokat* használtuk fel:

1.) Felhasználtuk a KSH 2007. évi területi statisztikai kiadványában, illetve a 2001. évi népszámlálásban szereplő kistérségi adatokat, melyek a térségek településhálózatára, gazdasági viszonyaira, demográfia, foglalkoztatottsági, iskolázottsági, gazdasági aktivitási, jövedelmi és szociális helyzetükre vonatkoznak, valamint a fejlettség KSH által képzett komplex mutatójának összetevőit (lásd *Melléklet 1. jegyzet*), melyek a kistérségek társadalmának, gazdasági szerkezete jellemzőinek feltárását szolgálják.

2.) Az oktatás teljesítményének, „eredményességének” elemzéséhez az országos kompetenciamérés 8. évfolyamainak 2007. évi adatait használtuk fel. Elsősorban a *tanulói* és a *telephelyi kérdőív*re adott válaszokat használtuk, de néhány kérdés erejéig az iskolai kérdőív adatait is. A kompetenciamérések 2001 óta (majdnem³⁹) minden évben górcső alá veszik a 6. 8. és 10. évfolyamos tanulók szövegértési és matematikai kompetenciáit, ezen kívül adatokat gyűjt az intézményekről és a tanulókról, szülői háttérükről is. Terjedelmi okokból nem foglalkoztunk mind a három évfolyammal. Azért választottuk a 8. évfolyamot, mert a rendszerben való továbbhaladás szempontjából ez az évfolyam a legerősebb.

3.) Az Oktatási Minisztérium közoktatásstatisztikai adatbázisából származnak az intézmények területi elhelyezkedésére, típusára, az intézmény méretére, településére és annak nagyságára, az intézmények kistérségi megoszlására, valamint fenntartójára vonatkozó adatok.

urbanizáltsági, részben demográfiai mutatókra vonatkoztak, a szociális mutatók iskolázottsági és a támogatásra szoruló, a foglalkoztatási mutatók pedig a munkanélküliek és aktívak adatait tartalmazzák

³⁹ Kivéve a 2002. és 2005. évet.

4.) A KIFIR⁴⁰ adatbázisból pedig kiválasztottuk azokat az adatokat, melyek a középfokú oktatási intézmények területi elhelyezkedésére, az általuk meghirdetett képzési irányokra (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, speciális szakiskola), a felvehető maximális létszámra, az egyes tagozatokra jelentkezők számára, az egyes tagozatokra felvettek számára, a jelentkezők kibocsátó általános iskoláira, valamint a középiskolák által felállított rangsorra vonatkoznak. A KIFIR adatok alapján tájékozódhatunk a *felvételi arányokról* (a felvetteknek a jelentkezőkhez viszonyított aránya), a helyek *feltöltöttségéről* (a felvetteknek a férőhelyekhez viszonyított aránya), a *túljelentkezés mértékéről* (a jelentkezőknek a férőhelyekhez viszonyított aránya alapján). A KIFIR adatok lehetőséget adnak arra is, hogy bizonyos „szelektív mutatók” képzésével képet alkossunk arról, az egyes intézményeknek milyen mértékben sikerült azokat a tanulókat megszerezniük, akiket igazából szerettek volna, vagy mennyire kellett „kompromisszumokat” kötniük. Ezek a mutatók tehát az *iskolák szelektív képességéről* hordoznak információkat.

Az így létrehozott adatbázis egyszerre ad lehetőséget a kistérségek társadalmi, gazdasági jellemzőinek, az oktatási rendszer sajátosságainak, valamint a közöttük lévő összefüggések vizsgálatára. Mivel az empirikus kutatásokban alapvető követelmény, hogy az elemzéseket olyan évre/évekre vonatkozóan végezzük el, melyre minden releváns adatbázis rendelkezésre áll, bizonyos megfontolások alapján a 2007-es évet választottuk⁴¹.

Alapvetően *keresztmetszeti vizsgálatot* végzünk, de néhány területen be tudjuk emelni az „idődimenziót” is az elemzésbe. Egyrészt lehetőségünk van a térségek fejlettségének összehasonlítására a KSH 1999. és 2007. évi besorolása alapján⁴². Ez az összehasonlítás segít a változások értelmezésében, melyeknek jelentős szerepe van a térségekben zajló társadalmi folyamatok megítélésében. Másrészt a hazai kutatási előzmények tárgyalásánál minden esetben kiegészítettük az akkori vizsgálatok megállapításait az azóta eltelt időszak eredményeivel, ahol erre módunk volt. Ily módon jól követhetőek a változások, és hogy az akkori elképzelésekből mi valósult meg, és mi nem. Harmadrészt a középfokon történő továbbtanulás esetében is tudunk „idődimenziót” adni (ha nem is a kistérségi, de legalább az országos) adatoknak, ugyanis rendelkezésünkre áll kéziratban néhány tanulmány, melyek több évre visszamenően elemzik a legfontosabb KIFIR adatok alakulását (Sugár 2005, 2007a,

⁴⁰ Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere. A KIFIR-t 2000-ben vezették be azzal a céllal, hogy támogassa és megfelelően rögzítse az évente körülbelül 100 ezer gyerek továbbtanulási szándékát.

⁴¹ A legfontosabb érv az volt, hogy a 2007. év volt az utolsó olyan év, amelyre vonatkozóan a KIFIR adatok még rendelkezésünkre álltak, ugyanis ezt az adatbázist akkor sikerült utoljára megvennie az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet elődjeként működő Országos Közoktatási Intézetnek. További szempont volt az is, hogy 2007-re alakult ki a kistérségek 174 egységből álló rendszere, és ekkora már kialakult a sok vitától kísért és sok változást megélt közoktatás-statisztika mai napig is használt, a korábinál pontosabb elemzéseket lehetővé tevő rendszere is. Végül szempont volt az is, hogy erre az évre vonatkozóan rendelkezésünkre álltak az országos kompetenciamérés ún. kutatói adatbázisai is.

⁴² Lásd 36. és 37. lábjegyzet.

2007b). Egyedül az országos kompetenciamérési adatokat nem tudjuk időben is szemlélni, mivel a 2007. évi adatbázis feldolgozása mellett döntöttünk. Ha nem így jártunk volna el, nem tudtuk volna összehangba hozni a KIFIR és a kompetenciamérési adatokat⁴³.

6.3. Módszertani ismertető

Előljáróban két fontos módszertani megjegyzést kell tennünk. Az egyik az, hogy alapos megfontolás után úgy döntöttünk, *Budapestet kihagyjuk* a kistérségi elemzésből, és csak (statisztikában használt kifejezéssel élve) 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, hamis képet adva így az országról. Erre a problémára a területi statisztikával foglalkozó szakemberek is sokszor felhívják a figyelmet, és hasonlóképpen járnak el. Másrészt olyan nagyságrendbeli különbségek vannak a főváros és bármelyik „vidéki” kistérség adatai között, melyek teljesen értelmetlenné teszik az összehasonlítást. Budapesten például több mint 380 intézmény vett részt a kompetenciamérésben, míg az ebből a szempontból legnagyobb vidéki – Miskolci – kistérségben is csak 78 volt, s a kistérségenkénti átlag 17 iskola. Ez nem vehető össze több száz iskola eredményével. Harmadrészt Budapest, a maga közel 2 milliós lakosságával egy olyan összetett világ, mint maga az ország, ezért külön elemzést „érdemel”.

A másik döntésünk, hogy az országos kompetenciamérés által vizsgált két kompetenciaterület közül *csak a matematikai* területen elért *eredményekkel* foglalkozunk. Több oka is van annak, amiért így döntöttünk. Egyrészt a disszertáció terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy mindazokat az alapos elemzéseket, melyeket a matematikai tudás és eredményesség kapcsán elvégeztünk, maradéktalanul elvégezzük a szövegértés területén is. Nagyon fontosnak tartanánk ugyanakkor ennek a területnek az elemzését is, hiszen vannak is különbségek a két kompetenciaterület között. Ha pedig választanunk kell a két kompetenciaterület között, a matematikát alkalmasabbnak tartjuk az elemzésre, mint a szövegértést, a következők miatt. A szövegértés pontszámainak szórása sokkal kisebb, megoszlása sokkal egységesebb, mint a matematikáé, ami arra utal, kevésbé, illetve lényegesen kevesebb szempont szerint differenciálódnak az értékei, mint a matematika esetében. Sokkal egyértelműbb például a szülői és iskolai háttérnek a szövegértési kompetenciákkal való „együtt járása”, mint a matematika esetében. Természetesen a matematika területén is megmutatkozik ez az alapvető hatás, de „teret enged” más tényezők befolyásának is. A matematikai képességek és eredmények „érzékenyebbek” más tényezőkre

⁴³ Lásd 41. lábjegyzet.

is. Ezért nagyobb a matematika pontszámok szórása, ami az eredmények nagyobb változatosságára utal, teret adva a kutatói kíváncsiságnak is.

Az empirikus elemzésben, az SPSS programcsomagból a következő módszereket használtuk:

1.) A *faktoranalízis* módszerét. Ezt a módszert a kutatók olyan esetekben szokták használni, amikor egy változóhalmaz mögött meghúzódó *látens struktúrát*, a változók valamilyen *látens tartalmát* szeretnék feltárni (Lazarsfeld 1950, 1954, Clogg 1981, Babbie 1998). Mi is ilyen esetben fogjuk használni. Mégpedig akkor, amikor a kistérségek jellemzésére szolgáló sok változóból kiválasztjuk azokat, amelyekkel a legegyszerűbben, egyben legplasztikusabban le tudjuk írni a kistérségek sajátosságait.

2.) A *nem hierarchikus klaszteranalízis* módszere alapvetően egy dimenziócsökkentő eljárás, melyben az egyes változók jelentik azokat az eredeti dimenziókat, melyek mentén csoportosítani szeretnénk eseteinket oly módon, hogy az egy csoportba tartozók minden változó mentén közel legyenek egymáshoz, és minden más csoporttól, klasztertől távol essenek. A kulcsfogalom tehát a távolság, melyet általában az euklideszi távolsággal szoktak mérni. A klaszterelemzésnél kulcskérdés az interpretálhatóság. Ha viszonylag kevés változó mentén klaszterezünk, és a különböző klaszterek középpontjai nem hasonlítanak egymásra, akkor az interpretálás tulajdonképpen nem más, mint a klaszterközpontokat jelentő változóátlagok bemutatása. Ha sok változóval dolgozunk, ez az út nem járható. Ilyenkor a rengeteg változóátlag ismertetése nem segít a klaszter jelentésének megértésében. Ebben az esetben olyan „beszélő neveket” kell találnunk a klasztereknek, amelyek többé-kevésbé leírják a klaszter jelentését (Székelyi-Barna 2002). Ezt a módszert akkor fogjuk használni, amikor különböző gazdasági, társadalmi mutatók mentén csoportosítani akarjuk a kistérségeket abból a célból, hogy olyan „mintázatokat”, alkossunk, melyek segítségével jellemezni lehet egy-egy térséget, és fel lehet tárni a közöttük lévő hasonlóságokat, illetve különbségeket. Ezeknek a „mintázatoknak” nagy szerepe lesz a szülői és iskolai háttér elemzésében, valamint az oktatás eredményességének, illetve a továbbtanulás irányainak vizsgálatában is.

3.) Gyakran fogjuk használni a *variancia-analízis* (vagy *szórás elemzés*) módszerét is, amely lehetőséget ad arra, hogy egy folytonos változó megoszlását egy (vagy több) diszkrét változó kategóriái mentén tanulmányozzuk. Lehetőségünk van például arra, hogy a kompetenciamérésen elért matematika pontszámok (mint folytonos változó) alakulását bármilyen diszkrét (kategoriális) változóval összefüggésben vizsgáljuk és értelmezzük.

4.) Szintén gyakran fogjuk használni a két-, vagy háromváltozós (a feltételes függetlenségre épülő) *keresztábra* (vagy *kontingenciáta*) *elemzést* is, amely arra ad

lehetőséget, hogy kategoriális változók közötti kapcsolatokat, ok-okozati összefüggéseket vizsgáljunk, khi-négyzet statisztikai próba segítségével. A nullhipotézis mindig az, hogy a két (vagy több) változó független egymástól.

5.) Használni fogjuk a *lineáris regresszió* módszerét is a családi és környezeti tényezők oktatás eredményességére gyakorolt hatásának megismerése céljából.

6.4. A területi kutatások módszertani korlátai

Az *adekvát területi egységek* megtalálásán vagy kialakításán túl a területi kutatások másik nagy problémája a *statisztikai információk* aggregáltsági szintjének kérdése. A fő módszertani dilemma az, hogy *mit is mutatnak* ezek a statisztikai információk. Az alapprobléma az, hogy ezek az információk akár a területi-társadalmi egység szintjén állnak rendelkezésre, akár (a keretei között működő) intézmények (például oktatási intézmények) szintjén, egyik esetben sem vezethetők vissza az adatok az egyének, az egyéni döntések és cselekvések szintjére. Komponálhatunk bármilyen kifejező komplex mutatót, mellyel valóban új statisztikai információkat szerezhetünk meg a vizsgált jelenségre vonatkozóan, ez a mutató csak általánosságban fogja tükrözni a társadalmi folyamatok alakulását, ami már nehezen vezethető vissza a tényleges lakossági döntésekre, és nehéz is az eredményeket ilyen célra felhasználni.

A területi kutatások e problémáját hívja a szakirodalom *“ökológiai tévkövetkeztetésnek”* (ecological fallacy) (Robinson 1950, idézi Kozma 1986; Forray 1986, 1988; Forray-Kozma 1992). A probléma lényege az, hogy területileg aggregált adatokból vannak le következtetéseket az egyének magatartására. Holott egy-egy térség, körzet, település, város stb. “magatartása” nem azonos lakosainak tényleges magatartásával, a területi egységek szintjén megállapított összefüggések nem szükségképpen érvényesek egyszersmind az egyének szintjén is. Például abból, hogy egy város szegényebb kerületeiben nagyobb a bűnözés mértéke, még nem feltétlenül következik, hogy maguk a szegények gyakrabban követnek el bűncselekményeket (Robinson 1950, idézi Moksony 1985:16-28, 2002:150-162). Robinson “empirikusan bizonyította, hogy az adatok magát a területet, nem pedig az ott élő embereket jellemzik, problematikus tehát területi adatok alapján egyéni magatartásokra vonatkozó tudományos megállapításokat tenni” (Robinson 1950, idézi Forray 1986:82). A probléma többféle módon is áthidalható (azon kívül, hogy minden ilyen jellegű kutatásnál jelezni kell a téves interpretálás veszélyének lehetőségét). Egyik módja az, hogy csak és kizárólag *“együtt járást”*, és *ne kauzális összefüggést* tételezzünk fel az egyéni és a területi adatok között. Például ha azt tapasztaljuk, hogy az ország különböző területein eltérő az iskolázottság szintje, akkor ne feltételezzük, hogy ez az iskolakínálatra kauzálisan

visszavezethető. Sokkal inkább arról van szó, “hogy a lakóhelyi tényezők az egyéni, családi jellemzőkkel kölcsönhatásban vannak, és ez a kölcsönhatás együtt jár más társadalmi tényezők befolyásával” (Forray 1986:83). A másik lehetséges mód pedig az, ha az aggregált (makroszintű) adatokat lokális szinten elemezzük, például esettanulmányok segítségével. A területi kutatásoknak mindezek ellenére nagy erőssége, hogy képes egymástól látszólag független tényezők összhatásának vizsgálatára — és erről nem mondhat le a társadalomkutatás. A területi kutatások művelői még azt az előnyt is kihangsúlyozták, hogy képes rámutatni bizonyos körzetek, térségek olyan eltérő jellegére, mely alapján megfelelő fejlesztések dolgozhatók ki számukra (Kozma 1983).

6.5. A témakörök rövid bemutatása

Az empirikus kutatás eredményeit a 7. fejezetben tárgyaljuk. A 7.2. fejezetben először az ún. „háttérváltozók” bemutatásával foglalkozunk. „Háttérváltozók” alatt azokat a társadalmi ismérveket értjük, amelyek, feltételezésünk szerint, befolyásolják az oktatás eredményességének alakulását. E háttérváltozók egyik csoportját a *kistérségek által képviselt tágabb*, de jól körülhatárolható *környezet* jelenti, abban az értelemben, ahogy erről korábban beszéltünk. Ennek a környezetnek az elemzése a kistérségek különböző mutatók szerinti jellemzését (lásd 7.1.1-7.1.4. fejezet), valamint homogenitás-mutatójuk elemzését (lásd 7.1.5. fejezet) foglalja magában. A „háttérváltozók” másik nagy csoportját az országos kompetenciamérésben részt vevő diákok szülői hátterének (lásd 7.2.2. fejezet), valamint iskoláik társadalmi összetételének jellemzői (lásd 7.2.3. fejezet) alkotják. A 7.2-7.4. fejezetben tárgyaljuk a disszertáció egyik témáját, az oktatás eredményességének kistérségi sajátosságait. Először bemutatjuk azokat a változókat, melyeket az eredményesség „mutatóinak” tekintünk (lásd 7.2.1. fejezet), ezt követően tárgyaljuk a szülői és iskolai hátternek az oktatás eredményességére gyakorolt hatását (lásd 7.3. fejezet), majd pedig a kistérségek sajátosságainak e meghatározó kapcsolatra gyakorolt befolyását (lásd 7.4. fejezet). A 7.5. fejezetben a középfokon történő továbbtanulás kistérségi sajátosságait tárgyaljuk. Először azzal foglalkozunk, mennyire jellemző a fiatalokra az „elvándorlás” a továbbtanulás során, milyen jellegzetes továbbtanulási utak léteznek, hogyan függnek ezek a lehetőségek a térségek fejlettségétől. Azt is elemezni fogjuk, hogy milyen mutatók állnak rendelkezésünkre a középfokú felvételi eljárás sikerességének és szelektivitásának mérésére, és hogyan alakulnak ezek a mutatók a képzési formák, illetve a térségek fejlettsége szerint. A 8. fejezetben az eredmények összefoglalására kerül sor. A disszertációt irodalomjegyzék és melléklet zárja, amelyben a dolgozat során hivatkozott táblázatok és ábrák találhatóak.

7. Az empirikus kutatás eredményei

7.1. A kistérségek jellemzése

Mint korábban említettük, azért választottuk ki a kistérségeket a kutatás területi egységeiként, mert az iskolázás és az oktatás eredményességének olyan háttérét adják, melyek adottságaikkal egyszerre jelentenek lehetőségeket és korlátokat az ott élő (a közoktatásban is érintett) családok és gyermekeik számára. Ahogy Forray Katalin írja egy 1988-as munkájában: „A lakóhelyi környezet ... több szinten is befolyást gyakorol az iskolázási magatartásra. Meghatározó, milyen a lakóhely általános fejlettsége, ellátottsága, milyen a közigazgatási szintje, milyen társadalmi összetételű a lakossága” (Forray 1988:52). Az általa (is) képviselt *(szociál)ökológiai megközelítésmód* lényege pontosan az, hogy feltárja a különböző társadalmi folyamatok (mint amilyen az iskolázás is) *környezeti feltételeit* (Forray 1988). Igaz ugyan, hogy a kistérségek a közvetlen lakóhelynél – melyre az idézet utal – nagyobb területi egységek, de a maguk földrajzi adottságaival, történelmi és kulturális hagyományaival, intézményrendszerével, társadalmi, gazdasági fejlettségével ugyanúgy adekvát környezetet jelentenek a benne élők életminősége, lehetőségei szempontjából, mint maga a település.

Egyszerűbb dolgunk lenne, ha a kistérségek „fejlettségét” egy változóval akarnánk jellemezni, ilyen mutató ugyanis rendelkezésünkre áll mind a '90-es, mind a 2000-es évek első feléből. A KSH a kistérségi rendszer bevezetését követően és később is foglalkozott a fejlettség különböző szintjeinek meghatározásával. A '90-es évek végén olyan mutatókat használt ehhez a KSH, amelyek a kistérségek jövedelemtermelő képességét, gazdasági szerkezetét, a népesség gazdasági aktivitását, valamint bizonyos infrastrukturális javakkal való ellátottságát jól jellemezték, melyek alapján öt összevont térségtípust alakítottak ki: *dinamikusan fejlődő, fejlődő, felzárkózó, stagnáló és lemaradó* térségeket⁴⁴ (KSH 2000). A 2000-es évek közepére viszont olyan változások történtek a térségi folyamatokban, amelyek szükségesség tették új hangsúlyok kijelölését a területfejlesztési politika számára. Míg a kilencvenes évtized első felének területi folyamatai döntően a korábbi gazdasági rendszer struktúráinak leépülését kísérő válságjelenségek – munkanélküliség, jövedelemcsökkenés, a beruházások jelentős visszaesése – kezeléséről szóltak, addig a kilencvenes évtized második felében e problémák mellett megjelentek azok is, amelyek a piacgazdálkodásra (mint „új világregndre”) való átállásból következtek (Faluvégi 2005). Ezek egyik legfontosabb elemei az

⁴⁴ Részletesen lásd 36. lábjegyzet.

új térszerkezetet teremtő globalizálódás folyamatai és a külföldi tőkebefektetések voltak, melyek (karöltve a múltból örökölt adottságokkal) „felértékelték”, illetve „leértékelték” bizonyos térségeket, megteremtve a versenyképesség bizonyos feltételeit, és ezzel a gazdasági fejlődés lehetőségét (vagy kizárva őket abból). Ezek a jelenségek felerősödtek az új évezredben, és egy olyan (rég-új) térszerkezetet hoztak létre, melynek meghatározó jellemzői a következők:

- a főváros kiugró fejlődése az ország többi részéhez viszonyítva,
- a nyugati térségek növekvő előnye a keleti és az északi régiókkal szemben,
- a kistérségek fejlődésének növekvő térbeli tagoltsága, valamint
- a településhálózat erősödő gazdasági tagoltsága (Faluvégi 2005).

Az egyenlőtlen fejlődési esélyeket érzékelvén érthető, hogy az a 2007. évi országgyűlési határozat⁴⁵, amely kötelezte a KSH-t az (akkor már 174) kistérség fejlettség szerinti újbóli besorolására, instrukcióiban a *területfejlesztés szempontjából kedvezményezett* (azaz a területi fejlettségi besorolás alapján *kedvezőtlenebb helyzetben* lévő) *térségek lehatárolására* helyezte a hangsúlyt. A határozat célja az volt, hogy célzott támogatást nyújtva ezeknek a „rászoruló” térségeknek elősegítse a kiegyensúlyozott területi fejlődést, mérsékelje a térségi és települési szintű különbségeket, s javítsa e térségek versenyképességét (Faluvégi 2005:5-6). A KSH e megfontolások alapján elkészítette a kistérségek besorolását, melyhez *gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális, valamint foglalkoztatási* mutatókat⁴⁶ használt (a mutatók részletes listáját lásd *Melléklet 1. jegyzet*). Ezekből képezte azután a *komplex mutatót*⁴⁷, melyre végül is alapozták a kistérségek besorolását. A mutatók készítői a legfrissebb adatokat használták, a statikus mutatók vonatkozási éve általában 2005 volt, a dinamikus viszonyszámok időszaka pedig 2000–2005 (Faluvégi 2008). A komplex mutató egyszerű számtani átlaga 2,9 volt. *Hátrányos helyzetű kistérségnek* azokat a kistérségeket minősítették, melyek *komplex mutatója kisebb volt ennél az átlagnál*. 2007-ben 94 ilyen kistérség volt.

E két mutató segítségével tehát *időben* is könnyen *összehasonlítható* a térségek fejlettsége. Érdeemes néhány pillantást vetnünk arra, hogyan változott a *hátrányos helyzetűnek*

⁴⁵ 67/2007. sz. országgyűlési határozat

⁴⁶ 2007-ben a KSH, a korábban uralkodó 9 mutatóval szemben 5 főcsoportba tartozó 31 mutatóból álló rendszert dolgozott ki. Részletesen lásd *Melléklet 1. jegyzet*.

⁴⁷ Az egyes mutatócsoportok átlagos értéke adta a gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális és a foglalkoztatási helyzet mérőszámát, majd az öt mutatócsoport átlaga lett a „fejlettség” közös mérőszáma, az ún. komplex fejlettségi mutató, azokban a kistérségében, ahol a székhely nem megyei jogú város. A megyei jogú várossal rendelkező kistérségek esetében a számításokat a megyei jogú város mutatóival és azok nélkül is elvégezték, és a besorolásnál a két számítási mód számtani átlagát vették figyelembe. A korábbi gyakorlattól eltérően nem a vidéki átlagtól való eltérés mértékét vették figyelembe, hanem az egyes mutatók szélsőértékei által meghatározott értékskálát öt egyenlő részre osztották, majd a legrosszabb értéktől a legjobb felé haladva a kistérségek mutatójuknak megfelelően 1–5 pontszámot kaptak (Faluvégi 2008).

mondott kistérségek aránya az egyes régiókban. A korábbi besorolási rendszer szerint azokat a kistérségeket tekinthetjük „hátrányos helyzetűeknek”, amelyek „leszakadó” vagy „stagnáló” kistérségek voltak.

2. táblázat: A hátrányos helyzetű kistérségek⁴⁸ összes kistérséghez viszonyított aránya 2000-ben és 2007-ben

	Összes kistérség (N=150)	Hátrányos helyzetű kistérség	Százalék (az adott régióban található kistérségek számához képest)	Összes kistérség (N=174)	Hátrányos helyzetű kistérség	Százalék (az adott régióban található kistérségek számához képest)
Közép-Magyarország	15	0	0	17	1	6
Közép-Dunántúl	23	3	13	26	5	19
Nyugat-Dunántúl	21	2	9	25	6	24
Dél-Dunántúl	22	10	45	25	18	72
Észak-Magyarország	23	17	74	28	21	75
Észak-Alföld	23	17	74	28	24	86
Dél-Alföld	23	8	35	25	19	76
Összesen	150	57	38	174	94	54

Forrás: Faluvégi 2000, 2008

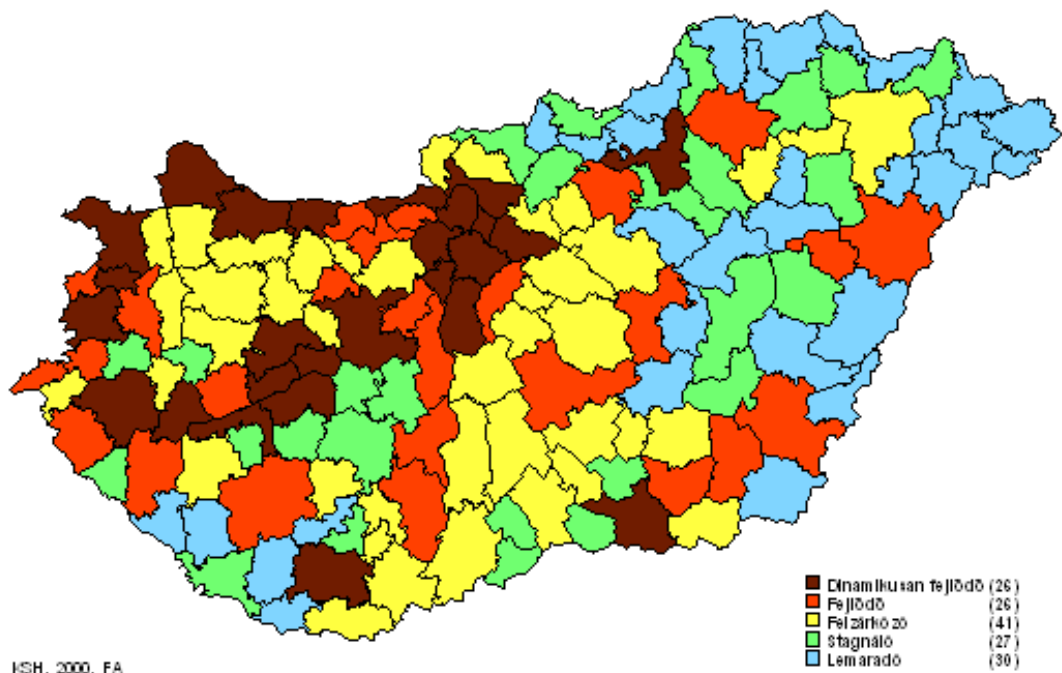
Sárga színnel a legnagyobb különbségeket mutató régiók értékeit jelöltük.

Egyértelműen látható, hogy a nehéz helyzetű kistérségek aránya 2000-ben és 2007-ben is az észak-magyarországi és az észak-alföldi régióban volt a legnagyobb. Az elmúlt években a kistérségek számához viszonyított arányuk jelentősen nőtt a dél-alföldi és a dél-dunántúli régióban⁴⁹ (41, illetve 27% ponttal), sőt a nyugat-dunántúliban is, ami leginkább néhány Zala megyei település átsorolásának, új kistérségbe való besorolásának köszönhető (Faluvégi 2008). A következő két ábrán a kistérségek fejlettség szerinti megoszlását láthatjuk 2000-ben és 2007-ben.

⁴⁸ 2000-ben idesorolták a „stagnáló” és a „leamaradó” térségeket, 2007-ben pedig azokat, melyek komplex fejlettségi mutatója az átlag, azaz 2,9 alatt volt.

⁴⁹ Ezt jelölik a sárgára színezett cellák.

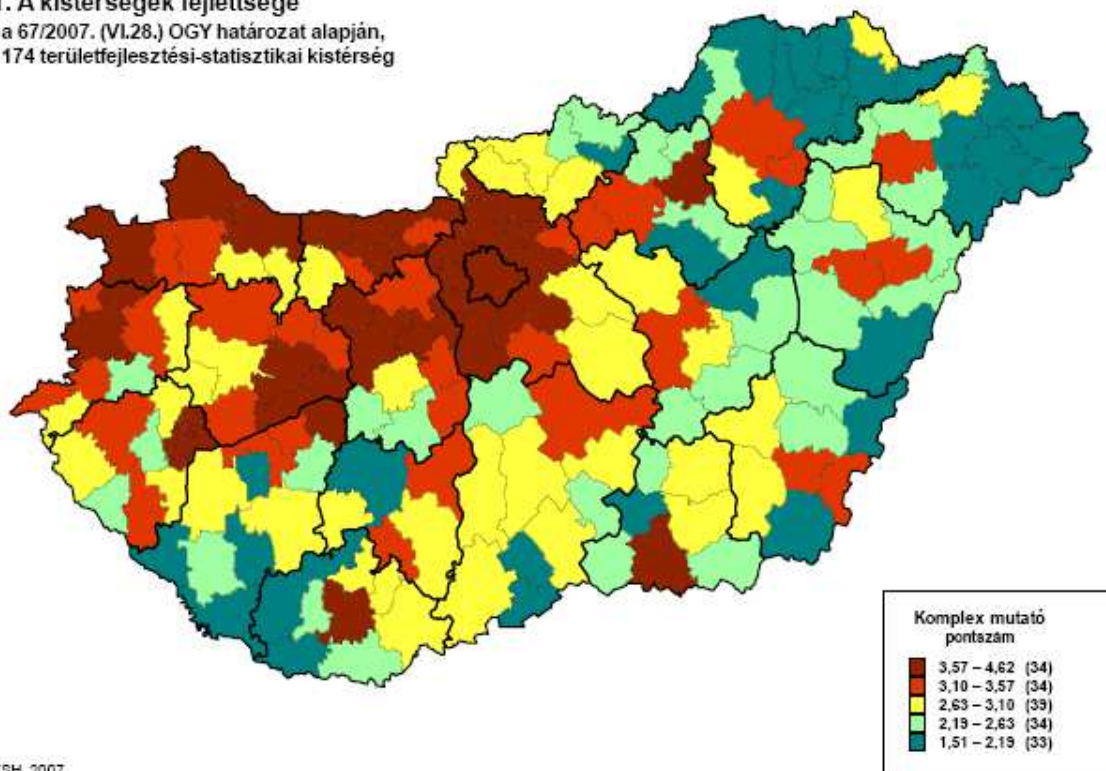
3. ábra: A kistérségek fejlettsége, 2000
 A KISTÉRSÉGEK HELYZETE A PIACGAZDASÁGRA VALÓ ÁTMEIET VÉGÉN



Forrás: Faluvégi 2000

4. ábra: A kistérségek fejlettsége 2007

1. A kistérségek fejlettsége
 a 67/2007. (VI.28.) OGY határozat alapján,
 174 területfejlesztési-statisztikai kistérség



Forrás: Faluvégi 2008

Az évtized elejét és közepét összehasonlítva első benyomásként annyit megfogalmazhatunk, hogy a nyugati, északnyugati országrészben a korábban dinamikusán fejlődő térségek szomszédságában megszorodtak a fejlettebb, és csökkent az átlagosnak

mondható térségek száma. Az északi, északkeleti és keleti országrészben viszont (a legfejletlenebb térségek szomszédságában) nőtt a kevésbé fejlett, és csökkent a korábban átlagosnak mondható térségek száma. A “fejlettségnek” és “fejletlenségnek” még masszívabb “tömbjei” alakultak ki, mint korábban. Ezek az eredmények igazolják a regionális tudomány által oly sokszor megfogalmazott “*területi autokorreláció*” elvét, mely szerint (lásd 2.2.3. fejezet), az *egymás szomszédságában* lévő térségek idővel *egymáshoz hasonlóvá* válnak (“*tömbösödnek*”), bizonyos társadalmi jelenségek határozott területi koncentrációját (ezáltal “*egyenlőtlen*” területi eloszlását) is eredményezve ezzel. Valószínűleg a térségeknek ez az elkülönülése azt is jelenti, hogy más társadalmi tevékenységek esetében is nőtt a közöttük lévő egyenlőtlenesség. Ez egy olyan fontos körülmény, amelyet a későbbi elemzés során mindvégig szem előtt kell tartanunk.

A szociálökológiai szemlélet jegyében részletesebben megvizsgáljuk az életminőséget befolyásoló környezeti elemeket, melyekről szakirodalmi ismeretek és saját kutatási tapasztalataink alapján úgy véljük, fontos szerepük van egy-egy térség formálásában. Elemzésünk célja az, hogy különböző területeken feltárja az *egyes térségeket jellemző tipikus „mintázatokat”*, amelyek egyrészt érzékletesen mutatják a térségek közötti hasonlóságokat és különbségeket, másrészt alkalmasak arra is, hogy segítségükkel elemezzük a térségek adottságainak a *többi kutatási területtel*, a közoktatásban részt vevő diákok szülői háttéré és iskoláik társadalmi összetételével, az oktatás eredményességével, a középfokon történő továbbtanulással, valamint a középiskolák felvételi gyakorlatával való kapcsolatát.

A kiválasztott területek a következők:

- az egyes kistérségekre jellemző településhálózat
- a térségek gazdasági fejlettsége, gazdaságszerkezete
- infrastrukturális jellemzői
- demográfiai viszonyai
- a térségek foglalkoztatottsági helyzete, munkanélküliség
- a térségek jövedelemtermelő képessége
- a térségek szociális viszonyai.

A rendelkezésünkre álló adatok alapján (területi statisztikák⁵⁰, a népszámlálási adatok, egyéb statisztikák, szakértői anyagok, Faluvégi 2000, 2005, 2008), el kellett döntenünk, hogy melyeket használjuk fel az egyes területek jellemzéséhez, a „mintázatok” megalkotásához. Nem önkényesen jártunk el a változók kiválasztásában, hanem segítségül hívtuk az empirikus

⁵⁰ Ezúton szeretnénk köszönetet mondani Híves Tamásnak a területi adatok megszerzésében nyújtott segítségéért.

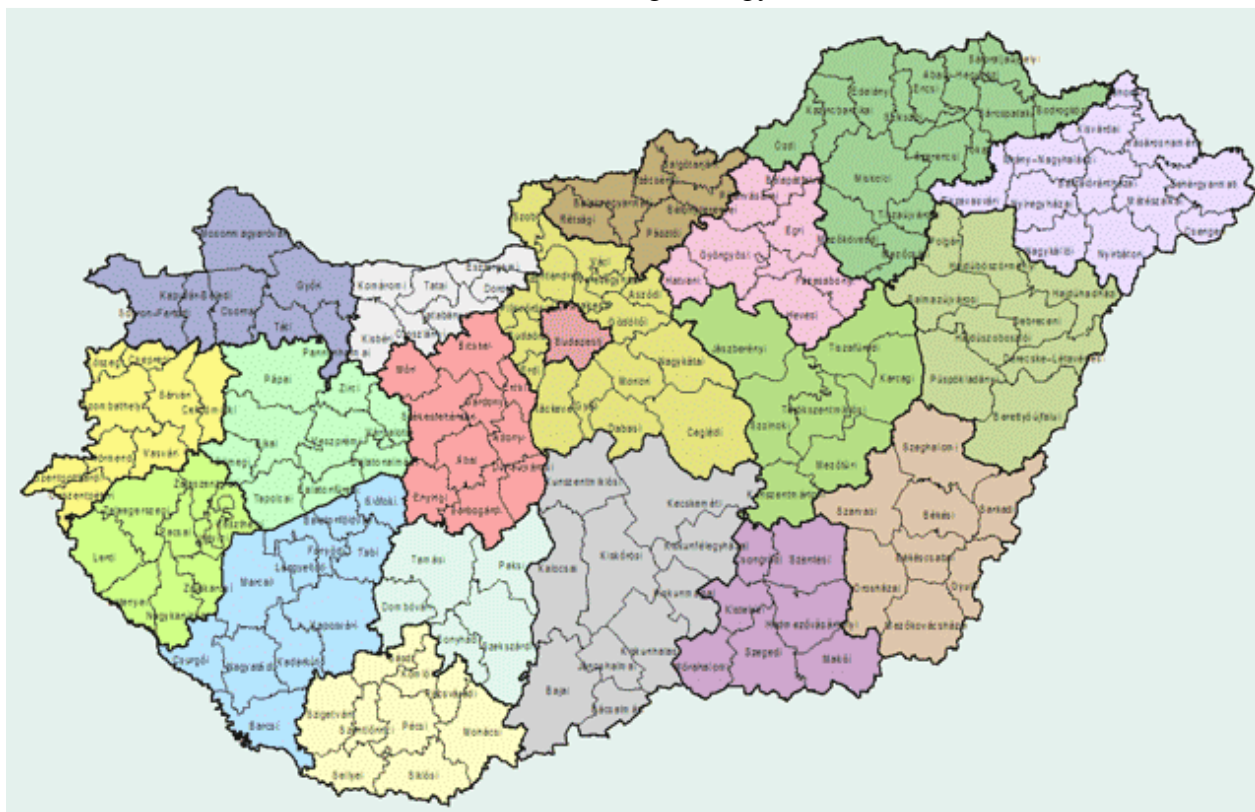
szociológiai kutatásokból jól ismert faktoranalízis módszerét⁵¹, amely alkalmas annak eldöntéséhez, hogy egy változóhalmaz, illetve annak mely elemei használhatóak egy társadalmi jelenség jellemzésére.

Az is célunk volt, hogy egy olyan „*homogenitás-mutatóhoz*” jussunk el, amely érzékletesen képes megjeleníteni, hogy az egyes kistérségek hány területen értek el átlagos, átlagon aluli, illetve átlagon felüli fejlettséget, illetve ezek a „*fejlettségi szintek*” hogyan kombinálódnak egymással (erről a „homogenitás mutatóról” részletesen lásd 7.1.5. fejezetet).

7.1.1. A kistérségek alapmutatói

A továbbiakban a kistérségek néhány olyan alapmutatóját vesszük szemügyre, melyek egyéb jellemzőiket, illetve a kereteik között zajló iskolázási folyamatokat is befolyásolják. Ezek az alapadatok a 7. táblázatban láthatóak.

5. ábra: A kistérségek megyénként



Forrás: VÁTI Nonprofit Kft <http://www.terport.hu/kistersegek/altalanos-informaciok>
Megjegyzés: 175 kistérség a 2004. évi CVII. törvény alapján

⁵¹ A faktoranalízis módszere alkalmas arra, hogy „megmondja” egy-egy változóról, mekkora szerepe, jelentősége van a változók mögött meghúzódó „látens struktúra (tartalom)” leírásában, jellemzésében.

3. táblázat⁵²: A kistérségek alapmutatói megyénként, 2007

Megye	Megyék területe km ²	Kistérségek száma	Kistérségek átlagos területe km ²	Települések átlagos száma kistérségenként	Városok átlagos száma kistérségenként	Kistérségek átlagos népességszáma	A kompetenciamérésen részt vevő diákok átlagos száma kistérségenként ⁵³	Az iskolák átlagos száma kistérségenként
Baranya	4429	9	492	33	1,44	44246	477	14,9
Bács-Kiskun	8444	10	844	12	2,00	53539	613	18,0
Békés	5630	8	703	9	2,38	47773	533	14,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	7250	15	483	24	1,67	47930	562	18,7
Csongrád	4263	7	609	9	1,29	60535	637	17,3
Fejér	4359	10	435	11	1,33	42871	500	13,4
Győr-Moson-Sopron	4210	7	601	26	1,29	63238	687	23,1
Hajdú-Bihar	6212	9	690	9	2,33	60626	744	17,8
Heves	3638	7	519	17	1,29	45637	490	16,7
Komárom-Esztergom	2266	7	323	11	1,57	45005	513	16,3
Nógrád	2547	6	424	22	1,00	35505	373	14,5
Pest	6391	16	399	12	2,69	73534	823	19,7
Somogy	6035	11	548	22	1,27	29863	356	12,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5938	12	494	19	2,08	48004	646	21,0
Jász-Nagykun-Szolnok	5581	7	797	11	2,57	57660	686	18,0
Tolna	3703	5	740	22	1,80	48193	557	18,0
Vas	3335	9	370	24	1,22	29250	317	10,0
Veszprém	4491	9	499	24	1,56	40411	439	14,7
Zala	3785	9	420	29	1,11	32604	526	18,2
Átlag	4869	9	547	18	1,73	48376	562	16,8

Forrás: A KSH 2008b, Országos kompetenciamérés...2008, Faluvégi 2008 alapján saját szerkesztés.

⁵² Sárgával a legnagyobb, késsel a legkisebb értékeket jelöltük.

⁵³ A kompetenciamérésben részt vevő diákok átlagos száma kistérségenként 563 fő (igen nagy szórással), a legkevesebb 37 fő (a Szentpéteri térségben, összhangban az iskolák alacsony számával), a legtöbb 3043 fő (a Miskolci kistérségben, szintén összhangban az iskolák magas számával).

A kistérségek számát kivéve a táblázat a *kistérségi átlagokat* mutatja. Valószínűleg a megyék nagysága, a népsűrűség, a településhálózat jellegzetességei, a települések hagyományos kapcsolatrendszere és funkciói (illetve a korábbi járási besorolás) mind olyan tényezők, amelyek befolyásolták, hogy végül is hány kistérség kialakítására került sor egy-egy megyében. Viszont nem feltétlenül vannak összhangban ezek a szempontok a kialakított kistérségek számával, területével, település-, és népességszámával, iskolakínálatával és tanulóiifjúságának nagyságával. Például nem feltétlenül a legnagyobb megyékben alakult a legtöbb kistérség, és nem ott van a legtöbb település sem. Az *átlagnál nagyobb területtel* Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Pest megye rendelkezik. Ezek közül Borsod-Abaúj-Zemplén és Pest megyében a *kistérségek száma* is átlagon felüli volt. A kistérségek átlagos területe Bács-Kiskun és Hajdú-Bihar megyében volt a legnagyobb, Tolna megyében, az egyik legkisebb megyénkben azért, mert ott mindössze öt kistérség található. A *települések kistérségenkénti átlagos száma* Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Győr-Moson-Sopron, Vas, Veszprém és Zala, a *kistérségek átlagos népessége* pedig Csongrád, Győr-Moson-Sopron, Hajdú-Bihar és Pest megyében a legnagyobb. Győr-Moson-Sopron és Pest megyéről az is elmondható, hogy itt a legnagyobb a (közoktatásban érintett) *diákok* és az *iskolák kistérségenkénti átlagos száma* is. Ez egyrészt arra utal, hogy más kistérségekhez képest viszonylag magas a fiatalok lakosságon belüli aránya, másrészt arra, hogy viszonylag egyenletesen oszlanak meg e két megye kistérségei között. Az iskolahálózat pedig követi ezeket az arányokat. Ez inkább e térségek közismert fejlettségével, mint földrajzi elhelyezkedésével függ össze. Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az teszi az átlagnál kiterjedtebbé az iskolarendszert, hogy mindkét megyében átlag felett van a kistérségek a száma.

7.1.2. Településhálózat

Az alábbiakban a *kistérségek településhálózatának jellemző „mintázatait”* mutatjuk be azzal a céllal, hogy világosan lássuk, milyen településrendszerre épül rá a térségek gazdasági és társadalmi élete, valamint oktatási rendszer. Ezt a mintázatot a *KSH kistérségi adatai* alapján készítettük el, melyek *népességnagyság-kategóriák* szerint adják meg a *települések számát*. Mindenképpen szerettünk volna realisabb képet alkotni a településhálózat kistérségenkénti sajátosságairól. Ehhez arra lett volna szükségünk, hogy kistérségenként ismerjük az *egy-egy településtípusban élő népesség* számát (illetve arányát). De ilyen információval csak országos szinten rendelkezünk, kistérségi szinten nem. Ezért egy olyan eljáráshoz folyamodtunk mellyel kistérségenként meg tudtuk becsülni az egyes településtípusokban élő népesség

arányát. A különböző népességnagyság-kategóriába eső településtípusok számából indultunk ki, és kiszámoltuk az egyes településtípusokra eső népesség számát⁵⁴. A nagyvárosok esetében azok pontos lakosságával tudtunk számolni. Ezt követően minden településtípust figyelembe véve összesítettük a lakosság számát, majd kiszámoltuk, hogy a kistérségek összlakosságán belül mekkora arányt képviselnek az egyes településtípusban élők becsült száma. Az így kapott arányok alapján alakítottuk ki a kistérségek településhálózatának „mintázatát”, a következő módon. Az első lépésben a különböző településtípusok közül minden térségben kijelöltük a legmeghatározóbbat. Azt a településtípust tekintettük dominánsnak, amelyből az adott térségben az átlagnál több fordult elő. Ezt követően megnéztük, melyik a 2. leggyakrabban előforduló településtípus (ha volt ilyen), ezt társítottuk a domináns típushoz, majd értékeltük a többi településtípus előfordulását is. Ezekből az információkból egy összesített változót készítettünk, melynek megoszlását a következő táblázat mutatja. A kistérségek településhálózatának jellemzőit térképen is ábrázoltuk (lásd *Melléklet 1. ábra*).

4. táblázat: A kistérségek településhálózatának „mintázata”, 2007

Településhálózat jellemzői, becsült népességszám alapján	Elemzés	%
1. átlag feletti aprófalvas népesség - többi átlagos/átlag alatti	13	7,5
2. átlagos/átlag feletti kis-, és középfalvas népesség – átlag feletti az aprófalvas népesség is	28	16,2
3. átlag feletti kis-, és középfalvas népesség – átlagos/átlag feletti nagyfalvas népesség	26	15,0
4. átlag alatti kis-, és középvárosi népesség - átlagos kis-, és középfalvas népesség, többi falu átlagos vagy az alatti, nincs nagyváros	20	11,6
5. átlagos kis-, és középvárosi népesség – többi falu átlagos vagy az alatti, nincs nagyváros	35	20,2
6. átlag feletti kis-, és középvárosi népesség - többi falu átlag alatti, nincs nagyváros	28	16,2
7. átlag alatti nagyvárosi népesség - többi átlag alatti	12	6,9
8. átlag feletti nagyvárosi népesség - többi átlag alatti	11	6,4
Összesen	173	100,0

Forrás: A KSH 2008b alapján saját szerkesztés.

Azok a térségek, melyek legkisebb településein él a kistérség lakosságának legnagyobb része, elsősorban az ország nyugati, déli, keleti és északi részén találhatóak. Az Alföld középső és déli részén, illetve a főváros körül található kistérségekben a lakosság igen jelentős része él kis-, és középfalvakban. A szakirodalom jeles képviselői (Beluszky 1999:302-303; Süli-Zakar 2003) ezt a településtípust tekintik hazánkban „hagyományos” településtípusnak. A KSH adatai szerint a népességnek közel egy negyede él az ilyen, 1000-5000 fős kis-, és középfalvakban – körülbelül ugyanannyian, mint a kis-, és középvárosokban. A legtöbb kistérség a kis-, és középvárosok átlagos, vagy átlag feletti népességével jellemezhető. A nagyvárosi népesség átlag alatti, illetve feletti arányával egyrészt a megyei

⁵⁴ A különböző népesség-kategóriába eső települések száma szorozva az egyes népesség-kategóriák középértékével (pl. aprófalvak 500 fő alatti típusa * 250 fővel, aprófalvak 500-1000 fő típusa * 750 fővel stb.)

jogú városok, másrészt a megyeszékhelyek kistérségei rendelkeznek. A legtöbben az ilyen lakosság számú (nagy)városi településeken élnek.

5. táblázat: A különböző településtípusok és népességük arányának összehasonlítása, 1994, 2000, és 2007

Településkategóriák	Településtípusok száma						Településtípusok népessége			
	1994		2000		2007		1994		2007	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Települések száma népességnagyság-kategóriák szerint: - 499, aprófalvak	994	31,9	1033	33,0	1074	34,1	277 526	2,7	279 219	2,8
2. Települések száma népességnagyság-kategóriák szerint: 500-999, aprófalvak	706	22,7	688	21,9	671	21,3	517 120	5,0	488 175	4,8
3. Települések száma népességnagyság-kategóriák szerint: 1000-4999, kistelepülések és középfalvak	1129	36,3	1033	33,0	1124	35,7	2 396 608	23,4	2 425 590	24,1
4. Települések száma népességnagyság-kategóriák szerint: 5000-9999, óriásfalvak	133	4,3	138	4,4	133	4,2	916 106	8,9	947 438	9,4
5. Települések száma népességnagyság-kategóriák szerint: 10000-49999, kisvárosok és középvárosok	117	3,8	115	3,7	124	3,9	2 260 015	22,1	2 315 711	23,0
6. Települések száma népességnagyság-kategóriák szerint: 50e feletti nagyvárosok (megyeszékhelyek, regionális központok)	21	0,7	21	0,7	23	0,7	3 878 302	37,9	3 610 025	35,9
Összesen	3114	100,0	3135	100,0	3149	100,0	10 245 077	100,0	10 066 158	100,0

Forrás: A KSH 2008b alapján saját szerkesztés.

7.1.3. A gazdasági fejlettség

Nehéz helyzetben voltunk, amikor a kistérségek gazdasági fejlettségének jellemzésére azok GDP adatait kívántuk használni. Szembesülnünk kellett azzal a ténnyel, hogy a KSH nem állít elő ilyen adatot kistérségi szinten. Megyei szinten is, több évtizedes kutatói kísérletek után, csak 1994 óta közöl GDP-adatokat. A nemzetközi szakirodalomban sem gyakori a mikroregionális szintű GDP-, illetve bruttó hozzáadott értékbecslés (Csizs-Németh 2003, Kiss 2003b) Ennek oka az, hogy minél részletesebb térfelosztásra, minél alacsonyabb térségi szintre (kistérségi, települési) akarják a GDP-t megbecsülni, annál jobban *megsokszorozódik a becslés bizonytalansága*; nagyobb lesz a változók relatív szórása, annál kevésbé lesz „pontos”

a becslés. Az alapprobléma az, hogy a GDP számításokhoz szükséges termelési, jövedelmi, és fogyasztási adatok nem állnak rendelkezésre olyan „alacsony” területi szinten, mint ahogy azokat a kutatók elemezni szeretnék (például települési, vagy kistérségi szinten). Ezért alapvetően azt a módszert használják, hogy a nagyobb területi egységekre (például régiós szinten) gyűjtött *adatokat dezaggregálják a kívánt területi szintre* (például megyére, kistérségre, vagy akár települési szintre). Ez az eljárás természetesen nem lehet pontos, csak becsléseket (így becslési hibát is) tartalmaz (Csite-Németh 2003:15-17). Problémát jelent a számításokban az is, hogy a *gazdasági adatokat alapvetően a székhely szerint* gyűjtik, miközben nagyon sok vállalat több telephellyel is rendelkezik az ország különböző térségeiben, tevékenysége nem egykönnyen lokalizálható egy adott térségre. Figyelembe kell a számításoknál venni azt is, hogy a termelés, és különösen a nagy hozzáadott értéket termelő ágazatok térben koncentráltabbak, mint más társadalmi, gazdasági tevékenység (mint például a fogyasztás) helyszínei. Egy olyan országban, mint Magyarország, ahol a GDP körülbelül 30%-át a kistérségek számával közel azonos számú nagyvállalat termeli meg, egy ilyen cég egyik, vagy másik kistérséghez sorolódása meghatározó lehet a térség egészének gazdasági fejlettsége és megítélése szempontjából. (Erre jó példa a megyei GDP-számítás területéről Tolna megye, melynek fajlagos GDP-jét csakis a Paksi Atomerőmű hozzáadott értéke „lendíti fel” a vidéki átlag szintjére, miközben a térség maga semmivel sem dinamikusabb a szomszédos Baranya, vagy Somogy megyénél. A megye az erőműnek köszönhetően a GDP termeléséből nagyobb mértékben veszi ki részét, mint azt a személyi jövedelemadó vagy egyéb fejlettségi mutatója alapján várnánk) (Jakobi és mtsai 2005:34, Dusek 2000:3). A termelőerők koncentráltasága miatt a GDP alapján jóval erősebb tehát a területi tagoltság, mint más fejlettségi indikátorok (például az adóköteles személyi jövedelem) alapján. Fontos kérdés a GDP-számítás szempontjából az ingázás megítélése is, hiszen a megyeszékhelyek, illetve néhány multinacionális nagyvállalat telephelyeül szolgáló kistérségek GDP-jét jelentős arányban éppen a szomszédos kistérségekből ingázók termelhetik meg. Így a nagyobb arányban „*munkaerő-kibocsátó*” kistérségek fejlettségi pozíciója pusztán a GDP tartalma, illetve számbavételi módja miatt is *kedvezőtlenebbnek*, a „*munkaerő-felvevő*”, általában amúgy is a fejlettebbek közé tartozó kistérségeké viszont *kedvezőbbnek* mutatkozik a GDP-számítást alapul véve (Jakobi és mtsai 2005:34). Ezért az ingázás olyannyira eltolja a szuburbán településekből az ingázási központok felé a termelési értéket, hogy az már korlátozhatja az egy lakosra jutó GDP-nek a fejlettség mérésére való alkalmasságát (Csite-Németh 2003:17).

A fenti megfontolások alapján a szakemberek egy olyan módszert szoktak használni (Kiss 2003a, 2003b; Jakobi és mtsai 2005; Csite-Németh 2003), melynek lényege, hogy

néhány gazdasági tartalmú jelzőszámot felhasználva *települési/kistérségi szintre dezaggregálják* a megyék gazdasági teljesítményét, majd ezekből a települési/kistérségi adatokból állítják össze a kistérségi szintű indikátort^{55 56}. Négy adatot szoktak figyelembe venni: a megyében *bevallott személyi jövedelemadó-alapot*, a települési *önkormányzatok összes helyiadó-bevételeit*, a *városi népesség* kistérségen belüli *arányát*, valamint a *regisztrált vállalkozások számát*⁵⁷ Ezek megyei értékeit dezaggregálják települési/kistérségi szintre aszerint, hogy az egyes megyékbe tartozó települések/kistérségek milyen arányban részesednek a megyei értékekből, ezt követően e négy értéket települési/kistérségi szinten átlagolják, így megkapják a becsült kistérségi értékeket⁵⁸. Ennek az eljárásnak nagy előnye, hogy más eljárásokhoz képest ez a megoldás „kevésbé adatigényes, az adatforrások megbízhatósága nagyobb, ráadásul hosszú, viszonylag homogén idősorban állnak rendelkezésre. A módszer könnyen áttekinthető és világos tartalmú, és a települések, illetve a kistérségek szintjén is képet ad a gazdasági erőről” (Csizs-Németh 2003:17; Jakobi és mtsai 2005:33). Fel kell hívni viszont arra is a figyelmet, hogy a területi GDP nagyságát – hasonlóan az országos GDP-hez – nemcsak az objektív tények, hanem a *módszertani döntések* is befolyásolják (Dusek 2000:3). Ezért is, és a területi egységek „kicsinysége” miatt a kapott eredmények helyes értelmezéséhez még inkább fontos a GDP mutatószám fogalmának, tartalmának pontos ismerete. A GDP számítás eredményeit⁵⁹ a *Melléklet* 1. táblázatában közöljük, és térképen is ábráztuk (lásd 6. ábra).

⁵⁵ A szakemberek ismernek más számítási módot is, amikor a vállalatok és nonprofit szervezetek, az államháztartás irányítása alá tartozó intézmények, szervezetek, valamint a háztartások (magánháztartások és egyéni vállalkozók) GDP-hez való hozzájárulását próbálják meg területi szinten megbecsülni. Az ilyen típusú becslésekhez sokkal kevesebb, és sokkal kevésbé megbízható adatok állnak a rendelkezésükre (Kiss, 2003a, 2003b; Jakobi és mtsai, 2003:39-40).

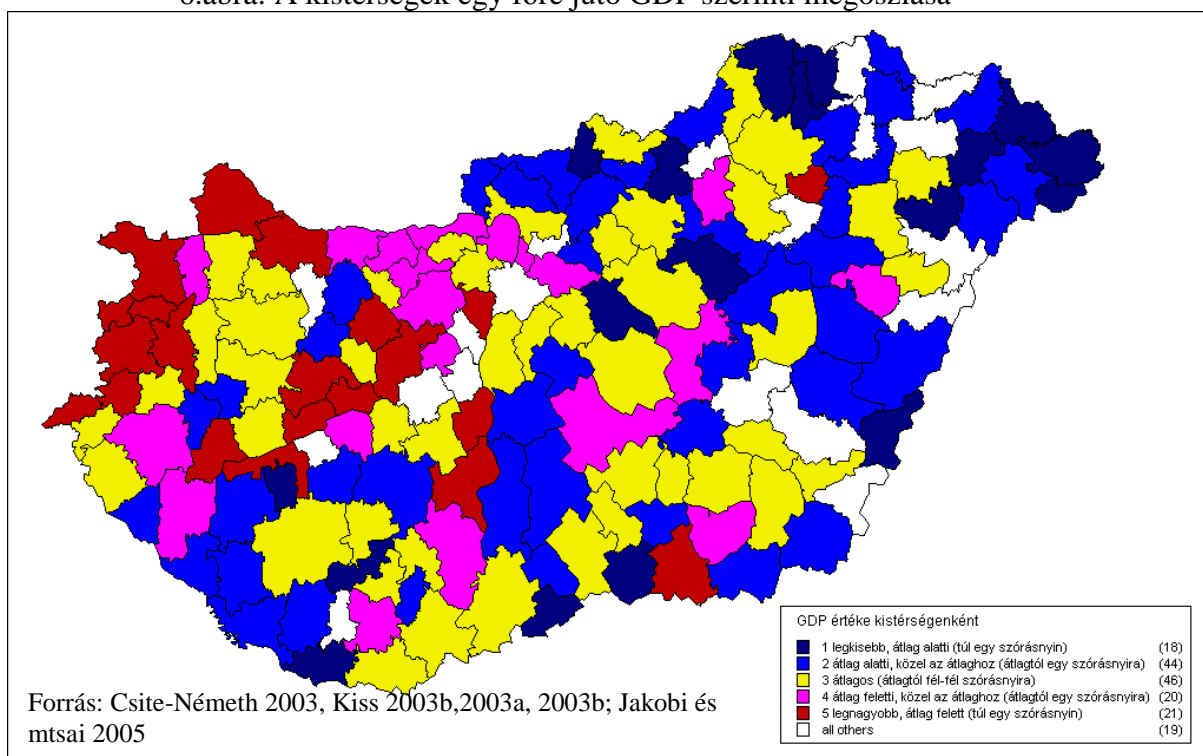
⁵⁶ A módszerrel kapcsolatos elvi, módszertani és gyakorlati nehézségeket a következő tanulmányok részletesen tartalmazzák (Bagiorri, 1994; Nemes Nagy, 1995; Gábrriel-Hüttll, 1996; Dusek, 1999).

⁵⁷ Az adatok forrásaként a PM APEH személyi jövedelemadó-, a BM TÁKISZ helyiadó-, és a KSH adatbázisai, valamint a 2001. évi népszámlálás adatai szolgáltak (Jakobi és mtsai, 2003:27).

⁵⁸ E négy alapmutató alapján számított, egy lakosra jutó kistérségi GDP területi eloszlása hasonló képet mutat, mivel a közöttük mérhető korreláció értéke viszonylag erős kapcsolatra utal (Jakobi és mtsai, 2003:28).

⁵⁹ Ezeket a számításokat a szakemberek 2000-ben 150 kistérségre végeztek el.

6.ábra: A kistérségek egy főre jutó GDP szerinti megoszlása



Budapest az egy főre jutó GDP tekintetében továbbra is az első helyen áll a rangsorban (2561 ezer Ft/fő). Ezt az értéket csak néhány kistérség volt képes megközelíteni: a Győri, a Székesfehérvári és a Szentgotthárdi kistérség. Az összes GDP 35%-át Budapesten termelik meg. Az eredmények a más területekről is jól ismert *nyugati-keleti tengelye* mentén rendeződnek el. A nyugati országrészben, azon belül is a *Dunántúl középső és nyugati részén* találhatóak a *legmagasabb egy főre jutó GDP*-vel rendelkező kistérségek, a *Dunán „innen”* pedig (néhány kistérség kivételével) leginkább az *átlag alatti*, vagy maximum az *országos átlagnak megfelelő* értékek⁶⁰ a jellemzőek. A legkedvezőbb helyzetben a *nyugati határ menti térségek* vannak, melyek kedvező pozícióját elsősorban a nyugat-európai gazdasági centrumokhoz közeli kedvező fekvés biztosítja, és még aprófalvas, vagy kis-, és középfalvas településhálózatuk sem akadályozza őket abban, hogy kiemelkedő gazdasági teljesítményt nyújtsanak. A kedvező pozíciójú térségek másik csoportja a *Balaton két partján* találhatóak. A Balaton térségének kiemelkedően jó pozíciójában nagy szerepet játszik a magas vállalkozássűrűség (elsősorban az idegenforgalom területén). A „korábban inkább átmeneti területnek számító *dél-dunántúli* régió jelentős része ma már inkább a *legelmaradottabb északkeleti*, a rendszerváltás óta válságterületként minősített országrész képéhez hasonlít” (Jakobi és mtsai 2005:28), ahol a Balaton-parti, Paksi és Szekszárdi térség mellett csak a Pécsi kistérség teljesítőképessége emelkedik ki. Az ország *északkeleti és délnyugati határa* mellett (a periférián) *összefüggő tömböt* alkotnak az *alacsony értéktermelő képességgel*

⁶⁰ 2000-ben az egy lakosra jutó GDP átlagos értéke 890 ezer Ft volt.

rendelkező kistérségek. Az *alföldi* régiók kistérségei is nagyrészt *elmaradottak* Elszórtan találhatóak átlagos, vagy a feletti teljesítményű térségek, mint például a Kecskeméti, Szolnoki, Hódmezővásárhelyi, Hajdúszoboszlói, valamint az Egri kistérség. Még náluk is kiemelkedőbb a Szegedi és a Tiszaújvárosi kistérség gazdasági fejlettsége. Szeged esetében ebben jelentős szerepe lehet a dél-alföldi régióban betöltött központi funkciójának, valamint egyetemi város jellegének, Tiszaújváros esetében pedig részben kedvező fekvéséből adódó szerepkörének (a Debrecen, Miskolc, Nyíregyháza, Eger által körülhatárolt térség középpontjában található), részben az 1997 óta működő Ipari Park hatásának, ahol kedvező körülményeket teremtettek az ipari és kereskedelmi vállalatok, vállalkozások számára. Az ipari parkban több mint 10 ezer főt foglalkoztatnak a betelepült vállalkozások (Tiszaújváros honlapja). Kedvező helyzetben van még a főváros környéki agglomeráció. Pest megye kistérségeinek többsége az egy lakosra jutó GDP tekintetében eléri az országos átlagot, vagy akár a felett is teljesít. Kivételt képez a Nagykátai, Dabasi, Aszódi, valamint a Szobi kistérség. Ezekben a térségekben általában alacsonyabb a népesség iskolázottsága, és az átlagnál nagyobb arányt képvisel a gazdasági ágazatok között a mezőgazdaság, egyben az átlagnál lényegesen kisebb arányban találhatóak szolgáltatás területén működő vállalkozások.

Az eredményekből látható, hogy nem elsősorban a kistérségek településeinek típusai és településhálóztságuk jellegzetességei befolyásolják a gazdasági teljesítményt, hiszen akkor – az egyébként sokféle hátrányt felhalmozó – aprófalvas térségek nem érhetek volna el ilyen kedvező eredményeket. Sokkal fontosabb az, hogy ezek a térségek a nyugati országokban találhatóak.

7.1.4. A gazdasági környezet összetevői

Egy térség gazdasági fejlettsége nagyon sok tényezőből állhat össze. Mivel elemzésünkben konzekvensen a szociálökölógiai megközelítést kívánjuk alkalmazni⁶¹, nem elég számunkra a fejlettséget egy mutatóval bemutatni, hanem a kistérségek *gazdasági környezetének* néhány *összetevőjét* is be kívánjuk mutatni, melyeket a korábban említett faktoranalízis segítségével választottunk ki. Elemezzük a regisztrált és a működő vállalkozások számát, a működő vállalkozások számának változását 1999 és 2004 között, a működő vállalkozásoknak a regisztráltakon belüli, illetve a három fő gazdasági ágazat (mezőgazdaság, ipar, szolgáltatás) arányát. Ezt követően a gazdasági teljesítménnyel összefüggésben vesszük szemügyre a térségek infrastrukturális jellemzőit, demográfiai, foglalkoztatottsági, munkanélküliségi viszonyait, jövedelemtermelő képességét, valamint szociális helyzetét.

⁶¹ Amely a „környezet” hatásait „elemeire” igyekszik bontani.

Azt mondtuk korábban, hogy a gazdasági fejlettség (GDP) a jól ismert *nyugati-keleti tengelye* mentén rendeződik el. Vajon az említett környezeti összetevők tapasztalt különbségei is ennek a tengelynek megfelelően, vagy attól eltérően rendeződnek el?

A **gazdasági vállalkozások számát és jellegét** a *Melléklet 2.* táblázata és 2. ábrája mutatja. Az eredmények szerint a működő vállalkozások ezer főre vetített száma lényegesen alacsonyabb, mint a regisztráltaké – átlagosan a regisztrált vállalkozásoknak mindössze 39%-a működött a vizsgált időszakban. A vállalkozások e két kategóriája közötti jelentős különbség arra utal, hogy a regisztrált vállalkozások között sok volt a kényszervállalkozás, illetve a csak pillanatnyi helyzeteket megragadó, de tartósan működni nem tudó próbálkozás. Összehasonlítottuk tehát a vállalkozások számának növekedését az egy főre jutó GDP alakulásával (lásd fentebb 6. ábra és *Melléklet 2.* és 3. ábra). Sokat elárul a térségek gazdasági potenciáljáról, hogy mennyire van összhangban vállalkozási környezetük gazdagsága és gazdasági teljesítményük. Mint korábban láttuk, Komárom-Esztergom, Fejér és Győr-Moson-Sopron megye kistérségeinek GDP-je a legmagasabb értékek közé tartozott. Elmondható róluk az is, hogy a vállalkozások száma ezekben a térségekben nőtt a legnagyobb mértékben, illetve hogy itt található a legtöbb működő vállalkozás a regisztráltakon belül. Figyelmet érdemel Pest, Veszprém, Somogy és Vas megye. Pest megyében szintén sok vállalkozás található, de teljesítményük nem elegendő ahhoz, hogy a megye minden kistérségét a legfejlettebbek sorába emelje. Veszprém megye Balaton parti térségeiben az az érdekes, hogy bár nem túl magas a vállalkozások száma (többségük idegenforgalmi), de azok jövedelemtermelő képessége viszont kimagasló. Ugyanez mondható el Somogy megye fonyódi térségéről, ahol a vizsgált időszakban még csökkent is a vállalkozások száma, viszont a megmaradók az egyik legmagasabb GDP-t termelő térséggé tették ezt a kistérséget. Hasonló a helyzet a Kecskeméti kistérségben is, ahol a vállalkozási környezete nem volt olyan gazdag⁶², mint amilyen jók az eredményei. Vas megyében pedig az érdemel figyelmet, hogy ugyan egyedül a szombathelyi térség az, ahol jelentősen nőtt a vállalkozások száma, a Vas megye térségek többségében kimagasló az egy főre jutó GDP értéke. Hiába kevesebb a vállalkozás, a jövedelemtermelő képességük messze átlagon felüli. Pontosan ez mutatja gazdasági potenciáljukat.

E helyzet fordítottja is igaz: lehet valahol sok vállalkozás, nőhet is a számuk úgy, hogy ez nem mutatkozik meg az adott térség gazdasági fejlettségében. Ez leginkább Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú Bihar megye bizonyos térségeire igaz. A Salgótarjáni, Miskolci és Debreceni kistérségben hiába nőtt jelentős mértékben működő vállalkozásaik száma, ez nem mutatkozott meg GDP termelésükben. A térségeket ismerve, leginkább sok

⁶² A Mercedes gyár gazdaságilag uralja ezt a térséget.

kisebb kényszervállalkozásról lehet szó, melyek nem voltak eléggé tőkeerősek és piacképesek. A gazdasági fejlettség nyugati-keleti tengelyének megfelelően az ország észak-keleti, keleti és déli részén (Somogy megye déli és nyugati részén) helyezkednek el azok a térségek, melyekben a vizsgált időszakban csökkent a működő vállalkozások száma, és ahol a GDP is a legalacsonyabbak között volt.

A *regisztrált vállalkozások gazdasági ágazatok szerinti megoszlása* (lásd *Melléklet 4/a-4/c. ábra*). eltér a foglalkoztatottak Európai Unióban és hazánkban is jellemző arányaitól⁶³. A foglalkoztatottak arányához képest sokkal több a mezőgazdasági vállalkozás, de nagyon kevesen dolgoznak bennük. Az ipar területén jóval kisebb a vállalkozások száma, viszont arányaiban többen dolgoznak ezen a területen. A szolgáltatások területén pedig már lényegesen kiegyensúlyozottabb a vállalkozások és a foglalkoztatottak KSH szerinti aránya⁶⁴.

6. táblázat: A foglalkoztatottak és a vállalkozások ágazati megoszlása, 2007

Arányok	Szolgáltatás	Ipar	Mezőgazdaság
Foglalkoztatottak összetétele: EU 27 2007	66,7	27,7	5,6
Foglalkoztatottak összetétele: Magyarország 2007	62,7	32,7	4,6
<i>Hazai vállalkozások 2007*</i>	<i>50,2</i>	<i>11,0</i>	<i>38,8</i>
<i>Foglalkoztatottak 2007*</i>	<i>54,0</i>	<i>37,1</i>	<i>8,9</i>

Forrás: Munkaerőpiaci tükör 2008:261. (Eurostat), * KSH 2008c

A regisztrált vállalkozások 4/a-4/c. térképeken látható kistérségi megoszlása arról tanúskodik, hogy mind az ipari és szolgáltatási, mind pedig a mezőgazdasági vállalkozások jelenléte követi az egy főre eső GDP alakulását. Az ipari és szolgáltatási vállalkozások azokban a térségekben fordulnak elő nagy számban, ahol kifejezetten magas az egy főre eső GDP. Bár szoros az „együtt járás” az iparban és a szolgáltatásban érdekelt vállalkozások területi megoszlása között, bizonyos különbségek azért tapasztalhatóak közöttük. A szolgáltatási vállalkozások az ipariaknál nagyobb arányban találhatóak meg Vas megyében (valószínűleg a nyugati határ közelsége miatt, a megyeszékhelyeken (az ilyen nagyvárosok összetett funkciói miatt), a Balaton mindkét partján (elsősorban az idegenforgalom fejlődésének köszönhetően), valamint Borsod és Heves megyében (a valamikori fejlettebb térség lenyomataként). A szolgáltatási ágazat megoszlása tehát nem követi teljes mértékben a gazdasági fejlettség tengelyét, hanem befolyásolják egy letűnt kor „emlékei” is. Az ipari vállalkozások kínálata pedig Nógrád, Baranya és Pest megye déli részén múlja felül a szolgáltatási tevékenységeket (lásd például sok multinacionális cég kiterjedt logisztikai központjait), nem követve egyértelműen a „fejletlenség” tengelyét. Nem véletlen, hogy Pest megye (a főváros mellett) az ország egyik legjelentősebb munkaerő-felvevő piaca. Itt a

⁶³ Ami minden bizonnyal összefügg a regisztrált és a működő vállalkozások száma közötti különbségről mondottakkal.

⁶⁴ Az Eurostat és a KSH (Munkaerő-felmérés) adatai különbözőségének okát pontosan nem ismerjük, de vélhetően a felvételi módszer különbségeiben rejlik.

legtöbb a bejáró, az ingázó, és a bevándorló is. A mezőgazdasági vállalkozások nagy száma viszont sok esetben egybeesik a fejlettségben jelentősen elmaradó térségek egy képzeletbeli *északkelet-délnyugat tengelye mentén* helyezkednek el Borsod megyétől, Heves, Fejér megyén keresztül egészen Somogy és Zala megye déli részéig. Ezek többségében olyan területek, amelyek már a pártállami időszakban is mezőgazdasági területekként funkcionáltak, ahol már akkor elmaradtak azok az infrastrukturális és technológiai fejlesztések (Vági 1982), melyek modernizálhatták volna a mezőgazdaságot, növelve ezzel jövedelemtermelő képességét.

A kistérségek **infrastrukturális ellátottsága** alapvetően meghatározza az ott élő családok életminőségét, fizikai szükségleteik kényelmesen, vagy csak nagy nehézségek árán történő kielégítését (gondoljunk a lakáskörülményekre, a közművekkel való ellátottságra, az egészségügyi szolgáltatások létére vagy hiányára), a családok belső életét, és hatnak gyermekeik iskolai teljesítményére is – nem közvetlenül, hanem az életminőségen keresztül. A kistérségek infrastrukturális viszonyainak jellemzésére a térségek közművekkel⁶⁵, telefonnal, telekommunikációs eszközökkel, valamint autóval való ellátottsági mutatóját használtuk fel⁶⁶, melyekből klaszteranalízis segítségével képeztünk egy összefoglaló mutatót (a részletes adatokat lásd *Melléklet 3. 4/a. és 4/b. táblázat*). Átlagosan elég magas (92%) a vízvezeték hálózatba bekapcsolt lakások aránya, ehhez képest jóval kisebb a közüzemi szennyvíz-csatornahálózatba bekapcsoltaké (58%), 1000 lakosra számítva 2,5-szer több telefon van, mint autó, és összességében nagyon alacsony az internet előfizetők száma is. Térképen is ábrázoltuk az infrastrukturális ellátottság kistérségi megoszlását (lásd *Melléklet 5. ábra*). Ha összevetjük az infrastrukturális ellátottság kistérségi megoszlását a gazdasági fejlettség térségi jellemzővel (lásd fentebb 6. ábra és *Melléklet 5. ábra*), azt látjuk, hogy a kistérségek többségében egybeesik a gazdasági fejlettség az infrastrukturális ellátottsággal. A keleti országrészben a kistérségek többségét átlagon aluli infrastrukturális ellátottság jellemzi, a nyugati országrészben átlagon felüli. Az átlagos ellátottság leginkább az ország középső és északi felére jellemző. Vannak olyan térségek is, ahol a kimagasló gazdasági teljesítmény nem épül kimagasló infrastrukturális ellátottságra. Ilyen térségek találhatóak a Dunántúlon Vas, Győr-Moson-Sopron, Fejér és Tolna megyében, illetve az ország keleti felében ilyen a Szegedi és a Tiszaújvárosi kistérség. Vannak olyan térségek is, melyek átlagnál kedvezőbb infrastrukturális ellátottsága viszont nem tükröződik gazdasági fejlettségükben. Ilyen például az Egri, Debreceni, néhány főváros környéki, a Gárdonyi, a Pécsi, illetve a Balaton környékén a Siófoki és a Tapolcai, valamint a Zalaegerszegi kistérség. Ezekben a térségekben leginkább

⁶⁵ Víz-, és szennyvízcsatornát értve ez alatt.

⁶⁶ Faktoranalízissel szűrtük ki a változókat, és a klaszteranalízis módszerével alkottuk meg az infrastrukturális ellátottság kistérségi „mintázatát”.

átlagos, vagy kicsivel átlag feletti az egy főre jutó GDP. A településhálózat sem magyarázza egyértelműen az infrastrukturális ellátottság különbségeit, mivel a legmagasabb szintű infrastruktúrával rendelkező térségek között aprófalvas térségek éppúgy találhatóak, mint kis-, és középfalvas területek, illetve kis-, és középvárosok által uralt térségek.

A kistérségek *demográfiai viszonyainak* megismerésén keresztül lehetőség van a népességfogyás, gyarapodás tendenciáinak, illetve ez utóbbi forrásainak feltárására, a térségek kor szerinti összetételének, a közoktatásban érintett fiatal korosztályok jelenlétének felmérésére. Az átlagos tendenciák egy egyértelműen fogyó, a születési mutatóknál rosszabb halálozási mutatókkal rendelkező, alapvetően vándorlási veszteséget elkönnyvelni kénytelen, összességében még így is viszonylag jó (de folyamatosan romló) fiatalodási indexszel rendelkező országra utalnak (lásd *Melléklet 5. táblázat*). Térképen is ábrázoltuk a kistérségek demográfiai viszonyait (lásd *Melléklet 6. ábra és 6a-6b. táblázat*). A kistérségek mintegy *fele fogyó népességű*, mely elsősorban az alacsony születésszámnak, illetve az azt meghaladó halálozási mutatóknak köszönhető. Ebből a szempontból legkedvezőtlenebb helyzetben Vas, Zala és Nógrád megye van. Ebben minden bizonnyal jelentős szerepe van elöregedő aprófalvas településhálózatuknak. Települési sajátosságaiknak jelentősebb hatása van, mint gazdasági fejlettségüknek, hiszen a kedvezőtlen népesedési tendenciák éppúgy érvényesek a fejlettebb Vas, mint a kevésbé fejlett Nógrád megyére. A kistérségek másik fele *gyarapodó népességűnek* mondható, két különböző okból. A térségek kisebb csoportjában (lásd *Melléklet 6/a. táblázat*) a gyarapodás „*belső*” *forrása* az átlagnál magasabb születésszám, mely fiatalos korszerkezetet (a 0-14 éves korosztály átlagon felüli jelenlétét) eredményez(i). Viszont az átlagnál nagyobb vándorlási veszteséget is elkönnyvelhetnek ezek a térségek. A „*belső*” *forrásokra épülő népességgyarapodás* Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kistérségeire a legjellemzőbb. Mindkét megyében köthető a roma lakosság nagyobb mértékű jelenlétéhez⁶⁷. A magas gyerekszám pedig sok esetben a mélyszegénység jelenlétére utal⁶⁸. A népességgyarapodás másik „*külső*” *forrása a bevándorlás*, amely szintén a fiatalabb korcsoportok hangsúlyos jelenlétét eredményezi, leginkább az ország fejlettebb térségeiben: Pest és Komárom-Esztergom megye kistérségeinek többségében. A *fiatal (15-39 éves)*, gazdaságilag aktívabb, általában magasabban iskolázott korosztályok jelenléte is kötődik a gazdaságilag fejlettebb térségekhez, de megtalálhatóak a gazdaságilag kevésbé fejlett, kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező megyék olyan „*fejlődő*” *térségeiben*, mint például a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Tiszaújvárosi, a Hajdú-Bihar megyei Hajdúszoboszlói,

⁶⁷ A roma lakosság megyei arányairól (2001. évi népszámlálási adatok) lásd *Melléklet 9. táblázat*.

⁶⁸ Szociológiai kutatásokból régóta ismert, hogy kevésbé fejlett térségekben (családokban) – itt most nem részletezett okokból – általában több a gyerek.

vagy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Nyíregyházai kistérség (ahol ez elsősorban a közép-, és felsőfokú oktatás koncentrált jelenlétének köszönhető).

A kistérségek *népességének iskolázottságát* a megfelelő korú népesség százalékában mértük⁶⁹. Az országos átlagot tekintve 1% sincs a teljesen iskolázatlanok aránya (akik az általános iskola első évfolyamát sem végezték el), 86% legalább az általános iskola 8. évfolyamát elvégeztettek, 29% az érettségiztek, és mindössze 8% az egyetemi, főiskolai diplomával rendelkezők aránya (lásd *Melléklet 7. táblázat*). A kistérségek iskolázottsági „mintázatát” térképen is ábrázoltuk (lásd *Melléklet 7. ábra*), amely nagy vonalakban követi a gazdasági fejlettség „mintázatát”, de összefügg a térségek településhálózati és korcsoportos jellemzőivel is. Minden olyan térség, ahol átlag felett van az egy főre jutó GDP összege (lásd fentebb 6. ábra), beletartozik a legiskolázottabb térségek csoportjába is (lásd *Melléklet 7. ábra*). A magasabban iskolázott térségek mindegyike alapvetően fiatalos korszerkezettel rendelkezik. Még a középfokú végzettség túlsúlyával jellemezhető térségek is a viszonylag kedvezőbb gazdasági helyzetű térségekben találhatóak: Pest, Komárom-Esztergom, Veszprém, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében. Az iskolázatlan esetében is megfigyelhető az „együtt járás” a gazdasági fejlettség és a népesség iskolázottsága között: a legiskolázatlanabb térségek többségében az egy főre jutó GDP értéke átlag alatt van. E térségek többsége az ország népesség kibocsátó északi és keleti részében, valamint a Dunántúl déli részén találhatóak. Esetükben szoros az együttjárás az infrastrukturális ellátottság mértékével is: többségükben az országos átlagot sem éri el az ellátottságuk, ami szintén befolyásolhatja az iskolázottabb rétegek letelepedési szándékát. Vannak olyan térségek, melyekben az iskolázottság jellege nem követi a gazdasági fejlettség „mintázatát”. Ilyen például a Tiszaújvárosi kistérség, ahol ugyan átlag felett van az egy főre eső GDP, viszonylag fiatalos a térség korszerkezete, viszont a népesség iskolázottságára inkább a középfokú végzettség a jellemző. Viszont ez az iskolázottsági szint, abban a környezetben, ahol Miskolcot kivéve, nagyon alacsony a népesség átlagos iskolázottsága, jelentős eredmény. Említhetnénk olyan térségeket is, ahol viszont a gazdasági fejlettség marad el a lakosság átlagos iskolázottságától: az magasabb (legalább középfokú), mint a térségek gazdasági fejlettsége. Ilyen térség a Pest megyei Aszódi és Szobi, a Nógrád megyei Balassagyarmati és Rétsági, a Borsod megyei Sárospataki és Sátoraljaújhelyi, a Szabolcs megyei Kisvárdai, valamint a Csongrád megyei Makói kistérség. E térségek vártnál magasabb gazdasági fejlettsége, illetve iskolázottsága a jövőben akár kitörési pontot is jelenthet számukra.

⁶⁹ A KSH a 10–X évesekhez képest viszonyítja az általános iskola első évfolyamát sem végzők, a 15–X évesekhez a legalább az általános iskola 8. évfolyamát elvégzők, a 18–X évesekhez a legalább középiskolai érettségivel rendelkezők, valamint a 25–X évesekhez az egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkezők arányát.

Többségükben korábban is (a '90-es évek közepén), és vizsgálatunk idején is (a KSH besorolása szerint) "felzárkózó" térségnek minősültek.

A kistérségek *foglalkoztatottsági helyzetét* egyrészt a foglalkoztatottak ágazati, foglalkozás és iskolázottság szerinti megoszlásán, *másrészt* a gazdasági aktivitás, és a munkanélküliség térségi különbségein keresztül vizsgáltuk (lásd *Melléklet* 10. táblázat). A kistérségek, klaszteranalízissel kapott foglalkoztatottsági „mintázatát” (lásd *Melléklet* 11a-11b. táblázat) térképen is ábrázoltuk (lásd *Melléklet* 9. ábra).

Eredményeink szerint a foglalkoztatottak több mint fele szolgáltatási ágazatban dolgozik (ezért átlagosan magasabb is a diplomások aránya közöttük, mint a népesség egészében⁷⁰), valamivel több, mint egy harmaduk iparban, és nem egészen 10%-uk mezőgazdaságban (lásd *Melléklet* 10. táblázat). Területi megoszlásuk több dologra is rávilágít. Egyrészt arra, hogy hova, és milyen mértékben koncentrálódnak bizonyos foglalkozási ágazatok, másrészt arra, hogy mennyire nincs arányban egy-egy ágazat létszáma területi elterjedtségével. Ahhoz képest, hogy milyen kevesen dolgoznak a mezőgazdaságban, a kistérségek jelentős hányadában (41%) mégis a foglalkoztatottak többsége mezőgazdasági ágazatban dolgozik, ilyen (vagy közelebről nem meghatározott „egyéb”) munkát is végez, és kifejezetten alacsony iskolázottságú (8 általános iskola alatti, vagy maximum általános iskolai). Ezek a térségek, követve részben a gazdasági, részben az iskolázottsági „mintázatokat” az ország keleti felében, illetve a dél-baranyai és dél-somogyi részekben szinte összefüggő tömböt alkotnak. A legnagyobb létszámot foglalkoztató, a magasan iskolázott értelmiségiek, vagy legalább érettségizett egyéb szellemiek túlsúlyával jellemezhető szolgáltatási ágazat térségei pedig bizonyos országrészekre koncentrálódnak (lásd *Melléklet* 4a-4c. 9. ábra). Részben egybeesnek a gazdasági fejlettség tengelyével (nyugat-dunántúli és Balaton parti térségek), részben kevésbé fejlett, de megyeszékhelyeket is magukba foglaló térségek, részben (mint Pest megyében) a szolgáltatási ágazat túlsúlya a középvárosok gazdag hálózatának köszönhető. Az iparban, építőiparban foglalkoztatott, (érettségi nélküli) szakmai végzettséggel rendelkező népesség többségével jellemezhető térségek pedig szintén részben az erősebb gazdasági potenciállal rendelkező megyékben fordulnak elő (mint Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém, Vas és Győr-Moson-Sopron megye), részben Észak-Magyarország valamikori (a szocialista iparosítás időszakában) fejlettebb, mára már leépült ipari bázisán találhatóak meg (például Heves és Nógrád megye bizonyos térségeiben). Vannak olyan térségek, például Fejér és Somogy megye Balaton parti részén, ahol a foglalkoztatottak iskolai végzettsége általában magasabb, mint a népességé. Ezekbe a térségekbe olyan iparágak

⁷⁰ A számítási módszerek eltérései miatt nem vehetők össze egy az egyben a népességi és foglalkoztatotti adatok, de mindenképpen tájékoztató jellegűek.

települtek (például elektronikai, finommechanikai ipar, gépjárműgyártás, illetve idegenforgalom), melyek, az igényeiknek megfelelő munkaerőt akár távolabbról is beszerzik, ha szükséges. A kiskvárdai térséget azért érdemes megemlítenünk, mert a Nyíregyházai kistérség mellett ez az egyetlen olyan kistérség, ami nagyon eltér környezetétől. Körülötte minden térség foglalkozásszerkezetében a mezőgazdaság dominál, és foglalkoztatottjai többsége nagyon alacsony iskolázottságú. A kiskvárdai térségben viszont a magasabb iskolai végzettség, valamint a szolgáltatásban való foglalkoztatottság dominál. Egy olyan kedvezőtlen adottságú térségben, mint amilyen Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, ez jelentős eredménynek tekinthető. Ezeknek a kedvező jelenségeknek valószínűleg köze van ahhoz a polgári értékrendhez és kultúrához, mellyel Kiskvárda a második világháború előtt rendelkezett.

Valószínűleg nem szükséges hosszan taglalnunk, milyen nehézségeket jelenthet egy család számára, és milyen károkat okozhat egy gyermek életében az, ha családját a munkanélküliség sújtja. A kistérségek *munkanélküliségi helyzetét* a gazdasági aktivitásra, a foglalkoztatottak népességben belüli arányra, az inaktivitás mértékére, a munkanélküliségi ráta nagyságára, valamint a regisztrált munkanélküliekre vonatkozó adatokon keresztül elemeztük. Mutatóink szerint (lásd *Melléklet* 12. táblázat) átlagosan a népesség 38%-a tekinthető *gazdaságilag aktív*nak⁷¹, ennél valamivel kisebb a *ténylegesen foglalkoztatottak* népességhez viszonyított aránya (33%), és körülbelül ugyanilyen arányú az *inaktív*ak népességhez viszonyított aránya is (34%)⁷². Az inaktívoknak a foglalkoztatottak számához viszonyított átlagos aránya 107, tehát 100 inaktívra átlagosan mindössze 107 foglalkoztatott jutott. A munkanélküliségi ráta 12,8%-os volt a 2000-es évek közepén⁷³. A *kistérségek* klaszteranalízis segítségével megalkotott *gazdasági aktivitás, inaktivitás, munkanélküliség* „mintázatát” térképen is ábrázoltunk (lásd *Melléklet* 13a-13b. táblázat és 10. ábra). Az mindenképpen kedvezőnek mondható, hogy a térségek közel felében *átlagon felüli a gazdasági aktivitás, a foglalkoztatottak népességhez viszonyított aránya, az inaktivitás és munkanélküliség* mértéke pedig *átlag alatti*. Területi megoszlásuk viszont jelentős mértékű koncentrációról tanúskodik. Az várható volt, hogy a gazdaságilag fejlettebb közép-, és nyugat-dunántúli régióban, illetve a főváros környéki térségekben lesznek magasabbak a gazdasági aktivitás mutatói, ahol az ipari és szolgáltatási szférába tartozó vállalkozások eleve összpontosulnak. De olyan térségekben is tapasztalhattunk kedvező aktivitási mutatókat, ahol a mezőgazdaság a domináns ágazat. Ilyen

⁷¹ A potenciális munkaerő-állományba beleszámítanak a munkanélküliek is.

⁷² A KSH statisztikai rendszere szerint az inaktívok csoportjába beletartoznak a nyugdíjasok, a nappali tagozatos tanulók, a gyes-en, gyed-en, gyet-en lévők, valamint az “egyéb” inaktívok (akik egyik említett csoportba sem tartoznak, a “ténylegesen” inaktívok, akik jövedelemforrásáról semmilyen információval nem rendelkezik a statisztikai nyilvántartás).

⁷³ Az adatok a főváros adatai nélkül értendők.

térségek találhatóak Bács-Kiskun és Csongrád megyében (lásd *Melléklet* 10. ábra). Ebben minden bizonnyal szerepe van e térségek már korábban is megtapasztalt kedvezőbb iskolázottsági mutatóinak. Nem meglepő, hogy a legrosszabb aktivitási mutatókkal, magas inaktivitással, az országos átlagot kétszeresen is meghaladó munkanélküliséggel leginkább sújtott kistérségei az ország legdepressziósabb, a KSH által leghátrányosabb helyzetűnek tekintett területei közé tartozó Borsod–Abaúj-Zemplén, Heves, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében találhatóak. Ezek a mutatók nem elsősorban e térségek vállalkezési szerkezetével függenek össze (hiszen mezőgazdasági, ipari és szolgáltatási vállalkozások egyaránt megtalálhatóak ezeken a területeken), hanem elsősorban az itt élő (sok esetben roma) népesség átlagosan alacsony iskolázottságával (lásd *Melléklet* 8. ábra). E térségek foglalkoztatási gondjait az is jelzi, hogy a tartós munkanélküliek⁷⁴ aránya a nyilvántartott álláskeresők között e térségekben jelentős mértékben meghaladja az átlagot (a regisztrált munkanélküliek közel 60%-a az átlagos 47%-kal szemben) (lásd *Melléklet* 13c. táblázat). Ismételten érdemes kiemelni a tiszaujvárosi és kisvárdai térséget, melyek környezetükhöz képest kedvezőbb helyzetéről már korábban is beszéltünk (a magasabb GDP, a szolgáltatási ágazat, illetve a magasabb iskolai végzettség kapcsán).

A kistérségek *jövedelmi és szociális helyzetének* megismerését azért tartjuk fontosnak, mert a helyi önkormányzatok pénzügyi lehetőségei nagyon erősen befolyásolják azt a képességüket, hogy mennyire tudnak pozitívan közbelépni a területükön kialakult egyenlőtlen társadalmi helyzetek – ha nem is megszüntetése, de legalább – mérséklése érdekében. Nem szorul bizonyításra, milyen súlyos károkat okozhat egy gyermek fejlődésében családja hátrányos (vagy akár többszörösen hátrányos) helyzete. A rossz szociális helyzetet és hatásait természetesen az iskola sem tudja megszüntetni, de megfelelő szemlélettel és módszerekkel valamelyest kompenzálhatja e kedvezőtlen hatásokat, és visszaadhatja a gyermekeknek azokat az esélyeket (vagy legalábbis részben megteremtheti azokat), melyeket a családi körülmények „elvettek” tőlük.

A kistérségek jövedelmi viszonyait a helyi adó átlagos összege, a személyi jövedelemadó alapot képező jövedelem, illetve a befizetett jövedelemadó összege alapján térképeztük fel. A szociális viszonyokat pedig a következő mutatók mentén vettük szemügyre: a rendszeres szociális segélyben részesítettek, a közgyógyellátási igazolvánnyal rendelkezők száma 1000 lakosra vetítve, valamint a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesítettek aránya a 0-24 éves népességből (lásd *Melléklet* 14. táblázat). A mutatókból klaszteranalízis segítségével megalkottuk mind a jövedelmi, mind a szociális viszonyok területi „mintázatát” (lásd *Melléklet* 15a-15b. táblázat és 10-11. ábra). Lényegesen

⁷⁴ A 180 napon túl nyilvántartott álláskeresők.

több olyan kistérség van, ahol a jövedelmi mutatók nagyon kedvezőtlenek (66%), mint ahány térségben a szociális mutatók nem érik el az országos átlagot (30%). A szegényes jövedelmi viszonyok jelenléte általánosabb, az ország nagyobb részére igaz, míg a kiválasztott mutatókkal mérhető (szélsőségesebb) szociális viszonyok csak bizonyos országrészekre korlátozódnak, és jelentős mértékben követik a térségek iskolázottsági és foglalkoztatottsági „mintázatát”. Húzhatunk egy képzeletbeli *északkelet-délnyugati tengelyt*, amely *felett* a legjobb jövedelmi, *alatta*, illetve a *két végpontján* pedig a legrosszabb szociális helyzetű térségek találhatóak, melyek hátrányos helyzetéről korábban is meggyőződhattünk. Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében szinte az összes kistérség, Baranya és Heves megyében a térségek fele tartozik ebbe a csoportba (lásd *Melléklet* 11-12. ábra). Eredményeink egybeesnek Csatári Bálintnak a „gettósodó” falvakra, illetve Kovács Katalinnak a leghátrányosabb helyzetű térségekre vonatkozó eredményeivel (Csatári 2012, Kovács 2012).

7.1.5. A kistérségek fejlettség szerinti homogenitása

A kistérségek közötti különbségeket elemző 7.1. fejezetben azt tapasztaltuk, hogy a kedvező, illetve a kedvezőtlen adottságok általában kötődnek az ország bizonyos területeihez. Több szempontból is az ország ugyanazon térségei bizonyulnak fejlettnak, illetve hátrányos helyzetűnek. Bizonyos területekre *koncentrálódnak* az „*előnyök*”, illetve a „*hátrányok*”. Ezért szükségünk volt egy olyan változóra, amely, az *összes területet figyelembe véve* képes megmutatni a kistérségek *fejlettség szerinti különbségeit*, miközben arra is képes rávilágítani, hogy *mennyire heterogének* vagy *homogének* a térségek mutatóik szempontjából⁷⁵. A fejlettségi mutatók kategoriális változatait (a „*mintázatokat*”), mint korábban láttuk, klaszteranalízis segítségével „*állítottuk elő*”. Ezek a változók általában három kategóriából állnak, ahol az egyik kategória a legalacsonyabb, „*átlag alatti*” értékeket jelenti, a másik kategória az „*átlag körüli*”, a harmadik pedig az „*átlag feletti*” értékeket jelöli. Változóinkat úgy szerkesztettük meg, hogy az „*átlag alatti*” kategória az adott fejlettségi dimenzió szempontjából legalacsonyabb értékeket jelenítse meg, és a *leggyengébb mutatóval rendelkező térségeket* csoportosítsa. Az „*átlag körüli*” értékeket megjelenítő kategória valóban azokat a térségeket fogja össze, melyek *értékei legközelebb állnak az országos átlaghoz*. Az

⁷⁵ Annak kimutatásához, hogy az egyes területek mekkora szerepet játszanak egy térség fejlettségének formálásában, szükség lenne a térségfejlesztési szempontok és szakmai érvek maradéktalan ismeretére, valamint az ilyen vizsgálatokhoz használt statisztikai apparátus ismeretére. Mivel a szerző, más kutatási témával foglalkozva, nem rendelkezik ilyen ismeretekkel, nem érzi magát feljogosítva arra, hogy „fontosság” szempontból differenciáljon az egyes területek között. Korrektebbnek gondolja, ha egyenlő súllyal veszi őket figyelembe az elemzés során.

„átlag feletti” értékek kategóriájával pedig az volt a célunk, hogy leválassza azokat a kistérségeket, melyek az adott mutató szempontjából a *legmagasabb értékekkel rendelkeznek*. Ilyen értelemben beszélhetünk tehát „kedvezőtlen”, „átlagos” és „kedvező” mutatójú térségekről.

Egy speciális eljárással⁷⁶ minden kistérségre vonatkozóan összesítettük, hogy a különböző ismérvek közül hány esetben „kapott” „kedvező”, „kedvezőtlen”, vagy „átlagos” besorolást, majd ezeket az adatsorokat kategorizáltuk. A következő eredményeket kaptuk

7. táblázat: A kistérségek megoszlása a fejlettségüket jellemző összevont mutatók szerint

A különböző mutatók összevont adatai	Kedvezőtlen („rossz”) mutató		Kedvező („jó”) mutató		Átlagos mutató	
	Elemszám	%	Elemszám	%	Elemszám	%
nincs*. mutató (csak a másik kétfajta van)	43	24,7	20	11,5	16	9,2
1-3 területen van mutató	53	30,5	94	54,0	96	55,2
4-6 területen van mutató	40	23,0	29	16,7	54	31,0
7-10** területen van mutató	38	21,8	31	17,8	8	4,6
Összesen	174	100,0	174	100,0	174	100,0

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

* Az oszlopfejekben jelzett mutatófajtákat értve a pontok alatt.

** Az „átlagos” mutatók esetén a mutatók maximális száma 8 (ahol ilyen érték fordul elő).

A kistérségek egynegyede semmilyen területen nem kapott kedvezőtlen besorolást (hanem csak „jót”, vagy „átlagosat”). Valamivel több, mint 10%-uknak egyáltalán nincsenek „jó” mutatóik (csak „rosszak”, vagy átlagosak), és kevesebb, mint 10%-uk pedig semmilyen területen nem kapott „átlagos” megjelölést (hanem annál „rosszabb”, vagy „jobb” besorolást). Vagy említhetnénk példaként azt is, hogy a kistérségek valamivel több, mint egy ötöde a 11 ismérvből 7-10 esetében kifejezetten „rossz” mutatókkal rendelkezik (tehát biztos, hogy sokféle hátránnyal küzd), 18%-uk csak „jó” minősítéseket kapott (tehát nagyon kedvező helyzetben van), 5%-uk pedig a kistérségi sajátosságok többségét tekintve az országos átlag körüli helyzetben van.

Nekünk arra volt szükségünk, hogy az egyes térségekről összefoglalóan meg tudjuk mondani, hogy a fejlettségnek milyen szintjén állnak, és e tekintetben mennyire heterogének vagy homogének. Úgy véljük, a térségekben zajló különböző társadalmi folyamatok szempontjából (mint amilyen az oktatás és az iskolázás is) nemcsak az a fontos, hogy *milyen „fejlett”* egy térség, hanem az is, hogy *mennyire homogének* a térségek a kedvezőtlen vagy kedvező adottságok szempontjából. Mindenképpen kedvezőtlenebb helyzet, ha egy térség a gyengébb mutatók tekintetében nagyon egységes, mint ha legalább néhány területen jobbak a mutatói, mert akkor nincs a térségben olyan kitörési pont, amelyre építve fejlődési pályára állhatna rá. Az sem mindegy a fejlődési lehetőségek szempontjából, hogy a kedvező mutatók az „átlagos”, vagy kedvezőtlen jellemzőkkel kombinálódnak. Sok lehetőség kínálkozik. Ezért

⁷⁶ Az SPSS Count parancsának alkalmazásával.

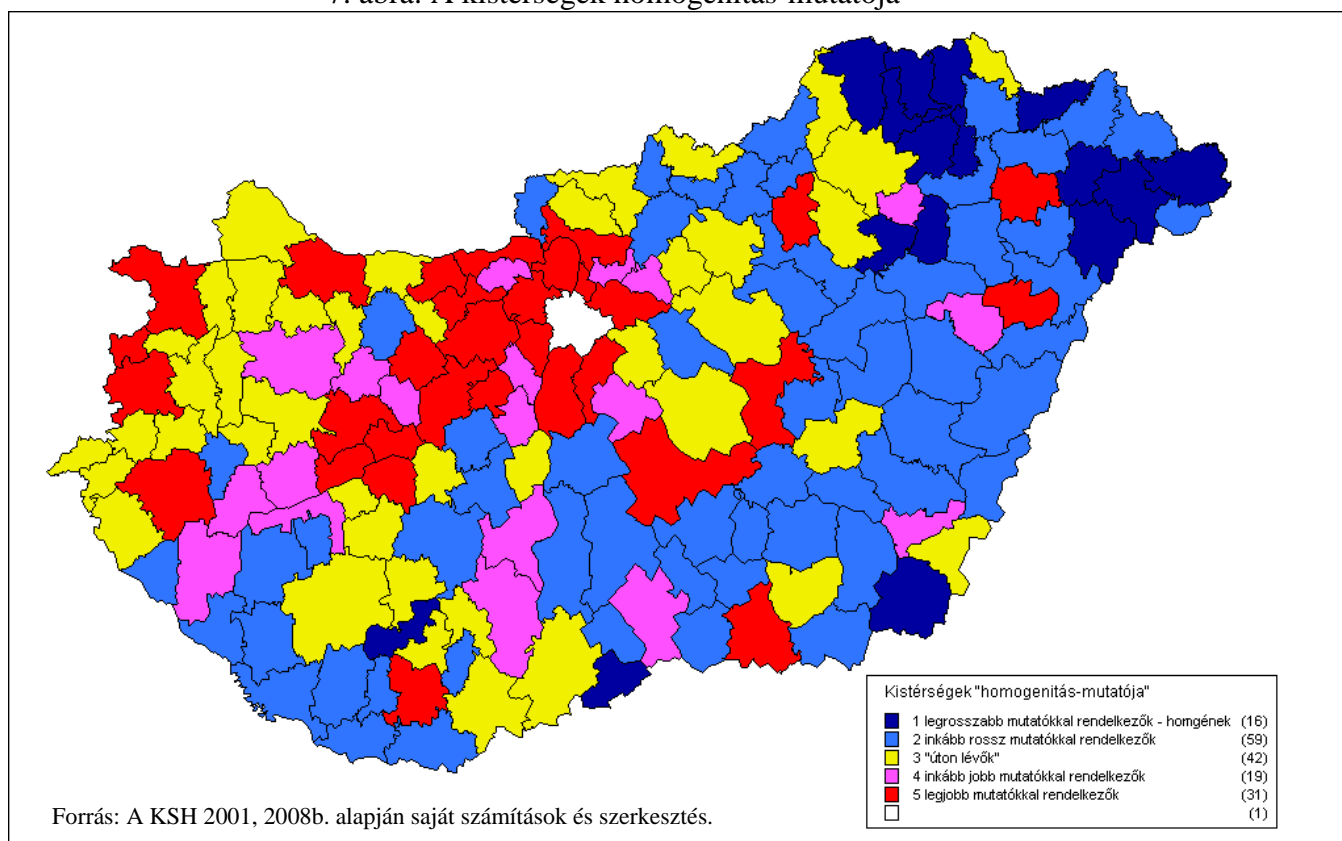
egyenként minősítettünk a térségeket abból a szempontból, hogy területükön milyen viszonyban állnak egymással a kedvező, a kedvezőtlen és az átlagos mutatók. A lehetséges kombinációk feltárása után, értékelve az eredményeket, elvégezve a szükséges összevonásokat az alábbi eredményeket kaptuk (lásd 8. táblázat). Eredményeinket térképen is ábrázoltuk.

8. táblázat: A kistérségek fejlettség szerinti homogenitása

A kistérségek fejlettség szerinti homogenitása („ <i>homogenitás-mutató</i> ”)	Elemzés	%
legfejletlenebb térségek - homogének (nincs JÓ mutató, kevés ÁTLAGOS mutató van)	16	9,2
inkább fejletlenek – a rosszabb mutatók dominálnak (az ÁTLAGOS vagy JÓ mutatókkal szemben)	61	35,3
eldönthetetlen, „úton lévők”, heterogének (nagyon ÁTLAGOS, gyengék a JÓ mutatók, vagy kiegyenlített a viszonyuk)	46	26,6
inkább fejlettek – a jó mutatók dominálnak (az ÁTLAGOS vagy ROSSZ mutatókkal szemben, fejlődőek)	19	11,0
legfejlettebb térségek - homogének (nincs vagy kevés a ROSSZ, és sok a JÓ mutató)	31	17,9
Összesen	173	100,0

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés

7. ábra: A kistérségek homogenitás-mutatója



Úgy véljük, ezzel a „*homogenitás-mutatóval*” egy olyan információhoz jutottunk, melyet a későbbiekben is nagyon jól tudunk majd használni. Egyrészt azért nagyon hasznos, mert egy *kontinuumon* el tudjuk helyezni a térségeket a „legrosszabb” adottságokkal rendelkezőktől a „legjobbakig”, másrészt azért, mert közben arról is képet kapunk, *mennyire heterogének*, illetve *homogének* a térségek az adott fejlettségi szint szempontjából. Mivel még

e két típuson belül is különbséget teszünk a „kevéssé”, illetve a „döntően” homogén, illetve heterogén térségek között, ez a mutató *nagyon érzékeny az átmenetekre* is.

A kontinuum egyik végpontján a „*legfejletlenebb*” térségek találhatóak, melyek ebből a szempontból szinte teljes mértékben homogénnek is tekinthetők, mivel mutatóik többsége kifejezetten kedvezőtlen. Egyáltalán nincsenek kedvező mutatóik, átlagos is csak néhány. A KSH besorolása szerint e térségek többsége (87-94%-a) *lemaradó* térség volt a '90-es és a 2000-es évek közepén is. Legtöbbjük (összefüggő tömbökben) Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található (lásd 7. ábra). E térségeket azok követik, melyek *inkább fejletlenek* minősíthetők (és „kevéssé” homogének), mivel a kistérségi sajátosságok többségében kedvezőtlenek a mutatóik (ezek dominálnak a jobb, illetve az átlagos mutatókkal szemben, vagy arányuk legalábbis kiegyensúlyozott). E térségek jelentős aránya (30-50%-a) stagnáló térség volt korábban és vizsgálatunk idején is, és összefüggő tömböket alkotnak az észak-, és dél alföldi régióban, valamint Baranya és Somogy megye bizonyos részein. Képzeltbeli kontinuumunk következő „állomását” azok a térségek képviselik, melyeket „*úton lévőknek*” nevezhetnénk. Ezzel a megjelöléssel azt akarjuk kifejezni, hogy esetükben még nem eldönthető, hogy pontosan milyenek, és milyen fejlődési utat fognak bejárni, de az érzékelhető, hogy tartanak „valahonnan valahová”. Több területen átlagos a mutatójuk, és kevés területen rendelkeznek kifejezetten jó mutatóval, maximum az lehetséges, hogy kiegyenlített a jó és az átlagos mutatók viszonya (amiből még bármi lehet). E térségek 43-50%-a a KSH besorolása szerint felzárkózó térségnek minősíthető, de nem elhanyagolható a fejlődő térségek aránya sem (24-30%). Ilyen térségek az ország különböző részein találhatóak, de a legtöbb, és a legösszefüggőbb tömbben Győr-Moson-Sopron és Vas megyében (lásd 7. ábra). Őket követik a kontinuumon azok a térségek, melyek *inkább fejletteknek* minősíthetők (de e tekintetben „kevéssé” homogének), mivel több kedvező mutatójuk van, mint kedvezőtlen. Továbbá a '90-es évek közepén még 42%-uk minősült fejlődő térségnek, a 2000-es évek közepére már 74%-uk, ami egyértelműen fejlődésre utal. E térségek még szétszóródottabban helyezkednek el az országban, mint az előzőek, de az azért látható, hogy Veszprém és Pest megyében van a legtöbb belőlük, a többi előfordulási helyen 1-2 ilyen térség található (lásd 7. ábra). A kontinuum másik végpontján a *legfejlettebb* térségek találhatóak, melyek e tekintetben, szinte teljes mértékben *homogénnek* is mondhatóak, mivel vagy egyáltalán nincs kedvezőtlen mutatójuk, vagy csak nagyon kevés (és akkor is a jó mutatók vannak többségben). 64%-uk a '90-es és a 2000-es évek közepén is dinamikusan fejlődőnek minősült, 29-35%-uk pedig fejlődőnek. Ha megnézzük az 5. ábrát, láthatjuk, hogy ezek a térségek (is) az ország bizonyos részeire koncentrálnak: Pest, Fejér, Komárom-Esztergom és Veszprém megyére (a gazdaságilag legfejlettebb megyékre). Ezen

kívül ide tartoznak még a megyeszékhelyek, megyei jogú városok köré szerveződött kistérségek is (melyek közül hiányzik viszont Tolna, Békés és Nógrád megye székhelye).

A 8. táblázat alapján megállapítható, hogy a legfejletlenebb térségekből kevesebb van, mint a legfejlettebbekből. Viszont, ha hozzá számoljuk azokat is, melyeket ezen a képzeletbeli kontinuumon „inkább fejletlennek” minősítettünk, a térségek 44%-át kapjuk. A térképen is látszik, az ország jelentős részében egyáltalán nem kedvezőek a térségek adottságai. Ezzel szemben a „pozitív” póluson (a „legfejlettebb”, illetve az „inkább fejlettnak” minősített térségek oldalán) a térségek mindössze 29%-a található. Valamivel több, mint egyharmadukról (a vizsgálat időpontjában) még nem (volt) eldönthető, hogy a későbbiekben hova fognak fejlődni. Elhelyezkedésük miatt (figyelembe véve a regionális tudománynak a „szomszédság” erejéről tett megállapításait és az autokorreláció elvét) azt vélelmezzük, hogy Észak-, és Nyugat-Dunántúl, Veszprém és Komárom-Esztergom megye „úton lévő” térségei nagyobb eséllyel fognak a jövőben felzárkózni a fejlett térségekhez, mint Borsod-Abaúj-Zemplén, vagy Heves megyei hasonló helyzetű térségei. Az előbbi térségeket ugyanis lényegesen több igen fejlett és dinamikusan fejlődő, e tekintetben homogénnek is tekinthető térség veszi körül, míg az utóbbi térségeket kifejezetten kedvezőtlen adottságú, és gyengébben fejlett területek övezik. Ez a helyzet nyilván megnehezíti e kitörni igyekvő térségek helyzetét is, míg az ország nyugati pólusán a kedvező környezet inspirálóan hathat a fejlődni kívánó térségekre is. Sajátos helyzetben vannak Nógrád és Somogy megye Balaton parti „úton lévő” térségei. A Nógrád megyeiek azért, mert éppúgy hathatnak rájuk Pest megye fejlett, mint Nógrád megye kevésbé fejlett térségei. A Somogy megyeiek pedig azért, mert rájuk is egyaránt hathatnak a Balaton mindkét partján megtalálható, az idegenforgalom miatt kifejezetten fejlett térségek, illetve Somogy megye belső területein lévő kifejezetten elmaradott területek.

7.2. Az oktatás eredményességének mérőeszköze és háttérváltozói

Ebben a fejezetben a kistérségi sajátosságoknak az oktatás eredményességére gyakorolt hatását vizsgáljuk. A fejezet első részében az eredményességváltozókat mutatjuk be, a második részben a szülői és iskolai háttérnek a gyermekek iskolai eredményességére gyakorolt hatásával foglalkozunk, a harmadik részben pedig az oktatás eredményességének kistérségi különbségeit elemezzük.

7.2.1. Az eredményességváltozó

Az oktatás „eredményessége” sokféle szempontot magába sűrítő, sok vitát kiváltó fogalom, mely alatt sokan sokfélét értenek. Érthetjük alatta azt, hogy legyen a gyerekeknek sok-sok tárgyi ismerete az egyes tantárgyakból, legyenek „műveltek”, és erről megfelelő szinten tanúbizonytságot is tudjanak tenni hazai és nemzetközi méréseken. Vagy helyezhetjük arra is a hangsúlyt, hogy megfelelően tudják használni is megszerzett tudásukat az életben. Elvárhatjuk az oktatástól azt is, hogy készítse fel gyermekeinket a továbbtanulásra, de azt is, hogy mindeközben tegyenek szert olyan kompetenciákra, képességekre, melyek kortársközösségeikben, később a munka világában, sőt, általában a felnőtt életben is hatékonyan képesek segíteni őket a tájékozódásban, önmaguk menedzselésében, és sikeres helyállásukban. Fontosnak tarthatjuk, hogy el tudjanak fogadni másokat és képesek is legyenek másokkal együttműködni, legyenek proaktívak és kreatívak a mindennapokban és a munkában, legyen munkakultúrájuk, legyenek vállalkozói szemléletűek, legyenek felkészült, tudatos állampolgárok a gazdasági és politikai élet szövevényes hálójában. Nagyon sokféle elvárás támasztható tehát az oktatással, annak eredményességével szemben.

Az egyik legkézenfekvőbb alkotóeleme a tanulók tudásszintje, melynek több évtizedes (nemzetközi és hazai) mérési gyakorlata van (amelyről kiváló összefoglalót olvashatunk Kádárné 2009; továbbá egyéb tartalmi kérdésekről lásd Báthory 2002; Csapó 1999a, 1999b, 2001, 2002, 2003, 2004). Ezekben a mérésekben kiemelkedően fontos szerepet játszik a *tanulmányi eredmények* mérése. Erre elsősorban azokon a tudásterületeken kerül sor, amelyek (1) az alapvető *kulturális kompetenciák* körébe sorolhatóak, (2) *tantárgyközi jellegűek*, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint (3) a *továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás* szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek. Ilyenek elsősorban az olvasás-szövegértés, a matematika, a természettudomány, az informatika, az idegen nyelvek és az új információs és kommunikációs technológiák (IKT).

Tisztában vagyunk azzal, milyen sokféle szempontból meg lehet közelíteni az oktatás eredményességének fogalmát. Tisztában vagyunk azzal is, mennyi vita zajlik e téma körül. Disszertációnkban mi nem vitatjuk az oktatás eredményességének előbbiekben bemutatott felfogásmódjait. Elfogadjuk, hogy sokféle szempontból meg lehet közelíteni ezt a kérdést. Nem próbálunk meg „igazságot tenni” a különböző szempontok között, és nem szándékozunk újszerű tartalmat sem adni ennek a fogalomnak.

Disszertációnkban az oktatás eredményességét egyrészt az *országos kompetenciamérésen elért eredmények*, másrészt a *továbbtanulási tendenciák* szempontjából

vizsgáljuk. Határozzák meg bárhogyan is a szakemberek az eredményesség fogalmát, ez a két szempont biztos, hogy a részét képezi. Két olyan területet választottunk tehát, melyek nem ölelik fel ugyan az oktatás eredményességének lehetséges, és nagyon kiterjedt tartalmát, de mindenképpen annak részét képezik.

A kompetenciaérésben alkalmazott feladatok nem a tudástartalom elsajátításának mértékét mérik, a felmérés nem az adott tanévi tananyag ismeretanyagának számonkérése, hanem azt vizsgálja, hogy a diákok a közoktatásban addig elsajátított ismereteket milyen mértékben képesek alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldásában. Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a terület az oktatás eredményességének bizonyos, csak a *diákok iskolai „teljesítményéhez” kapcsolódó* aspektusát képviselik, az eredményesség sok más vonatkozásáról (például a pedagógusi munka jelentőségéről) ezek az adatok nem tudnak mit mondani.

Világosan kell látnunk, hogy *nem ugyanarról* beszélünk, amikor az *iskola*, illetve a *tanulók „eredményességéről”* beszélünk. Az iskola eredményességét mindig valamilyen kiindulóponthoz, adottságaihoz, erőforrásaihoz viszonyítják, amelyhez képest mérik azt az oktatási kimenetet, melyet el tud érni. Arra törekszenek, hogy a kiindulópontot figyelembe véve értékeljék az elért teljesítményt. Az iskolák eredményességének mérésekor figyelembe szokták venni, hogy milyen háttérű tanulókat oktatnak, továbbá minden olyan tényezőt, amelyre az iskolának nincs ugyan közvetlen befolyása, de hatással lehet a tanulók teljesítményére (ilyen például a tanulók társadalmi háttere vagy a település jellemzői) (Báthory 1973). Eredményesnek azt az iskolát szokták tekinteni, amelyik képes az adottságai alapján elvárhatónál jobban teljesíteni. Az iskolákat jellemzően a tanulók teljesítménye alapján ítélik meg, ami magában foglalja azt a feltételezést, hogy e teljesítmény mögött az iskolában folyó pedagógiai munka eredményessége, az iskola által teremtett hozzáadott érték áll. Emiatt az iskolák eredményessége nem egyenlő a *tanulók teljesítményével*, melyet a kutatók legtöbbször valamilyen mérhető oktatási kimenettel azonosítanak: iskolai továbbhaladás, továbbtanulás, lemorzsolódás, kompetenciamérés, képességmérés tesztpontszámok, érdemjegyek, jövőbeli bérek, jövedelem stb. Disszertációnkban mi *csak* ez utóbbival, a *tanulók teljesítményével* foglalkozunk, és nem az iskoláéval.

A disszertációnak nem tárgya az iskola (az iskolai infrastruktúra, a vezetési stílus, a gyermekközpontú szolgáltatások léte vagy hiánya) teljesítményekre gyakorolt hatásának szisztematikus elemzése, bár bizonyos vonatkozásaira ki fogunk rá térni, de nem fogjuk minden egyes összetevőjét elemezni. Nem foglalkozik a dolgozat a pedagógusok hatásával sem, bár tisztában vagyunk azzal, hogy az iskola légköre és a pedagógusok munkája mennyire meghatározó az iskola eredményessége szempontjából. Nem azért nem foglalkozunk ezekkel

a kérdésekkel, mert nem tartjuk őket fontosnak, hanem azért, mert *másra vagyunk kíváncsiak*. Arra, hogy az iskolák eredményeit, a diákok teljesítményét *hogyan befolyásolják a térségi sajátosságok, a szülői háttéren, az iskolák társadalmi összetételén, vagy egyéb tényezőkön* (mint a társadalmi, gazdasági, demográfiai, foglalkoztatási jellemzőkön) keresztül, melyek nem az iskola világához kötődnek, hanem magához a térséghez. Ezeknek a tényezők is van saját hatásrendszerük, amivel érdemes külön is foglalkozni. Tisztában vagyunk azzal, mivel egy fontos tényező, az iskola hiányzik ebből a hatásrendszerből (vagy csak egyes elemei kerülnek be), nem fogjuk teljes egészében feltárni és megérteni az eredményesség alakulását – de ez *nem is áll szándékunkban*. Csak a térségekről, a térségi hatásokról szeretnénk többet tudni, azokról a tényezőkről, melyek kedvezően, vagy kedvezőtlenül befolyásolják az iskolák teljesítményét, segítve vagy gátolva őket abban a munkában, amelyet ők a gyerekek személyiségének és tudásának fejlesztéséért, a közöttük lévő különbségek ellensúlyozásáért folytatnak. A térségekre figyelünk, ezért olyan fontos kérdés számunkra, hogy mi az oka annak, amikor kedvezőbb feltételek mellett látunk rosszabb teljesítményeket, vagy fordítva, rosszabb feltételek mellett jobbakat, kimutathatóan van-e ebben szerepe a térségek sajátosságának, a nehezen megfogható, mégis vitathatatlanul létező „hely szellemének” (genius loci), a térségek hagyományainak, kultúrájának. Az eredményesség alakulásnak tipikus útjait „el tudják-e téríteni” bizonyos térségi sajátosságok, vagy ezt csak és kizárólag az iskola teheti meg. Ha találunk ilyen térségi hatást, akkor megvan a válasz a kérdésünkre, ha nem, akkor az azt jelenti, csak a térségen „kívüli” tényezők befolyásolják az eredményesség alakulását. A térségen „kívülit” úgy értjük, hogy nem a térségi jellemzőkhöz tartozó tényezők játszanak szerepet, hanem azon kívüli tényezők, például „csak” az iskola és a család, semmi más. Egészen más következik abból, például egy térséget fejleszteni kívánó területfejlesztési politika számára, ha kiderül, vannak olyan térségi sajátosságok, amelyek már önmagukban is kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolják az oktatás eredményességét, mégpedig azon a hatáson keresztül, amit az iskolák és a családok életére gyakorolnak. Egészen más következik abból, ha azt kapjuk eredményül, hogy a térségi tényezők önmagukban nem befolyásolják az oktatás eredményességét, „csak” a családi háttér, ráadásul úgy, hogy még a szülői háttér sem befolyásolja a térségi sajátosságok. Ez nagyon valószínűtlen, a legvalószínűbb az, hogy olyan eredményt kapunk, mely szerint a térségi tényezők befolyásolják az oktatás eredményességét, de „csak” azon a hatáson keresztül, amit a családok egzisztenciális, anyagi helyzetére, életfeltételeikre, körülményeikre gyakorolnak. Az egyik (első) esetben van terepe a térségfejlesztésnek, meg lehet találni azokat a térségi tényezőket, melyeket fejleszteni kell ahhoz, hogy az iskolák egyre jobb eredményeket produkáljanak. A második esetben, amikor a család van a középpontban, elsősorban családpolitikára, szociálpolitikára, a családok belső

életét segítő, támogató, a családi konfliktusokra tudatosabban felkészítő, és azokat kezelni segítő politikák és eszközrendszerek kidolgozására van inkább szükség ahhoz, hogy az oktatás területén is eredményeket érjenek el. Egészen más a fókusz a kétfajta következtetés esetében. A válaszok megfogalmazásához fontosnak tartjuk ennek a hatásrendszernek a tisztázását.

Mint korábban említettük az elemzésben csak a *matematika eredményekkel* foglalkozunk, mert sokkal differenciáltabb eredmények születtek ezen a téren, mint a szövegértés terén. A gyerekek képességfejlődésével foglalkozó szakemberek gyakran állítják, hogy a matematikai, logikai képességek eleve jobban szórnak a gyerekek között, e tekintetben tehát értelemszerűen nagyobbak a különbségek közöttük, mint a verbális, szövegértési, szövegalkotási képességek terén (Nagy 2000, Dobi 1994, 2001, Vidákovich–Csapó 1998). Mivel a szövegértés tekintetében egyenletesebb a diákok teljesítménye, amikor összevont változót képeztünk a két kompetenciaterület eredményeiből, a szövegértési eredmények bevonása megváltoztatta a közös eredményváltozó belső megoszlását, és valamelyest csökkent az átlagos, és nőtt a legjobb eredményeket mutató kistérségek aránya.

Az országos kompetenciamérés kapcsán *kétfajta eredményességváltozó* született. Az egyik a *pontszámok*, a másik a *képességszintek*. Disszertációnkban, terjedelmi korlátok miatt csak a matematika pontszámokkal foglalkozunk. Az országos kompetenciamérésen matematikából elért pontszámokat a feldolgozást végző szakemberek standardizálták⁷⁷, és ebben a formában jelenítették meg a kompetenciamérés adatállományaiban. Ezeket a pontszámokat telephelyi, majd kistérségi szinten aggregáltuk, és így megkaptuk az elemzésben szükséges kistérségi átlageredményeket.

Az alábbi táblázatban a *matematika pontszámok* átlagának és szórásának leíró statisztikai láthatóak. A matematika kompetenciaterület átlagosan elért pontszáma 476 pont volt. A relatív szórás⁷⁸, tehát a szórásnak az átlaghoz mért aránya nagyon alacsony (3,7%), tehát bőven azon a határon belül van, amikor fenntartások nélkül elhithetjük, hogy a kapott átlag valóban jól jellemzi adatsorunkat. A matematika pontszámok megoszlását és szórását térképen is ábrázoltuk.

⁷⁷ A standardizálás célja az országos átlagteljesítmény és szórás beállítása, a mérési skála rögzítése, melynek segítségével az eredmények könnyebben kezelhetőek, és egyszerűbben összehasonlíthatóak. A transzformáció elvégzése után az átlagteljesítmény 500, a szórás 100 standard pont lett a matematika és a szövegértés területén egyaránt. A változó átlagának és szórásának beállítása a kívánt értékekre lineáris transzformáció segítségével történt. Ezzel az eljárással rögzítették a mérési skálát, amelyen azóta is mérik az eredményeket.

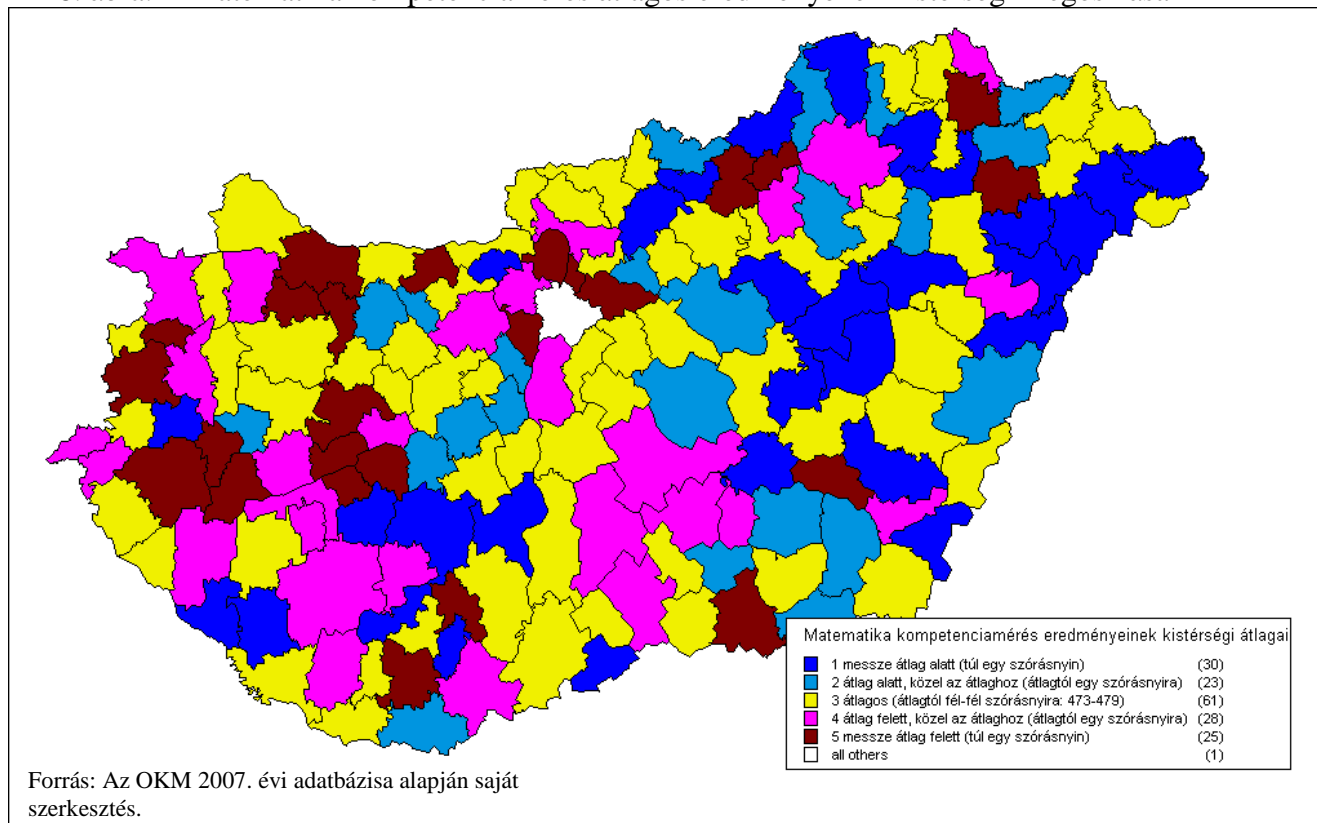
⁷⁸ A relatív szórás a szórás hasonlítja az adatsor átlagához, tehát a szórás és az átlag hányadosa: Segítségével megállapítható az átlag "jósa", tehát az, hogy az átlag mennyire tipikus, mennyire áll közel az átlagolandó adatsorhoz. „Tesztelhető” az átlag az alábbi határértékek figyelembe vételével. Ha a relatív szórás értéke: 10% alatti, akkor az adatsor homogén, tehát az adatok egymáshoz és a belőlük kiszámított átlaghoz közel állnak, ha 10% - 20% közötti, akkor közepesen változékony, ha 20% - 30%, akkor erősen változékony, ha 30% feletti, akkor szélsőséges változékony adatsorról beszélünk, ahol az átlag már nem jellemzi jól az adatsort.

9. táblázat: Az országos kompetenciamérésen elért matematika pontszámok és szórásuk országos átlaga, 2007

OKM matematika pontszámok	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Medián
A diák standard matematika pontszáma, ÁTLAG	432	530	476	17,83	477
A diák standard matematika pontszáma, SZÓRÁS	29,13	33,53	30,93	0,94	30,82

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

8. ábra: A matematika kompetenciamérés átlagos eredményének kistérségi megoszlása

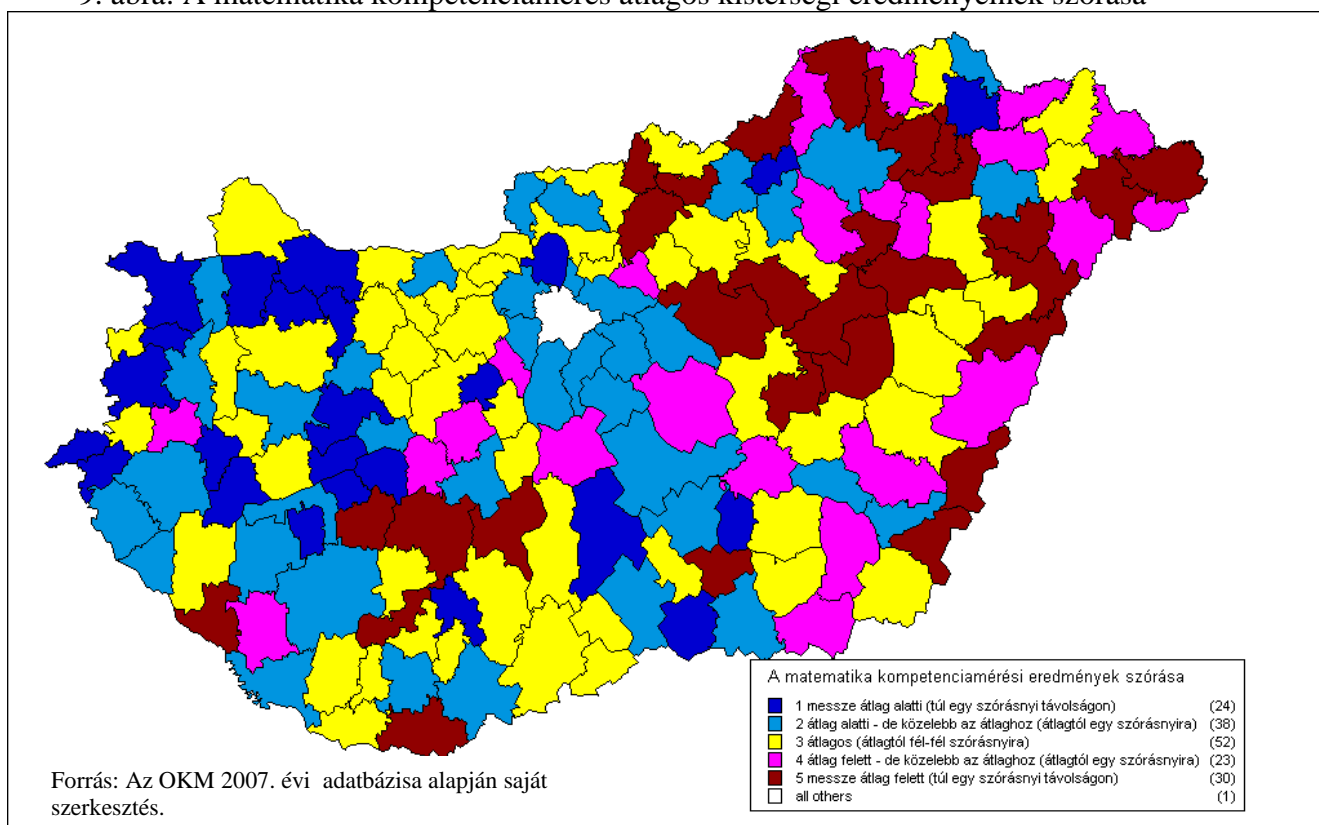


Viszonylag egyenletesen oszlanak meg a kistérségek a 8. évfolyamos diákok matematikai teljesítménye szempontjából. A kistérségek 36%-ában az országos átlag körül mozognak az eredmények, $\frac{1}{3}$ - $\frac{1}{3}$ részükben pedig nem éri el, illetve meg is haladja az országos átlagot. Több olyan kistérség van, ahol mélyen átlag alattiak a teljesítmények (ezeket a térségeket jelöltük a 8. ábrán sötétkék színnel), mint olyan, ahol messze átlag felettiak (ezeket a térségeket sötét bordó színnel jelöltük a 8. ábrán). Jól látható a térképen, hogy a legalacsonyabb átlaggal rendelkező térségek az ország keleti, míg a legjobb teljesítményűek az ország déli és középső, illetve az ország nyugati részében alkotnak néhány összefüggő, viszonylag nagyobb tömböt. Beékelődik közéjük néhány kifejezetten jobban teljesítő térség. Ezek vagy megyeszékhelyek, tehát nagyvárosi térségek (mint például Miskolc, Debrecen, Nyíregyháza), vagy olyan kistérségek, ahol az iskolavárosi hagyományok (mint például a sárospataki térségben), vagy néhány elkötelezett iskola kitartó munkája (mint például a más területen egyáltalán nem kedvező helyzetű Heves megyei pétervásárai, vagy béalápátfalvai térségben) segítik az oktatás színvonalának megőrzését.

De ennek fordítottjával is találkozhatunk a dunántúli ország részben, ahol az átlagnál jobban teljesítő kistérségek körül található néhány olyan térség (Somogy, Baranya és Tolna megye határán), ahol messze átlag alatti az iskolák összteljesítménye. Az érdekes az, hogy e térségek között sok esetben nincsenek is olyan nagy különbségek (például a gazdasági fejlettség tekintetében, vagy a térségek demográfiai, iskolázottsági, foglalkoztatási, gazdasági aktivitási, szociális helyzetét tekintve), melyek indokolnák a kompetenciamérésben elért eredmények közti különbségeket. Nézzük például a belső-somogyi Lengyeltóti, valamint a déli határszélen lévő Csurgói kistérséget. Hasonlóak ugyan a mutatóik a fenti szempontokból (hátrányos helyzetű, nem fejlődő, döntően kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolai és szülői háttérrel jellemezhető térségek), a matematika kompetenciamérésen elért eredmények mégis jelentősen különböznek: a Lengyeltóti kistérségben messze átlag feletti, a Csurgóban viszont átlag alattiak. Ennek a különbségnek a regionális tudományból ismert „szomszédság elve” lehet az oka: míg a Lengyeltóti kistérséget jó adottságokkal rendelkező, vagy akár kifejezetten prosperáló térségek veszik körül, addig a Csurgóit a határszélen átlag alatti, vagy maximum átlagos teljesítményű térségek övezik. Márpedig a „szomszédság elve” alapján a környező térségek mindenképpen hatással vannak egy-egy térség belső életére.

Nemcsak az a fontos, hogy a kistérségek mekkora hányadában ért el az iskolák többsége átlagos, átlag alatti, vagy átlag feletti eredményeket, hanem az is, hogyan oszlanak meg az eredmények a kistérségeken belül, mekkora *a szórásuk*. Ugyan terjedelmi és koncepcionális okokból a kistérségeken belüli különbségekkel nem foglalkozunk a disszertációban, azt azért figyelembe vettük, hogy mekkora a matematika eredmények szórása az egyes kistérségekben (lásd 9. ábra).

9. ábra: A matematika kompetenciamérés átlagos kistérségi eredményeinek szórása



Ha kicsi az eredmények szórása, az azt jelenti, nincsenek nagy különbségek az adott térség iskolái között. Ha viszont nagy, az arra utal, jelentősek az iskolák közötti különbségek. Ez a kérdés azért is nagyon fontos, mert a kompetenciamérési eredményeket feldolgozó szakértői munkák, szakirodalmak (Balázsi-Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010, Országos kompetenciamérés...2006, 2008) mindig nagyon nyomatékosan hangsúlyozzák, hogy a magyar közoktatásnak pontosan az az egyik legnagyobb problémája, hogy *nagyon jelentősek az iskolák közötti különbségek* az oktatás színvonalát, az ott folyó pedagógiai munkát, valamint az eredményességet illetően. Ez pedig azt jelenti, egyáltalán nem biztosított, hogy az ország különböző pontjain élő gyerekek, függetlenül attól, hol élnek, ugyanazt a színvonalú oktatást kapják ettől a közpénzen fenntartott, közfeladatokat ellátó rendszertől.

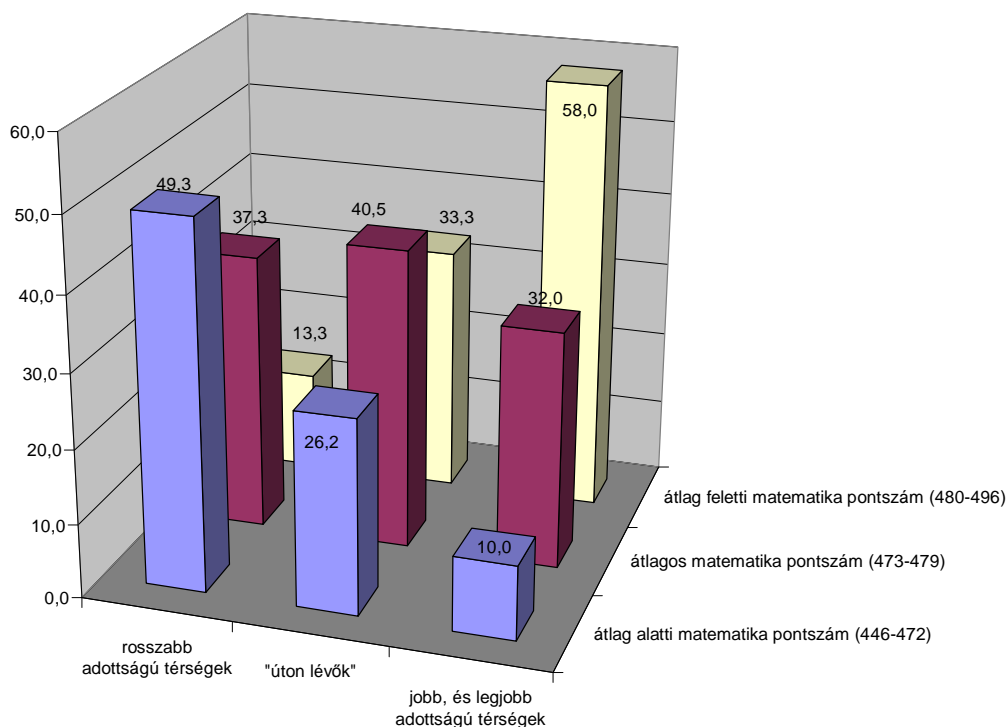
Eredményeink szerint a matematika eredmények szórása pontosan azokban a térségekben a *legmagasabb*, ahol az *iskolák összteljesítménye átlag alatt* maradt (lásd 8. ábra). Ez arra utal, hogy nagyon egyenetlen az iskolák teljesítménye, ami „lehúzza” az átlagot. Ugyanazokban a térségekben vannak nagyon jól, és nagyon gyengén teljesítő iskolák is. Ha megnézzük a fenti térképet, és visszagondolunk a kistérségek korábban részletesen bemutatott sajátosságaira, megállapíthatjuk, hogy a nagy szórású térségek többsége alapvetően *kedvezőtlen társadalmi összetételű* térség, ahol sok a *szélsőségesen hátrányos helyzetű család*, és az ilyen *társadalmi összetételű iskola*, és mindössze *néhány* olyan iskola van (általában a

városiasabb, a környezet egészéhez képest jobb feltételekkel rendelkező körzetekben), ahol viszont jobb (legalább átlagos vagy a feletti) eredmények születnek. Ilyen például a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Szikszói, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tiszavasvári és fehérgyarmati térség. A nagy szórású, alapvetően *kedvezőtlen társadalmi összetételű* térségek között lehetnek olyanok is, amelyek pontosan azért tűnnek *nagyon polarizáltak*, mert egyaránt megtalálhatóak bennük a nagyon rossz háttérű, az átlagtól messze elmaradó eredményeket produkáló, valamint az olyan iskolák, amelyek már megosztottabbak háttérük tekintetében: vagy a szülői háttér jobb az átlagnál (sőt néha a legjobb), vagy az iskola társadalmi összetétele kedvezőbb a térségi átlagnál. Az ilyen iskolák nagyon törekvő, a színvonalért, annak emeléséért nagy küzdelmet folytató iskolák. Ez abból látható, hogy a nehézségeket jelentő környezeti feltételek ellenére matematikából átlagos, vagy akár a feletti eredményeket is képesek elérni, és átlag alatti a legrosszabbul teljesítő diákok aránya is. Ilyen például a Somogy megyei Balatonföldvári, vagy a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei sárospataki térség. Esetükben egyrészt az befolyásolja ezt a helyzetet, hogy a családok foglalkoztatottsági viszonyai nem olyan rosszak, mint a környezetüké, másrészt szerepet játszik Sárospatak iskolavárosi múltja, a Balatonföldvári kistérség esetében pedig annak prosperáló jellege. Az említett kistérségeknél még rosszabb feltételekkel rendelkezik a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Csengeri kistérség, amely viszont azért érdekes, mert a szülői háttér mutatói rosszabbak, mint az iskola társadalmi összetétel-indexének értéke, mely viszont eléri az országos átlagot. És az eredmények? Matematikából ez a térség eléri az országos átlagot, sőt, a legjobban teljesítő diákok aránya átlag feletti. Ez vitathatatlanul óriási eredmény. A polarizáltság azért marad fent ezekben a térségekben, mert az előnyösebb háttérű, jobb társadalmi pozíciókat elfoglaló rétegek nincsenek elegendően, és (még) nem elég erősek ahhoz, hogy átformálják a térség társadalmát. Abban az esetben tehát, amikor gyengébb a szülői és iskolai háttér, van jelentősége annak, hogy homogének vagy heterogének a kistérségek. A nagyobb szórások mögött meghúzódó *sokféleleg inkább a teljesítmények romlásának „kedvez”*.

Az átlagnál jobb eredményeket produkáló kistérségek többségében (közel 90%-ában) átlag alatti az iskolai pontszámok szórása, tehát kisebbek az iskolák közötti különbségek, mint másutt (lásd 9. ábra). Ez arra utal, ezek a térségek viszonylag egységesebbek, homogénebbek az iskolák teljesítménye, a gyerekek matematika tudása szempontjából, mint a gyengébben teljesítő térségekben. De – mint később látni fogjuk – ezeknek a jó eredményeknek is nagyon sok köze van az iskolák kedvezőbb társadalmi összetételéhez. Ezekben az esetekben a kis szórás, a homogén közeg az adott térség kedvezőbb adottságai megőrzésének, és a jobb eredmények elérésének biztosítója is. Ilyen térség például a Vas

megyei Szentgotthárdi, vagy a Komárom-Esztergom megyei tatai térség. A „szomszédság” elvének érvényesülése mellett mindenképpen szerepe van az eredmények alakulásában a homogenitás mutatóval mért térségi fejlettségnek is – különösen a „végpontokon” (lásd 10. ábra). A kedvezőtlen adottságú térségek között messze átlag feletti arányban találhatóak meg azok a térségek (49%), ahol a kompetenciamérésen elért átlag alatti eredmény a jellemző. A kifejezetten jó adottságokkal rendelkező térségek között pedig 58% azoknak az aránya, ahol az átlag feletti eredmény a jellemző. A fejlődés lehetséges irányait tekintve még „úton lévő” térségekben viszonylag kiegyensúlyozottabbak az eredmények, bár legtöbbször kétségtelenül az „átlagos” teljesítmény dominál, de nem elhanyagolható mértékű az átlag alatti, illetve feletti teljesítmény sem. Figyelemre méltó eredmény, hogy a *kedvezőbb* térségi adottságok *jobban csökkentik az átlag alatti kompetenciamérési eredmények esélyét* (10% az előfordulásuk), mint amennyire a *kedvezőtlenebb adottságok csökkentik az átlag feletti teljesítmények valószínűségét* (13%-ban fordulnak elő). Ha rosszabbak is a környezeti feltételek, még mindig nagyobb esély van arra, hogy – ha például kellőképpen támogató a gyerekek családja, akkor – e térségtípusra egyébként jellemző eredményeknél jobb eredmények szülessenek, mint fordított esetben. Ide tartozik például az a Bélapátfalvai, Pétervásárai, Sárospataki, Lengyel-tóti kistérség, melyek iskolai eredményeket javító sajátosságaival már korábban is találkoztunk.

10. ábra: A kistérségek homogenitás mutatójának és a matematikai kompetenciamérés együttes megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi, valamint a saját összeállítású adatbázis alapján készült szerkesztés

7.2.2. A szülői háttér

A családi háttér iránti érdeklődésünket több tényező is magyarázza. Egyrészt az, hogy mind a nemzetközi, mind a hazai szociológiai irodalomban évtizedek óta alapvető premisszaként jelentik meg a családi háttérnek az iskolai eredményekre gyakorolt hatása (Coleman 1961, Bourdieu 1978, 1998, DiMaggio 1998, Ferge 1980, Gázsó 1976, Báthory 1992, Lukácsy 1997). Ezeket a régóta ismert összefüggéseket támasztják alá a kompetenciamérés, illetve a PISA vizsgálatok eredményei is, melyek kimutatták, hogy Magyarországon (Törökország után) a 2. legnagyobb a családi háttérnek az iskolai eredményességre gyakorolt hatása (Csapó 2002, 2003, Bukodi 1995, 2000; Lannert 2004, Balázsi-Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010). A másik ok, amiért ilyen kitüntetett szerepet kap a családi háttér az, hogy az iskolai eredményesség összetevőit feltárni igyekvő, és az utóbbi években megindult kutatásokban egyre nagyobb hangsúlyt kap az a tény, hogy egy iskola eredményessége alapvetően az iskola társadalmi összetételétől függ (Lannert-Nagy 2006, Lannert 2006; Bourdieu 1980). Minél inkább olyan rétegek gyermekei kerülnek az iskolába, akik kompatibilisek az iskola céljaival, értékeivel, szokásaival, annál eredményesebb lesz az ott folyó oktató-nevelő munka. Ami azt jelenti, sok esetben csak a tanulók „megfelelő” szelektálásával képes az iskola biztosítani az eredményességét.

A családi háttér iskolai eredményekre gyakorolt hatását, korábbi kutatási eredmények, és a rendelkezésre álló bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom alapján bizonyítottak tekintjük. Disszertációnkban nem kívánjuk (ismételten) bizonyítani ezt az összefüggést, hanem használni fogjuk. Elfogadott tényként fogjuk fel, hogy az egyik legmeghatározóbb a gyerekek iskolai (és persze későbbi) sikeressége szempontjából az, hogy milyen családból jönnek, ott milyen segítséget, támogatást, érzelmi, mentális és „szakmai” segítséget képesek kapni, milyen bánásmódban van részük, és mindezt milyen körülmények között kell megélniük.

A kompetenciamérést végző szakemberek a *szülői háttér jellemzése* céljából képeztek egy *indexet*, melynek értékét a *tanulói kérdőív* néhány kérdésére adott válasz alapján számították ki (Országos kompetenciamérés 2008). Céljuk az volt, hogy egy olyan modellt alkossanak, melynek egyrészt a lehető legnagyobb magyarázó ereje van és a lehető legtöbb diák esetében létezik, másrészt könnyen értelmezhető és kézzelfogható. E modellhez a változókat a szakemberek több lépésben választották ki⁷⁹, és végül a szülők iskolai

⁷⁹ E változók különböző súllyal vett összege a hozottérték-index, melynek értékét lineáris transzformációval 0 átlagúvá és 1 szórásvá alakították. A változókat a kutatók több lépésben választották ki. Először azokat a

végzettsége, a család könyveinek száma, a tanuló saját könyveinek száma mellett döntöttek, valamint figyelembe vették azt is, van-e a család birtokában legalább egy számítógép. E változók megfelelő módon történő összevonásával képezték a családháttér-indexet, melyet *hozottérték-indexnek* (röviden *HÉI*-nek) nevezték el (Balázsi–Zempléni 2004; Balázsi és mtsai 2005a; Országos kompetenciamérés...2008). A családháttér-indexet ezt követően évfolyamonként standardizálták, hogy a nagyobb érték egyben jobb körülményeket is jelentsen⁸⁰, majd a standardizált értékek telephelyi⁸¹ átlagát képezték. Mi ezeket a telephelyi átlagokat aggregáltuk kistérségi szintre, és építettük be kistérségi adatbázisunkba.

A *szülői háttér hozottérték-indexének* alapstatisztikáit a következő táblázat mutatja. Térképen is ábrázoltuk e mutató kistérségi megoszlását (lásd 11. ábra). Az index átlagának negatív értéke arra utal, az országosan jellemző (átlagos) szülői háttér inkább kedvezőtlen, mint kedvező (annak magyarázatára, hogy pontosan mit jelent az „átlagos” jelző, a későbbiekben kitérünk). A szórás közel 100%-a az átlagnak. Ez az érték azt jelzi, kifejezetten nagyok az átlagtól való eltérések, tehát elég heterogének a térségek a szülői háttér jellemzői szempontjából.

10. táblázat: A tanulók hozottérték-indexének országos átlaga, 2007

A tanulók hozottérték-indexének mutatója	Medián	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
A tanuló standard hozottérték-indexe, ÁTLAG	-0,296	-1,064	0,394	-0,318	0,3037

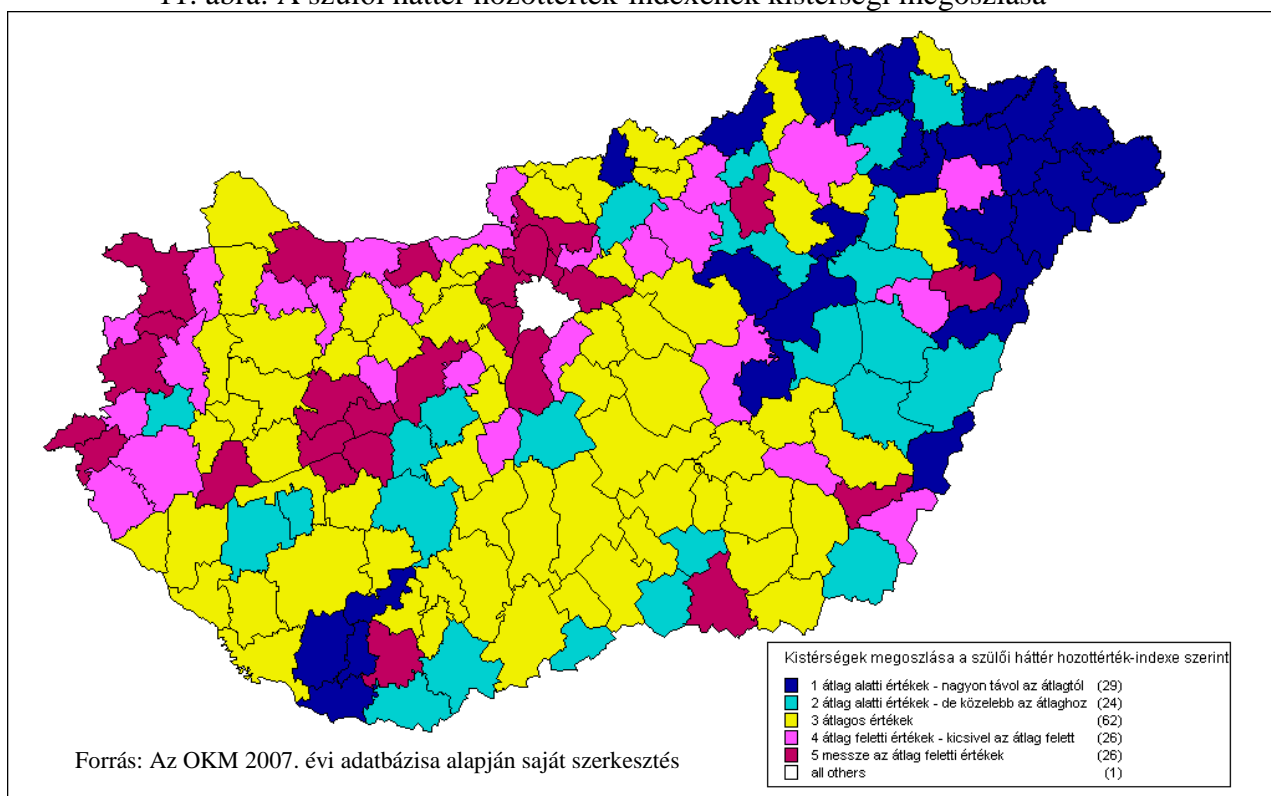
Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

változókat választották ki, amelyek a háttérindex számolásánál egyáltalán szóba jöhetnek, azaz a diák anyagi vagy kulturális helyzetének egy aspektusát ragadják meg, és a legtöbb diákra vonatkozóan rendelkezésre áll az értékük. Ezt követően felmérték azoknak a változóknak a körét, amelyek önmagukban jelentős hatással vannak a teszteredményre. Ebből a listából többdimenziós regresszió segítségével választották ki a legjobb modellt oly módon, hogy a többváltozós lineáris modell esetében már nem szignifikáns változókat lépésenként kihagyták. Végül a legtöbb esetben jelentős hatást mutató legfontosabb változókat választották ki. Ezekből alakult ki, a súlyokat kerekítve, a hozottérték-index (röviden HÉI) (Balázsi – Zempléni, 2004).

⁸⁰ Az index értéke 2007-ben a diákok 82%-ára volt kiszámítható, korrelációja a képességpontokkal 0,45 és 0,52 között változott, a modell magyarázó ereje körülbelül 0,24 volt. Az index és a matematikai eszköztudás, valamint a szövegértési képesség közötti kapcsolatot lineáris regresszió használatával becsülték. A lineáris regressziók esetén abból az alapfeltevésekből indultak ki, hogy a vizsgált háttérváltozó lineáris módon hat a képességre, azaz a háttérváltozó függvényében ábrázolva a képességeket, a pontok egy egyenes mentén helyezkednek el. Az ettől való eltérések pedig a háttérváltozótól független hatások következményei (Országos kompetenciamérés 2008:79).

⁸¹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról a *telephely* fogalmát a következőképpen fogalmazza meg: az alapító okiratban meghatározott, a székhelyen kívül működő szervezeti egység (tagintézmény, kihelyezett osztály, csoport, műhely, gyakorlóhely, iroda, napközi, tanulószoba, konyha stb.) elhelyezését szolgáló feladatellátási hely.

11. ábra: A szülői háttér hozottérték-indexének kistérségi megoszlása⁸²



Eredményeink szerint – az „átlagos” szülői háttérrel jellemezhető kistérségeket kivéve, melyek 37%-ot képviselnek – viszonylag kiegyenlített a különböző térségtípusok aránya. A térségek közel egyharmadában a gyerekek többségének szülői háttere még az átlagot sem éri el. Hasonló arányt képviselnek azok a térségek is, melyek iskoláira viszont az átlagnál kedvezőbb szülői háttér a jellemző.

Az ország legnagyobb részén, a középső, a déli és a közép-dunántúli részeken az **átlagos szülői háttér** a jellemző. Mit takar az „átlagos” jelző? Ennek tisztázására azért van szükség, mert ehhez képest fogjuk tudni értelmezni az „átlag alatti”, illetve az „átlag feletti” szülői háttér jellemzőit. A térségeknek ebben a csoportjában a szülők többségére (átlagosan 82%-ára) az a jellemző, hogy egyikük sem rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Az anyák közel harmada, az apáknak valamivel több, mint a fele szakiskolai, szakmunkás végzettségű. Az anyák esetében jelentős arányt képviselnek még (mintegy negyedük) a legalacsonyabb (tehát általános iskolai, vagy az alatti) végzettségűek, illetve az érettségizettek. Az apák egy ötöde rendelkezik érettségivel. Alapvetően tehát az *érettségit nem adó középfokú végzettségű szülők* alkotják az „átlagos” szülői hátteret. Jellemző még erre a háttérre, hogy általában *egy számítógép* van a családban (a térségek e csoportjában átlagosan 62% az ilyen családok aránya, míg a kettő vagy annál több számítógéppel rendelkezőké 22%), és bár a diákok döntő többségének vannak saját könyvei (nem tankönyvek), a családokban mégis *jellemzően kevés*

⁸² A folytonos változó kategóriálisváltozóvá történő átalakításáról lásd *Melléklet 2.* jegyzetét.

könyv található. A gyerekek harmadának családjában maximum 50, 26%-uk otthonában pedig maximum 150 könyv található (lásd *Melléklet* 16a. táblázat).

Abból a szempontból is szemügyre vettük az „átlagos” szülői háttérű térségeket, hogy milyen a *családok anyagi helyzete*. Ez a szempont nem volt része a hozottérték-indexnek, viszont fontos mutatója a gyerekek háttérének. A kompetenciamérés eredményeit feldolgozó szakemberek ezért erre is készítették egy mutatót családi helyzet-index (CSAH) néven, melyben a következő információkat foglalták össze: kap-e a diák az iskolában ingyenes étkezést, és tankönyveket, illetve kap-e a család rendszeres nevelési segílyt a diák után (Országos kompetenciamérés...2008:78). Használhattak volna a szakemberek szubjektív mutatókat is, hiszen a tanulói kérdőív érdeklődik arról, hogy a gyerek (szülő) megítélése szerint mennyire élnek meg könnyen vagy nehezen, valamint arról is, hogy az anyagi helyzet tekintetében hova sorolná a környezetükben élő családokat. De a kutatók objektívebb mérőeszközöket választottak. Az „átlagos” anyagi helyzetű térségekre az a jellemző, hogy a gyerekeknek mintegy harmada részesül rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, közel 40%-uk ingyenes vagy kedvezményes étkezésben, és közel 60%-uk ingyenes tankönyvellátásban.

A családok anyagi helyzetével kapcsolatosan azt azért érdemes figyelembe vennünk, hogy az ingyenesen kapott étkezés és tankönyvek még feltétlenül jelentik azt, hogy a család rossz anyagi helyzetben van. Az ingyenes tankönyv biztosítása például sok helyen inkább az önkormányzatok tehervállalási képességétől függ, mint a családok rászorultságáról, ugyanis az önkormányzatok, ha módjukban áll, legalább az általános iskola kezdő szakaszában, illetve az egész alsó tagozaton biztosítják a területükön élő kisiskolásoknak az ingyenes tankönyvet (legalább tartós tankönyv formájában). Az ingyenes étkezés igénylése már jobban mutatja a családok helyzetét, de még ez sem biztos, mert részesülnek támogatásban sok gyerekes, kifejezetten jó egzisztenciális körülmények között élő családok is. Minden bizonnyal nem ők vannak többségben a sokgyerekesek között. A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban való részesedés viszont egyértelműen kijelöli azoknak a családoknak a körét, akik nagyon nehéz anyagi körülmények között élnek.

Néhány információval kiegészítettük a családok anyagi helyzetére vonatkozó ismereteinket. Három olyan szempontot választottunk, melyek megítélésünk szerint szintén plasztikusan jellemzik a családok anyagi lehetőségeit. A kérdezést megelőző évben, a gyerekek több mint egyharmada egyszer sem üdült együtt a családjával, az azt megelőző négy évben közel felük egyszer sem vett részt iskolai, 63%-uk pedig nem iskolai táborozáson, nyaraláson (mint például sport-, művészeti-, vagy cserkész tábor) (lásd *Melléklet* 16b. táblázat). A kistérségek jelentős többségében (63%-ban) a családok anyagi helyzete átlagosnak mondható. Több olyan térség van (22%), amelyben átlag alatti, és kevesebb, ahol átlag feletti anyagi körülményeket tudnak a családok teremteni.

Az **átlagnál kedvezőbb** szülői háttérrel jellemezhető térségek elvétve találhatóak az ország keleti részén – ezek leginkább a megyeszékhelyeket is magukban foglaló térségek (mint például a miskolci, nyíregyházai, debreceni térség), illetve néhány olyan térség, ahol

egy-egy ágazat prosperálóbb jellege teremt olyan körülményeket (például az idegenforgalom a Gyulai kistérségben, vagy a mezőgazdasági termelés, illetve a borászat a Heves megyei térségekben), melyek lehetővé teszik a magasabb státuszú rétegek megtartását, gyermekeik iskoláztatását is. A legtöbb ilyen térség a főváros körül, valamint Közép-, Észak-, és Nyugat-Dunántúlon található (lásd 10. ábra). E térségekben szignifikánsan magasabb a szülők iskolai végzettsége, mint az „átlagos” háttérűekben. A családok egy negyedében legalább az egyik szülő felsőfokú végzettségű. Ez lényegesen magasabb arány, mint ami az „átlagos” szülői háttérű térségekre jellemzőnél. Az anyák több mint egy harmada rendelkezik érettségivel, és közel egynegyedük felsőfokú végzettséggel. Igaz ugyan, hogy a szakiskolai, szakmunkás végzettségű apák képviselik a legnagyobb arányt (50%-ot), de ugyanakkor az is elmondható ezekről a térségekről, hogy mind az érettségizett, mind a felsőfokkal rendelkező apák aránya lényegesen magasabb (25 és 15%), mint az „átlagos” szülői háttérrel jellemezhető térségek esetében. Alapvetően tehát az *érettségit adó közép-*, valamint a *felsőfokú végzettségű szülők alkotják* az „átlagon felüli” szülői háttérrel. Jellemző még ezekre a térségekre, hogy a családok többségében (60%-ában) ugyan csak egy számítógép található, de 30%-uk kettő vagy annál is több számítógéppel rendelkezik – ami messze felülmúlja az „átlagos” háttérű családokra jellemző arányt. Az ilyen családokban nem csak a diákoknak vannak saját könyvei, hanem családjaikban is *viszonylag sok könyv* található. A gyerekek családjaiknak 47%-ában maximum 150 könyv van, viszont a családok egy harmadában legalább 600, vagy annál is több könyv található.

A családok anyagi helyzetében is egyértelmű javulás mutatható ki. Az „átlagos” szülői háttérű térségekhez képest e térségek iskoláiban kisebb az ingyenes, vagy kedvezményes étkezési juttatásban (26%), ingyenes tankönyvben részesülő diákok aránya (43%), és a családoknak is mindössze 14%-a kap rendszeres gyermekvédelmi támogatást az önkormányzattól az átlagos háttérű családok 35%-ával szemben. Nagyon gyakran nyaralnak a gyerekek: 73%-uk legalább egyszer, vagy akár ennél is többször volt üdülni a családjával a kérdezést megelőző évben, 20%-uk pedig a kérdezést megelőző négy évben szinte minden évben részt vett iskolai táborozáson, nyaraláson (26%), nem iskolai táborozáson, nyaraláson pedig (mint sport-, művészeti-, cserkész tábor) 21%-uk vett részt (szemben az átlagos szülői háttérű iskolák tanulóinak 15%-ával).

Az eredményekből érzékelhető a középosztálynak, az egyébként kedvező háttérű családok „lecsúsítása” is. Ugyanis az „átlag feletti” szülői háttérrel rendelkező családoknak több mint a fele „csak” átlagos anyagi helyzettel rendelkezik, és ennél kisebb hányaduk él kifejezetten átlag feletti anyagi körülmények között. Természetesen ez a szint, mint láttuk a

mutatókból még így is egy magasabb szint, mint az országos átlag, de ahhoz képest, amilyen lehetne, bizonyosan rosszabb.

Az **átlagnál kedvezőtlenebb** szülői háttérrel jellemezhető térségek többsége Magyarország legészakibb részén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyében találhatóak (lásd 10. ábra). A térségek e csoportjában a szülők döntő többsége nem rendelkezik felsőfokú végzettséggel. *Minden más csoportnál alacsonyabb az iskolai végzettségük.* Az anyák 38, az apák 27%-ának maximum általános iskolai, vagy az alatti végzettsége van. Mind az anyák, mind az apák esetében a második legnagyobb csoportot az *érettségi nélküli középfokú* (szakiskolai, szakmunkás) végzettség képviseli (31, 53%). A felsőfokú végzettséggel bíró anyák aránya 9, az apáké 5%. Jellemző az e térségekben élő családokra, hogy közel 30%-ukban egyáltalán nincs számítógép, 60%-ban pedig csak egy van. Ugyan a gyerekek 90%-nak vannak saját könyvei, a *családokban* mégis nagyon *kevés könyv* található. A családok közel felének maximum 50, egy negyedének pedig maximum 150 könyve van.

A családok anyagi helyzetének mutatói minden más csoporthoz képest a legrosszabbak. Érthető, hogy átlagosan a diákok közel 60%-a rendszeres gyermekvédelmi támogatást kap, több mint felük ingyenes, vagy kedvezményes étkezési juttatásban részesül, 76%-uk pedig ingyenes tankönyv-ellátásban. Igaz ezekre a családokra az is, hogy alig nyílik lehetőségük a gyermekekkel együtt történő nyaralásra (42%-nak volt erre lehetősége a kérdezést megelőző évben), arra, hogy gyermekük iskolai táborozáson, nyaraláson vegyen részt (a gyerekek közel fele ebből is kimaradt), illetve arra, hogy gyermekeiket nem iskolai szervezésű táborba, nyaralásra is (mint például sport-, művészeti-, cserkész-tábor) befizessék (erre a diákok közel 70%-ának nem volt lehetősége). A hozottérték-index értékeinek *szórása* ebben a térség-csoportban a *legnagyobb*. A térségek szignifikánsan nagyobb hányadában (közel 40%-ában) átlag feletti az értékek szórása, ami azt jelenti, *erősen polarizált e térségek helyi társadalma*, s benne a gyerekek szülői háttere, azaz mindenféle „véglet” megtalálható bennük: a legjobb, és a legrosszabb helyzetű családok is. Az átlagos, vagy annál jobb szülői háttérrel jellemezhető térségekben nincs ilyen jellegű összefüggés a hozottérték-index értékei és szórása között.

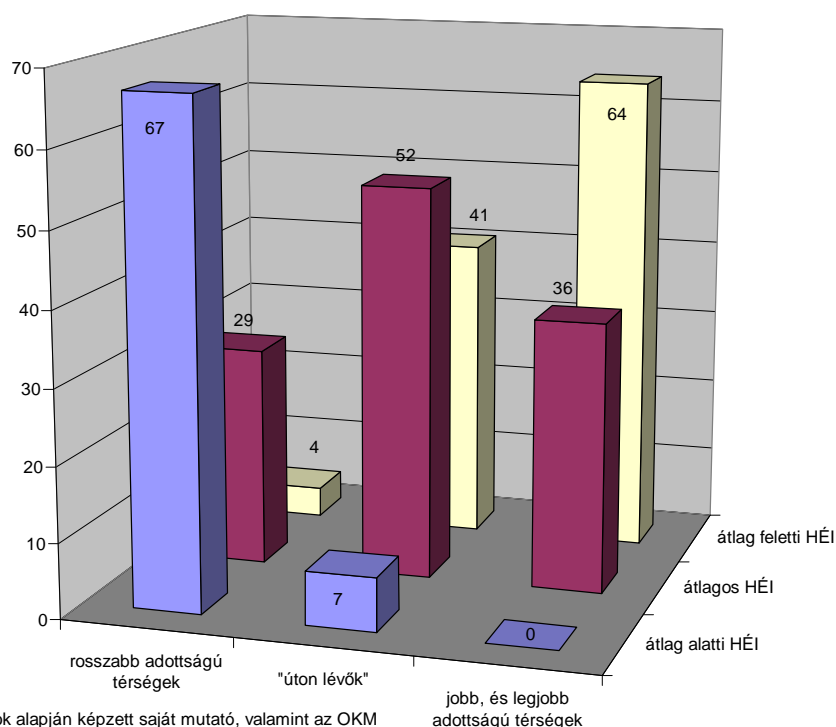
Szignifikáns összefüggés mutatható ki (lásd *Melléklet* 17a-17b. tábla) a térségek homogenitás mutató szerinti fejlettsége, valamint a térségeket jellemző szülői háttér között (lásd 12. ábra) – főleg a két „végponton”. A hátrányos helyzetű, vagy többségében rossz adottságokkal rendelkező térségek 67%-ában összességében az átlagnál kedvezőtlenebb a gyerekek szülői háttere. De van három olyan térség, ahol a kedvezőtlen környezeti tényezők ellenére a diákok többségének igen jó a szülői háttere: a Heves megyei Pétervásárai, a Pest

megyei Szobi, valamint a Békés megyei Szarvasi kistérségben. Előnyösebb helyzetüket már korábban is megtapasztaltuk. Ezt a viszonylag jobb helyzetet magyarázhatja, hogy e térségeknek az átlagnál kicsivel jobb a szociális és foglalkoztatási helyzete, mivel megközelíti az átlagot a működő és a regisztrált vállalkozások aránya, így a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás, munkanélküliség kicsit magasabb az átlagnál. Népeességükre határozottan jellemző a középfokú iskolai végzettség, a térségekre pedig az, hogy a '90-es évek óta folyamatosan igyekeznek felzárkózni a fejlettebb térségekhez.

Azon térségek 64%-ára, melyek kifejezetten jó adottságokkal rendelkeznek, más térségeknél fejlettebbek, az átlagnál sokkal előnyösebb szülői háttér jellemző. Van példa az ellenkezőjére is. A Vas megyei Vasvári kistérség például nagyon különbözik környezetétől, ahol sokkal kedvezőbb a gyerekek szülői háttere, mint általában. A Vasvári kistérségben viszont még az országos átlagot sem éri el. Ezt a helyzetet nem elsősorban foglalkoztatottsági viszonyai, jövedelmi vagy szociális helyzete okozza, mivel ezek a mutatói nem rosszak, hanem inkább az elöregedő népesség alacsonyabb iskolázottsága.

Mivel a homogenitás-mutató, a KSH komplex mutatójához képest *érzékenyebb az átmenetekre*, ezért sokkal pontosabban meg tudja mutatni, mi jellemző azokra a térségekre, amelyekről a vizsgálat időpontjában még nem lehetett eldönteni, hogy merre is tartanak, csak annyit lehetett róluk tudni, hogy „*úton vannak*”. Feltehetően jó irányba fejlődnek, mert felükben legalább átlagos, 41%-ban pedig az átlagnál előnyösebb a gyerekek szülői háttere. Az előnyösebb szülői háttér pedig, rövidebb és hosszabb távon is, növelheti az iskolai eredményességet.

12. ábra: A szülői háttér hozottérték-indexének megoszlása a homogenitás-mutató szerinti térségcsoportokban



Forrás: A KSH adatok alapján képzett saját mutató, valamint az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

Az „úton lévő” térségek egyik csoportjára az átlagos, másik csoportjára pedig az átlagnál sokkal kedvezőbb szülői háttér a jellemző. Az átlagos szülői háttérrel jellemezhető térségek sajátos fejlődési utat jártak be a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig. Döntő többségük felzárkózó, vagy annál rosszabb helyzetben lévő térségnek minősült a KSH besorolása szerint mind be a '90-es, mind a 2000-es évek közepén. Ha fejlődtek is, maximum a felzárkózó státuszt tudták elérni. A térségek fele 2007-ben kifejezetten hátrányos helyzetű volt. A legtöbb ilyen térség az észak-magyarországi (például a Sátoraljaújhelyi, Salgótarjáni, Balassagyarmati kistérség), és a dél-, illetve a nyugat-dunántúli régióban található. Ez utóbbi régió kevésbé fejlett térségei tartoznak ide (mint például a Csornai, vagy Mosonmagyaróvári kistérség). Viszonylag jó e térségek szociális helyzete, jellemző rájuk az ipari, építőipari foglalkoztatottság, és ezzel összefüggésben népességükre a középfokú, alapvetően szakmai végzettség (ami nem jelenti feltétlenül az érettségivel való rendelkezést). Több mutatójuk is átlagos, például a GDP, a működő vállalkozásoknak a regisztráltakhoz mért aránya, az infrastrukturális ellátottság. Fontos jellemzőjük, hogy foglalkoztatottsági viszonyaikra megosztottság jellemző. Az ide tartozó térségek egy részére az a jellemző (főleg az észak-magyarországiakra), hogy átlag feletti az inaktív és munkanélküliek aránya, míg a térségek másik csoportjára (elsősorban a dunántúliakra), hogy a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás és munkanélküliség pedig kicsit magasabb az átlagnál.

Azok az „úton lévő” térségek, melyekben az *átlagnál sokkal kedvezőbbek* a gyerekek szülői háttérének jellemzői, egészen más fejlődési utat és fejlettségi szintet mutatnak, mint előző csoportjuk. Döntő többségük határozottan (sőt néhányuk dinamikusan) fejlődőnek minősült a mind a '90-es, mind a 2000-es évek közepén. Alapvetően megőrizték korábbi fejlettségüket. E térségek több mint fele a nyugat-dunántúli régióban található (annak is elsősorban a Vas, illetve Győr-Moson-Sopron megyei részein). Jelentősebb számban találhatóak még meg Heves és Komárom-Esztergom megyében. E térségek között nincs egyetlen egy hátrányos helyzetű térség sem. Több mutatójuk hasonlóan alakul az előző csoportéhoz, de vannak jelentős különbségek is. Gyakrabban fordulnak elő körükben az átlag feletti GDP, és a működő vállalkozásoknak a regisztráltakhoz mért ilyen aránya. Ezzel összefüggésben jobbak e térségek gazdasági aktivitási és foglalkoztatottsági mutatói. Egyszerre van jelen a magas gazdasági aktivitás (elsősorban Közép-, és Nyugat-Dunántúlon), és az olyan helyzet, amikor a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás és munkanélküliség pedig kicsit magasabb az átlagnál (elsősorban az észak-magyarországi térségekben). A jobb feltételek megmutatkoznak abban is, hogy az iskolák társadalmi összetétele sok esetben kedvezőbb az átlagnál. A gyerekek (illetve családjaik) jelentős része is úgy nyilatkozott, hogy másokhoz képest nagyon jól élnek.

7.2.3. Az iskolák társadalmi összetétele

Mint korábban említettük, a családi háttér iskolai eredményekre gyakorolt hatását, korábbi kutatási eredmények, és a rendelkezésre álló bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom alapján bizonyítottak tekintjük. Kutatási eredmények azt is bizonyítják (Lannert 2004, 2006; Havas-Kemény-Liskó 2002), hogy az iskolai eredményesség szempontjából nemcsak az számít, hogy milyen a gyerek szülői háttére, hanem az is, hogy milyen a társaié, akikkel nap, mint nap együtt van. A szakirodalom (Felmlee – Eder 1983, Leiter 1983, Peterson 1984, Ladányi–Csanádi 1983, Lannert 2003a, 2003b, 2004, 2006, Havas-Kemény-Liskó 2002) sokszor hangsúlyozza az iskolai eredményesség szempontjából az *iskola társadalmi összetételének* fontosságát, ezen összetétel homogén vagy heterogén jellegének befolyásoló szerepét. Nagyon sokszor kerül elő ez a kérdés abban az összefüggésben, hogy Magyarországon az iskolák pontosan a kedvező összetételű osztályok kialakítását célzó szelektációs mechanizmusok révén tudnak igazán eredményesek lenni. Persze ez attól is függ, hogy abban a közegben, abban a térségben, ahol működnek, meg tudják-e ezt valósítani. Nagyon sok vita van arról, hogy hogyan is értékeljék az iskolák ilyen jellegű törekvéseit. Helyes vagy nem helyes, ha az iskolák a homogén (és persze kedvezően homogén) társadalmi

összetétel révén kívánják tartani az oktatás színvonalát, biztosítani annak sikerességét, hogy szabad-e, lehet-e támogatni a szelekciós törekvéseket (lásd a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokat folyamatosan kísérő vitákat), vagy küzdeni kell ellenük.

Dolgozatunkban ezekkel a vitákkal, a homogenizálódásra való (tudatos vagy kevésbé tudatos) törekvés értékelésével, ennek lehetséges társadalompolitikai, társadalom-lélektani, a társadalom tagjainak együttműködési készségeire és e téren szerzett gyakorlottságára való következményeivel (a dolgozat szűkös keretei miatt) nem foglalkozunk, mindössze jelezni kívántuk e viták jelenlétét.

Annyi mindenképpen elmondható, hogy valóban nem mindegy, mennyire homogén, vagy heterogén az iskolai közeg, illetve az a szűkebb társadalmi közeg, amelyben a gyermek élete zajlik. Nem mindegy, hogy hozzá, illetve családjához hasonló emberek között él, ahol hasonló az életszínvonal és az életstílus, hasonlóak az elképzelések, az ambíciók (az ismerőség, otthonosság érzését keltve ezzel), vagy épp ellenkezőleg, nagyon eltérőek az életstílusok, a viselkedési szokások. Szintén kutatási eredményekből (és persze a mindennapi pedagógiai gyakorlatból is) tudjuk (Ferge 1980, Gázsó 1976, 1988, Lannert 2004), hogy egy kedvezőtlenebb háttérű gyerek egy többségében kedvezőbb családi háttérű, tanulni szerető, ambiciózus tanulótársakból álló osztályban maga is ambiciózusabbá, sikeresebbé válhat, mint egy olyan osztályban, ahol nem fűződnek akkora sikerek a tanuláshoz, ezért nincs is akkora értéke a tanulásnak, és az általa elérhető későbbi esetleges társadalmi sikereknek. Egészen másfajta kihívásokat, lehetőségeket, egyben korlátokat jelent egy gyerek számára, ha döntően kedvezőbb, vagy ha kedvezőtlen összetételű iskolába jár, és ilyen társadalmi közegben is él.

A kompetenciamérést végző szakemberek az *iskolák tanulói összetételének* jellemzése céljából képezték egy *indexet*, amely a telephelyi kérdőív azon kérdéseiből készült, amelyek bizonyos jellemzőkkel rendelkező tanulók százalékos arányára kérdeztek rá az általános iskolai, illetve gimnáziumi osztályokban. Az index megalkotásakor az adott telephelyen tanuló összes diák adatait figyelembe vették. A felhasznált információk a következők voltak (Országos kompetenciamérés....2008:80):

- átlag feletti anyagi körülmények között élők,
- nagyon rossz anyagi körülmények között élők,
- rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők,
- veszélyeztetettek,
- az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők,
- ingyenes tankönyvben részesülők,
- szülei munkanélküliek,
- szülei diplomával rendelkeznek.

Az index kialakításához a változókat a szakemberek standardizálták, így biztosítva, hogy a nagyobb értékek jobb, az alacsonyabb értékek rosszabb körülményeket jelentsenek, majd a standardizált értékek átlagát képezték. Mi ezeket a telephelyi átlagokat aggregáltuk kistérségi szintre, és építettük be kistérségi adatbázisunkba. Nem kívánjuk felülbírálni a szakemberek döntését az összetevők kiválasztásában, hanem használni kívánjuk ezt az indexet.

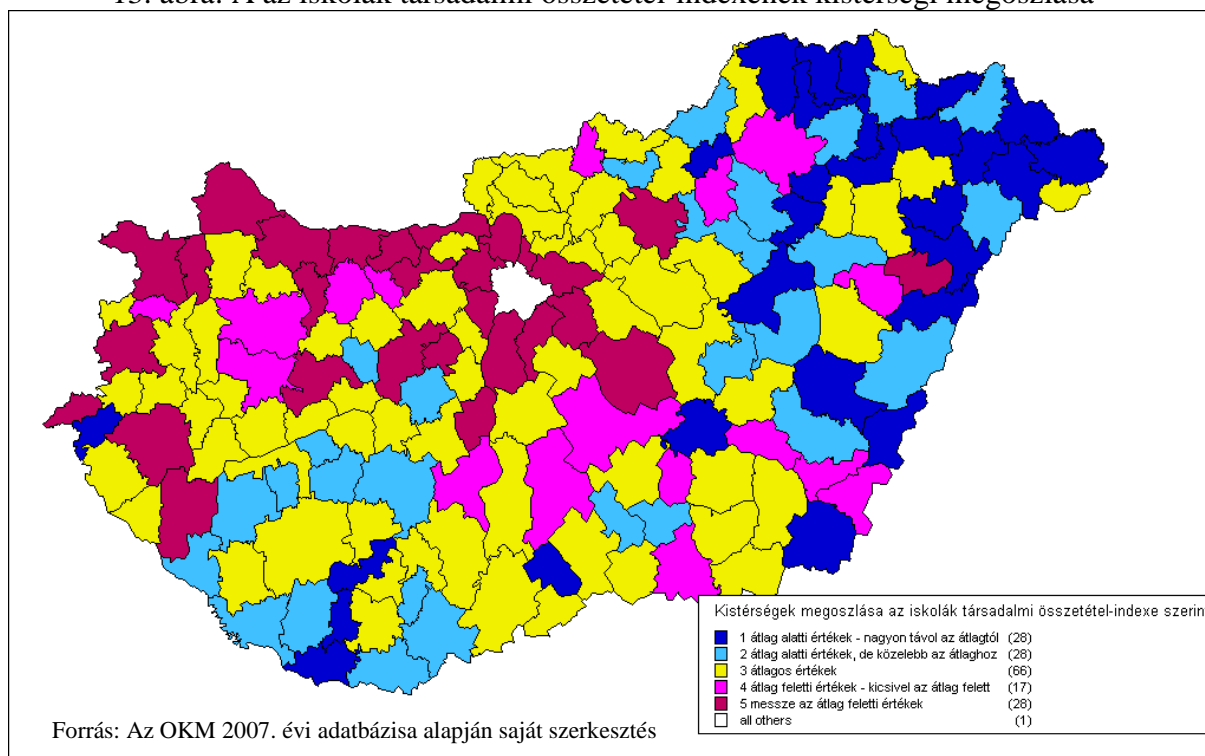
Az iskolák társadalmi összetétel-indexének alapstatisztikáit a következő táblázat mutatja. Az index szórása mindössze 18%-a az átlagnak, ami azt jelzi, az egyes kistérségek átlagai szorosan e körül az érték körül szóródnak. Térképen is ábrázoltuk az iskolák társadalmi összetétel-indexének kistérségi megoszlását.

11. táblázat: A telephelyek társadalmi összetétel indexének országos átlaga, 2007

A telephelyek társadalmi összetétel indexének országos átlaga	Medián	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Telephelyek társadalmi összetétel indexének ÁTLAGA (általános iskola és gimnázium együtt)	0,6224	-5,469	9,679	0,544	2,9628

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

13. ábra: A az iskolák társadalmi összetétel-indexének kistérségi megoszlása⁸³



A térségek közel 40%-ában **megfelel az országos átlagnak** az iskolák társadalmi összetétele (ezeket a térségeket sárga színnel jelöltük). Mit jelent ez az átlag? Az értékek leginkább egy olyan ország képét mutatják, ahol sok az egzisztenciális problémákkal küzdő, segítségre szoruló család, nem túl kedvezőek a gyerekeket körülvevő anyagi körülmények,

⁸³ A folytonos változó kategóriálisváltozóvá történő átalakításáról lásd *Melléklet 2.* jegyzetét.

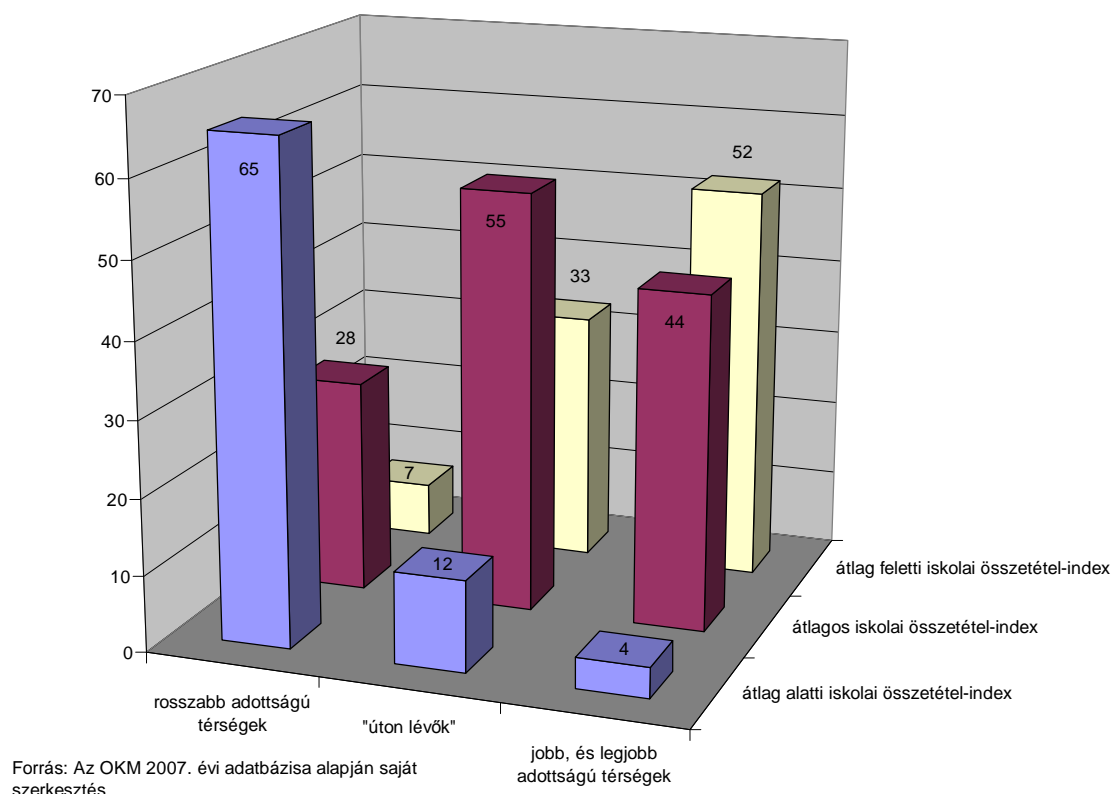
viszonylag magas a szülők munkanélkülisége is, és (az előzőektől nem függetlenül) viszonylag kevesen rendelkeznek a szülők közül diplomával (lásd *Melléklet* 18. táblázat).

A térségek harmadában az **átlagnál kedvezőtlenebb** társadalmi összetétel jellemző az iskolákra (ezeket a térségeket jelöltük a térképen sötét- és világoskék színnel). Ezek a térségek kiterjedt tömböt alkotnak az ország északi és keleti részén (beékelődve közéjük néhány megyeszékhelyi, illetve néhány olyan térség, ahol átlagos az iskolák összetétele), valamint Somogy és Baranya megye peremvidékein. Ezekben a térségekben lényegesen alacsonyabb az átlag feletti körülmények között élő és diplomás szülőkkel rendelkező gyerekek aránya, és lényegesen magasabb a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő (51%), az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező (52%), az ingyenes tankönyv-ellátásban részesülő (71%), valamint azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek szülei munkanélküliek (40%).

A térségek valamivel több, mint egy negyedében az országos **átlagnál sokkal kedvezőbb** társadalmi összetétellel jellemezhetőek az iskolák (ezeket a térségeket rózsaszínnel és bordóval jelöltük a térképen). Ezek a térségek elsősorban a főváros körül, valamint a Dunántúl legészakibb részén találhatóak meg. Előfordulnak a Nyugat-Dunántúlon is, de ott sok esetben ékelődik be közéjük olyan térség, melyekben az országos átlaghoz közelít az iskolák társadalmi összetétele, és nem múlja azt felül. A kedvezőbb iskolai összetételű térségekben az átlagnál lényegesen magasabb az átlag feletti körülmények között élő (8%) és diplomás szülőkkel rendelkező gyerekek aránya (17%), és lényegesen alacsonyabb az olyan rossz mutatók átlaga, mint a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban (21%), illetve az ingyenes tankönyv-ellátásban részesülő (46%), valamint azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek szülei munkanélküliek (16%).

Az iskolák társadalmi összetétele esetében is szignifikáns összefüggés mutatható ki a homogenitás-mutató és az iskolai összetétel-index megoszlása között (lásd *Melléklet* 19a-19c. táblázat). A legrosszabb adottságú térségek három negyedében, a legjobb mutatókkal rendelkezők valamivel több, mint felében az iskolák társadalmi összetétele is, a környezet jellegének megfelelően átlag alatti, illetve a feletti (lásd 14. ábra).

14. ábra: Az iskolai összetétel-index megoszlása a homogenitás-mutató szerinti térségcsoportokban



De nem minden kistérség esetében áll fenn ez az „egybeesés”. Például azokról a térségekről, melyek *kedvezőtlen adottságai* ellenére az iskolák társadalmi összetétele átlagos, vagy annál is jobb, elmondható, hogy alapvetően olyan észak-, és dél-alföldi, illetve észak-magyarországi térségek (mint például a más vonatkozásban is kitűnő Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Csengeri, a Hajdú-Bihar megyei Hajdúböszörményi, vagy a Heves megyei Pétervásárai kistérség), melyekben a gyerekek szülői háttere is eléri legalább az átlagos szintet, szerényebb ugyan a térségek jövedelemtermelő képessége, de mégis jobbak a szociális viszonyok, és bár nem túl magas a népesség átlagos iskolázottsága, mégis kedvezőbb a foglalkoztatási helyzet: a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás és munkanélküliség kicsit magasabb az átlagnál. A gyerekek (illetve szüleik) véleménye alapján családjaik ugyan másokhoz képest rosszabbul élnek, mégis környezetükben a jómódú családok aránya magasabb, mint a szegényebbeké. Az is megállapítható ezekről a térségekről, hogy a '90-es évek közepétől vagy megálltak a fejlődésben, vagy kifejezetten felzárkózóak voltak.

A *legjobb adottságú térségek* között is vannak olyanok, ahol nem ennyire kiemelkedő az iskolák társadalmi összetétele, hanem maximum átlagos (vagy akár az alatti). Ezek alapvetően olyan közép-, és dél-dunántúli, illetve közép-magyarországi térségek (beleértve több Balaton környéki, illetve Pest megye déli részén fekvő, kevésbé prosperáló, vagy a többi

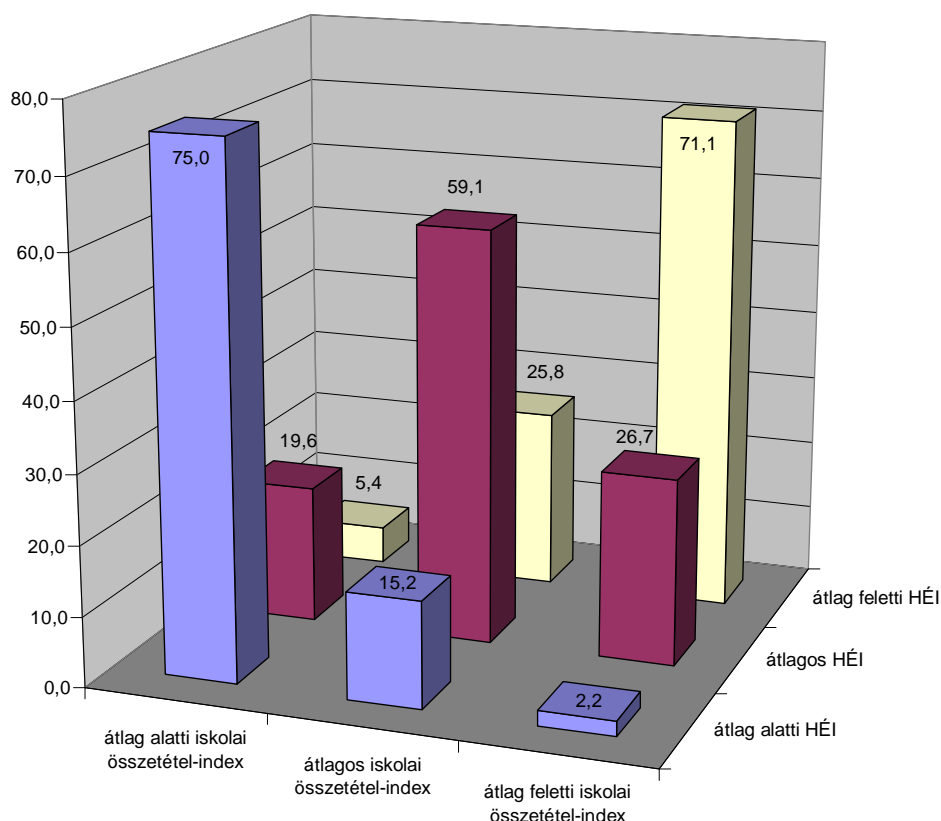
térségtől földrajzilag is távol eső Borsod-Abaúj-Zemplén megyei, egyéb tekintetben már korábban is kiemelkedő Tiszaújvárosi kistérséget), melyek ugyan jó adottságúak, de néhány tekintetben eltérnek a többi, hasonlóan jó adottságú térségtől. Ugyan kedvezőek az ágazati és foglalkoztatottsági viszonyaik (az ipar és a szolgáltatás van túlsúlyban, magas a gazdasági aktivitás mértéke, illetve a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya), kedvező a korösszetételük (a 15-39 éves korcsoport van túlsúlyban), de az infrastrukturális ellátottságuk csak átlagos, és a népesség jelentős hányadára is csak a középfokú iskolai végzettség a jellemző (érettségivel vagy a nélkül). A '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig bejárt fejlődési út szerint is eléggé megosztottak ezek a térségek. Közel azonos arányban találhatóak közöttük felzárkózó, fejlődő, illetve dinamikusan fejlődő térség. Ezt a megosztottságot tükrözi a gyerekek véleménye is arról, hogy másokhoz képest mennyire él jól az ő családjuk. A többség átlagosnak gondolta az életszínvonalukat, a többiek véleménye pedig megosztott aközött, hogy nagyon rosszul, illetve, hogy nagyon jól.

A homogenitás-mutató szerint „úton lévő” térségek között is vannak különbségek. Több mint felükben átlagosnak mondható az iskolák társadalmi összetétele, egyharmadukban viszont az átlagnál lényegesen kedvezőbb. Miben különbözik a térségek e két csoportja? Egyrészt abban, hogy hol helyezkednek el. Az átlagos iskolai összetétellel jellemezhető térségek többsége a nyugat-dunántúli és az észak-magyarországi (elsősorban Vas és Nógrád megyében), az átlag feletti társadalmi összetételű iskolák pedig elsősorban (szintén) a nyugat-, és a közép-dunántúli régióban találhatóak (elsősorban Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom, Pest és Vas megyében). Annak, hogy regionális szinten részben egyeznek ezek a térségek, az az oka, hogy az „úton lévő” térségek közül igen sok található a nyugat-dunántúli régióban (lásd 7.1.5. fejezet). Vas megye esetében még megyei szinten is egyeznek. Néhány mutató tekintetében hasonló ez a két térség-csoport. Például más térségekhez képest jónak mondható a szociális helyzetük, átlagos az infrastrukturális ellátottságuk, egyaránt jellemző rájuk az iparban, építőiparban való foglalkoztatás, és ennek megfelelő középfokú, elsősorban szakmai végzettség. Mindkét térség-csoportban jellemző a népességre a középfokú iskolai végzettség (érettségivel, vagy a nélkül). Az átlagnál jobb társadalmi összetételű iskolákkal jellemezhető térségek különböznek viszont abban, hogy általában kedvezőbb a gyerekek szülői háttere is, jobb a térségek jövedelemtermelő képessége, kedvezőbb a vállalkozási környezet, magasabb a gazdasági aktivitás mértéke, a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya (összefüggésben a fiatalabb korosztályok nagyobb mértékű jelenlétével). Ezek között a térségek között nincs hátrányos helyzetű, míg a másik csoportba tartozó térségek fele az. Nem véletlen, hogy a '90-es évek közepe óta jellemzően felzárkózóak és fejlődőek voltak, és előnyeiket az idők folyamán is megőrizték, míg a térségek másik

csoportja ugyan szintén határozottan felzárkózó volt, de az is maradt. Jól „letapogathatóak” tehát azok a különbségek, melyek az iskolák összetételének különbségeit okozzák.

Az iskolák társadalmi összetételének és a szülői háttér jellemezőinek összevetése arra képes rávilágítani, hogy mennyire hasonló, vagy mennyire tér el egymástól az iskolák és a családok társadalmi háttere. A 15. ábrából egyértelműen látható, hogy az iskolák társadalmi összetétele szerint különböző térségekben szignifikánsan különböznek a gyerekek szülői hátterei is. (lásd *Melléklet 20a-20c.* táblázat).

15. ábra: Az iskolák társadalmi összetétel-indexe és a szülői háttér hozottérték-indexének együttes megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

Az iskolák társadalmi összetétele és a szülői háttér jellege azokban a térségekben hasonlít leginkább egymásra, ahol az iskolák társadalmi összetétele *kedvezőtlenebb az országos átlagnál*, ahol tehát lényegesen több nehezebb sorsú, hátrányos helyzetű ember él, mint az országos átlag. Az ilyen térségek 75%-ában a gyerekek szülői hátterének jellemzői is elmaradnak az országos átlagtól. Van három olyan térség, ahol e körülmények ellenére a szülői háttér jellemzői jobbak az országos átlagnál, és e tekintetben még homogének is (a többi térségben „csak” az országos átlagot érik el). Ezek a Balatonföldvári, a Várpalotai, valamint az Óriszentpéteri kistérség. Ez a három térség szinte minden vonatkozásban fejlettebb, mint az ugyanebbe a csoportba tartozó többi térség. A gazdaság szerkezetétől kezdve az infrastrukturális fejlettségen át a kedvezőbb foglalkoztatási és szociális viszonyokig

több területen mutatnak fel jobb mutatókat. Annak pedig, hogy mégis ebben a térségcsoportban találjuk őket, az az oka, hogy kifejezetten alacsony a diplomás szülők aránya, mivel ezekben a térségekben a középfokú végzettségű (érettségivel rendelkező) népesség túlsúlya a jellemző. Nem olyan alacsonyan iskolázott tehát a lakosság többsége, mint a többi, ugyanebbe a csoportba tartozó kistérségben.

Az *átlagnál kedvezőbb* társadalmi összetételű iskolákkal rendelkező térségek 71%-ában a gyerekek szülői háttere is lényegesen kedvezőbb az országos átlagnál. Viszont a kedvezőbb iskolai összetételű térségek több mint egy negyedében „csak” az országos átlag körül alakul a szülői háttér hozottérték-indexe, melyről tudjuk, hogy a szülők viszonylag alacsonyabb iskolázottságát, illetve szerényebb életkörülményeket és kulturális javakat jelent. Az átlagnál kedvezőbb összetételű iskolákkal rendelkező térségekben, e sajátosság ellenére *vegyesebb szülői háttérrel* rendelkező gyerekek tanulnak, mint azokban a térségekben, ahol az iskolák társadalmi összetétele elmarad az országos átlagtól.

Ez utóbbi környezet hatása tehát erősebb, *jobban behatárolja a családok lehetőségeit*, mint a kedvezőbb társadalmi összetételű iskolai környezet. A különbségek jelentőségét az iskola társadalmi összetételének az eredményekre gyakorolt hatásában fogjuk látni.

A többségében *átlagos* társadalmi összetételű iskolákkal rendelkező térségeken belül mind adottságaik, mind fejlettségük tekintetében élesen elválnak egymástól azok a kistérségek, melyekben a gyerekek szülői háttere nem éri el az országos átlagot sem, és azok, melyekben viszont jelentős mértékben meghaladja azt. Az első csoportba leginkább Észak-Magyarország és Észak-Alföld kedvezőtlen mutatókkal rendelkező, fejlődésében leginkább stagnáló, esetleg felzárkózni igyekvő térségeit találjuk. A másik csoportba Nyugat-, és Közép-Dunántúl fejlődő (több esetben dinamikusan fejlődő), státuszát megtartó, nagyon jó mutatókkal rendelkező, vagy éppen „úton lévő” kistérségei sorolhatóak (mint például a Körmentdi, Sárvári, vagy a Téli kistérség).

7.2.4. A szülői és iskolai háttérnek az eredményességre gyakorolt hatása

Mint korábban említettük (lásd 7.2.2. fejezet), a családi háttér iskolai eredményekre gyakorolt hatását, korábbi kutatási eredmények, és a rendelkezésre álló bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom alapján bizonyítottan tekintjük. Disszertációnkban elfogadott tényként kezeljük, hogy a gyerekek iskolai (és későbbi) sikeressége szempontjából az egyik legmeghatározóbb tényező az, hogy milyen családból származnak: hogy ott milyen segítséget kapnak például a tanulásban, milyen érzelmi, mentális és egyéb támogatásban részesülnek problémáik megoldásához, és mindezt milyen körülmények között kell megélniük. Arról is

beszéltünk korábban (lásd 7.2.3. fejezet), hogy a gyerekek tanulási motivációi és eredményei szempontjából lényeges szerepe van az iskolák társadalmi összetételének is.

Ezért ebben a fejezetben azt nézzük meg, hogyan befolyásolja a gyerekek szülői és iskolai háttére a kompetenciamérésen elért eredményeiket, ha minden más szemponttól függetlenül vizsgáljuk ennek a két háttérváltozónak a hatását. A következő fejezetben ezt a megközelítést fogjuk kibővíteni azzal a szemponttal, hogy az alábbiakban feltárt összefüggések hogyan alakulnak a különböző fejlettségű térségekben.

A 16. ábra segítségével azt mutatjuk meg, hogyan értelmezzük a szülői és iskolai háttér eredményességre gyakorolt hatását. A függőleges változó helyére behelyettesíthető bármelyik háttérváltozó (a szülői és iskolai háttér változója), a vízszintes változó helyére pedig a diákok kompetenciamérésen elért pontszámainak kategóriális változata.

16. ábra: Két azonos kategóriaszámú változó együttes megoszlásának ábrázolása

Változó2 Változó1	1. kategória	2. kategória	3. kategória
1. kategória	11		
2. kategória		22	
3. kategória			33

Amikor két olyan változó közötti kapcsolatot vizsgálunk, melyek kategóriáinak száma és tartalma megegyezik (mint a mi háttér-, és eredményváltozóink esetében), akkor a négyzet *átlójában* lesznek azok az esetek, melyeknél a vizsgált *esetek* (jelen esetben a kistérségek) *ugyanabba a kategóriába esnek mindkét változó szempontjából* (ezeket az eseteket jelöltük az ábrán sárga színnel és azonos kategóriaszámmal). Az átlótól *felfelé* vagy *lefelé eső esetek eltérést* jelentenek ehhez az *egybeeséshez képest*. Ha azt feltételezzük, hogy az 1-3-ig kategóriák az adott változón belül növekvő rangsort jelenítenek meg, tehát az 1-es a legkisebb, legkevesebb, legrosszabb stb. kategória, a 2-es már több, jobb stb., a 3-as pedig a lehető legtöbb, legjobb, legkedvezőbb stb., akkor az *átló felett* lévő (rózsaszínnel jelölt) esetek

a VÁLTOZÓ1 adott kategóriájához képest *kedvezőbb kimeneteket* jelentenek. Az *átló alatt* lévő (zölddel jelölt) esetek viszont a VÁLTOZÓ1 adott kategóriájához képest *kedvezőtlenebb kimeneteket* képviselnek.

A fenti ábra alapján összeállítottunk egy táblázatot (lásd 12. táblázat), melyben e lehetséges kimenetek százalékos megoszlását mutatjuk be. Először feltüntettük azokat az eseteket, amikor *egybeesik* a szülői, illetve iskolai háttér „besorolása” a kompetenciamérési eredmények kategóriáival: 1.) amikor az átlag alatti háttérrel jellemezhető térségekben döntően átlag alattiak az eredmények is, 2.) amikor az átlagos szülői és iskolai háttér túlsúlyával leírható térségekben átlagosak az eredmények is, vagy 3.) amikor a döntően átlag feletti szülői és iskolai háttérrel jellemezhető térségekben az elért eredmények többsége átlag feletti. Ezt követően minden olyan kimenetet „*kedvezőnek*” minősítettünk, amelyben a *háttérhez képest előrelépés* tapasztalható az eredményekben. Minden olyan kimenetet pedig „*kedvezőtlennek*” tekintünk, amelyben a *háttérhez képest visszalépés* következett be az eredményekben. A táblázatot e szempontok alapján szerkesztettük meg.

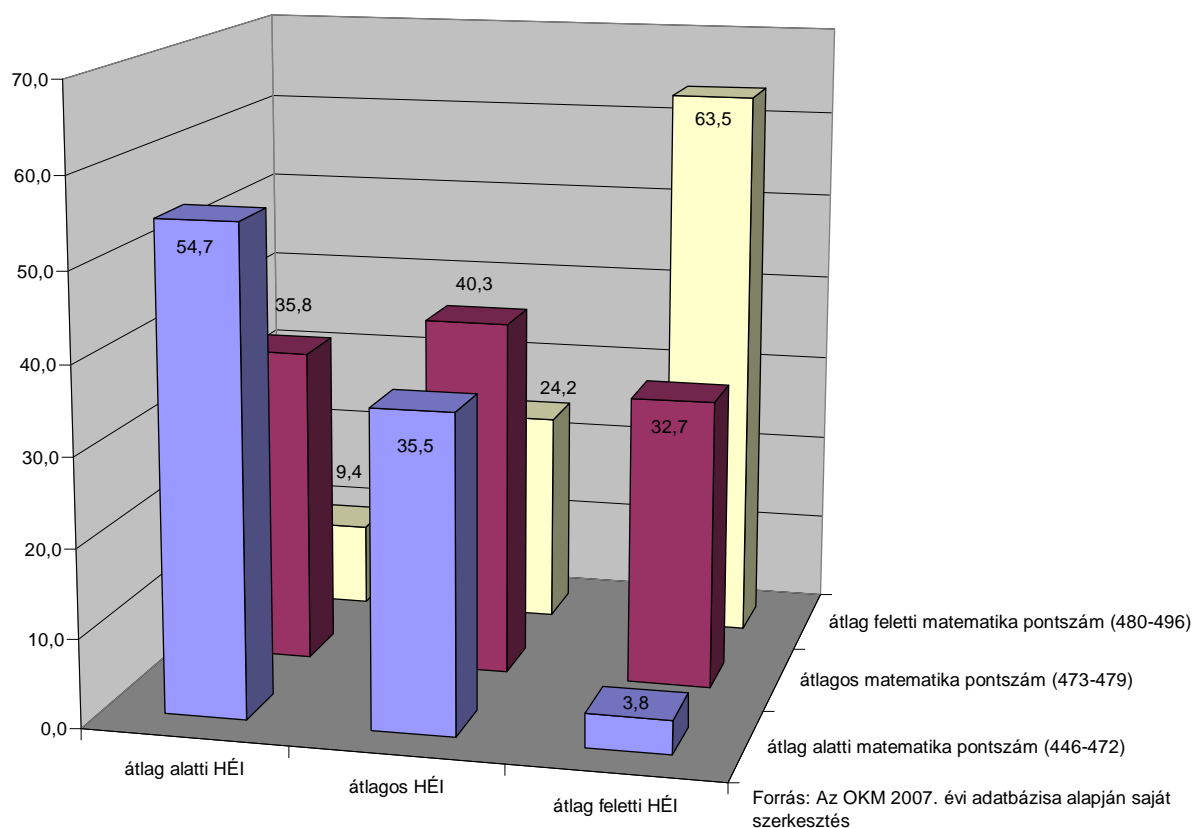
12. táblázat: A háttérváltozók és a matematika eredmény lehetséges kombinációi, 2007

A háttérváltozók és a matematika eredmény lehetséges kombinációi (kedvező és kedvezőtlen kimenetek)	Szülői háttér hozottérték-indexe és a matematika eredmény kapcsolata, %, (N)*	Az iskola társadalmi összetétel-indexének és a matematika eredmény kapcsolata, %, (N)
Egybeesések (az átlóba tartozó esetek)		
Átlag alatti háttér – átlag alatti eredmény	54,7% (29)	53,6% (30)
Átlagos háttér – átlagos eredmény	40,3% (25)	40,9% (27)
Átlag feletti háttér – átlag feletti eredmény	63,5% (33)n	55,6% (25)k
Kedvező kimenetek		
Átlag alatti háttér – ennél jobb eredmény (átlagos, vagy átlag feletti)	45,2% (24)	46,4% (26)
Átlagos háttér – ennél jobb eredmény (átlag feletti)	24,2% (15)k	31,8% (21)n
Kedvezőtlen kimenetek		
Átlagos háttér – ennél rosszabb eredmény (átlag alatti)	35,5% (22)n	27,3% (18)k
Átlag feletti háttér – ennél rosszabb eredmény (átlag alatti, vagy átlagos)	36,5% (19)k	44,4% (20)n

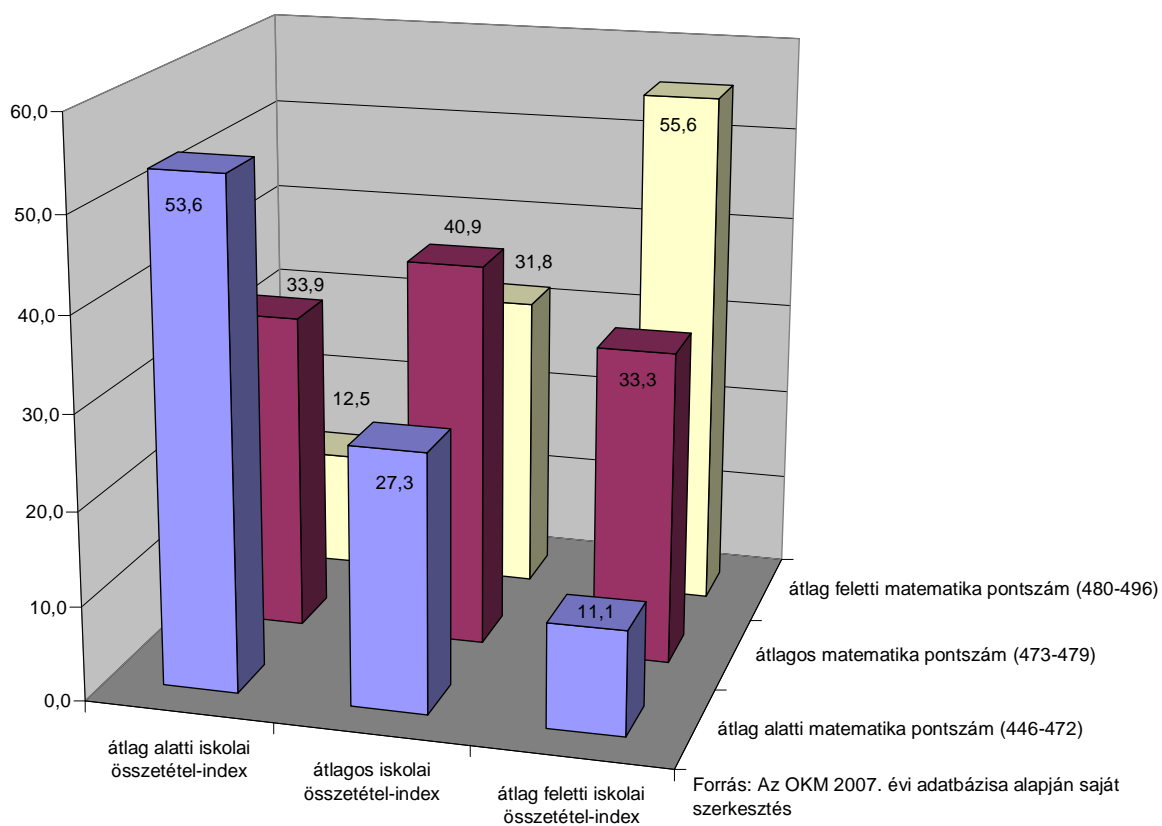
Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés. * Kistérségek elemszáma.

A táblázatban a különböző szülői, illetve iskolai háttérrel rendelkező térségek képviselik a 100%-ot. Külön-külön csoportot alkotnak az átlagon aluli, az átlagos, valamint az átlagnál kedvezőbb szülői háttérrel, illetve iskolai összetétellel jellemezhető térségek. Összesen tehát 6 kistérségi csoportunk van (e csoportokról részletesen olvashatunk a 7.2.2., valamint a 7.2.3. fejezetben). A táblázatban szereplő százalékok a lehetséges *kimeneteknek e hat kistérségi csoporton belüli megoszlását* mutatják. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért grafikonon is ábrázoltuk a táblázatban látható megoszlásokat (lásd 17. és 18. ábra).

17. ábra: A matematika kompetenciamérési eredmények a szülői háttér hozottérték-indexe szerint



18. ábra: A matematika kompetenciamérési eredmények az iskolák társadalmi összetétel-indexe szerint



Az első kérdés, amit fel kell tennünk, hogy mennyire esnek egybe a gyerekek eredményei a szülői és iskolai háttér jellegével, vagy mennyire térnek el azoktól. Minél nagyobb mértékben esnek egybe (minél több kistérség esik az átlóba), annál inkább igaz az összefüggés, hogy a diákok eredményeit „behatárolja” az, hogy milyen családi háttérrel rendelkeznek, illetve, hogy iskolájukat milyen társadalmi összetétel jellemzi. Ha tegyük fel közel 100% lenne a háttér és az eredményesség megfelelésének mértéke, az azt jelentené, nem is befolyásolja szinte más tényező a gyerekek teljesítményét, csak ez a két háttérváltozó. Minél kisebb ez a „megfelelési arány”, annál kisebb e két háttérváltozó hatása, és annál nagyobb szerepet kaphatnak más tényezők is a gyerekek eredményeinek formálásában. Ezért fontos szemügyre vennünk a fenti adatokat. Ezt a jelenséget kimerítően tárgyalják a kompetenciamérés eredményeit elemző tanulmányok is (Balázsi-Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010, Országos kompetenciamérés...2008).

Általában a térségek 40-63%-ában esnek egybe a diákok eredményei szülői háttérük és iskolájuk társadalmi összetételének jellegével. Legkevesbé az átlagos háttérűnek mondható térségekben, pontosan e térségek sokszínűsége miatt. Leginkább pedig az országos átlagnál lényegesen *kedvezőbb háttérű*ekben. A későbbiekben mélységében is meg fogjuk ismerni, mekkora „társadalmi (tőke-)többletet” jelent egy ilyen háttérű térség a benne élők számára. Van különbség azért a szülői és iskolai háttér között. Az átlag feletti anyagi és kulturális javakkal rendelkező, iskolázottabb szülői háttér lényegesen többet tud tenni azért, hogy a gyerekek eredményei is meghaladják az átlagot (az egybeesés mértéke 63%), mint a hasonlóan kedvező összetételű iskolák (itt az egybeesés mértéke 56%). A *szülői háttér* jellege *jobban „behatárolja” a gyermek eredményeit*, mint az iskola társadalmi összetétele. Ez nemcsak ebből a fenti eredményből látható, hanem abból is (lásd 17. és 18. ábra), hogy mennyivel kisebb a hátterekhez képest ellentétes tartalmú kimenetek esélye a szülői, mint az iskolai háttér esetében. Az átlag alatti szülői hozottérték-indexszel jellemezhető térségekben mindössze 9,4% azoknak a térségeknek az aránya, melyekben átlag feletti eredmények születtek. Az átlagnál kedvezőtlenebb társadalmi összetételű iskolákkal jellemezhető térségekben ez az arány 12,5%. De mondhatnánk ennek fordítottját is. Azokban a térségekben, ahol az átlagot meghaladó mértékben kedvező a gyerekek szülői háttére, mindössze 3,8% azoknak a térségeknek az aránya, ahol e kiváló háttérfeltételek ellenére többségében átlag alatti eredmények születtek. Ugyanez az arány a hasonlóan kedvező összetételű iskolák esetében 11%. Az iskolák (családokhoz képest) vegyesebb társadalmi összetétele nagyobb megosztottságot eredményez a diákok teljesítményében is.

A szülői és iskolai háttér hatását abból a szempontból is összehasonlítottuk, hogy melyik háttér esetében van nagyobb esélye a kedvező, illetve kedvezőtlen kimenetek

kialakulásának. Eredményeink szerint a háttérhez képest *kedvezőbb eredményeket* leginkább az *iskolák társadalmi összetétele* vonatkozásában tapasztaltunk. Az országos átlagtól *elmaradó* iskolai összetétel eredményeket növelő hatása körülbelül megegyezik a szülői házával, az iskolák maximum *átlagos* társadalmi összetételének hatása viszont jelentősebb (több átlagos háttérű iskolával jellemezhető térségben tapasztaltuk ezt). Eredményeink megerősítik azokat a szakirodalmi ismereteket (Lannert 2004), melyek szerint a családok egyedi jellemzői mellett legalább ilyen fontos a közösség összetételének jellege és együttes hatása.

Vannak bizonyos közös jellemzői is ezeknek a térségeknek. Többségük Közép-, és Nyugat-Dunántúlon, illetve a dél-dunántúli régióban található, és a homogenitás mutató szerint jelentős hányadukban kifejezetten jók a mutatók, és e tekintetben még homogének is. Kisebb számban, de vannak közöttük „úton lévő” térségek is. E kettősségnek megfelelően egy részük a '90-es évek közepe óta felzárkózó volt, és az is maradt, másik részük viszont fejlődőnek, sőt dinamikusan fejlődőnek is minősíthető (például a Balaton környéki térségek). Gazdaságuk szerkezetében kiemelkedő szerepe van a szolgáltatásnak, ebből eredően a foglalkoztatottak között jelentős arányt képviselnek az ilyen ágazatban dolgozó vezetők, értelmiségiek, egyéb szellemiek. Ezzel összefüggésben a lakosság általános iskolázottságára a közép-, és felsőfokú végzettség kiegyenlített aránya jellemző.

A háttérhez képest *kedvezőtlen eredmények* az olyan térségek valamivel több, mint harmadában tapasztalható, ahol vagy átlagos, vagy átlag feletti a *szülői háttér*. Tehát a szülői háttér jellegétől függetlenül vannak olyan kistérségek, melyekben a viszonylag kedvezőbb szülői háttér ellenére is gyengébb eredmények születtek. E térségek többsége olyan közép-dunántúli és dél-alföldi, jelentős hányadukban „úton lévő”, illetve *kevésbé jó mutatókkal* rendelkező térség (fele hátrányos helyzetű), melyekben ugyanakkor viszonylag jók a szociális viszonyok, „vegyesek” a gazdasági aktivitási, foglalkoztatottsági mutatók (a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás, munkanélküliség kicsit magasabb az átlagnál), viszont nem kedvezőek a demográfiai viszonyok, és a korcsoportok szerinti összetételük (előregedő, fogyó népességű térségek). Mivel a gazdasági ágazatok között az ipar, és építőipar dominál, népességükre általában a középfokú, elsősorban szakmai végzettség jellemző, ami nem feltétlenül jár együtt érettségivel.

Az is érdekes eredmény, hogy az átlagnál kedvezőbb társadalmi összetételű iskolákkal rendelkező térségek több, mint 40%-ában a háttérhez képest *rosszabb eredmények* születtek, pedig e térségek alapvetően kedvező adottságokkal rendelkező, többségükben „úton lévő” és *kifejezetten jó mutatókkal rendelkező*, e tekintetben homogénnek tekinthető térségek (elsősorban a közép-dunántúli, és a közép-magyarországi régióban). Viszont a népesség

átlagos iskolázottsága ugyanúgy alacsonyabb, mint az előző térség-csoportban. Mivel a gazdasági ágazatok között az ipar és építőipar dominál, ezért a középfokú, elsősorban szakmai végzettség a jellemző, ami ez esetben sem jár feltétlenül érettségivel. Ez az eredmény arra is felhívja a figyelmet, hogy bár nagy segítség lehet a gyerekek számára, ha iskolai közegük magasabb státuszú, iskolázottabb, és ezért a tanulást is támogatni, segíteni tudó és akaró családokból kerül ki, de nem elegendő. A szülői ház motiváló, támogató ereje semmivel sem pótolható.

Eredményeink szerint a népesség *iskolázottsága kulcsfontosságú kérdésnek* bizonyult a szülői és iskolai háttérhez képest elérhető eredmények tekintetében. Azt tapasztaltuk, hogy hasonló adottságokkal rendelkező térségekben sok esetben az alakította másként a kompetenciamérési eredményeket, hogy milyen az adott térség lakosságának iskolázottsága.

7.3. Az oktatás eredményességének kistérségi különbségei

Az alábbi fejezetben a korábban már bemutatott (lásd 7.1. fejezet) kistérségi sajátosságok, „mintázatok” és a kompetenciamérésen matematikából elért eredmények alakulása közti összefüggéseket elemezzük. Mivel továbbra is alapigazsággként fogadjuk el a családi háttérnek a gyerekek iskolai teljesítményére gyakorolt hatásának elsődlegességét, az elemzést a szülői és iskolai háttér, valamint a matematika eredmények között *fennálló összefüggések figyelembe vételével*, e fontos kapcsolatnak az *elemzésbe való beemelésével* végezzük el. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a kistérségek korábban bemutatott és elemzett sajátosságai, melyek alapján a „mintázatok” készítettük, hogyan befolyásolják e háttérváltozók és a matematika terén elért eredmények összefüggését, milyen eltéréseket okoznak az iskolai és szülői háttér, és az eredmények kapcsolatában, hogyan „térítik el” az iskolai teljesítményt a „várthoz” képest. A „várt” eredmények alatt azokat az eredményeket értjük, amelyeket akkor kaptunk, amikor még semmilyen kistérségi jellemzőt nem vettünk figyelembe, hanem csak az átlagos tendenciákat figyeltük (ezek az eredmények láthatóak a fenti 12. táblázatban). Nemcsak arra vagyunk kíváncsiak, hogy a térségi sajátosságok (a szülői és iskolai háttéren keresztül) hogyan befolyásolják az oktatás eredményességét, hanem arra is, hogy az tény, hogy egy adott fejlettségi szint tekintetében *mennyire homogének vagy heterogének* a térségek, milyen mértékben befolyásolja a szülői és iskolai háttérnek az eredményekre gyakorolt hatását. Korábban már megtapasztalhattuk, hogy nemcsak önmagában a mutatókkal mérhető fejlettség számít, hanem az is, hogy *milyen mértékben halmozódnak az előnyök vagy a hátrányok* egy adott térségtípusban.

Több előnye is van ennek a megközelítésnek. Egyrészt azáltal, hogy beemeli az elemzésbe a társadalmi háttér és iskolai eredményesség közt fennálló alapvető összefüggést, az egyik legfontosabb szempontot tartja meg, amely valóban az egyik legnagyobb magyarázó erővel bír ebben az összefüggésben. Másrészt azáltal, hogy meghatározza, mi számít „elvárt” eredménynek, pontosan meg tudja mondani azt is, mi számít attól való eltérésnek. Ez azért fontos, mert így pontosan rá tud világítani arra, hogy a térségek mely sajátosságai és milyen irányba képesek „elmozdítani” a családi háttér és az iskolák társadalmi összetétele, valamint a kompetenciamérési eredmények közti kapcsolatot. Harmadrészt e megközelítés által feltárható lesz, mely kistérségi sajátosságok képezik a fejlődés legfőbb akadályát, illetve melyek azok, amelyek esetleg „kitörési pontokat” jelenthetnek az egyes térségek számára.

A feladatot az SPSS programcsomag háromdimenziós kereszttábla elemzésével végeztük el⁸⁴. Azt kértük a programtól, hogy háromdimenziós kereszttábla segítségével vizsgálja meg mind a szülői háttér, mind az iskolák társadalmi összetétele esetében a matematika eredményekkel való összefüggést úgy, hogy „mögéjük rendeli” a kistérségek homogenitás-mutató szerinti jellegzetességeit. Lényegében azt vizsgáljuk, hogy fennáll-e a korábban már megtapasztalt szoros összefüggés a háttér-, és az eredményváltozók között akkor is, ha a térségi sajátosságokat (mint feltételt) is figyelembe vesszük⁸⁵. Kérdés, hogy bármilyen térségtípusról van is szó, a szülői és iskolai háttér önmagában is befolyásolja az eredményeket, vagy inkább maga a térségtípus „közvetíti” ezt a hatást. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a fentiekben bemutatott kedvező és kedvezőtlen kimenetek közül melyeknek, mekkora esélye van a különböző térségtípusokban. Eredményeinket grafikonokon is ábrázoltuk (lásd *Melléklet* 13-18. ábráig).

Az elemzés megkönnyítése végett átalakítottuk az eredetileg öt kategóriás homogenitás-mutatókat (lásd 7.1.5. fejezet) három kategóriássá. 1.) Az első csoportba azok a kistérségek kerültek, amelyek kifejezetten kedvezőtlen mutatókkal rendelkeznek és e tekintetben homogének, vagy dominálnak bennük a kedvezőtlen mutatók az átlagos, vagy jó mutatókkal szemben. 2.) A második csoportban azok a kistérségek találhatóak, melyekről azt mondtuk, még eldönthetetlen, hogy milyen irányba fognak fejlődni, emiatt őket „úton lévőknek” neveztük. Az ilyen térségeknek több rossz és átlagos mutatója van, kevés jó, és viszonylag kiegyenlített a rossz és az átlagos mutatók aránya. 3.) A harmadik csoportot azok a kistérségek alkotják, amelyek kifejezetten jó mutatókkal rendelkeznek, és e tekintetben homogének, vagy dominálnak bennük a jó mutatók az átlagos mutatókkal szemben, és alig van rossz mutatójuk.

⁸⁴ Ez az eljárás kategoriális változók közötti összefüggések elemzéséhez használható.

⁸⁵ Tulajdonképpen feltételes függetlenség vizsgálatot végzünk, ahol a térségi sajátosságok képezik azt a feltételt, melynek mentén a háttér-, és eredményváltozók közötti összefüggés fennállását teszteljük.

Azokban a térségekben, ahol a homogenitás mutató szerint *lényegesen több a kedvezőtlen*, mint az átlagos vagy annál jobb mutató, és e tekintetben a térségek elég *homogénnek* is tekinthetők, szinte „eltűnik” a szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (lásd *Melléklet* 13. ábra és 21a-21b. táblázat) Ez nem azt jelenti, hogy általában sincs a szülői háttér hatással az eredményekre (ez a feltételezés nem lenne életszerű), hanem azt jelenti, hogy a térségek e leghátrányosabb, sok gazdasági és társadalmi problémával küzdő csoportjában annyira erős magának a térségi sajátosságoknak a hatása, hogy ebbe mintegy „beleolvad” a szülői háttéré.

Az iskolák társadalmi összetételének hatásával más a helyzet. A társadalmi összetétel önálló hatása megmarad a térségek e leghátrányosabb helyzetű csoportjában is (lásd *Melléklet* 14. ábra és 22a-22b. táblázat). Mondhatjuk, akár az adott térség sajátosságaitól függetlenül is képes befolyásolni (akár pozitívan, akár negatívan) az iskolai eredményeket.

Azokban a térségekben, melyeket korábban „úton lévőknek” minősítettünk, mert a vizsgálat időpontjában még nem lehetett róluk eldönteni, hogy milyen irányba fognak változni (bár korábbi fejlődésük alapján a további fejlődésük valószínűsíthető) a következő állapítható meg a szülői háttér és az iskolák összetételének az eredményességre gyakorolt hatásáról. Azon térségi sajátosságok mellett, melyek az ilyen „úton lévő” térségeket jellemzik (lásd 7. ábra), már nem olyan határozott a szülői és iskolai háttérnek az eredményekre gyakorolt hatása, mint ha csak e két tényező önálló hatását nézzük (lásd *Melléklet* 15-16. ábra és 23a-24b táblázat). A térségi sajátosságok figyelembe vételével már nem jelentkeznek olyan élesen ezek az összefüggések. Mind a szülői háttér, mind az iskolák összetételének hatása ez esetben is „beleolvad” a térségi hatásokba.

A homogenitás-mutató szerint *legjobb mutatókkal rendelkező*, és e tekintetben *inkább homogénnek* tekinthető térségekben a szülői háttér „megőrzi” a gyerekek iskolai sikerességére gyakorolt önálló hatását (lásd *Melléklet* 17. ábra és 25a-25b. táblázat). A kedvező környezeti adottságok és hatások mintegy „elősegítik” a szülői háttér hatásának érvényesülését. Bármilyen szülői háttérre vonatkozik ez. Mivel ezek a térségek általában nagyvárosi térségek, az ott élő szülők számára is valószínűleg több lehetőséget, életmódjuk alakítása szempontjából nagyobb döntési szabadságot, urbanizáltabb élet lehetőségét biztosítja, melybe beleértendő a gyermekekkel kapcsolatos elképzeléseik, elvárásaik határozottabb érvényesítése is.

Az iskolák társadalmi összetételének eredményekre gyakorolt hatása viszont a térségi sajátosságokon keresztül érvényesül (lásd *Melléklet* 18. ábra és 26a-26b. táblázat). Ennek egyik oka minden bizonnyal az, hogy leginkább nagyvárosi térségekről lévén szó, sokkal

vegyesebbek az iskolák a társadalmi összetétel szempontjából, sokféle hatás érvényesül bennük, ezért nem mutatható ki egyértelműen a társadalmi összetétel hatása.

Mint korábban láttuk, a szülői és iskolai háttér, valamint az eredmények közötti alapvető összefüggés a következőképpen írható le: minél jobb ez a háttér, annál jobb eredményeket érnek el a gyerekek. Amilyen tehát a gyerekek szülői és iskolai háttére, a térségek jelentős hányadában annak megfelelően alakulnak a kompetenciamérési eredmények is. Az egyik alapvető kérdés tehát az számunkra, hogy ezek az „egybeesések” minden térségtípusban hasonló mértékben jellemzik a térségeket, vagy vannak eltérések. Ez lesz az a kérdés, amelyre először választ igyekszünk adni. A másik kérdés, amelyre szintén választ keresünk, hogy vajon azoknak a kedvező és kedvezőtlen kimeneteknek az előfordulása, amelyek a szülői és iskolai háttérhez képest jelentenek pozitív vagy negatív elmozdulást az eredményekben (lásd 12. táblázat), hasonló mértékben jellemzőek a különböző típusú térségcsoportokra, vagy nem. Ezek a kérdések mind fontosak ahhoz, hogy *tisztázzuk a szülői és iskolai háttérnek az eredményekre gyakorolt térség specifikus hatásait*.

A *Melléklet* 13-18. ábrák alapján készítettünk egy olyan összesítést, melyben azt tüntettük fel, hogy az szülői és iskolai háttér különböző típusain belül⁸⁶, a homogenitásmutató szerinti különböző térségtípusokban a kistérségek hány százalékában tapasztalható kedvező, illetve kedvezőtlen kimenet az eredmények tekintetében

⁸⁶ Átlag alatti, átlagos, átlag feletti.

13. táblázat: Az eredmények kedvező, illetve kedvezőtlen alakulása a szülői és iskolai háttér, valamint a térségek jellemzőit figyelembe véve^{***}, 2007

Kimenetek	A szülői háttér hozottérték-indexének hatása			Az iskolák társadalmi összetétel-indexének hatása		
	Legrosszabb mutatójú térségekben	„Úton lévő” térségekben	Legjobb mutatójú térségekben	Legrosszabb mutatójú térségekben	„Úton lévő” térségekben	Legjobb mutatójú térségekben
Egybeesések						
Átlag alatti háttér – átlag alatti eredmény	54,0%	66,7% (2)*	-----	57,1%	40,0% (2)*	-----
Átlagos háttér – átlagos eredmény	36,4%	45,5%	38,9%	47,6%	40,5%	31,8%
Átlag feletti háttér – átlag feletti eredmény	66,7% (2)*	47,1%	71,9%	60,0% (3)*	28,6%	69,2%
Átlag	52,4	53,1	55,4	54,9	36,4	50,5
Kedvező kimenetek						
Átlag alatti háttér – ennél jobb eredmény (átlagos, vagy átlag feletti)	46,0%	33,3%	-----	42,9%	60,0% (3)*	100,0% (2)*
Átlagos háttér – ennél jobb eredmény (átlag feletti)	18,2%	22,7%	33,3%	14,3%	30,4%	50,0%
Átlag	32,1	28,0	33,3	28,6	45,2	75,0
Kedvezőtlen kimenetek						
Átlagos háttér – ennél rosszabb eredmény (átlag alatti)	45,4%	31,8%	27,8%	38,1%	26,1%	18,2%
Átlag feletti háttér – ennél rosszabb eredmény (átlag alatti, vagy átlagos)	33,3%	53,0%	28,1%	40,0%	71,4%	30,7%
Átlag	39,4	42,4	28,0	39,1	48,8	24,5

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

* Az alacsony esetszámok miatt ezeket a térségeket csak példaként vehetjük figyelembe az elemzés során.

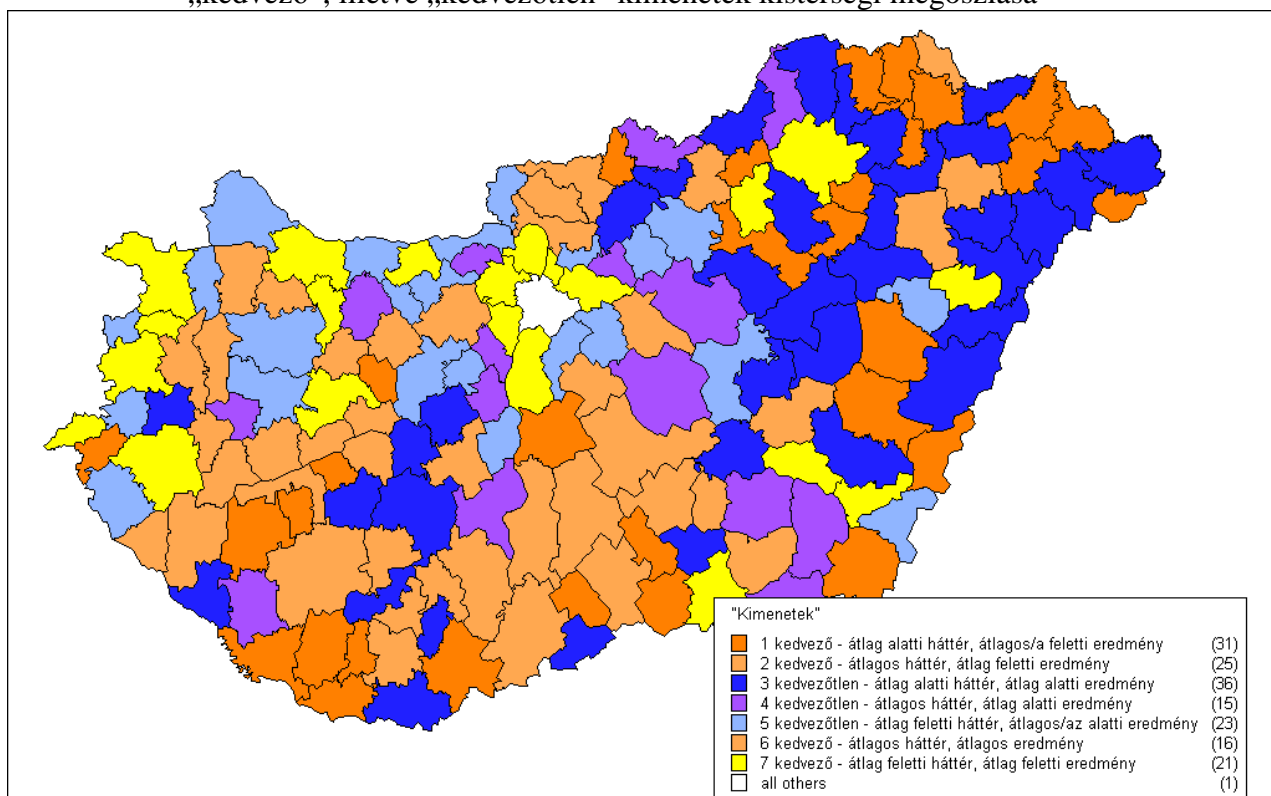
** 100 százaléknak térségtípusonként (legrosszabb mutatókkal rendelkező, „úton lévő”, legjobb mutatókkal rendelkező) a különbözőszülői, illetve iskolai háttér (átlag alatti, átlagos, átlag feletti) tekinthetőek.

A szülői és iskolai háttér eredményekre gyakorolt hatásának homogenitás-mutató szerinti különbségeit azért elemezzük, hogy választ találjunk arra a kérdésre, hogy a különböző „kimenetek” esélyét a térségek különböző típusai milyen mértékben növelik (ezeket a cellákat jelöltük a táblázatban rózsaszínnel).

7.3.1. Az eredményeknek a szülői és iskolai háttérrel való „egybeesése”

A következő három alfejezet elemzéseinek megértéséhez segítséget adhat az alábbi térkép, melyen a szülői és iskolai háttérhez képest az eredményekben bekövetkezett – a fentiekben tárgyalt – „kedvező”, illetve „kedvezőtlen” kimeneteket ábrázoltuk (lásd 18. ábra). A térképen sárga és narancssárga színnel (illetve azok árnyalatával) ábrázoltuk a „kedvező”, és kék, illetve lila színekkel pedig a „kedvezőtlen” kimeneteket.

19. ábra: A szülői és iskolai háttérhez képest a gyerekek teljesítményében bekövetkezett „kedvező”, illetve „kedvezőtlen” kimenetek kistérségi megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

Először azokkal az esetekkel foglalkozunk, ahol „*egybeesik*” a térségeket jellemző *szülői és iskolai háttér* és az *eredményesség*. Az országos átlagnál lényegesen *kedvezőtlenebb háttér* leginkább azokban a térségekben befolyásolja *kedvezőtlen irányba az eredményeket*, melyek a legtöbb kedvezőtlen mutatóval rendelkeznek, tehát hátrányos helyzetűek is, és e tekintetben homogének is (az átlag alatti szülői háttérrel jellemezhető térségek 54, az ilyen összetételű iskolák 57%-a tartozik ide). Ezek a térségek elsősorban az észak-alföldi és észak-magyarországi régió, közismerten hátrányos, nagyon rossz szociális és foglalkoztatási helyzetű, alacsony iskolázottságú, alapvetően lemaradó térségei, ahol a kompetenciamérés kapcsán megkérdezett gyerekek véleménye szerint is⁸⁷ jóval több szegény, mint jómódú ember él. E *térségek kedvezőtlen adottságai tehát felerősítik az átlagnál iskolázatlanabb, szegényebb, a kulturális javak és a fogyasztás terén súlyos hiányosságokat elszenvedő családoknak, valamint a társadalmilag elesett rétegek többségével jellemezhető iskoláknak a gyerekek eredményességére gyakorolt hatását*. Arra a négy „úton lévő” térségre pedig (Enyingi, Vasvári, Mezőkövesdi és Tabi), melyekben a kedvezőtlen szülői és iskolai háttér hasonlóan kedvezőtlen irányba befolyásolta az eredményeket is, ellentétben e térségcsoportra általában jellemző kiegyensúlyozottsággal szemben az mondható el, hogy

⁸⁷ Az OKM 2007. évi Tanulói kérdőívében a gyerekeknek feletett, és családjuk, illetve környezetük egzisztenciális helyzetére vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján. Szubjektív mutató.

inkább a fejlődésben megakadt, stagnáló, kevesebb fejlődési potenciállal rendelkező térségek közé tartoznak. Általában alacsonyabb a népesség iskolázottsága, viszont vállalkozási környezetük, és így foglalkoztatási és egzisztenciális helyzetük valamivel jobb, mint a legrosszabb helyzetű térségeké, legalább átlagos. A diákok szubjektív véleménye alapján⁸⁸ környezetük társadalmi közege elég polarizált lehet, mivel a jómódúak és a szegényebbek aránya kiegyensúlyozott, tehát mindkét társadalmi réteg jelenléte érzékelhető.

A kedvezőtlen családi és iskolai háttér, valamint az eredmények szoros együtt járásakor a gyerekek tanulási nehézségeire, órákon tanúsított fegyelmezettségére, motiváltságára vonatkozó indexek értéke is⁸⁹ alacsonyabb az átlagnál. Ezekre a problémákra valamilyen módon reflektálnak is ezek az iskolák. Más iskolákhoz képest sokkal kevésbé jellemző rájuk, hogy bármilyen szempont szerint válogatnának a hozzájuk jelentkező tanulók közül. – hozzá kell tennünk, hogy többségében falusi kisiskola révén, ezt nem is nagyon tudják megtenni. Jellemző rájuk az is, hogy az átlagnál több diákkal foglalkoznak integrációs, képesség kibontakoztató, cigány kisebbségi, nemzetiségi program keretén belül, és több diák vesz részt tanórán kívüli csoportos korrepetáción is. Nemcsak a számuk nagyobb, hanem az össztanulói létszámhoz viszonyított arányuk is. Ezzel párhuzamosan az átlagnál jóval kisebb a tehetséggondozásban, emelt szintű, vagy kéttannyelvű oktatásban résztvevő diákok aránya.

Az *országos átlagnak megfelelő szülői háttér hasonló eredményeket* leginkább az „úton lévő” térségekben képes elérni. Vannak közöttük olyan térségek (főleg az ország nyugati-, és közép-dunántúli részein), melyek korábban bejárt fejlődési útjuk, és a lehetőségeken belül kedvezőbb mutatóik alapján jobb esélyekkel rendelkeznek, és vannak közöttük olyanok is (főleg az ország északi részén), melyek „előlelete”, súlyos gazdasági problémáik nem kecsegtetnek túl sok reménnyel a fejlődést illetően.

Érdekes kérdés, hogy az *országos átlagnak megfelelő összetételű iskolák* milyen típusú térségekben tudtak leginkább olyan oktatást megvalósítani, melynek eredményeként a diákok *legalább az országos átlagot* elérték a kompetenciamérésen. Nem a legnagyobb változásban lévő térségekben, mint a szülői ház esetében, hanem a legrosszabb adottságokkal rendelkező, és e tekintetben inkább homogénnek tekinthető térségekben. Ez azt jelenti, ha egy iskolának a hátrányos környezeti adottságok ellenére, valamivel kedvezőbb (legalább átlagos) a társadalmi összetétele, ez megmutatkozik eredményeiben is. Korábban is tapasztaltuk már, hogy az iskolák „eredmény megtartó” ereje adott esetben nagyobb lehet, mint a családok erre való ráhatása. Ezek főleg észak-, és dél-alföldi, nem a legrosszabb szociális helyzetű, de

⁸⁸ Az OKM 2007. évi Tanulói kérdőívében a gyerekeknek feletett, és családjuk, illetve környezetük egzisztenciális helyzetére vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján. Szubjektív mutató.

⁸⁹ Ezeket az indexeket a kompetenciamérés adatait feldolgozó szakemberek készítették, és kapcsolták hozzá a kompetenciamérés adatállományához.

inkább alacsonyabb iskolázottságú, viszonylag alacsony, de nem a legrosszabb aktivitási mutatókkal rendelkező, az ott élők egzisztenciális helyzetét (a jobb módúak és a kifejezetten szegények arányát⁹⁰) tekintve polarizáltabb helyi társadalommal rendelkező térségek.

Néhány vonatkozásban különböznek e térségek iskolái az országos átlagtól. Valamivel kevesebb körökben például a települési, kerületi önkormányzati igazgatás alá tartozó intézmény (beleértve az önkormányzatok fenntartói, esetleg kistérségi társulásait is), és több az alapítványi és az egyházi, mint átlagosan. Több iskolájuk van kis-, és közepes városban, de nem a legnagyobb (megyei jogú) városokban. Átlagnál több a kisiskola, ami a helyenként uralkodó aprófalvas településhálózatból fakad. Ezekben az iskolákban gyakrabban működik nemzetiségi program, melyeknél nemcsak a részt vevő diákok száma nagyobb az átlagnál, hanem a tanulólétszámhoz mért arányuk is. Több helyen van emelt szintű oktatás, de az átlagnál kevesebb diák vesz azokon részt. Kevesebb viszont körökben az integrációs, képesség kibontakoztató program, a tehetséggondozó, felzárkóztató, korrekciós célú oktatás, valamint a cigány kisebbségi program. Az odajáró diákok száma és az össz tanulólétszámhoz mért aránya is kisebb az átlagnál. Úgy tűnik, e térségek bizonyos iskolái inkább az „igényesebb” szülői csoportok „kiszolgálására” fókuszálnak, és kevésbé hangsúlyos számukra a felzárkóztatás, a gyerekek hátrányainak csökkentése.

Az átlagnál messze jobb szülői és iskolai háttér leghatározottabban azokban a térségekben tudta ilyen *kedvező irányba* befolyásolni a gyerekek *eredményeit*, amelyek a legtöbb jó mutatóval rendelkeznek, és e tekintetben inkább homogének. Ezek elsősorban főváros környéki, közép-, és nyugat-dunántúli térségek. Ami igazán érdekes az az, hogy van néhány olyan térség, ahol az átlagnál sokkal előnyösebb szülői és iskolai háttér úgy tudta kedvezően befolyásolni a gyerekek eredményeit, hogy közben a környezeti adottságok egyáltalán nem voltak kedvezőek, a térségek hátrányos helyzete nem könnyítette meg a családok és iskolák dolgát. Ezek főleg dél-alföldi, hátrányaik ellenére határozottan felzárkózni igyekvő, előregedő, magas inaktivitási aránnyal, de ugyanakkor átlagos munkanélküliséggel, az átlagnál valamivel alacsonyabb aktivitási arányokkal, az átlagot megközelítő vállalkezési környezettel, alacsonyabb és középfokú végzettségű népességgel egyaránt rendelkező térségek, melyekre az is jellemző, hogy a kompetenciaméréssel felmért gyerekeknek általában megvan mindenük, amit a kérdőívben kérdeztek tőlük: saját könyvek, saját szoba, íróasztal, számítógép. Helyi társadalmaik polarizáltsága érzékelhető, mivel a gyerekek szubjektív válaszaik alapján közel azonos azoknak a kistérségi átlagos aránya, akik szerint másokhoz képest családjuk jobban, illetve rosszabbul él.

⁹⁰ Az OKM 2007. évi Tanulói kérdőívében a gyerekeknek feleltet, és családjuk egzisztenciális helyzetére vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján. Szubjektív mutató.

Természetesen a szülői és iskolai háttér eredményekkel való *egybeesésének* esetei között is vannak *kedvező*, és *kedvezőtlen* kimenetek. Már az is eredmény, ha átlagos feltételek mellett legalább átlagos eredményt tudnak nyújtani a diákok. Ha pedig előnyös családi háttérük és iskolájuk kedvező összetétele abban segíti őket, hogy kiemelkedő eredményeket nyújtsanak, az kifejezetten kedvező kimenetnek tekinthető. Ezzel csak az a probléma, hogy az ilyen segítő, támogató, kulturális és társadalmi tőkével egyaránt rendelkező családi háttér a gyerekek kisebb hányada számára biztosított. Ezért fontos kérdés, hogy az a tágabb gazdasági, társadalmi környezet, melyben a gyerekek élnek, milyen sajátosságaikkal tudják elősegíteni vagy gátolni a jobb eredmények elérését. Ezek fontos információk lehetnek minden olyan térségi oktatáspolitikai számára, amely oktatási rendszerének fejlesztését nem más szféráktól elkülönülten kívánja megvalósítani, hanem be kívánja „ágyazni” egy adott térség egészének területfejlesztési lehetőségei közé.

7.3.2. Kedvező kimenetek

A következőkben azt vizsgáljuk, milyen térségi sajátosságok segítették elő a *kedvező kimenetek* kialakulását, a szülői és iskolai háttérhez képest jobb eredmények elérését. Kéttípusú kimenet lehetőségét elemezzük: 1.) az egyik eset az, amikor az *átlagnál* lényegesen *kedvezőtlenebb szülői és iskolai háttér* ellenére jobb, tehát átlagos, vagy átlag feletti eredmények születtek a kompetenciamérésen; 2.) a másik pedig az, amikor az *átlagos szülői és iskolai háttér* ellenére átlag feletti eredményeket produkáltak a gyerekek (lásd 13. táblázat).

A *kedvezőtlen szülői és iskolai háttér* esetében is leginkább a legtöbb rossz mutatóval rendelkező térségekben születtek a „vátrnál” jobb (átlagos, vagy a feletti) eredmények – azon egyszerű okból kifolyólag is, hogy ezekben a térségekben találhatóak meg leginkább az ilyen összetételű iskolák és családok. Azt is kiemelnénk ugyanakkor, hogy az ilyen kedvezőtlen háttérű térségek *közel felében* (46, és 42,9%-ban) születtek a vátrnál jobb eredmények. Ezek a térségek tehát nem ugyanazok, mint ahol az átlag alatti szülői és iskolai háttér hatására valóban átlag alatti eredmények születtek (ahol tehát egybeeséseket tapasztaltunk). Vannak közöttük ugyanúgy észak-magyarországi és észak-alföldi térségek, mint az előző csoportban, de ezek a térségek sajátos helyi kultúrájuknak, hagyományaiknak köszönhetően már korábban is kitűntek ebből a térségcsoportból. Ilyen például a Sárospataki, a Tokaji, BÉlapátfalvai, valamint a Kisvárdai kistérség. Jobban teljesítő térségek jelentős számban találhatóak még a Dél-Alföldön és a dél-dunántúli régióban is. A térségcsoport többi tagjához képest valamivel jobbak e térségek foglalkoztatási mutatói: a gazdasági aktivitás az átlagnál kicsivel alacsonyabb, az inaktivitás, munkanélküliség mértéke pedig kicsivel magasabb. Az országos

átlaghoz közelebb áll a gazdaság ágazati szerkezete, mint a többi, hasonló helyzetű térségben. Az ágazatokon belül a mezőgazdaság dominál, melyhez igazodik a lakosság alacsonyabb iskolázottsága is. Az is igaz viszont, hogy a '90-es évek közepétől ezekben a térségekben nem történt jelentős elmozdulás. Többségük akkor is, és a 2000-es évek közepén is lemaradó, illetve stagnáló térségnek minősült. A gyerekek válaszai alapján mind a saját, mind a környékükön élő családok jelentős aránya másokhoz képest alacsonyabb életszínvonalon él, sőt kifejezetten szegény.

Az *iskolák átlagtól elmaradó társadalmi összetétele* ellenére három „úton lévő”, és két kiváló mutatókkal rendelkező térségben is születtek nagyon jó eredmények a kompetenciamérésen. Leírhatóak azok a térségi vonások, amelyek elősegíthették a jobb eredmények elérését. Az „úton lévő” *térségekben* (a balatoni idegenforgalom miatt kiemelkedő balatonföldvári, a vend földi idegenforgalom központjának tekinthető Őriszentpéteri, valamint a mohácsi térség) szerepe lehetett annak, hogy az iskolákhoz képest a szülői háttér meghaladja az országos átlagot. Mivel csak a mohácsi térségben van sok iskola (a másik két térségben 3-9 iskola található), úgy véljük, ahhoz, hogy az átlagos eredményben is érzékelhető legyen a javulás, nemcsak ott, hanem a kevesebb iskolával rendelkező térségekben is meg kellett jelenniük a kedvezőbb háttérű gyerekeknek, különben nem emelkedhetett volna meg ennyire az átlag. Szerepe lehetett annak is, hogy ezek a térségek jobb infrastruktúrával, kiegyensúlyozottabb gazdaságszerkezettel, viszonylag gazdagabb vállalkozási környezettel, így szélesebb foglalkozási szerkezettel, jobb gazdasági aktivitási és munkanélküliségi mutatókkal, legalább középfokon iskolázott népességgel rendelkező, határozottan felzárkózó és fejlődő térségek. A kompetenciamérésben érintett gyerekek pedig általában rendelkeznek mindazzal, amit fontosnak tartottak tőlük megkérdezni (külön szoba, saját íróasztal, könyvek és számítógép), és a diákok szubjektív érzékelése szerint is a környezetükben élő családok között több a jómódú, mint a kifejezetten szegény.

A két *legjobb adottságú térségben* (a gazdasági teljesítményével már korábban is kiemelkedő tiszaujvárosi, valamint a várpalotai térség) az *iskolák kedvezőtlen társadalmi összetétele ellenére* született jobb eredményekben szintén szerepet játszhatott a gyerekek kedvezőbb családi háttere, amely vagy elérte az országos átlagot, vagy meghaladta azt. Számíthat az is, hogy nagyobb jövedelemtermelő képességgel rendelkező térségekről van szó: átlagos, vagy a feletti a GDP, melynek pozitív hatása – jó esetben – megmutatkozhat a különböző, közpénzekből fenntartott területen is. Kedvezőbbek a szociális viszonyok, sokrétűbb a vállalkozási környezet, magasabb a gazdasági aktivitás, kedvezőbbek a foglalkoztatási viszonyok, átlag alatti az inaktivitás és a munkanélküliség mértéke. Ezzel párhuzamosan a fiatalabb, 15-39 éves, legalább középfokú végzettségű korcsoportok vannak

túlsúlyban, míg a többiek átlag alatt képviseltetik magukat. Egyértelműen fejlődő térségekről van szó a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig felzárkózóból fejlődő térséggé váltak), ami vonzza a fiatalabb, képzettebb, gyermekeket nevelő rétegeket, kiknek jelenléte előbb-utóbb a gyerekek eredményeiben is meg fog látszani. A diákok (illetve szüleik) véleménye alapján e térségek helyi társadalma viszonylag kiegyenlítettnek tűnik, mert körülbelül azonos arányt képviselnek benne a jómódúak és a szegények.

Az iskolák belső életében is mutatkoznak bizonyos különbségek⁹¹. A jobb teljesítményű iskolákban nagyobb arányban van tehetséggondozás (az osztályoktól eltérő csoportokban), valamint két tanítási nyelvű oktatás, mint a többi iskolában. E foglalkozásokra pedig szignifikánsan többen járnak, mint a kevésbé eredményes iskolákban. Nemcsak a számuk, hanem a tanulólétszámhoz viszonyított arányuk is jóval magasabb. A felvételi és oktatásszervezési gyakorlattal kapcsolatosan is tapasztaltunk eltéréseket ezekben az iskolákban. Általában jobban megszűrik a felveendő gyerekeket, mint a kevésbé eredményes iskolák. Nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanulóval és szüleivel való elbeszélgetésnek, annak, hogy hova járt a diák, valamint annak, hogy a szülő tud-e azonosulni az iskola eszméivel (amit lehet úgy értelmezni, hogy arra kíváncsiak: kompatibilisek-e a gyerek, illetve szülei az iskolával, megfelelően szocializált-e ahhoz, hogy felvegyék, valamint jelentheti annak feltérképezését is, hogy az iskola számíthat –e megfelelő segítségre – nem csak anyagi természetűre – a szülők részéről, vagy nem). A versenyszemléletet erősítheti, hogy ezen iskolák jelentős részének közvetlen környezetében legalább egy komoly „vetélytárssal” meg kell küzdenie a gyerekekért. Ezzel a szemlélettel „összhangban” vannak a tanulásszervezési módszerek is. Jellemzőbb ezekre az iskolákra, hogy a tanulókat képességeik szerint különböző osztályokba sorolják, mégpedig úgy, hogy ez a besorolás minden tantárgyra kiterjedjen (tehát a gyerekek minél több tárgyból legyenek, az iskola szempontjából jól besorolhatóak). Nem jellemző ezekre az iskolákra, hogy a tanulók képességei alapján osztályon belüli csoportokat képezzenek, hogy differenciáltabb módon tanítsák őket. Minden különbség arra utal, hogy határozottabban szelektálják és el is különítik a gyerekeket, mint a hasonlóan hátrányos társadalmi összetételű, de kevésbé eredményes iskolák.

⁹¹ Annak alapján, amit erről a kompetenciamérés kérdőívei alapján tudni lehet.

Az *átlagos szülői háttér* leginkább a *legjobb adottságú térségekben* tudott úgy hatni, hogy a „vártnál” jobb (átlag feletti) kompetenciamérési eredmények szülessenek. E térségek többsége a Dunántúlon található, és a viszonylag jobb, bár nem a legjobb GDP adatokkal rendelkező térségek közé tartozik (Bicskei, Tapolcai, Fonyódi, Nagykanizsai kistérség). Az egyik legfontosabb különbség az előbbieken tárgyalt, szintén fejlett térségekhez képest, hogy ez utóbbiak több területen is megosztottak. Például a jövedelemtermelő képesség tekintetében jellemző rájuk az átlag alatti, és az átlag feletti jövedelem is. Hasonló a helyzet a működő és regisztrált vállalkozások, az idősebb és fiatalabb korcsoportok arányával, valamint a gazdasági aktivitással. Helyenként magas, másutt viszont vegyes a kép, azaz a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás és a munkanélküliség pedig kicsit magasabb az átlagnál. Ugyanakkor jók a szociális viszonyok, jelen van a gazdasági ágazatok között a szolgáltatás, ezzel párhuzamosan az iskolázottabb vezető, vagy legalább középfokú szellemi beosztású foglalkoztatottak. Fejlődő térségek, illetve olyanok, melyek az a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig tartó évtizedben is megőrizték fejlődő státuszukat. A gyerekek szubjektív véleménye alapján kedvezőnek tűnik az őket körülvevő környezet összetétele is. Szerintük a közelükben élők többsége kifejezetten jómódú, és kevés a szegény család. Kiegyenlített azok aránya is, akik szerint másokhoz képest nagyon jól, illetve nagyon rosszul élnek az ő családjaik.

Azok a térségek is, ahol az *átlagos iskolai háttér* ellenére születtek átlagon felüli eredmények, szintén a *legjobb adottságú térségekben* közé tartoznak. Többségük az ország jellegzetes területére, a *Balaton környékére* koncentrálódik (Balatonalmádi, Balatonfüredi, Fonyódi, Keszthelyi, Siófoki, Tapolcai kistérség), ezen kívül néhány *nagyvárosi térségre* (mint a Nyíregyházai, vagy a Pécsi). Ezek a térségek határozottan különböznek a térségek előző, szintén fejlett csoportjától. Minden területen jobb mutatókkal rendelkeznek. Többségükben átlag feletti a gyerekek hozottérték-indexe, a térségek jövedelmi helyzete, a GDP, jellemző a szolgáltatásban dolgozó (ami itt a Balaton környékén elsősorban az idegenforgalmat jelenti), magasabban iskolázott (érettségivel rendelkező, illetve felsőfokú végzettségű) fiatalabb korosztályok jelenléte, ezzel összefüggésben jobbak e térségek foglalkoztatási mutatói, az átlagnál magasabb az aktivitás, és alacsonyabb az inaktivitás, illetve a munkanélküliség aránya. Többségük a '90-es években is dinamikus fejlődő térség volt, és meg is őrizte ezt a jellegét. A többi térség is fejlődőnek minősíthető. A gyerekek válaszai alapján egy viszonylag kiegyensúlyozott társadalmi közeg képes bontakozni ki. Hasonló arányban vannak azok a gyerekek, akik szerint családjuk, másokhoz képest nehezebben boldogul, és azok, akik szerint viszont nagyon jól élnek, sok mindent megengedhetnek maguknak. A közvetlen környezetükben élőket is jelentős arányuk gondolja

kifejezetten jómódúnak. A családok jobb egzisztenciális helyzetére utal az is, hogy a gyerekek mindazokkal a javakkal rendelkeznek (saját szoba, könyvek, íróasztal, számítógép), melyeket a kompetenciamérés kapcsán a szakemberek kérdeztek tőlük.

Ha összehasonlítjuk, hogy milyen sajátosságokkal rendelkeznek azok a térségek, ahol a szülői háttér, illetve ahol az iskolai közeg fennálló hátrányai ellenére kedvezőbben alakultak a diákok kompetenciamérésen elért eredményei, azt tapasztaljuk, hogy a kedvezőtlen szülői háttér eredményekre gyakorolt hatásának valamilyen szintű korrekcióját a térség mutatóinak már kisebb mértékű javulása is elő tudja segíteni: az is számít például, ha kicsit javulnak a térség foglalkoztatási mutatói, és csökken a munkanélküliség, mert azzal legalább a biztonságosabb, kiszámíthatóbb élet feltételei teremthetnek meg (vagy legalábbis javulhatnak) a gyerekek számára. Az iskolák összetétel-hatásának meghaladásához több terület mutatóiban, egyszerre történő, nagyobb mértékű javulásra van szükség. Szükség van a gazdasági környezet még sokrétűbbé válására, amely több munkahelyet, és színesebb foglalkoztatási szerkezetet tud teremteni, növelve a népesség általános iskolázottságát, jövedelemtermelő képességét, javítva ezzel a szociális viszonyokat is. Ezekből az eredményekből is látható, hogy amikor egy térség oktatásáért felelős oktatáspolitikusok a fejlesztés lehetőségein gondolkodnak, akkor tisztában kell lenniük az oktatási és egyéb rendszerek (foglalkoztatási, iskolázottsági, demográfiai stb.) közötti összefüggésekkel, és az egész térség (terület)fejlesztési lehetőségeit is számba kell venniük.

7.3.3. Kedvezőtlen kimenetek

Kedvezőtlen kimenetek alatt azokat az eseteket értjük, amikor a szülői és iskolai háttér jellegéhez képest, a „vártnál” rosszabb eredmények születtek a kompetenciamérésen (lásd 13. táblázat). Az országos átlagot elérő szülői és iskolai háttér esetében átlag alatti, az átlagnál lényegesen kedvezőbb szülői és iskolai háttér ellenére „csak” átlagos, vagy annál rosszabb eredményeket értek csak el összességében a diákok.

Az *átlagos szülői és iskolai háttérhez* képest gyengébb eredmények leginkább a legrosszabb mutatókkal rendelkező, és a tekintetben homogénnek is mondható térségekben következett be. Az *átlagos szülői háttérhez* képest ilyen eredmények elsősorban dél-alföldi (Békési, Orosházai, Szentesi, Makói), és dél-dunántúli térségekben születtek (Pécsváradi, Nagyatádi, Csurgói). Több területen is egyértelmű az átlagtól való elmaradásuk. Átlag alatti a térségek GDP-je, hasonló a jövedelemtermelő képességük is, de ehhez képest szociális viszonyaik nem a legrosszabb, és foglalkoztatottsági helyzetük is vegyes képest mutat. Gazdasági aktivitásuk kicsit alacsonyabb, az inaktivitás és a munkanélküliség mértéke pedig

kicsit magasabb az átlagnál. Szegényes viszont a vállalkozási környezet, fő ágazatuk a mezőgazdaság, amelytől nem független a népesség alacsony iskolázottsága sem. Ez összefügg azzal, hogy döntően előregedő, fogyó népességű térségekről van szó. A '90-es évektől a 2000-es évek közepéig terjedő időszakban e térségek fele megrekedt a fejlődésben, stagnált, másik fele pedig felzárkózónak minősült. Családjaikon keresztül a gyerekek is érzékelnek valamit környezetük problémáiból. Jelentős arányban állították, hogy másokhoz képest sokkal rosszabbul élnek, nehezen boldogulnak. Környezetüket is nagyon polarizáltnak látják. Meglátásuk szerint közvetlen környezetükben körülbelül ugyanolyan arányban találhatóak meg a jómódú, mint a kifejezetten szegény családok.

Az *iskolák átlagos társadalmi összetételénél* rosszabb eredmények részben ugyanazokban a kedvezőtlen adottságú dél-alföldi térségekben születtek, mint a szülői háttér esetében. A többi térség leginkább az ország északi, észak-keleti részén található (Hevesi, Pásztói és Polgári kistérség). Mutatóik tekintetében ezek a térségek sokkal megosztottabbak, mint a szülői háttér esetében voltak: ingadoznak az „átlagos”, és az „átlag alatti” értékek között. Ezt tapasztaltuk a GDP, a szociális helyzet, a vállalkozások száma, a gazdasági aktivitás, illetve a munkanélküliség terén. Magas viszont az inaktivitás, a tartós munkanélküliség, valamint a gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya. A gazdasági ágazatok közül a mezőgazdaság a domináns, de előfordulnak más ágazatok (például ipar) is. Ez a magyarázata annak, hogy a népességben a domináns alacsony iskolázottság mellett megjelenik a középfokú végzettség is. Összességében ezek a térségek fejlődésben megrekedt, stagnáló, vagy felzárkózó területeknek minősülnek. A gyerekek is érzékelik a problémákat. Jelentős hányaduk nyilatkozott úgy, hogy családjuk sokkal rosszabbul él, mint mások. Sőt, kifejezetten polarizáltnak látják közvetlen környezetüket, mivel válaszaik alapján a jómódú és a szegény családok aránya körülbelül megegyezik.

Átlag feletti szülői és iskolai háttér mellett is születtek rosszabb eredmények. Mind a két esetben leginkább az „úton lévő” térségekben fordult elő. A térségek többsége (mindkét háttér esetében) elsősorban a Közép-, és Nyugat-Dunántúlon található (Dunaújvárosi, Komáromi, Oroszlányi, illetve Kapuvár-Beledi kistérség). Az esetek többségében ugyanabban a kistérségben születtek rosszabb eredmények a kedvező szülői, illetve iskolai háttér ellenére. E térségek többsége átlagos, vagy a feletti GDP-vel, jó jövedelemtermelő képességgel, ennek is köszönhetően viszonylag jó szociális viszonyokkal, átlagos gazdaságszerkezettel, kedvező foglalkoztatási mutatókkal (magas a gazdasági aktivitás, és alacsony az inaktivitás, illetve a munkanélküliség mértéke) rendelkezik. A '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig bejárt útjukra elmondható, hogy némely térség sokat fejlődött (felzárkózóból fejlődő lett), illetve, jelentős arányuk eleve fejlettebb volt, és az is maradt a vizsgált időszakban. A

gyerekek szerint családjaik többsége nagyon jól él másokhoz képest, és a környezetükben élő családok között is lényegesen több a jómódú, mint a szegény. Nem tűnik tehát polrizálnak e térségek társadalma, hanem inkább az előnyösebb egzisztenciális helyzetben lévő társadalmi rétegek túlsúlyával jellemezhetőek. Érdekessége ezeknek a térségeknek, hogy bármennyire is fejeltettek, népességükre a középfokú végzettség (elsősorban szakképzettség) a jellemző, nem az ennél magasabb iskolázottság. Ez összefüggésben áll a foglalkozásszerkezettel is, melyben az ipar és az építőipar dominál. A lehetőségekhez képest (amit a kedvező szülői és iskolai háttér jelent) gyengébb eredmények születésében szerepe lehet a szülők alacsonyabb iskolázottságának és foglalkozásszerkezetének. E térségek erőssége elsősorban gazdaságuk termelékenységében, piacképességében van, nem az ott élők magas iskolázottságában. Ezek azok a térségek, melyekben – mint később látni fogjuk –, még a középfokú szakképzésben is érdemes továbbtanulni, mert jól hasznosítható tudást, és álláslehetőséget tud biztosítani a fiatalok számára.

Ha összehasonlítjuk azokat az iskolákat, melyekben az átlagnál kedvezőbb szülői és iskolai háttér valóban jobb eredményekkel is párosul, azokkal az intézményekkel, ahol a kedvező háttér ellenére rosszabbak lettek az eredmények, sok hasonlóságot, és néhány lényeges különbséget is találunk.

Hasonlóság van a két csoport iskolái között bizonyos képzési programokban, a pedagógusok képzettségében, a felvételinél alkalmazott szelekció gyakorlatában, a diákokat jellemző egyéb elfoglaltságokban, a szülők iskolához való viszonyában, valamint az iskolával szemben támasztott követelményeikben. Az iskolák mindkét csoportjában az átlagnál gyakoribb az emelt szintű oktatás, melyben nemcsak a tanulók száma több, hanem a tanulók összlétszámához mért aránya is. Viszont az átlagnál ritkább a cigány kisebbségi program, valamint az integrációs és képesség kibontakoztató foglalkozás. Nemcsak az ilyen programokon részt vevők száma kevesebb az átlagnál, hanem a tanulólétszámhoz mért arányuk is. E térségek esetében is megerősítést nyert az a korábban már megtapasztalt tény, hogy a kedvezőbb háttérű, és/vagy jobb eredményeket elérő iskolák inkább az elitoktatás valamilyen formáját preferálják, és kevésbé a felzárkóztató, hátrányokat kompenzálni kívánó oktatási formákat. Ebbe az iskolák saját magukkal szemben állított elvárásaik, az eredményesség eléréséről alkotott elképzelései éppúgy belejátszanak, mint az adott esetben magasabb státuszú szülők „minőségi oktatás” iránti igényei.

A pedagógusok között az átlagnál szignifikánsan kevesebb a pedagógus és/vagy szakvégzettség nélkül tanító pedagógus, jellemzően nincs hiány szaktárgyi pedagógusból (főleg a képességfejlesztő tárgyak területén), a kérést megelőző 5 évben az átlagnál nagyobb arányban vettek részt szaktárgyi továbbképzésen. Az iskolák többsége mindkét

csoporthoz szokott a hozzájuk jelentkező tanulók közül valamilyen szempont szerint válogatni, de nem elsősorban a felvételi vizsga eredménye alapján (ami elsősorban a gimnáziumokra vonatkozik). A kifejezetten jó háttérű iskolák diákjaira az átlagnál jellemzőbb, hogy nem járnak az iskolában tanórán kívüli foglalkozásokra (sem korrepetálásra, sem tehetséggondozásra, sem iskolai sportra), hanem inkább az iskolán kívüli programokat részesítik előnyben (legalább egy) különórára (matematikára, nyelvre vagy zenére). Hasonlítanak e két csoport iskolái abban is, hogy az átlagnál szignifikánsan magasabb körökben az iskolával aktív kapcsolatot tartó, diplomával rendelkező, az iskola részéről a diákokkal szemben magas követelményszintet elváró szülők aránya. Jóval kisebb viszont azoknak a szülőknek az aránya, akik gyakorlatilag nem támasztanak olyan elvárást az iskolával szemben, hogy az magas követelményszintet állítson a diákok elé.

Néhány lényeges dologban viszont *különböznek* ezek az iskolák egyrészt egymástól, másrészt az átlagtól. Elsősorban abban, hogy milyen településtípuson találhatóak, a környezetükben betöltött szerepükben, bizonyos programokban, valamint abban, hogy ha válogatnak a hozzájuk jelentkező tanulók között, akkor ezt milyen szempontok szerint teszik.

Az olyan átlag feletti szülői háttérrel rendelkező iskolák, melyeknek az eredményeik is kiválóak, inkább nagyvárosokban, sok esetben megyeszékhelyeken találhatóak, míg a hasonló háttérű, de kevésbé eredményes társaik inkább a kis-, és közepes városokban. Ezzel is magyarázható, hogy más a környezetükben elfoglalt helyük, mint a nagyvárosi iskoláknak: nagyobb körülöttük a konkurencia. Az átlagnál több közöttük az olyan iskola aránya, melyek környezetében több, de legalább egy hozzájuk hasonló iskola működik, nagyobb versenyt teremtve ezzel számukra. Az iskolák másik csoportjához képest jellemzőbb ezekre az iskolákra, hogy a különböző képességű tanulók esetében, néhány tantárgyból alkalmazzák a tanulók osztályon belüli képesség szerinti csoportosítását, valamint a sajátos nevelésű igényű tanulók elkülönített osztályban való oktatását. Lényegesen több tehetséggondozó foglalkozást szerveznek, mint az iskolák másik csoportja, melyben nemcsak több diák vesz részt, hanem a tanulólétszámhoz viszonyított arányuk is magasabb. Ugyanakkor kevesebb nemzetiségi és kéttannyelvű programot kínálnak, kevesebb diák számára. Különböznek a két iskolacsoport válogatási szempontjai is. A legjobb teljesítményeket elérő iskolák az átlagnál fontosabbnak tartják az iskola eszméivel való szülői azonosulást. A kevésbé eredményesek viszont fontosabbnak tartják a (korábbi) tanulmányi eredményeket (a gimnáziumban), hogy melyik óvodába, iskolába járt a hozzájuk jelentkező tanuló, valamint azt, hogy a szülők is odajártak. Kisebb vidéki városok közepes iskoláiról lévén szó, az, hogy a hozzájuk pályázó gyerekek milyen háttérrel és múlttal rendelkeznek, hogy mekkora az esélye a családokkal kialakítható familiárisabb viszonyoknak fontosabb szempont, mint a nagyvárosi iskolák számára.

A különböző térségtípusok között abból a szempontból is van különbség, hogy melyik, milyen mértékben képes elősegíteni az eredményeknek a szülői és iskolai háttér alapján „elvárt”, illetve a háttérhez képest kedvezőbb, vagy kedvezőtlenebb alakulását. Eredményeink szerint az eredményeknek a háttérrel való „egybeesése” a *legjobb*, illetve a *legrosszabb adottságú* térségekre jellemző leginkább. A legjobb adottságok inkább azt segítik elő, hogy a szülői háttérnek megfelelő eredmények szülessenek, a legrosszabb adottságok pedig azt, hogy az iskolák társadalmi összetételének hatása érvényesüljön jobban – akár kedvező, akár kedvezőtlen társadalmi összetételről van szó. Fontos megemlíteni, hogy a fejletlenebb térségekben a kedvezőbb szülői hatások sem tudnak kellően érvényesülni, legkevésbé az ilyen térségekben esnek egybe az eredmények a szülői háttérrel, például az átlagos szülői háttér az átlagos, az átlagnál kedvezőbb háttér pedig a jobb eredményekkel. Az iskolák esetében az „úton lévő” térségek vegyesebb, kiszámíthatatlanabb fejlettségi szintje az, amely sok esetben az előnyösebb társadalmi összetétel hatásait sem engedi érvényesülni.

A *kedvező kimenetekre* a legjobb adottságokkal rendelkező, legfejlettebb térségekben van a legnagyobb esély. Arra is, hogy az átlagnál kedvezőtlenebb iskolai háttér ellenére legalább átlagos, vagy annál jobb eredmények szülessenek, és arra is, hogy az átlagosnak mondható szülői és iskolai háttért is meghaladják a gyerekek eredményei. Az ilyen környezet tud leginkább olyan feltételeket, lehetőségeket adni a családoknak, és az iskoláknak is, melyek elősegíthetik a jobb teljesítmények elérését. A jobb feltételek annak is köszönhetőek, hogy ezek a térségek többségében városias (kis-, és középvárosokat tartalmazó) térségek. Az iskola társadalmi összetételénél jobb eredmények legkevésbé a legfejletlenebb térségekben fordulnak elő. A szülői háttér esetében pedig a mutatóik tekintetében legvegyesebb, „úton lévő” térségekben a legkisebb a valószínűsége annak, hogy a családi háttérhez képest kedvezőbb eredmények szülessenek.

A *kedvezőtlen kimenetekre*, meglepő módon, nem a legrosszabb adottságú, legfejletlenebb térségekben van a legnagyobb esély, hanem azokban az „úton lévő” térségekben, melyek esetében lehetett a legkevésbé meghatározni, hogy a fejlettség milyen szintjén állnak, és hogy milyen irányba fognak fejlődni. Az ilyen térségekben volt a legnagyobb esély arra, hogy az átlagos, illetve az átlagnál előnyösebb szülői és iskolai háttér ellenére a „vártnál” gyengébben teljesítsenek a gyerekek a kompetenciamérésen. E térségekben a kedvezőtlen mutatóknak az átlagos (illetve néhány esetben az átlagnál jobb) mutatókhoz mért kiegyenlítetttsége inkább akadályozza a családokat és az iskolákat abban, hogy előnyösebb társadalmi helyzetüknek megfelelő kedvező kimenetet erősítsék. Hiába rendelkeznek néhány területen jobb mutatókkal (például a GDP, a jövedelemtermelő képesség, vagy a szociális viszonyok terén), a más területen tapasztalható kedvezőtlenebb

körülmények (például az átlagnál jobb, de nem a legjobb foglalkoztatási viszonyok, az népesség viszonylag alacsonyabb, jellegzetesen középfokú iskolázottsága) „visszahúzó erőként” működnek. Ezeknél a térségeknél látszik leginkább, mekkora szerep van/lehet a népesség átlagos iskolázottsági szintjének a gyerekek eredményeinek alakulásában. Ezekben a térségekben a középfokú végzettség jellemző (akár érettségivel is), ami valóban magasabb iskolázottsági szintet jelent más térségeknél, de még „nem elég” ahhoz, hogy az eredményekben kellőképpen érvényesülni tudjon a kedvezőbb szülői és iskolai háttér hatása. Ezek után nem meglepő, hogy a legjobb adottságú térségekben (ahol mindenféle mutató kedvező szintje mellett az átlagos iskolázottság és lényegesen magasabb) kicsi az esélye annak, hogy a családok és iskolák kedvezőbb társadalmi összetétele ne érvényesülne a gyerekek teljesítményeiben is.

7.3.4. A kistérségi jellemzők hatásrendszerének összefoglalása

Lineáris regresszióanalízis segítségével is megvizsgáltuk, hogy az oktatás eredményességére hogyan hatnak a kistérségi sajátosságok. Regressziós modellünkben *függő változónak* az oktatás eredményességét, *független változónak* pedig a kistérségek korábban vizsgált sajátosságait tekintettük, beleértve a kistérségekre jellemző szülői és iskolai háttérrel.

Mivel a regresszióanalízishez magas mérési szintű (folytonos) változókra volt szükségünk, ezért a kistérségek azon jellemzőiből, melyeket a 7.1. fejezetben vizsgáltunk (s melyekből a térképek elkészítéséhez a klasztereket is megalkottuk), *faktoranalízissel* olyan változókat hoztunk létre⁹², melyek mindegyike egy-egy *kontinuumon* helyezi el az egyes *kistérségeket*, az ott tanuló általános iskolás gyerekek szülői háttéré és iskolájuk társadalmi összetétele, továbbá gazdasági, infrastrukturális, foglalkoztatottsági, iskolázottsági, jövedelmi és szociális helyzetük szempontjából a legmagasabb értékekkel rendelkezőktől a legkisebb értékkel rendelkezőkig. E faktoroknak az oktatás eredményességére gyakorolt hatását annak függvényében vizsgáltuk, hogy hol (a kontinuumok mely pontján) helyezkednek el a térségek az egyes faktorokon.

Az elemzésben használt faktorokról készült az alábbi összefoglaló táblázat, melyben feltüntettük a faktorok „megbízhatóságának” mutatóit, valamint tartalmát.

⁹² Majd standardizáltuk a faktorokat (0 átlagúvá, egységnyi szórásúvá, azaz standard normális eloszlásúvá alakítottuk át őket).

14. táblázat: A lineáris regresszióanalízishez használt faktorok

Faktorok	KMO* kritérium	Bartlett teszt	A megmagyarázott variancia aránya (%)	A faktor tartalma
Településhálózat 1.	0,448	Chi ² : 82,3 Df: 11 Szign.: 0,000	82,2	Aprófalvak és 50 ezer lakos feletti nagyvárosok faktora
Településhálózat 2.				Kis-, és közepes falvak, ill. nagyvárosok faktora
Településhálózat 3.				Kis-, és közepes városok (50 ezer főig) faktora
Infrastrukturális ellátottság	0,772	Chi ² : 416,92 Df: 6 Szign.: 0,000	74,4	Internettel, autóval, telefonnal, közüzemi szennyvízcsatornával való ellátottság faktora
Demográfiai viszonyok 1.	0,596	Chi ² : 632,02 Df: 10 Szign.: 0,000	82,5	Van népesség-gyapodás, születés, jobb halálózási mutatók faktora
Demográfiai viszonyok 2.				Kedvező fiatalodási mutató, kedvezőtlen vándorlási mérleg
A népesség iskolázottsága	0,634	Chi ² : 709,85 Df: 3 Szign.: 0,000	91,9	Középszkolai, felsőfokú, és 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a megfelelő korúak %-ában
Vállalkozási környezet	0,735	Chi ² : 608,32 Df: 3 Szign.: 0,000	91,6	Működő vállalkozások számának változása 1999-2004 között, működő/regisztrált vállalkozások aránya, működő vállalkozások száma
Gazdasági ágazatok	0,500	Chi ² : 469,39 Df: 1 Szign.: 0,000	98,4	Regisztrált szolgáltatási vállalkozások száma, regisztrált ipari vállalkozások száma
A foglalkoztatottak iskolázottsága	0,653	Chi ² : 244,20 Df: 3 Szign.: 0,000	76,6	Nem érettségizett (szakmai végzettségű), érettségizett, felsőfokú végzettséggel rendelkező foglalkoztatott aránya az összesen belül
Gazdasági aktivitás, foglalkoztatottság	0,542	Chi ² : 2086,43 Df: 10 Szign.: 0,000	90,9	Inaktívak/ foglalkoztatottak, foglalkoztatottak/ népesség aránya, aktivitási, inaktivitási és munkanélküliségi ráta
A kistérségek jövedelmi viszonyai	0,712	Chi ² : 961,42 Df: 3 Szign.: 0,000	96,4	Egy adófizetőre jutó SZJA alap és adó, egy lakosra jutó SZJA alap
A kistérségek szociális viszonyai	0,695	Chi ² : 398,41 Df: 3 Szign.: 0,000	84,7	Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya, rendszeres szociális segélyben részesülők, valamint közgyógyellátásban részesülők száma 1000 lakosra

Forrás: A KSH adatok alapján összeállított saját adatbázison végzett elemzés.

* Kaiser-Meyer-Olkin- (KMO) kritérium

A *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kritérium* azt mutatja meg, hogy mennyire alkalmasak a változók a faktorelemzés végrehajtására. Azt vizsgálja, hogy a változók mögött meghúzódik-e egy látens struktúra (Kovács-Petres-Tóth 2006). 0,6 feletti érték esetén már nyugodt szívvel elfogadható az eredmény. Azonban már 0,5 feletti KMO esetén is elvégezhető a faktoranalízis (Székelyi-Barna 2002). Ez alapján megállapítható, hogy minden modell esetén alkalmasak a változók a faktoranalízis elvégzésére. Egyedül a településhálózatot reprezentáló faktorok esetében, valamint a gazdasági ágazatok faktormodelljében alacsonyabb kicsivel az érték a szükségesnél, de még ebben a helyzetben is elvégezhető a vizsgálat, mivel nagyon jók a faktorok „egyéb” mutatói.

A *Bartlett-teszt* azt vizsgálja, hogy a változók az alapsokaságban korrelálatlanok-e (a nullhipotézis az, hogy nincs korreláció). Azt teszteli, hogy a korrelációs mátrixnak a főátlón

kívüli elemei csak véletlenül térnek-e el a nullától. A faktoranalízis feltétele, hogy a változók korreláljanak egymással, lehetőleg minél erősebben. Jelen esetben a Bartlett-próba nullhipotézisét el lehet vetni, mivel a szignifikanciaszint kisebb 0,05-nél, minimális tehát a véletlen esélye, tehát a változók alkalmasak a faktorelemzésre. (Sajtos-Mitev 2006:257.)

A regresszióanalízisben használt további változók:

- A GDP standardizált becsült értéke egy lakosra, ezer Ft, 2000ú
- A tanulók szülői háttérének standardizált értéke
- A családok anyagi háttér-indexének standardizált értéke
- Az iskolák társadalmi összetételének standardizált értéke

A változók modellbe történő bevonásához a *Forward* módszert választottuk, amely elsőként a *függő változóval legerősebben korreláló független változót lépteti be* a regressziós modellbe, majd a parciális korrelációk⁹³ erőssége alapján választja ki a következő változót. Ez a módszer (is) alkalmas arra, hogy a változók közötti összefüggést (interferenciát) kimutassa, és azt a függő változó „viselkedésének” magyarázatába beépíthetővé tegye. A választott módszer minden bevonásra váró változó esetében azt vizsgálja, hogy beléptetése mennyire növelné meg a – modellben már bent lévő változók által – megmagyarázott hányadot. Ha elég nagyok ítélik ezt a növekedést, akkor beemeli az adott változót, ha nem, akkor kihagyja. Az lesz tehát a következő belépő változó, amelyik a megmagyarázott hányad legnagyobb növekményét eredményezi. Ha a program eljut oda, hogy az újonnan beléptetendő változó hatására már csak nagyon kevéssé (nem szignifikáns mértékben) növekedne a megmagyarázott hányad, akkor a modellépítés befejeződik⁹⁴. A regresszió elemzés részletes eredményei a *Melléklet 27a-27b.* táblázatban láthatóak. Az alábbi táblázatban a modelleket és a hozzájuk tartozó regressziós együtthatókat mutatjuk be.

⁹³ A parciális korreláció a függő és független változók között páronként fenálló korrelációt méri, miközben kontroll alatt tartja a már bevont változó(ka)t.

⁹⁴ A *Forward* módszerhez hasonló a *Stepwise* módszer, amely szintén érzékeny a változók egymáshoz mért „erejére”, a változók közötti interferenciára. Ennél a módszernél egyetlen, a modellbe már bekerült független változónak sincs „bérelt helye”. Ha egy új változó beléptetésével egy már bent lévő változó magyarázóereje oly mértékben lecsökken, hogy a hozzá tartozó t-érték nem szignifikáns magyarázóerőt jelez, a „legyengült” változó kilép a modellből. Ennyiben különbözik a *Forward* módszertől, ahol ilyen esetben sem kerül sor a változó „kiléptetésére”. A *Stepwise* módszerrel ugyanarra az eredményre jutottunk, mint a *Forward* módszer esetében.

15. táblázat: A lineáris regresszióanalízis modelljei

Model		Coefficients				
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1.	(Constant)	477,253	1,400		340,801	0,000
	Infrastruktúra (internet, autó, telefon, közüzemi szennyvízcsatorna)	13,241	1,540	,654	8,599	0,000
2.	(Constant)	484,758	3,025		160,243	0,000
	Infrastruktúra	7,650	2,506	,378	3,053	0,003
	A tanuló standard hozottérték-indexének átlaga	22,248	8,018	,343	2,775	0,007
3.	(Constant)	484,787	2,904		166,925	0,000
	Infrastruktúra (internet, autó, telefon, közüzemi szennyvízcsatorna)	12,685	2,916	,626	4,350	0,000
	A tanuló standard hozottérték-indexének átlaga	24,116	7,722	,372	3,123	0,002
	Vállalkozási környezet	-7,176	2,349	-,348	-3,055	0,003

Forrás: A KSH adatok alapján összeállított saját adatbázison végzett elemzés.

A regresszió elemzés három lépésben jutott el a „végső” modellig. Mind a három modell a teljes heterogenitás szignifikáns hányadát testesíti meg (ezt az ANOVA F-próbájához tartozó szignifikanciából olvashatjuk le, lásd *Melléklet 27a-27b.* táblázat). A táblázatban látható t-értékek és a hozzájuk tartozó szignifikancia jelzi, hogy a modellekbe bevont változók hatása szignifikáns a kompetenciamérési eredményekre nézve. Mind a három modell a mérési eredmények varianciájának jelentős hányadát képes megmagyarázni: 43, 47 és 52%-át (lásd *Melléklet 27a-27b.* táblázatának R^2 értékeit, melyek megtestesítik ezt a szignifikáns hatást). A társadalomtudományi kutatásokban ez jelentős eredménynek számít. Két értékről kell szólnunk: a *B*, és a *Béta* értékről. A *B* érték az adatainkra illesztett regressziós egyenes meredekségét jelzi, és segítségével, abszolút értékben, kiszámítható, hogy a modellekben szereplő változók különböző, kistérségi szintű értékei (faktorszórójai) mentén hogyan alakulnak a diákok kompetenciamérési eredményeinek kistérségi átlagai⁹⁵. A *B* értékekből viszont még nincs kiszűrve a többi változó hatása, magyarázóerejük egy részét sajátjukként „tüntetik fel”. A standardizált regressziós együttható, a *Béta*, ezt az „idegen tollakkal való ékeskedést” (Székely-Barna-Himesi 2013:53) szünteti meg, és azt mutatja meg, hogy mire képes egy független változó, ha csak a saját magyarázóerejére támaszkodik. A *Béta* egy olyan mutató, amely egyfelől mértékegység nélküli, másfelől a standardizálással a független változók eltérő szóródásából adódó torzításokat is kiküszöböli. A *Béta* értéke valóban azt mutatja meg, hogy mely független változó hatása erősebb, a *Béták* előjele pedig az összefüggés irányát jelzi⁹⁶.

⁹⁵ Az átlagpontoszámot jelentő konstans érték + (adott változóhoz tartozó *B* érték * az adott kistérség átlagos kompetenciamérési eredménye).

⁹⁶ A + érték növeli, a – érték csökkenti a mérési eredményeket.

Mit mutatnak a modellek? Elsőként a függő változóra nézve legerősebb magyarázó erővel rendelkező változó került be a modellbe, 0,654-es béta együtthatóval. Ez a változó a *családok* kommunikációs, közlekedési, és közüzemi „*infrastruktúrával*” való *ellátottságát* méri. Az internettel, autóval, telefonnal való rendelkezés valószínűleg magasabb szintű egzisztenciális, a közüzemi szennyvízcsatorna léte pedig városiasabb lakáskörülményekre utal. A második lépésben a diákok *szülői háttérét* jellemző *hozottérték-index* került be a modellbe, 0.343-as béta együtthatóval. E változó belépése módosította az „infrastrukturális háttér” szerepét, csökkentette az együttható értékét 0,378-ra. Ez azért következett be, mert szoros összefüggés, *interferencia* van a két független változó, a diákok szüleinek iskolai végzettsége, kulturális és egyéb javakkal való ellátottsága, valamint egzisztenciális-, és lakáskörülményei között, és a gyerekek eredményeiben együttes hatásuk (is) érvényesül. Az összefüggésből adódó redundancia okozza a magyarázóerő csökkenését. A harmadik lépésben még egy változó bevonására került sor: az egyes kistérségeket jellemző *vállalkozási környezet* jelent meg, mint befolyásoló tényező. Belépése módosította az előző két változó béta értékét, mindkettőjét növelte: a családok “infrastrukturális” ellátottságának súlyát jelentős mértékben, a szülői háttérét kevésbé. A regressziós együtthatóban bekövetkező ilyen jelentős mértékű növekedés, mint amit tapasztalhatunk, arra utal, hogy a családok különböző “infrastruktúrával” való ellátottsága sokkal differenciáltabb képet mutat, ha figyelembe vesszük a kistérségek vállalkozási környezetét, tulajdonképpen gazdasági életét, mintha e szemponttól függetlenül vizsgálnánk. Ez részben igaz a diákok szülői háttérére is (jobb gazdasági adottságokkal bíró térségekben több olyan család él, melyek iskolázottsága, kulturális, és egyéb javakkal való ellátottsága az átlagnál kedvezőbb), de nem olyan szoros az összefüggés, mint az “infrastrukturális” ellátottság tekintetében. E változó negatív előjele pedig arra utal, hogy inkább csökkenti, mint növeli az iskolai eredményesség esélyét, mégpedig azért, mert általában nagyon kedvezőtlen ez a mutató. A kistérségek valamivel több, mint felében nagyon kedvezőtlen ez a mutató: kevés a vállalkozás, kevésbé nőtt a számuk, vagy kicsi a működő vállalkozások aránya a regisztráltakon belül, tehát sok lehet az ún. kényszervállalkozás.

A regresszió elemzés eredményei alapján bizonyítottnak tekintjük azt a feltevésünket, hogy a kistérségi sajátosságoknak minden más tényezőtől (például a szülői háttértől) függetlenül is van szerepük a gyerekek iskolai eredményességének formálásában.

Korábban bemutattuk azt a változónkat, amely egyszerre veszi figyelembe a kistérségek fejlettségét (hogy rosszabb, átlagos, vagy jobb mutatókkal rendelkeznek-e), és azt, hogy e fejlettségi szint tekintetében mennyire homogének (el is neveztük ezt a mutatót „*homogenitás-mutatónak*”, lásd 7.1,5. fejezet). Az alábbiakban abból a szempontból is

szemügyre vesszük a kistérségi sajátosságoknak az oktatás eredményességére gyakorolt hatását, hogy a *fejlettség és homogenitás mely szintjén* állnak a kistérségek. Az elemzés egyszerűsítése érdekében eredeti változónknak azt a három kategóriás változatát használtuk, melyet a térségi hatások elemzésénél is alkalmaztunk. Az öt kategóriát összevontuk, és megkaptuk a térségek átlag alatti, átlagos, valamint átlag feletti kategóriáját. A térségek e három csoportjára külön-külön is lefutattuk a regresszióelemzést. Ez esetben is a *Forward* módszert használtuk⁹⁷. Az eredmények az alábbi táblázatban láthatóak.

16. táblázat: A fejlettség különböző szintjén álló kistérségek regresszióanalízisének legfontosabb eredményei

Kistérségek típusai	Hány szignifikáns modell van?	A modellek magyarázó ereje? (R ²)	A modellben szerepet játszó változók és béta együtthatójuk értéke
Kedvezőtlen mutatókkal rendelkező kistérségek	2	1. MO: 12% 2. MO: 22%	Diákok szülői háttérének: 0,354 Diákok szülői háttérének: 0,780 Családok anyagi helyzetének: -0,528
„Úton lévő” kistérségek	1	32%	Diákok szülői háttérének: 0,563
Legjobb mutatókkal rendelkező kistérségek	1	46%	Családok „infrastrukturális” ellátottsága: 0,680

Forrás: A KSH adatok alapján összeállított saját adatbázison elvégzett elemzés.

A *legkedvezőtlenebb mutatókkal* rendelkező kistérségek csoportjában a regresszióanalízis két szignifikáns modellt állított fel. A modellek magyarázó ereje 12, és 22% volt. A térségek e csoportjában, a legnagyobb magyarázó erővel rendelkező, így elsőként bevonásra került változó a diákok szülői háttérének összetétele volt, 0,354-es regressziós együtthatóval. A második lépésben bevonásra került a családok anyagi helyzetének mutatója, melynek hatására a szülői háttér együtthatójának értéke jelentős mértékben megnőtt. Ez arra utal, hogy a gyerekek szülői háttérének sokkal differenciáltabb képet mutat, ha figyelembe vesszük a családok anyagi helyzetét, lehetőségeit is, mintha e szemponttól függetlenül vizsgálnánk a szülői háttérnek a gyerekek teljesítményére gyakorolt hatását. Az anyagi háttér együtthatójának negatív előjele pedig azt jelzi, általában annyira kedvezőtlen a családok anyagi helyzete, hogy inkább csökkenti, mint növeli a diákok eredményességének esélyeit.

Az általunk *„úton lévőnek”* nevezett kistérségek csoportjában csak egy regressziós modell született, melynek magyarázó ereje már nagyobb, mint az előző csoportban: 32%, és csak egyetlen egy változó bevonására került sor: a diákok szülői háttérének beemelésére. Hamar eljutott tehát a regresszióanalízis oda, hogy az újonnan beléptetendő változók hatására már csak nagyon kevésbé növekedett volna meg a megmagyarázott hányad, ezért a modellépítés nem folytatódott. A kistérségek *legjobb helyzetű* csoportjában ugyanez történt, azzal a különbséggel, hogy ott a legnagyobb magyarázó erővel a családok különböző szempontú „infrastrukturális” ellátottsága rendelkezett. Tehát nem a közvetlen családi háttér

⁹⁷ A *Stepwise* módszerrel is lefutattuk a regresszióanalízist, és ugyanezt az eredményt kaptuk.

jellemzői (mint a szülők iskolázottsága, kulturális és egzisztenciális helyzete), hanem egy olyan változó mentén differenciálódtak leginkább a gyerekek eredményei, amely a térségek állapotára is jól rávilágít.. A családi háttér ugyanis, e jobb helyzetű térségekben egységesebb, mint azoknak a térségeknek az adottságai, ahol ezek a családok élnek. Ennek a modellnek a magyarázó ereje még nagyobb volt, mint az előzőeké: 46%. Megfigyelhettük, hogy minél jobb adottságú térségeket vizsgáltunk, annál pontosabb képet tudott rajzolni a regresszióanalízis a térségi sajátosságoknak a gyerekek teljesítményére gyakorolt hatásáról. Ez azt jelenti, minél rosszabb helyzetű térségekről van szó, annál kiszámíthatatlanabbak a viszonyaik, a vizsgáltakon kívül sok egyéb tényező belejátszhat abba, hogyan fognak alakulni a diákok iskolai teljesítménye.

A regresszióanalízis módszere arra alkalmas volt, hogy egy átfogó képet kapjunk a kistérségi sajátosságoknak a diákok kompetenciamérési eredményeire gyakorolt hatásáról. Rávilágított például arra, hogy a *gazdasági környezetnek, a térségek infrastrukturális ellátottságának*, mindezeknek a családok egzisztenciális helyzetére, lehetőségeire gyakorolt hatásának minden bizonnyal szerepe van az *iskolai eredmények* alakulásában. De arra az alapvető kérdésre, hogy a különböző szülői és iskolai háttérrel jellemezhető térségekben ugyanazok a térségi sajátosságok, és ugyanolyan módon formálják-e a gyerekek teljesítményét, már nem volt alkalmas. Ezekre a kérdésekre az előző fejezetben használt elemzési módszer sokkal pontosabb választ tudott adni.

7.4. A középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti jellemzői

Disszertációnkban a kompetenciamérési eredmények térségi jellemzőinek elemzése mellett a középiskolai továbbtanulási irányok térszerkezeti sajátosságainak vizsgálatát tűztük ki célul. A középfokon történő továbbtanulás kérdéseivel foglalkozó fejezet két részre oszlik. Az *első részben* a továbbtanulásra (a jelentkezőkre, felvételizőkre, valamint a tagozatokra) vonatkozó alapinformációkat mutatjuk be. A fejezet *második részében* a továbbtanulás kistérségi sajátosságait elemezzük többféle szempontból. Egyrészt abból a megközelítésből, hogy mennyire jellemző a fiatalokra, hogy *ugyanabban a térségben tanulnak tovább középiskolában*, mint ahol általános iskolába jártak. Ez részben a térségek középiskolai kínálatáról (mennyiségi és minőségi kínálatot egyaránt értve alatta), részben a térségek „megtartó” erejéről szól. Feltételezésünk szerint mind a kínálat, mind a „megtartó erő” függ a térségek általános fejlettségétől. További szempont, hogy a különböző térségekben *milyen irányokba tanultak tovább* a diákok. Ezek a döntések a diákok társadalmi háttérétől, a térségek adottságaitól, a diákok (és családjaik) távolabbi céljaitól éppúgy függenek, mint a

diákok korábban elért tanulmányi eredményeitől. Ezért vesszük górcső alá a felvételit megelőző félévi, és azt megelőző év végi tanulmányi, valamint a kompetenciamérési eredményeiket. Befejezőként a *középfokú felvételi eljárás „sikerességének” és „szelektivitásának” mutatóit* vizsgáljuk. Feltételezésünk szerint e mutatók nemcsak a képzési formák szerint különböznek, hanem az egyes térségek adottságai szerint is, mivel általános fejlettségük a térségek „megtartó” erejére gyakorolt hatásán keresztül befolyásolja a területükön működő középfokú intézmények „piaci pozícióit”, azt, hogy inkább a keresett, vagy inkább a kevésbé vágyott intézmények közé tartoznak. Mindez pedig kihat arra, hogy milyen a „válogatási képességük”, s hogy milyen „szelekciós” mechanizmusokon keresztül milyen tanulókat sikerül végül is megszerezniük.

7.4.1. Továbbtanulási alapadatok

A továbbtanulási adatok forrása az KIFIR 2007. évi adatbázisa. Ez az adatbázis eredetileg Access formátumban készült, és 8 alaptáblát tartalmaz: a jelentkezők általános iskoláinak adatait, az összes diák összes jelentkezésének (469,3 ezer sor), a megcélzott középiskolák adatait, a jelentkezések rangsorát, a tagozatokra felvehető létszámokat, a tagozatok adatait, a jelentkező tanulók adatait (116,7 ezer sor), és egy eredménytáblát, amelyben összesítve szerepelnek a jelentkezési adatok. Ezekből a fájlokból készítettünk egy olyan SPSS fájlt⁹⁸, amely együttesen tartalmazza a kibocsátó általános iskolákra, a tanulókra, a jelentkezésekre, a megcélzott középiskolákra és tagozataikra, a jelentkezések rangsorára és sikerességére, valamint a felvételre vonatkozó adatokat – mindezt *kistérségi* szinten.

A 2000-es évek közepén néhány tanulmány keretében sor került a KIFIR adatok bizonyos szempontból történő feldolgozására (Sugár 2007a, 2007b; Garami 2005), de szisztematikus és összehasonlító feldolgozásukra még nem, pedig nagyon fontos lenne, mert ezek az adatbázisok igazi „kincsésbányák” a kereslet kínálat változásának, a családok továbbtanulási döntéseinek, a továbbtanulás sikerességének, és a középiskolák szelekciós stratégiáinak megértése szempontjából.

A korábbi évekhez képest 2007-ben radikálisan, több mint 6 ezer fővel csökkent a jelentkezők száma (Sugár 2007a). Ez annak a „fordulatnak” köszönhető, amely a 2000-es évek első felében a 14 évnél fiatalabb korosztályok létszámában következett be. Radikálisan (évente körülbelül 3-5 ezer fővel) csökkent a számuk, így egyre kevesebben léptek be a felvételi eljárásba. A felvettek aránya viszont nőtt 2000 és 2007 között: 88%-ról 90%-ra, 2007-ben 92%-ra. 2000 és 2007 között fokozatosan nőtt a jelentkezések átlagos száma: 2003-

⁹⁸ Közel 470 ezer sor és közel 100 változó.

ban 3,5, 2004-ben 3,8, 2006-ban 4 volt, 2007-ben pedig egy diákra átlagosan 4 jelentkezés jutott, tehát egyre több lehetőségben gondolkodtak a felvételizők. Minimum 1, maximum 44 jelentkezést regisztrált a győri központ. Az 1-2 helyre beadott jelentkezés *egyrészt* a speciális szakiskolákban volt jellemző, melyekből, pontosan speciális jellegük miatt nincs is sok, és területileg is koncentráltabbak, *másrészt* a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban. Akik addigi eredményeik és ambícióik alapján ilyen képzésben szeretnének továbbtanulni, ha tehetik, nem írnak be más jellegű képzést.

Jelentősen megváltozott a felvételizők életkor szerinti megoszlása is. Folyamatosan „öregszik” a felvételizők mezőnye. Míg a korábbi években 65-70% volt a 14, és 12-18% a 15 évesek aránya, addig 2007-ben „megfordult” ez az arány: a 15 éveseké jelentősen nőtt (61%-ra), a 14 éveseké lecsökkent (22%-ra), a 16 éveseké pedig nőtt 4%-ról közel 10%-ra.

A korábbi évek gyakorlatának megfelelően (Sugár 2007a, 2007b) a *legtöbb jelentkezést* 2007-ben is a *szakközépiskolákba* adták be, ezt követték a *gimnáziumi*, majd a *szakiskolai* jelentkezések. A felvételt nyert diákok adatai azt mutatják, hogy mind a két favorizált képzési formába kevesebben jutottak be, mint szerettek volna. Ellenben jelentkezési arányuknál nagyobb arányban kerültek szakiskolába, illetve jutottak be a 6/8 évfolyamos képzésbe. Akik ilyen képzésbe jelentkeztek, azok nagyobb eséllyel jutottak be, mint azok, akik hagyományos 4/5 évfolyamos gimnáziumba, vagy szakközépiskolába pályáztak. Ez látható a felvetteknek a hagyományos gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai, és speciális szakiskolai, illetve a 6/8 évfolyamos szerkezetváltó gimnáziumi tagozatokra bontott számából és arányából (lásd 17. táblázat). A 6/8 évfolyamos gimnáziumokba általában a legjobb tanulók mennek, ezért közülük nagyobb arányban találnak az iskolák felvételre „érdemes” tanulókat. Más a helyzet a 8. évfolyam után, amikor mindenkinek kötelező valahol továbbtanulnia, akármilyenek is voltak az eredményei korábban.

17. táblázat: Az egyes tagozatokra való jelentkezések, a felvételik sikeressége képzési formák szerint, 2007

Képzési formák	Jelentkezések		Felvettek		Felvettek – tagozatokra bontva	
	Elem-szám	%	Elem-szám	%	Elem-szám	%
gimnázium	156952	33,5	31280	29,1	31280	31,5
szakközépiskola	194082	41,4	41932	39,0	41932	42,2
szakiskola	94664	20,2	23800	22,2	23800	23,9
speciális szakiskola	3928	0,8	2384	2,2	2384	2,4
	----	----	----	----	9. évfolyam összesen	100,0
6 évfolyamos gimnázium	11928	2,5	4700	4,4	4700	58,5
8 évfolyamos gimnázium	6712	1,4	3333	3,1	3333	41,5
	----	----	----	----	6/8 összesen	100,0
Összesen	468266	100,0	107429	100,0	107429	----

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

A 2007-et megelőző években a meghirdetett férőhelyek száma a felvételiző számához képest általában 17-20%-kal nagyobb kínálatot jelentett. 2007-ben, a jelentkezők számának jelentős csökkenése, valamint a férőhelyek számának növekedése miatt már 28%-kal haladta meg a kínálat a keresletet (lásd 18. táblázat). Miközben tehát az alapfokú oktatás volumene (az intézmények, feladatellátási helyek, tanulók, pedagógusok száma), és a jelentkezők száma folyamatosan csökkent, a közben a középiskolai kínálat folyamatosan bővült, ami a diákok megszerzésért folytatott versennyel magyarázható. A középiskolák „versenyképességüket” sok esetben a kínálat növelésével próbálják fenntartani, illetve növelni. Erre reagálva a felvételizők a 2000-es évek folyamán fokozatosan növelték jelentkezéseik számát.

18. táblázat: Az iskolák, tagozatok legfontosabb jellemzői, 2000-2007

Megnevezés	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Iskolák száma	1095	1107	1147	1158	1174	1178	1190	1196
Tagozatok száma (meghirdetett)	4241	3999	4672	4608	5088	5101	5159	5709
Férőhelyek száma, ezer	145,9	142,9	142,2	140,9	143,3	144,9	147,0	149,0
Jelentkezett tanulók száma, ezer	124,1	121,9	121,6	120,8	120,3	123,3	122,9	116,7
Kínálat mértéke (a jelentkezők számához képest)	17,6	17,2	16,9	16,6	19,1	17,5	19,6	27,7
Felvett tanulók száma, ezer	109,2	108,2	107,9	107,5	107,9	110,7	110,9	107,4
Férőhelyek száma a jelentkezők %-ában	117,6	117,2	116,9	116,6	119,1	117,5	119,6	127,7
Egy iskolára jutó férőhely	133,2	129,1	124,0	121,7	122,1	123,0	123,5	124,6

Forrás: Sugár 2007b. és a KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját számítás

Abban, hogy végül is hova kerül egy diák, nagy szerepe van annak, hogy ő maga milyen rangsort állít fel a megjelölt iskolák és tagozatok között. A győri Közoktatási Információs Iroda Felvételi Központjának programja e sorrend alapján „megy végig” a megjelölt iskolákon és tagozatokon, és abban az iskolában és tagozaton, ahol először „fér bele” a diák az iskola által megadott (tagozat)létszámba, megáll a kiválasztási procedúra, és a gyermek fel van véve. 2000 és 2006 között általában a diákok 64-66%-át vették fel arra a helyre, amit elsőként megjelölt (Sugár 2007a). 2007-ben az alacsonyabb létszám, és talán a tudatosabb választás miatt is magasabb volt az arány, 75%. A diákok 13%-át a 2., 6%-át pedig a 3. helyen megjelölt iskola fogadta. Ennél is ritkábban fordult elő, hogy a 4., vagy még annál is hátrébb sorolt helyre vették volna csak fel a tanulót. Összesen 107,4 ezer diákot vettek fel, a jelentkezők (116,7 ezer fő) 92%-át. Az évek során folyamatosan nőtt az első helyen gimnáziumba, és csökkent a szakközépiskolába, illetve szakiskolába jelentkezők aránya (Sugár 2007a).

Minden évben voltak olyan tagozatok, melyeket először meghirdettek az iskolák, majd létszámhiány miatt mégsem indították el. 2007-ben is 168 ilyen tagozat volt⁹⁹. Az elmaradó programok jelentős része a legelesettebb, legiskolázatlanabb fiatalok számára meghirdetett programok voltak: szakiskolai 10, illetve 20 hónapos felzárkóztató oktatás azok számára, akik igazolhatóan elvégezték az általános iskola legalább 7., illetve 6. évfolyamát, és betöltötték a 16. életévüket. Volt közöttük olyan szakiskolai 10 hónapos, a szakképzést előkészítő oktatás is, melynek célja a szakképzésbe történő bekapcsolódáshoz szükséges elméleti és gyakorlati tudáselemek megszerzése volt, és nem volt hozzá szükség még az alapfokú iskolai végzettség megszerzésére sem. Ezek az oktatási formák mindegyik szakmacsoportban¹⁰⁰ meg lettek hirdetve. A nem induló tagozatok jelentős hányadát teszik ki azok a szintén szakiskolai programok, melyekben az első 2. évfolyamra épülő, az összes szakmacsoportra kiterjedő szakképző évfolyamok keretében a hatályos OKJ szerinti szakképesítések szerezhetőek meg. Szinte mindegyik megyében van ilyen tagozat, de a legtöbb Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Csongrád, Baranya, Komárom-Esztergom, és Fejér megye kistérségeiben található, tehát zömében olyan térségekben, ahol nagy számban találhatóak olyan hátrányos helyzetű fiatalok, akiknek a legnagyobb szüksége lenne az említett, a hátrányaikat kompenzálni igyekvő képzésekre.

Fontos információ, hogy mekkora azoknak a gyerekeknek az aránya, akiket a felvételi első (tavaszi) szakaszában nem vettek fel sehova. A felvételi második (nyári) szakaszában valószínűleg őket is felvették valahova (a tankötelezettség miatt), de erről sem a KIFIR-ben, sem más oktatásstatisztikai rendszerben nincs semmilyen információ. Pedig nagyon fontos lenne elemezni, hova kerültek ezek a diákok, mi jellemzi szülői és iskolai hátterüket, korábbi eredményeiket, milyen kompromisszumokat kellett kötniük e „második körös” iskolaválasztás során (mert, hogy kellett, az biztos, hiszen rosszabb tanulmányi eredményeik és/vagy rosszabb felvételi eredményeik miatt nem kerülhettek be az általuk megjelölt helyekre). A 2007-et megelőző két évben összesen 11–12 ezer gyerek maradt ki a felvételi első köréből, a jelentkezők 9-10%-a. 2007-ben csökkent a kimaradók száma 9,2 ezerre (ami a diákok számának általában is megfigyelhető csökkenésével is magyarázható). De nemcsak a számuk csökkent, hanem a jelentkezőkön belüli arányuk is: 8%-ra. Kevesebb tanulót utasítottak tehát el az iskolák, ami felfogható az érintett korosztályi létszám csökkenésére adott reakcióként is.

⁹⁹ 61 iskolában, 961 gyerek jelentkezett ilyen tagozatra.

¹⁰⁰ A szakmacsoportok listáját lásd *Melléklet 28.* táblázat.

7.4.2. A továbbtanulás kistérségi sajátosságai

7.4.2.1. Helyben maradók – távozók

A térségek középiskolai kínálatáról, valamint „megtartó” képességéről sokat elárul az, hogy mennyire jellemző a középfokon továbbtanuló diákokra, hogy ugyanabban a kistérségben tanulnak tovább, mint ahova általános iskolába jártak. A felvett diákok jelentős többsége ugyanabban a kistérségben folytatta középiskolai tanulmányait, mint ahol általános iskolába is járt.

19. táblázat: A másutt, illetve az általános iskolájuk kistérségében továbbtanuló diákok száma és aránya, 2007

A különböző térségekben továbbtanuló diákok aránya	Elemszám	%
ugyanabban a kistérségben tanult tovább, mint ahova általános iskolába járt	70166	65,3
nem ugyanabban a kistérségben tanult tovább, mint ahova általános iskolába járt	37263	34,7
Összesen	107429	100,0

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

A diákok általános iskolai és felvételi adatainak összevetése alapján készítettünk egy változót azoknak a diákoknak az arányáról, akiknél egybeesik, és egy olyat, akiknél nem esik egybe az általános iskola és a (választott, vagy kevésbé vágyott) középiskola kistérsége. Ez a két változó egymás inverze. Eredményeink szerint (kistérségenként) átlagosan a diákok 46%-a tanult tovább ugyanabban a kistérségben, mint ahol általános iskoláját is végezte¹⁰¹ (lásd 20. táblázat).

20. táblázat: A „helyben maradó” és a „másutt továbbtanuló” diákok országos aránya, 2007

Átlagok	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás	Medián
Azon gyerekek aránya, akiknek középiskolájuk UGYANABBAN a kistérségben van, mint általános iskolájuk	,0	96,6	46,174	27,726	44,02

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

Kategorizálva a változónkat, láthatjuk, hogy a legtöbb térségben az országos átlag körül van a „másutt tanuló” diákok aránya, és azonos azoknak a térségeknek az aránya, ahol átlag alatti, illetve ahol átlag feletti az arányuk ($1/3$ - $1/3$). Térképen is ábráztuk, hogyan oszlanak meg a kistérségek a „másutt tanuló” diákok aránya szerint¹⁰² (lásd *Melléklet 12. ábra*).

¹⁰¹ A szórás magas értéke jelzi, a kistérségi átlagok jeéentősen eltérnek ettől az átlagtól.

¹⁰² Az említett nagy hasonlóság miatt elegendőnek tartottuk ennek a változónak a megoszlását bemutatni.

21. táblázat: A „másutt tanuló” diákok arányának kategoriális változata, 2007

Másutt tanuló diákok aránya, kategorizálva	Elemszám	%
másutt tanulók átlag alatti arányban	56	32,2
másutt tanulók átlagos arányban (40-68%)	62	35,6
másutt tanulók átlag feletti arányban	56	32,2
Összesen	174	100,0

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

A térképről látható, hogy a *megyeszékhelyeket* is tartalmazó kistérségekben volt *legmagasabb* a helyben maradó diákok aránya. Ez érthető, hiszen ezek a térségek rendelkeznek a legnagyobb intézményi és programkínálattal¹⁰³. Mind az általunk előállított „homogenitás-mutató”, mind a KSH által készített komplex mutató szerint e térségek jelentős hányada a legfejlettebb kategóriába tartozik, és mintegy negyedük a KSH besorolása szerint fejlődőnek, vagy dinamikusnak minősül¹⁰⁴. Sok esetben közvetlen szomszédságukban találhatóak azok a térségek, ahol átlag alatt van (maximum 40%) a helyben továbbtanuló diákok aránya. A megyeszékhelyek, megyei jogú városok nyilvánvalóan jelentős vonzerőt jelentenek mind a térségükben, mind pedig a szomszédos kistérségekből továbbtanulni szándékozó fiatalok számára. Öt olyan térség is volt, ahonnan minden jelentkező más térségbe ment továbbtanulni, mivel 2007-ben területükön *egyáltalán nem indult középiskolai képzés*: a Bodroglói, Téli, Belpátfalvai, Balatonföldvári és az Őriszentpéteri kistérségben (sorrendben: Borsod-Abaúj-Zemplén, Győr-Moson-Sopron, Heves, Somogy és Vas megye).

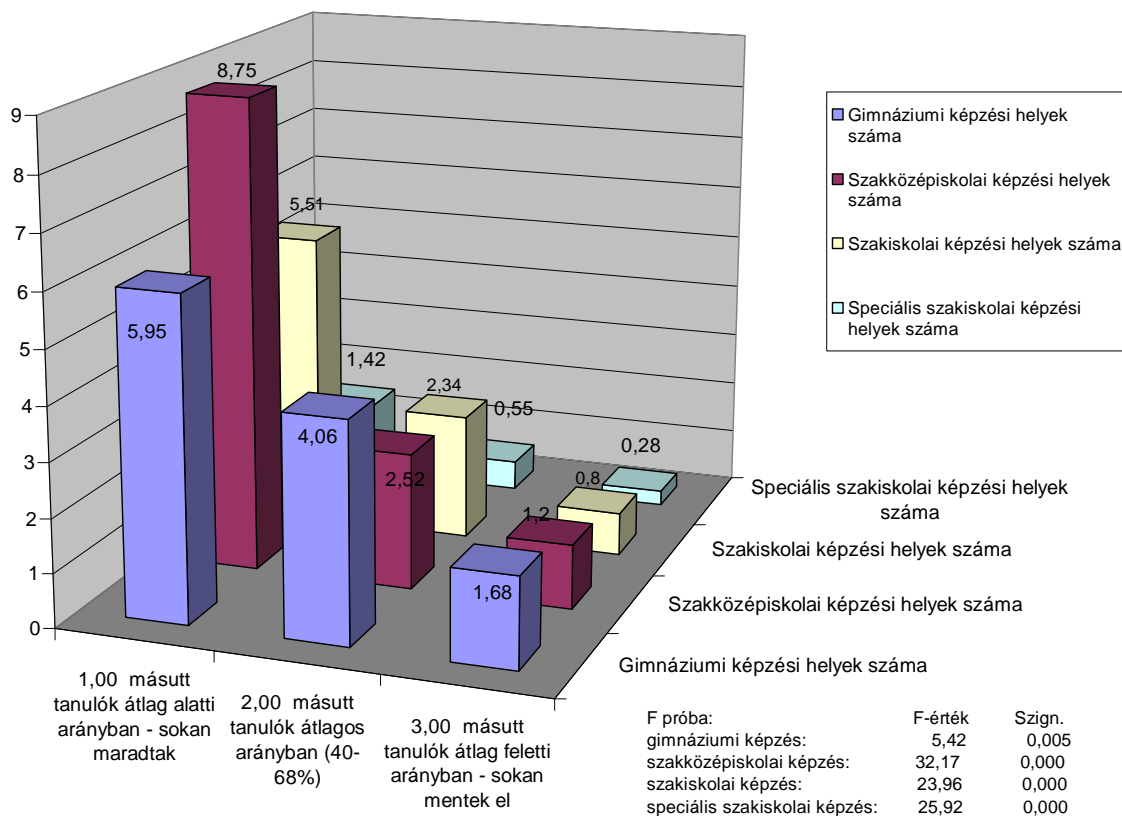
Feltételeztük, hogy a diákok „elvándorlását” a hiányos, vagy nem megfelelő minőségű középfokú képzési kínálat is okozza. A minőségről nem tudunk véleményt alkotni, de arról igen, milyen mértékben állnak rendelkezésre az egyes kistérségekben a különböző képzési formák. A 2007. évi közoktatásstatisztikai adatokat használtuk fel a képzési helyek és tagozatlétszámok megállapításához, és szóráselemzéssel ellenőriztük¹⁰⁵, hogy szignifikánsan különböznek-e ezek az értékek a helyben maradó, illetve a távozó diákok aránya szerint. Eredményeinket a következő két ábra mutatja.

¹⁰³ Volt öt olyan kistérség, amely tartalmazza ugyan a megyeszékhelyet, átlag felett, de 90% alatt van a helyben maradó diákok aránya: a Szekszárdi, Kecskeméti, Szolnoki, Tatabányai és a Veszprémi kistérség.

¹⁰⁴ A szignifikáns kapcsolat bizonyítékai - homogenitás-mutató: $\chi^2 = 17,612$ $df = 4$ szign = 0,001, Cramer's V = 0,226 szign = 0,001; KSH-féle komplex mutató: $\chi^2 = 12,393$ $df = 4$ szign = 0,015, Cramer's V = 0,193 szign = 0,015; KSH-féle fejlettségi kategóriák, 2000: $\chi^2 = 20,349$ $df = 8$ szign = 0,009, Cramer's V = 0,243 szign = 0,009; KSH-féle fejlettségi kategóriák, 2007: $\chi^2 = 19,930$ $df = 8$ szign = 0,015, Cramer's V = 0,234 szign = 0,015.

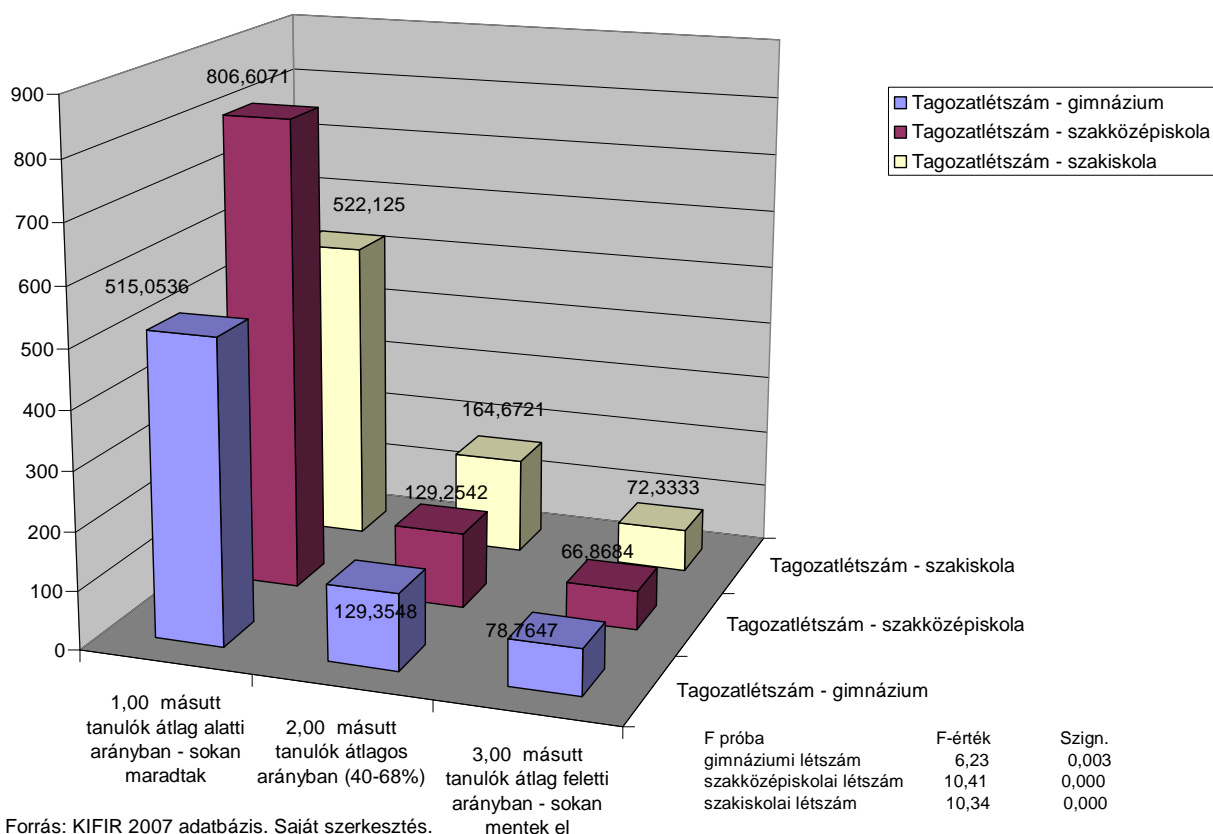
¹⁰⁵ A szóráselemzés eredményeit lásd a *Melléklet 29a-29b.* táblázat. Egyedül a speciális szakiskolai képzési helyek száma nem különbözik szignifikánsan a másutt továbbtanuló diákok aránya szerint.

20. ábra: A képzési helyek számának alakulása a másutt tanuló diákok aránya szerint



Forrás: KIFIR 2007 adatbázis. Saját szerkesztés.

21. ábra: A tagozatok létszámának alakulása a másutt tanuló diákok aránya szerint



Forrás: KIFIR 2007 adatbázis. Saját szerkesztés.

Mind a képzési helyek, mind a tagozatok létszámát tekintve nagyon jelentős (nagyságrendi) különbségek vannak a kistérségek között abból a szempontból, hogy a diákok mekkora aránya tanul más térségben. Minél több képzési hely, és minél nagyobb létszámú tagozatok állnak a diákok rendelkezésére, annál kevésbé mennek el más térségbe továbbtanulni.

Eredményeink szerint a helyi képzési kínálat jellege befolyásolja, hogy a diákok helyben, vagy más településen (esetleg más kistérségben) tanulnak-e tovább. Ez alól a speciális szakiskola részben kivétel. Az, hogy ilyen képzési forma létezik-e egy kistérségben, általában nem befolyásolja a családok döntéseit. Ennek az oka, hogy az ilyen szakiskolák speciális igényű (valamilyen betegségben szenvedő, sajátos helyzetű) gyermekek kiszolgálására létesültek, és területileg koncentrált ellátási körzet jellemzi őket. Ezért létük, vagy nem létük az ilyen képzésre rászoruló családok döntését befolyásolhatja, de a problémában nem érintett családokét nem.

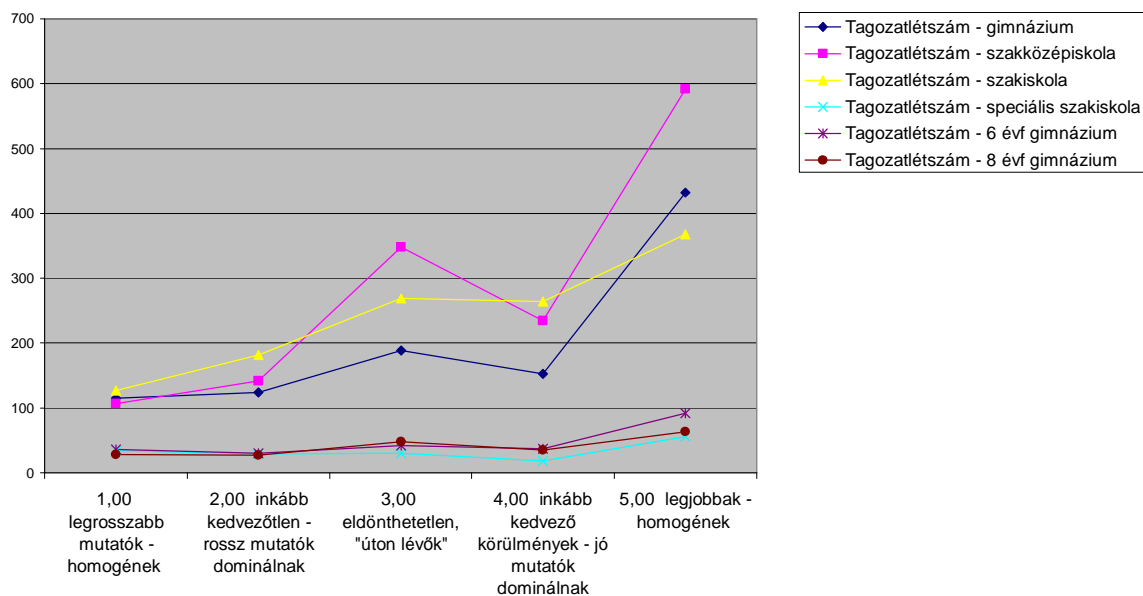
A felvételi adatok alapján arról is képet tudunk alkotni, hogy milyen volt a kereslet a helyi középfokú intézmények iránt azokban a térségekben, ahonnan kevesen, illetve ahonnan sokan mentek el. A *Melléklet* 30a-30b. táblázata szerint szinte az összes felvételi mutató szignifikáns mértékben különbözik a térségek fenti két típusában. A túljelentkezés mértékét kifejező (az összes jelentkezésnek a férőhelyek számához viszonyított) aránya, a férőhelyek feltöltöttsége (amit a felvetteknek a férőhelyekhez mért arányával mértünk), illetve azoknak a felvett diákoknak az aránya, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt (tehát eleve besorolták őket a felvehetők közé), mind *alacsonyabb* volt azokban a térségekben, *ahonnan sokan mentek el* máshová tanulni, mint ahol sokan maradtak. Szignifikánsan kisebb volt a túljelentkezés, tehát 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 felvehetők közé. A nagy vonzerővel rendelkező, mutatói tekintetében fejlettebb, és gazdagabb intézményi háttérrel rendelkező térségekben viszont "sikeresebbek" voltak a felvételek, mert nagyobb volt a felvetteknek a jelentkezőkhöz mért aránya, és jobban ki tudták az iskolák válogatni, akiket fel szerettek volna venni, jelentősebb volt a válogatási képességük is (lásd *Melléklet* 30a-30b. táblázat).

7.4.2.2. A továbbtanulás irányai

A továbbtanulási irányok elemzését annak tisztázásával kezdjük, hogy a különböző képzési típusokon belül mennyi férőhely áll a továbbtanulni szándékozó fiatalok rendelkezésére.

Nemcsak arra voltunk kíváncsiak, hogy összességében mennyi hely áll rendelkezésükre, hanem arra is, hogy a „homogenitás-mutatókn” szerint eltérő térség-típusokban hasonlóan, vagy eltérően alakul-e a képzési kínálat. A továbbiakban ezeket az eredményeket össze fogjuk vetni a kereslet alakulásával is.

22. ábra: A különböző középfokú képzési helyek tagozatlétszámának alakulása a „homogenitás-mutató” szerint



Forrás: KIR-STAT 2007. évi adatbázisa, és saját számítások alapján

Eredményeink szerint jelentős különbségek vannak a legfejlettebb, és homogénnek is mondható, illetve a rosszabb adottságú térségek között abban a tekintetben, hogy milyen középfokú képzést tudnak kínálni fiataljaik számára. A legnagyobb különbség az 1-4 kategóriába eső, valamint az 5. kategóriába tartozó, legjobb adottságú térségek között van. Ez utóbbi térség-csoportban kiugróan magas a „hagyományos” gimnáziumi, a szakközépiskolai, valamint a szakiskolai férőhelyek száma. A 6 évfolyamos gimnáziumok esetében is körülbelül duplája az itt található férőhelyek száma a többi térségtípusban található helyek számának. A 8 évfolyamos gimnáziumi, illetve a speciális szakiskolai helyek száma ugyan szintén magasabb a legjobb adottságú térségekben, de jóval egyenletesebb a férőhelyek megoszlása, mint a másik négy képzés esetében. Ez azt jelenti, e képzési lehetőségek alakulása nem elsősorban az egyes térségek adottságától függ, hanem inkább a fenntartók jellegétől és szándékaitól. A speciális szakiskolák többségét a megyei önkormányzatok tartják fent, melyek, az ilyen intézmények által ellátott sajátos funkciók miatt törekedtek arra, hogy területileg viszonylag egyenletesen „terítsék szét” ezeket az intézményeket, és az általuk

nyújtott speciális szolgáltatásokat. A 8 évfolyamos gimnáziumok fenntartói között pedig jelentős arányt képviselnek az egyházak, melyeknek szintén lehetnek sajátos képzési szempontjaik.

A 22. ábrából további három következtetés is levonható. Egyrészt, ahogy javulnak a térségek mutatói, javulnak a körülmények, úgy nő a gimnáziumi, a szakközép-, és a szakiskolai helyek száma is. Másrészt azt is láthatjuk, először azokban a térségekben ugrik meg jelentősen a rendelkezésre álló férőhelyek száma, melyekről a vizsgálat időpontjában még nem lehetett eldönteni, hogy milyen irányba fognak továbbfejlődni, ezért neveztük őket „úton lévőknek”. Mint korábban a 7. ábrán láthattuk, az ilyen térségek a fejlettebb nyugat-dunántúli régióban a környezetükhöz képest inkább a „gyengébb” (de azért még mindig jobb adottságokkal rendelkező), az elmaradottabb észak-magyarországi és dél-dunántúli régióban viszont a „jobb”, a több „potenciállal rendelkező” térségek voltak. Ezt a sajátos helyzetet fejezte ki bővülő oktatási kínálatuk is. Harmadrészt, azt is megállapíthatjuk, hogy a három fő képzési forma közül a szakközép-, és szakiskolai képzési helyek kínálata nőtt meg legjobban ezekben a térségekben, és a hagyományos gimnáziumoké kevésbé. Ennek eltérő okai lehetnek a nyugat-dunántúli, illetve az észak-magyarországi és a dél-dunántúli régióban. A nyugat-dunántúli régióban a színvonalasabb ipari, technológiai kultúrával, a fejlettebb gazdasággal függ össze, hogy a munkaerő-piacon jól hasznosítható a középfokú szakmai képzettség is. Ezért nemcsak a férőhelyek száma nőtt a szakmai képzésben, hanem annak intézményi háttere is bővült (Garami 2003). Az észak-magyarországi és a dél-dunántúli régióban viszont másról van szó. E térségekben a népesség alacsonyabb iskolázottsága, a diákok többségének alacsonyabb iskolafokozatra irányuló továbbtanulási aspirációi miatt évtizedek óta biztosított a szakiskolai és szakközépfiskolai képzés utánpótlása. De nemcsak, hogy biztosított, de számbelileg még gyarapodott is ez a kör, többek között azért, mert sok olyan, nagyon alacsony státuszú családból származó gyerek is megpályázta már ezt az iskolafokozatot, akik korábban nem (M. Császár 2004, Garami 2003a, 2003b). Viszont, e térségekben az intézmények száma nem nőtt olyan mértékben a '90-es és a 2000-es években, mint az ilyen képzésekbe aspirálóké (ezért szokták ezeket a térségeket „intézményhiányosnak” nevezni, M. Császár 2004, Garami 2003a). Mindezek következményeként a meglévő intézmények kihasználtsága (azaz a férőhelyek száma) nőtt meg jelentősen (például különböző típusú képzések ugyanazon intézményben történő indításával, Garami 2003a).

Azokban a térségekben, ahol már inkább a jobb mutatók dominálnak (lásd 7.ábra), azt tapasztaltuk, hogy a szakközépfiskolai, valamint a gimnáziumi képzésben csökkent a férőhelyek száma. A szakközépfiskolai képzésben nagyobb mértékben, mint a gimnáziumiban. A szakiskolai képzésben viszont szinten maradtak a tagozatlétszámok. Az 7. ábráról láthatjuk,

hogy főleg a Dunántúlon találhatóak ilyen térségek. Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a közép-dunántúli térségekben a szakiskolai helyek száma elsősorban a szakközépiskolai helyek rovására nőtt (vagy legalábbis maradtak a korábbi színvonalon) (M. Császár 2004, Garami 2003a). Ennek feltehetően az az oka, hogy az a fejlődő gazdasági környezet, korszerű iparszerkezet, amely ezt a régiót jellemzi, még mindig vonzóvá tudja tenni ezt az iskolatípust, mivel képes „felszívni” (vagy „továbbítani” más térségekbe) az ilyen képzésben végzetteket. (M. Császár 2004, Garami 2003a). A dinamikusan fejlődő helyi gazdaságoknak szüksége van kevésbé kvalifikált (érettségivel nem feltétlenül rendelkező), de megbízható, és jól képezhető szakmunkásokra is. Ugyanez mondható el az érintett Pest megyei kistérségekről is.

A keleti országrészben található térségekben leginkább a gimnáziumi férőhelyek száma nőtt meg a szakközépiskolai helyek rovására (bár kis mértékben azok száma is csökkent). Ha megnézzük az 7. ábrát, láthatjuk, hogy e keleti országrészben a jobb mutatójú térségek környezetében rendre olyan térségek találhatóak, melyek kifejezetten rossz mutatókkal rendelkeznek, és e tekintetben homogének. E térségek többsége viszont a KSH mutatói szerint is „fejlődő” térség. Esetükben tehát az, hogy a szülők előszeretettel adják gyermeküket gimnáziumba, a feltörekvés, és annak a jele, hogy bíznak gyermekeik sikeres továbbtanulásában is. Arról már korábbi elemzéseink során is meggyőződhattünk, hogy vannak e térségek között olyanok, amelyek valóban nagyon törekvők, és már eredményeket is fel tudnak mutatni, annak ellenére, hogy a környezetükben lévő térségekre ez egyáltalán nem mondható el (ilyen például a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tiszaujvárosi kistérség).

A KIFIR adatbázis alapján végzett számításaink szerint¹⁰⁶ a meghirdetett tagozatokon belül a szakközép-, és szakiskolai tagozatok képviselték a legnagyobb arányt, őket követték a gimnáziumi, majd a speciális szakiskolai, végül a 6/8 évfolyamos gimnáziumi tagozatok (lásd 22. táblázat). A KIFIR adatokból az egyes tagozatokon továbbtanuló diákok arányát is kiszámoltuk¹⁰⁷. (lásd 21. táblázat). Ahogy korábban is, a legtöbb diák szakközépiskolai, gimnáziumi, és szakiskolai képzésben tanult 2007-ben is tovább. Közel azonos arányban tanultak tovább 6 évfolyamos gimnáziumi, és speciális szakiskolai képzésben, és náluk valamivel kevesebben 8 évfolyamos gimnáziumi programokban. Az adott képzésben továbbtanuló diákok arányához képest kisebb a gimnáziumi, a szakközépiskolai, valamint a 6/8 évfolyamos gimnáziumi tagozatok kínálata, ellenben a szakiskolai tagozatoké nagyobb. Oda „mehetnének” még gyerekek, de vagy nem mennek, vagy nem veszik fel őket (erre a kérdésre a későbbiekben még visszatérünk). A különböző képzésekben továbbtanulók

¹⁰⁶ Az egyéni szintű adatok kistérségi szinten történő aggregálásával. Az adott térségben működő összes tagozat számához viszonyítottuk az egyes képzési formák arányát.

¹⁰⁷ Az adott kistérségben továbbtanulók összlétszámához viszonyított arányukat vettük számításba.

megoszlásának medián értékei¹⁰⁸ rendre alacsonyabbak, mint az átlagok (kivéve a szakközépiskolai képzésben tanulókat), ami arra utal, inkább az alacsonyabb értékek a jellemzőek, és néhány térség egy-egy képzési formájának nagyobb látogatottsága emeli meg az átlagot.

22. táblázat: A tagozatok és a továbbtanulók országos arányai, 2007

A továbbtanulás országos mutatói	Medián	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Tagozatok aránya					
1. gimnáziumi tagozatok aránya	27,7	4,8	100,0	31,5	17,48
2. szakközépiskolai tagozatok aránya	33,4	4,5	100,0	33,7	14,70
3. szakiskolai tagozatok aránya	32,2	7,1	100,0	34,0	14,65
4. speciális szakiskolai tagozatok aránya	8,1	0,9	100,0	12,8	19,95
6. gimnázium, 6 évf. tagozatok aránya	5,7	1,4	50,0	7,5	7,32
7. gimnázium, 8 évf. tagozatok aránya	3,6	1,0	15,4	4,5	2,90
Továbbtanulók aránya					
1. Gimnáziumokban továbbtanulók aránya a továbbtanulók kistérségi összlétszámához képest	29,3	1,42	100,00	33,2	17,06
2. Szakközépiskolákban továbbtanulók aránya a továbbtanulók kistérségi összlétszámához képest	35,6	4,55	100,00	36,1	15,71
3. Szakiskolákban továbbtanulók aránya a továbbtanulók kistérségi összlétszámához képest	27,8	4,23	100,00	30,1	14,60
4. Speciális szakiskolákban továbbtanulók aránya a továbbtanulók kistérségi összlétszámához képest	3,4	,32	100,00	9,3	19,13
5. 6 évf gimnáziumokban továbbtanulók aránya a továbbtanulók kistérségi összlétszámához képest	6,0	,45	50,68	9,5	9,19
6. 8 évf gimnáziumokban továbbtanulók aránya a továbbtanulók kistérségi összlétszámához képest	4,8	1,42	27,66	7,1	5,70

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

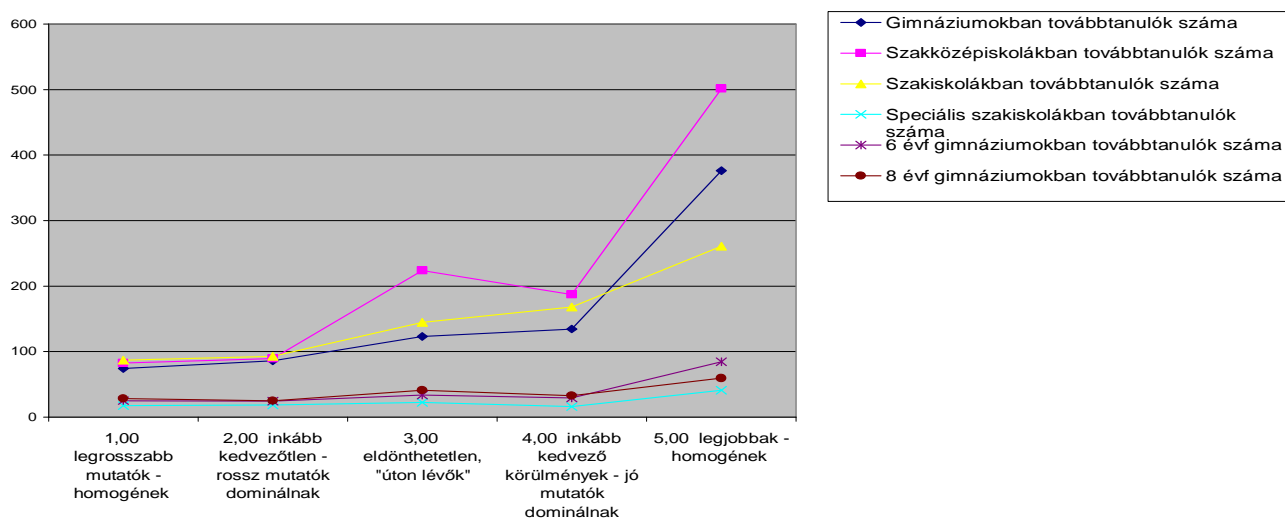
A következő két ábrán összehasonlítottuk, hogy az általunk készített „homogenitásmutató” szerint különböző adottságokkal rendelkező kistérségekben hogyan oszlik meg egyrészt a *különböző képzési formákban tanuló diákok száma*, illetve az összes továbbtanuló számához viszonyított *aránya*.

Nem ugyanazt látjuk a két ábrán. Amikor a különböző képzési formákban továbbtanuló diákok *számát* nézzük, akkor a legjobb adottságokkal, városias településhálózattal, gazdag intézményi kínálattal rendelkező, fejlettség tekintetében kifejezetten homogén térségek előnye válik egyértelművé. Ahogy haladunk a jobb adottságú térségek felé, úgy nő az egyes képzésekben tanuló diákok száma. Legjobban a kimagaslóan jó körülményekkel rendelkező, városias térségekben nő meg a számuk, különösen a szakközépiskolai, a gimnáziumi, és a szakiskolai képzés terén. A 6 és 8 évfolyamos

¹⁰⁸ Az a statisztika, amely a gyakorisági eloszlást két olyan részre osztja, amely részekbe az értékek 50-50 %-a tartozik (a mediánnál nagyobb ill. kisebb értékek előfordulási valószínűsége 50 – 50%).

gimnáziumok megoszlása egyenletesebb, de a legjobb adottságokkal bíró térségekben az ilyen képzésben tanuló fiatalok száma is nő.

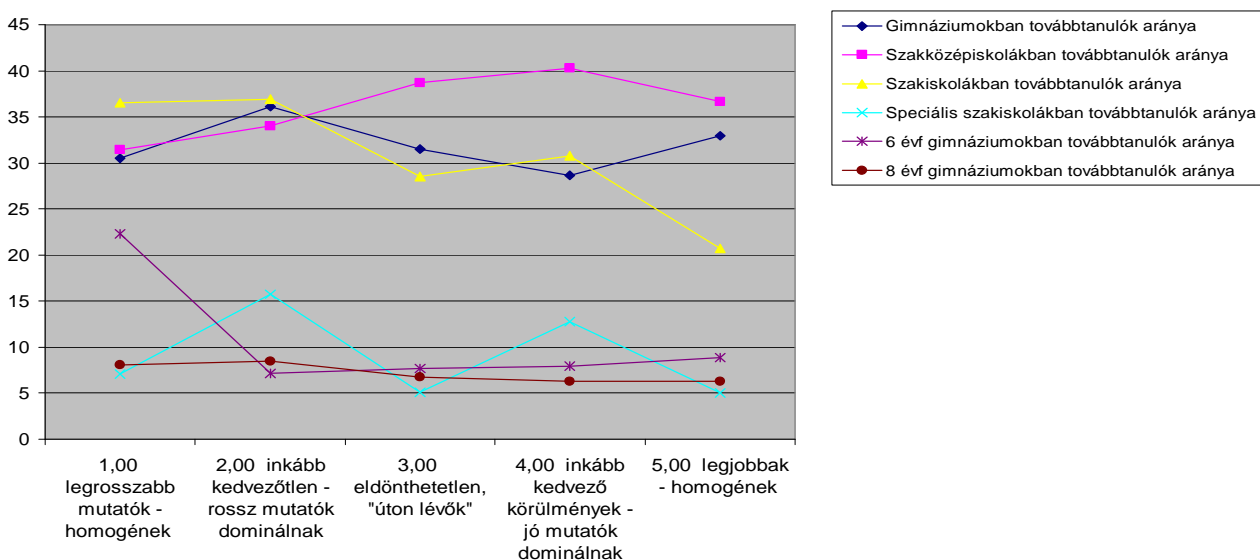
23. ábra: A különböző képzési formákban tanuló diákok száma a térségek „homogenitásmutatója” szerint, 2007



Forrás: KIFIR 2007. évi adatbázis, és saját számítások alapján.

Amikor viszont azt ábrázoljuk, hogy *hogyan oszlanak meg* a különböző képzésben tanuló az adott térség össz tanulólétszámához viszonyítva, egészen más képet kapunk.

24. ábra: A különböző képzési formákban tanuló diákok aránya a térségek „homogenitásmutatója” szerint, 2007



Forrás: KIFIR 2007. évi adatbázisa, és saját számítás alapján.

Ez az eredmény sokat elárul a helyi sajátosságokról, arról a keresletről, amely jelentősen befolyásolja az oktatási intézmények felvételi gyakorlatát. A tanulók létszámánál *sokkal nagyobbak a képzési arányokban megfigyelhető ingadozások*. Nagyon ingadozik például a gimnáziumi, a szakiskolai, valamint a speciális szakiskolai képzésben tanulók aránya. Ingadozásuk ellenére az azért látható, hogy közeledve a legjobb adottságú térségekhez, a gimnáziumi képzésben tanulók aránya nő, míg a másik két képzési formában tanulóké csökken. Ennek az az oka, hogy ezekben a térségekben (mint korábbi elemzésünkben láttuk), nemcsak a térségi mutatók jobbak, hanem kedvezőbbek a családok és iskolák társadalmi összetétele is, jobbak a tanulmányi és kompetenciamérési eredmények, általában magasabb a népesség iskolázottsága, így a gyerekek továbbtanulási döntései is, megcélözva a magasabb iskolafokozatokat, eszerint alakulnak. Érdekesen alakul a szakközépiskolában tanulók aránya. E képzési forma általános keresettségének megfelelően folyamatosan növekszik a látogatottsága, majd a legfejlettebb térségekben csökken. és – a továbbtanulási döntéseknek megfelelően – megelőzi a gimnáziumi képzés.

Figyelmet érdemel a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban tanuló diákok arányának változása. Mind a két képzési forma esetében a *rosszabb helyzetű*, sok hátránnyal küzdő *térségekben* figyelhető meg a *magasabb részvételi arány*. A tanulók abszolút száma elmarad ugyan a többi képzési formáétól, de a 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzésben tanulók arányára az állítás igaz. A legrosszabb adottságú térségekben (átlagosan) az összes továbbtanuló közel 25%-a 6 évfolyamos, valamivel 10 % alatti aránya pedig 8 évfolyamos gimnáziumban tanul tovább¹⁰⁹ (lásd 24. ábra). A legnagyobb csoportot, ugyanebben a térség-csoportban a szakiskolában tanulók képviselik. A diákok jelentős aránya tehát kifejezetten *ellentétes tartalmú képzésekben* vesz részt. A 6/8 évfolyamos gimnáziumok kifejezetten a felsőfokú továbbtanulásra felkészítő, többségében színvonalas képzések, míg a szakiskolai képzésekről gyakran állítják a szakemberek, hogy „zsákutcás” képzés, nem ad igazi, a munkaerő-piacon és az életben is jól használható kompetenciákat, és nemhogy kompenzálná az oda kerülő fiatalok súlyos társadalmi hátrányait, de sok esetben még fel is erősítik azokat (Mártonfi 2003a, 2003b, 2008). Hogyan férnek meg egymás mellett ezek a nagyon eltérő képzések? Erre vonatkozóan azt a hipotézist fogalmaztuk meg korábban, hogy a „képzési utaknak” ez a megosztottsága pontosan olyan térségekben lesz megtapasztalható, amelyek *kedvezőtlen adottságokkal, rossz mutatókkal* rendelkeznek, és sok esetben kifejezetten *hátrányos helyzetűek*. Az ilyen térségekben ugyanis nagyon eltérő társadalmi rétegek élnek egymás mellett, emiatt nagyon *megosztott, polarizált* az adott térség társadalma. Ebben a helyzetben az előnyösebb helyzetben lévő társadalmi csoportok kialakítják a céljaikat jobban szolgáló és

¹⁰⁹ Ugyanezek az arányok a legjobb adottságú térségekben átlagosan 10 és 6%.

a megvalósításban számukra hatékonyabb segítséget nyújtó oktatási formákat, amivel az adott térség oktatási rendszerét is „megosztottabbá” teszik. Úgy fogalmaztuk meg korábban ezt a kettősséget (lásd 5.2. fejezet 7. pont), hogy az ilyen térségekben lesz az oktatásnak egy gördülékeny, a legkedvezőbb társadalmi helyzetű rétegek számára „fenntartott” „királyi útja” (ilyennek tekinthető a hagyományos és a szerkezetváltó gimnáziumi képzés, ahova a jobb helyzetű társadalmi rétegek „menekítik ki” gyermekeiket), és van a „cselédlépcső” (erre szolgál a szakiskolai képzés). Eredményeink tehát *alátámasztják* azt a feltételezésünket, mely szerint a nehéz gazdasági, társadalmi helyzetben lévő térségek *oktatási rendszere* pontosan *társadalmuk megosztottsága* miatt kifejezetten *polarizálttá* válhat. Ugyanakkor arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a 6/8 évfolyamos gimnáziumok jelentős hányadát egyházak tartják fent, melyek vállalása irányulhat a hátrányok csökkentésére, és a tehetséggondozásra is (erre a kérdésre a későbbiekben még kitérünk).

A KIFIR adatok alapján arról is tudunk nyilatkozni, hogy a „fő” képzési formákon belül (mint gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) *milyen konkrét programok dominálnak*. Ezeket a képzési formákat részletesen a *Melléklet 31. táblázatában* mutatjuk be.

A *gimnáziumi képzéseken belül* három típusú képzés emelkedik ki: *egyrészt* azok, amelyek valamilyen speciális képzést nyújtanak (emelt szintű, nemzetiségi, kisebbségi oktatás), *másrészt* a „normálnak” mondott (kerettantervű épülő) gimnáziumi képzés, *harmadrészt* azok, amelyek az idegen nyelvi képzésre helyezik hangsúlyt (kétannyelvűek, vagy nyelvi előkészítő képzést szervezők). A gimnáziumi képzéseken belül a legkisebb arányt a sajátos nevelési igényű gyermekek számára biztosított, valamint az Arany János Tehetséggondozó Program képviseli. Leginkább a települési/kerületi önkormányzatok, valamint az alapítványok, magánszemélyek által fenntartott intézmények fordítanak nagyobb gondot az ilyen típusú szolgáltatásokra. A *szakközépiskolai képzésen belül* *egyrészt* kiemelkedik az a képzés, ahol 4-5 éves oktatás után kerül csak sor a szakképzésre, *másrészt* a nyelvi előkészítő képzéssel egybekötött szakközépiskolai képzés. A *szakiskolai képzések* közül a legnépszerűbb a 2 éves képzés után következő szakképzés, mind a 21 szakmacsoportban (lásd *Melléklet 28. táblázat*) Ez a képzés különbözik attól a formától, melynek keretében 2/3 éves szakképzés zajlik központi programok alapján a 16. életévet betöltött, a 8. évfolyamot befejezettek számára. A szakiskolai képzések között találhatóak meg leginkább az olyan programok, amelyek a hátrányos helyzetű, pedagógiai és egyéb segítségre is rászoruló fiatalok oktatását, iskolában való tartását, szakmával való ellátását, és tágabban értelmezve, a társadalomba való integrálását szolgálják¹¹⁰. Itt találhatóak a 10 és 20 hónapos felzárkóztató programok a 16. életévüket betöltött, és az általános iskola 6., illetve 7. évfolyamát sikeresen befejezett tanulók számára, melynek keretében OKJ szerinti szakképesítés(ek) szerzhető(ek) meg. Létezik 20 hónapos felzárkóztató oktatás is a szakképzésbe történő bekapcsolódáshoz szükséges elméleti és gyakorlati tudáselemek megszerzésére¹¹¹. A szakiskolai képzések között vannak sajátos nevelési igényű (mozgáskorlátozott, látássérült, hallássérült, enyhén értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos, autista, pszichés fejlődési zavarral rendelkező) tanulók számára kidolgozott programok, amelyek az ilyen tanulók iskolai fejlesztésének és oktatásának központilag kidolgozott elvei szerint szerveződnek¹¹². A *speciális szakiskolai képzések* közül a sajátos nevelési igényű tanulók (lásd fentebb, kiegészülve a középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulókkal) közül a

¹¹⁰ Mint korábban bemutattuk, a nem induló tagozatok között pontosan az ilyen típusú képzések képviselték a legnagyobb arányt.

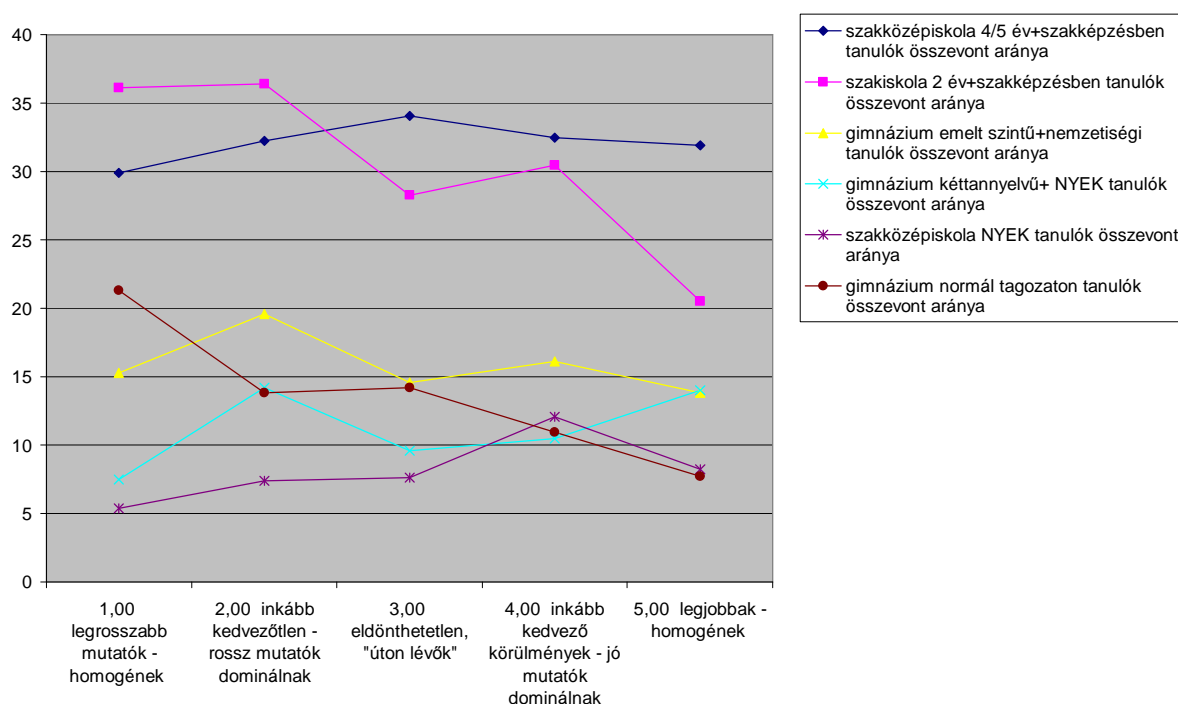
¹¹¹ 2007-ben mindössze 77 diák vette igénybe ezeket a képzéseket (az egyes kistérségekben továbbtanulók átlagosan fél százaléka). Biztos, hogy ennél sokkal több fiatalnak lenne szüksége az átgondolt, az életben jól hasznosítható ismeretek átadására, a tudás bővítésére, a kompetenciák fejlesztése mellett a személyiség egészének fejlesztését is célzó felzárkóztató, hátránykompenzáló képzésekre.

¹¹² Ezek a képzések mintegy 270 gyereket érintettek 2007-ben.

legtöbbször részben szakmát adó, részben munkára felkészítő, részben szocializációra és a társadalmi beilleszkedés előkészítésére szolgáló képzésekben vesznek részt¹¹³. A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzéseken belül a „normál” képzésnél nagyobb a speciális oktatást nyújtó képzéseké (emelt szintű, nemzetiségi oktatás, kéttannyelvű, nyelvi előkészítő képzés). Ezekben az intézményekben is előfordul, hogy fogadnak sajátos nevelési igényű gyerekeket. A 6 évfolyamos gimnáziumi képzésben leginkább látássérült, illetve a pszichés fejlődés zavara miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott tanulóknak kínálnak iskolai fejlesztést, személyközpontú oktatást, tehetséggondozást (például a képzőművészet és a természettudományok területén). A 8 évfolyamos gimnáziumok inkább a testi fogyatékos (mozgáskorlátozott), látássérült, hallássérült tanulókat vállalják el¹¹⁴.

Az alábbi ábrán néhány kiemelt képzési forma megoszlását mutatjuk be a „homogenitás-mutató” szerint különböző térség-csoportokban. A kiválasztási szempontja az volt, hogy legalább a tanulóifjúság 6%-át érje el a képzésben tanulók aránya¹¹⁵.

25. ábra: Néhány kiemelt képzési forma megoszlása a „homogenitás-mutató” szerint, 2007



Forrás: KIFIR 2007. évi adatbázisa, és saját számítások.

Jellegzetes kiemelkedések és csökkenések tapasztalhatóak a fenti képzésekben részt vevő diákok arányában. Látványos például a normál (általános tantervű, semmi specialitást nem kínál) gimnáziumi képzés szerepének csökkenése. A legnagyobb arányban a legrosszabb adottságú, kifejezetten hátrányos helyzetű térségekben járnak a diákok ilyen képzésbe, majd ahogy javulnak a térségek mutatói, úgy csökken az ilyen képzést preferálók

¹¹³ 2007-ben a Zalaszentgróti kistérségben csak egy a speciális szakiskolai képzést indították el (Készségfejlesztő Speciális Szakiskolában, 2 évfolyamos szakképzést, amit a hatályos szakmai és vizsgakövetelmények, és központi programok alapján a 16. életévüket betöltött, a 8., vagy a 10. évfolyamot is befejezett tanulók számára hirdettek meg).

¹¹⁴ Ilyen programok 2007-ben négy intézményben indultak el, ebből 3 fővárosi intézmény (Jerikó Keresztény Humán Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola, Montessori Oktatási Centrum Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, valamint 1-1 települési, illetve kerületi önkormányzati fenntartású is (egy a Tolna megyei Tamási kistérségben, egy pedig a fővárosban). 2007-ben mindössze 48 gyereket fogadtak.

¹¹⁵ Ezt követően már csak 4%, illetve az alatti aránnyal találkoztunk.

aránya. Minden bizonnyal azért, mert az egyre jobb mutatók egyre gazdagabb képzési kínálatot is jelentenek. Egyre több választási lehetősége van tehát a fiataloknak. A legfejlettebb, és e tekintetben leghomogénebb térségekben körülbelül negyede a normál gimnáziumi képzésbe járó diákok aránya azokénak, akik a legrosszabb helyzetben lévő, legelmaradottabb térségekben tanulnak hasonló jellegű gimnáziumban. Figyelembe véve, hogy az általános tantervű gimnáziumok között is lehetnek jelentős különbségek, azt azért leszögezhetjük, hogy ez a fajta képzés kínálja a legkevesebb specialitást, s teszi legkevésbé lehetővé az egyéni érdeklődés, tehetség szerinti tanulást. A leghátrányosabb helyzetű térségekben pedig ilyen képzésben tanul a gyerekek jelentős aránya – és csak a szakközép-, illetve a szakiskolai képzés előzi meg. Hasonló pályát jár be az emelt szintű gimnáziumi és nemzetiségi, illetve a kéttannyelvű és nyelvi előkészítő képzésben tanuló diákok aránya. Figyelmet érdemel, hogy arányuk „első nagy kiugrása” azokban a térségekben történik meg, ahol még ugyan a kedvezőtlen mutatók dominálnak (az országos átlagnak megfelelő, vagy a kifejezetten jó mutatókkal szemben), de már nem tekinthetők annyira homogénnek, mint a térségek első csoportja. Ezekben a térségekben is vannak olyan társadalmi csoportok, melyek a kedvezőtlen térségi adottságok ellenére megkeresik azokat az iskolákat, képzési formákat, melyekkel biztosíthatják (vagy legalábbis ezt remélik) gyermekeik magasabb szintű oktatását.

Azokban a térségekben, melyekről még nem dönthető el, hogy milyen irányba fognak a jövőben fejlődni (ezért neveztük őket „úton lévőknek”), radikálisan csökkent az említett magasabb szintű gimnáziumi képzésben részt vevő diákok aránya. Ez magyarázható azzal is, hogy a gimnáziumok száma is csökkent ezekben a térségekben (lásd 25. ábra). Ez összefügghet azzal, hogy e térségek közel fele, a KSH besorolása szerint „felzárkózónak” minősíthető, ahol valóban lehetnek hiányosságai a képzési kínálatnak. A náluk jobb adottságokkal rendelkező térségekben arányaiban ismét többen járnak speciális tantervű gimnáziumba. A legfejlettebb, és e tekintetben homogénnek is tekinthető térségekben az egyik legkeresettebb gimnáziumi képzés a kéttannyelvű és a nyelvi előkészítő oktatás, ahol jelentősen megnőtt a részvétel.

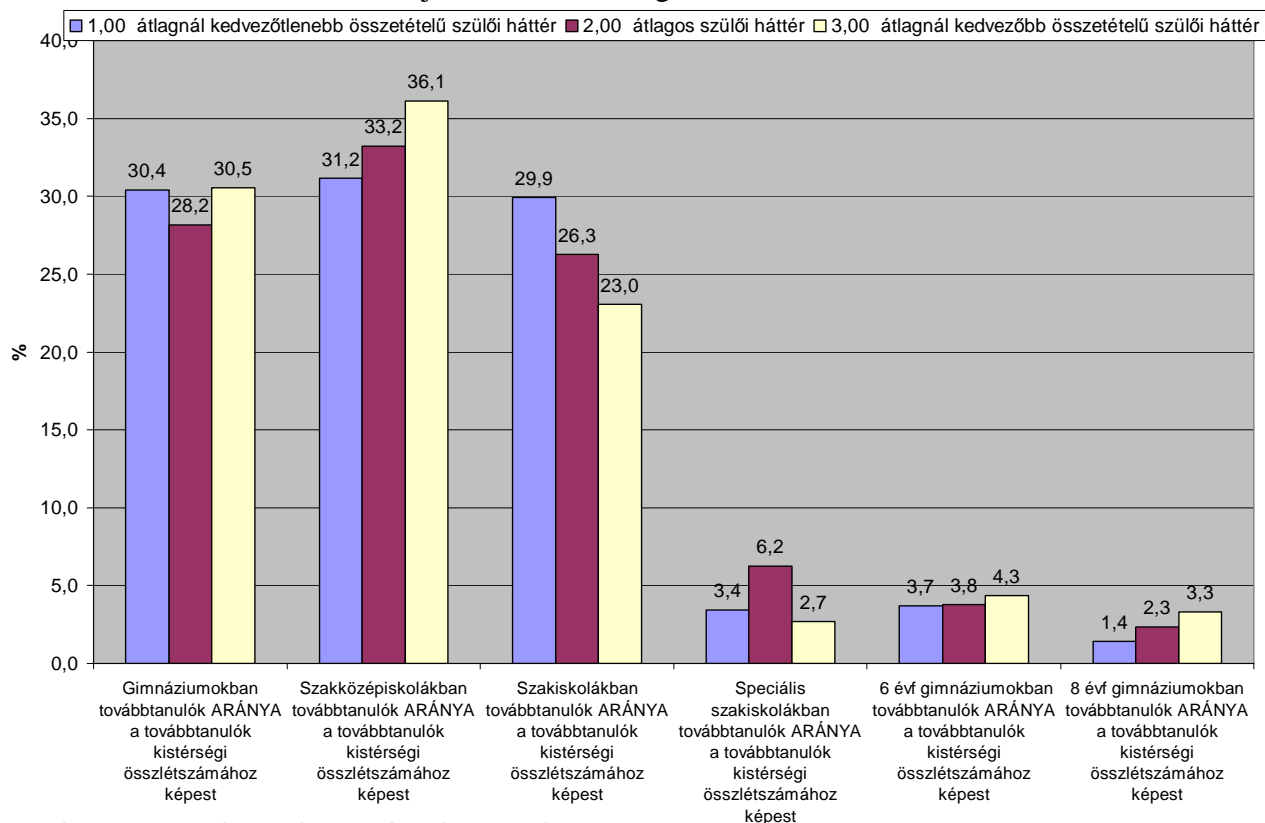
Érdekesen alakul a szakiskolai képzésben való részvétel, melyben a 2 éves szakiskolai képzést követi a szakképzés. Folyamatosan és radikálisan csökken az ilyen képzés látogatottsága. A legjobb adottságokkal rendelkező térségekben sokkal kisebb az ilyen képzés iránti igény, mint a legrosszabb adottságokkal bíró térségekben.

Az eddigiektől eltérően alakul a szakközépiskolai oktatásban való részvétel. Ahogy javulnak a térségek mutatói, és eléri legalább azt a szintet, amit a KSH „felzárkózónak” minősített, egyre nagyobb mind a „hagyományos”, a 4/5 éves képzésre épülő szakképzésben, mind a nyelvi előkészítő képzésben részt vevő fiatalok aránya. Annak ellenére igaz ez a

kijelentés, hogy a két részvétel között nagyságrendi különbségek vannak. A nyelvi előkészítő képzésben részt vevők aránya mintegy hatoda a „hagyományos” szakközépiskolai képzésben részt vevőkének.

A továbbtanulási utakkal kapcsolatosan fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy a különböző háttérű gyerekek milyen képzésben tanultak leginkább tovább. Kutatási tapasztalatok alapján a szakemberek évtizedek óta hangoztatják (Andor-Liskó 2000; Andor 1998, 2002; Liskó-Fehérvári 1996), hogy középfokú képzésünk igazi nagy problémája nem elsősorban az, hogy vannak különbségek a különböző képzési irányok között (adott esetben ezek a különbségek még érthetőek is például egy szakiskolai, és egy felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnáziumi képzés között), hanem az, hogy a továbbtanulási irányok elsősorban a diákok társadalmi hovatartozása alapján dőlnek el, és a különböző képzések nem elsősorban feltételezett képzési profiljuk, hanem a falaik közt tanuló gyerekek társadalmi hovatartozása szerint differenciálódnak. Azt kellett tehát megvizsgálnunk, hogy a különböző szülői háttérrel jellemezhető térségekben eltérnek-e a különböző képzésekben továbbtanulók arányai, és ha igen, milyen mértékben.

26. ábra: Az egyes középfokú képzésben továbbtanulók aránya a különböző szülői háttérrel jellemezhető térségekben



Az ábráról láthatjuk, hogy a hagyományos, és a 6 évfolyamos gimnáziumi képzésben továbbtanulók aránya tekintetében nincsenek lényeges különbségek a különböző szülői

háttérrel jellemezhető térségek között. Ez annak is köszönhető, hogy összességében olyan kevés diák tanul ebben a képzésben, hogy nehezen mutatható ki bármilyen különbség is a továbbtanulókhoz mért arányaikban. Valamivel azért magasabb az arányuk az átlagnál kedvezőbb szülői háttérrel jellemezhető térségekben, mint bárhol másutt. Ugyanakkor a hasonló képviseleti arány azt is jelenti, hogy a legrosszabb adottságú térségekben olyan gyerekek is bejutottak gimnáziumi, illetve 6 évfolyamos gimnáziumi képzésbe, akiket erre szülői háttérük nem igazán predesztinált. Valószínűleg ők azok, akik leginkább megjelennek az olyan, főleg egyházi (esetleg alapítványi) fenntartású 6 évfolyamos gimnáziumokban, amelyek nyíltan felvállalják a hátrányos helyzetű gyermekek oktatását.

Nagyobb különbségek vannak a többi képzésben. A szakközépiskolai, vagy a 8 évfolyamos gimnáziumi képzésben részt vevők száma például azzal párhuzamosan nő, ahogy javul a térségek társadalmi összetétele¹¹⁶. A szakiskolai képzésben való részvétel fordítottan alakul. Minél kedvezőbbek a térség mutatói, arányaiban annál kevesebb fiatal tanul ebben a képzésben. Pedig képzési helyekben nincs hiány (lásd 26. ábra). Ahogy javulnak a térségek mutatói, úgy nő az ilyen képzési helyek száma (is). Sokkal inkább arról van szó, hogy minél jobb a gyerekek szülői háttere (ezzel párhuzamosan minél városiasabb településen laknak, minél nagyobb a választási lehetőségük a kínálat bősége miatt), annál kevésbé akarnak ebben a képzésben továbbtanulni.

7.4.2.3. Továbbtanulási irányok a korábbi eredmények függvényében

Az alábbi fejezetben a diákok továbbtanulási irányait vizsgáljuk annak függvényében, hogy milyen eredményeik voltak az általános iskolában. Egyrészt azt elemezzük, hogy a különböző „homogenitás-mutatóval” jellemezhető térségekben hogyan alakult a továbbtanuló diákok átlagos tanulmányi eredménye. Tanulmányi eredmény alatt egyrészt a felvételit megelőző *félévi*, illetve az *előző év végi tanulmányi* eredményeket, másrészt az *országos kompetenciamérésen* elért teljesítményeket értjük. Másrészt azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy a különböző adottságú térségekben hogyan alakultak a továbbtanulás irányai az eredmények függvényében. Azoknak a diákoknak a továbbtanulását elemezzük, akik 2007 tavaszán 4. 6. vagy 8. évfolyamosként megírták a kompetenciamérés tesztjeit, és azokat a tanulmányi eredményeiket vesszük figyelembe, melyeket a középiskolák beszámították a hozott pontjaikba. A kutatók számára nagy segítség lenne, ha ismerhetnénk a diákok központi írásbeli felvételi vizsgán nyújtott eredményeit is – hozzárendelve azokat a ponthatárokat, ahol

¹¹⁶ Természetesen mi itt most nem a térség egészének társadalmi összetételéről beszélünk, hanem csak arról a társadalmi háttérrel, amely a 8. évfolyamos általános iskolások kompetenciamérési adatain keresztül feltárható volt.

az iskolák meghúzták a felvehető körét¹¹⁷. Így még pontosabban fel lehetne tárni az iskolaválasztás sokszor nagyon bonyolult, sok „számítgatást” igénylő stratégiáját.

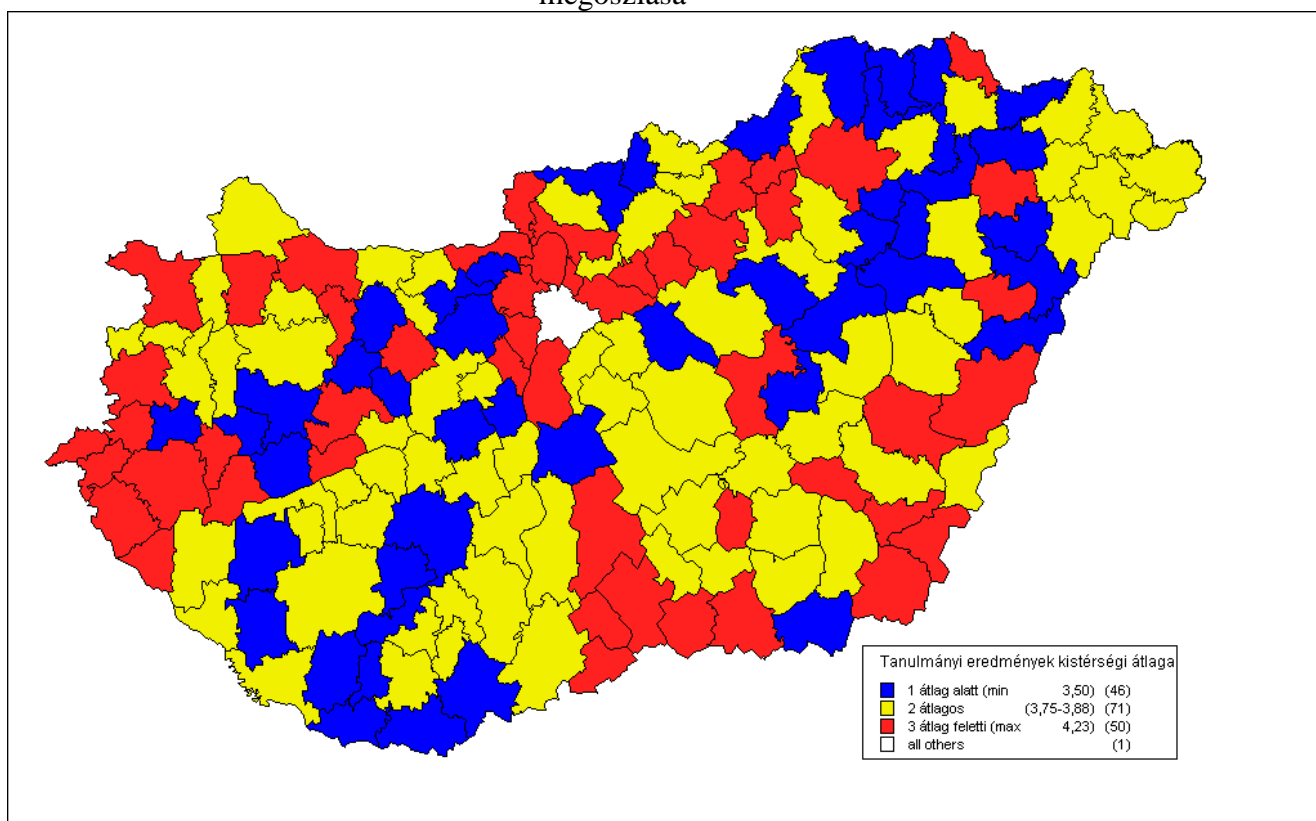
A felvételit megelőző év végi, és a félévi tanulmányi eredményeket összevontuk. Ennek összesített kistérségi átlagát és szórását láthatjuk a 23. táblázatban. Az összevonásra az jogosít fel bennünket, hogy a két tanulmányi átlag értékei és megoszlása nagyon hasonló. Nagyon szoros közöttük a korreláció. Az átlagos tanulmányi eredmény 2007-ben 3,8 volt. A szórás mindössze 3%-a az átlagnak, ami arra utal, „szorosan” e körül az érték körül alakultak a kistérségi átlagok. A matematika területén mért kompetenciamérési alapadatokkal már korábban is foglalkoztunk (lásd 9. táblázat és 8. ábra). A tanulmányi eredmények megoszlását térképen is ábrázoltuk.

23. táblázat: A 8. évfolyamos diákok tanulmányi eredményeinek országos átlaga, 2007

Tanulmányi átlagok	Medián	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Előző év végi, és a legutóbbi félévi tanulmányi átlag összesített kistérségi átlaga	3,78	3,50	4,23	3,82	0,123

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa lapján saját szerkesztés.

27. ábra: Az előző év végi, és a legutóbbi félévi összevont tanulmányi eredmények területi megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

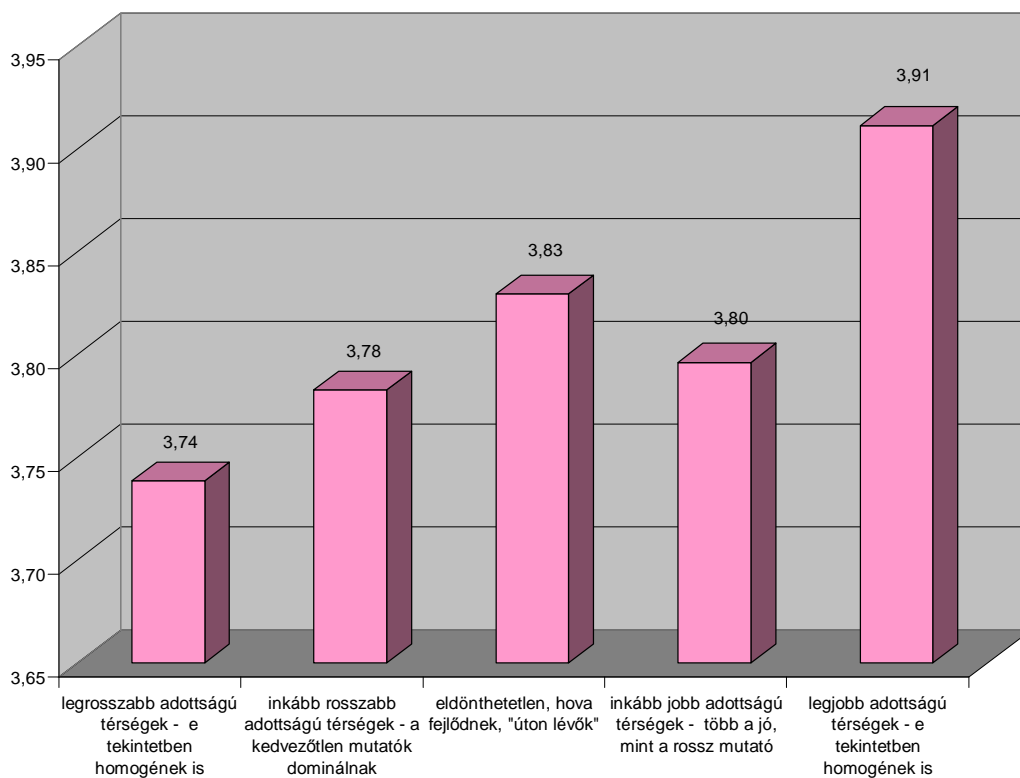
A legjobb tanulmányi átlagú térségek ugyan az ország különböző részein találhatóak, viszont szinte egybefüggő sávokat alkotnak például a főváros körül, átnyúlva Heves megyébe,

¹¹⁷ Ez a két információ is része lehetne a KIFIR adatbázisnak.

az ország déli és keleti részén, valamint a nyugat-dunántúli régióban. Nagyon kevés ilyen térség van Észak-Kelet Magyarországon (azok is főleg nagyvárosi térségek), és a közép-dunántúli régióban. Nem található ilyen térség a dél-dunántúli régióban. Ez nem azt jelenti, hogy nincs egyáltalán olyan iskola, ahol ne lennének ilyen jól tanuló gyerekek, hanem azt, hogy olyan kevesen vannak, hogy a kistérségi átlag ettől még átlag alatt marad. A legrosszabb tanulmányi átlagú térségek is kisebb-nagyobb tömböket alkotnak főleg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön, a Dél-Dunántúlon, valamint a közép-dunántúli régió bizonyos térségeiben. Ezek mind olyan térségek, ahol (mind korábban láttuk) – eltérő okokból ugyan, de – a diákok jelentős arányban tanulnak tovább szakiskolai képzésben.

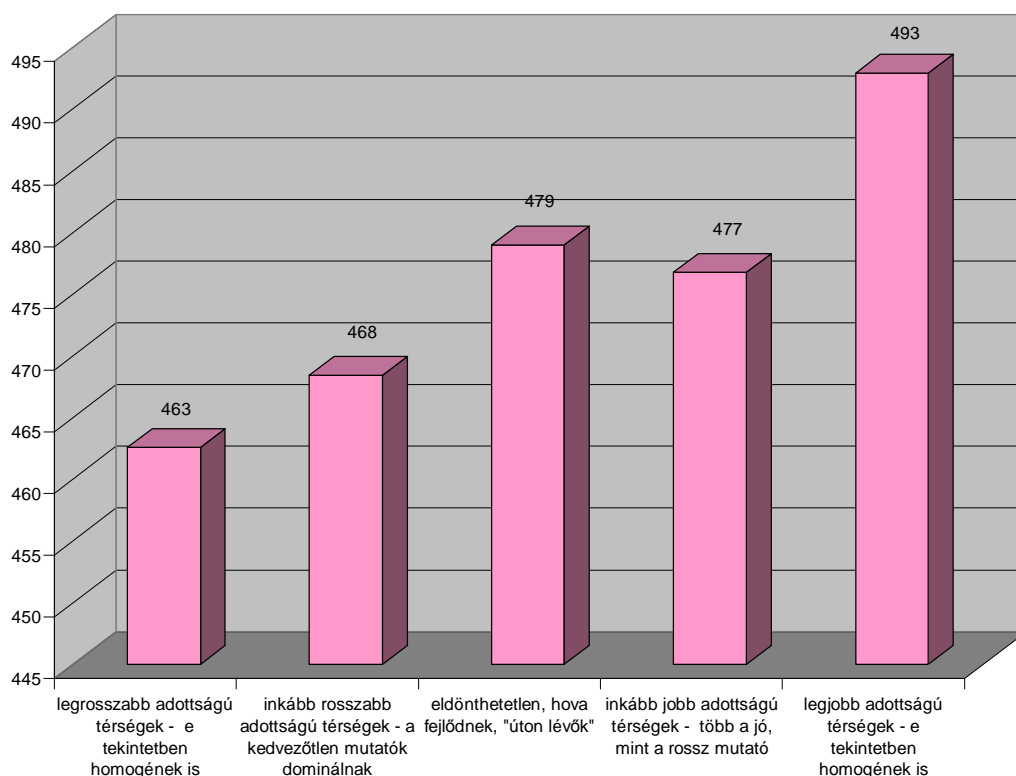
Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a homogenitás-mutató szerinti térség-csoportokban hogyan alakult a diákok tanulmányi-, és kompetenciamérési eredménye.

28. ábra: Az előző év végi, és a legutóbbi félévi tanulmányi eredmények megoszlása a homogenitás-mutató szerint



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

29. ábra: A diákok standard matematika pontszámának megoszlása a homogenitás-mutató szerint



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

Nagyon hasonló ívet ír le a tanulmányi, és a kompetenciamérési eredmények fejlettség szerinti alakulása. A különbségek mindkét esetben szignifikánsak (lásd *Melléklet* 32. táblázat). A tanulmányi eredmények szórásának 18, a kompetenciamérési eredmények szórásának közel 30%-át magyarázza az a körülmény, hogy egy adott térség a fejlettségbeli homogenitás milyen szintjén áll.

A legrosszabb adottságú, és e tekintetben homogén, valamint azokban a térségekben volt legalacsonyabb a diákok átlagos tanulmányi, illetve kompetenciamérésen elért eredménye, ahol még a kedvezőtlen mutatók dominálnak, bár nem olyan homogének a térségek, mint az előző csoportban. A diákok teljesítményének első kiemelkedése azokban a térségekben tapasztalható, amelyekről nem lehet még pontosan tudni, milyen irányba fejlődnek, ezért „úton lévőknek” minősítettünk őket. Ezek között több térség is kifejezetten fejlődő, vagy legalábbis felzárkózó. A legjobb tanulmányi eredményeket és teljesítményt azokban a térségekben érték el a diákok, melyek minden vizsgált területen nagyon jó mutatókkal rendelkeznek.

A legrosszabb adottságú térségek között két olyan kistérség van (két dél-alföldi térség), ahol átlag felett van a diákok átlagos tanulmányi eredménye. Szintén dél-alföldi azoknak a kistérségeknek a többsége is, melyekben annak ellenére kimagaslóak az átlagos

tanulmányi eredmények, hogy maguk a térségek inkább rosszabb adottságokkal rendelkeznek, mivel területükön a kedvezőtlen mutatók dominálnak. Ezekben az eredményekben visszaköszön a dél-alföldi térségek már korábban is megtapasztalt „tanulás-pártisága”, mely a gimnáziumi képzési helyek folyamatos bővítésében éppúgy megnyilvánult, mint a gimnáziumban továbbtanulók jelentős arányában. Ha Kozma Tamás és kutatócsoportja által megfogalmazott új kutatási irányként „tanuló régiókat” keresnénk¹¹⁸, az egyik erre alkalmas terep a dél-alföldi régió lehetne.

Az „úton lévő” térségek közül a nyugat-dunántúli régióban található azoknak a térségeknek a többsége, melyekben kimagasló a diákok átlagos tanulmányi eredménye, illetve a matematikai kompetenciamérésen elért átlagos teljesítménye. A legjobb adottságokkal rendelkező térségek $\frac{2}{3}$ - $\frac{3}{4}$ részében átlagon felüli a diákok tanulmányi eredménye, illetve teljesítménye. E térségek jelentős többsége Pest, Győr-Moson-Sopron, és Veszprém megyében található. E két utóbbi esetben már inkább arról van szó, hogy a fejlődő, vagy kifejezetten fejlett gazdasági, társadalmi környezet az, amely jelentős mértékben képes „megtámogatni” a kereti közt zajló tanulás, mint „társadalmi tevékenység” folyamatát.

Annak ellenére, hogy tisztában vagyunk azzal, hogy a tanulmányi eredmények mindenképpen befolyásolják a továbbtanulási aspirációkat és lehetőségeket, érdemesnek tartjuk megvizsgálni, hogy a kistérségek átlagos tanulmányi, illetve kompetenciamérési eredményei milyen továbbtanulási irányokra vannak leginkább hatással. Melyek azok a képzési formák, amelyekben a leginkább hatnak a diákok által elért tanulmányi, illetve kompetenciamérési eredmények. Nyilván mindenféle továbbtanulást befolyásolnak az eredmények, bármit is választanak a diákok, de vannak olyan képzési formák, amelyeknél fontosabbak a diákok korábbi eredményei, mint más képzéseknél.

Mivel a KIFIR adatbázisból rendelkezésünkre állt a tagozatok részletes típusa, kistérségi szinten összesíteni tudtuk a különböző tagozatokon továbbtanuló fiatalok (összes továbbtanulóhoz mért) arányát, és meg tudtuk vizsgálni, hogy a tanulmányi, illetve kompetenciamérési eredmények függvényében mely tagozatokon különbözik szignifikánsan az ott tanuló diákok aránya. A következő táblázat ezeknek a képzési formáknak az alapadatait tartalmazza. Az értékek láthatóan nagyon szórnak az átlag körül (kivéve a két éves szakiskolai képzést, jelentős különbségek vannak tehát az egyes kistérségek között). A képzések többsége szakiskolai képzés, de van közöttük gimnáziumi, sőt 6/8 évfolyamos gimnáziumi oktatás is. A szakiskolai képzések között a két éves szakiskolai képzést követő szakképzés mellett (melyet sajátos nevelési igényű, illetve cigány nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásban részesülő tanulók számára is megszerveznek) megtalálható az általános iskolát, illetve a 10. évfolyamot

¹¹⁸ Lásd 31. lábjegyzet.

elvégzett tanulók számára fenntartott 2-3 éves képzés éppúgy, mint a 16. életévüket betöltött, a 8. évfolyamot befejezettek számára megszervezett egy éves, illetve a 10 hónapos felzárkóztató jellegű, a szakképzést előkészítő oktatás.

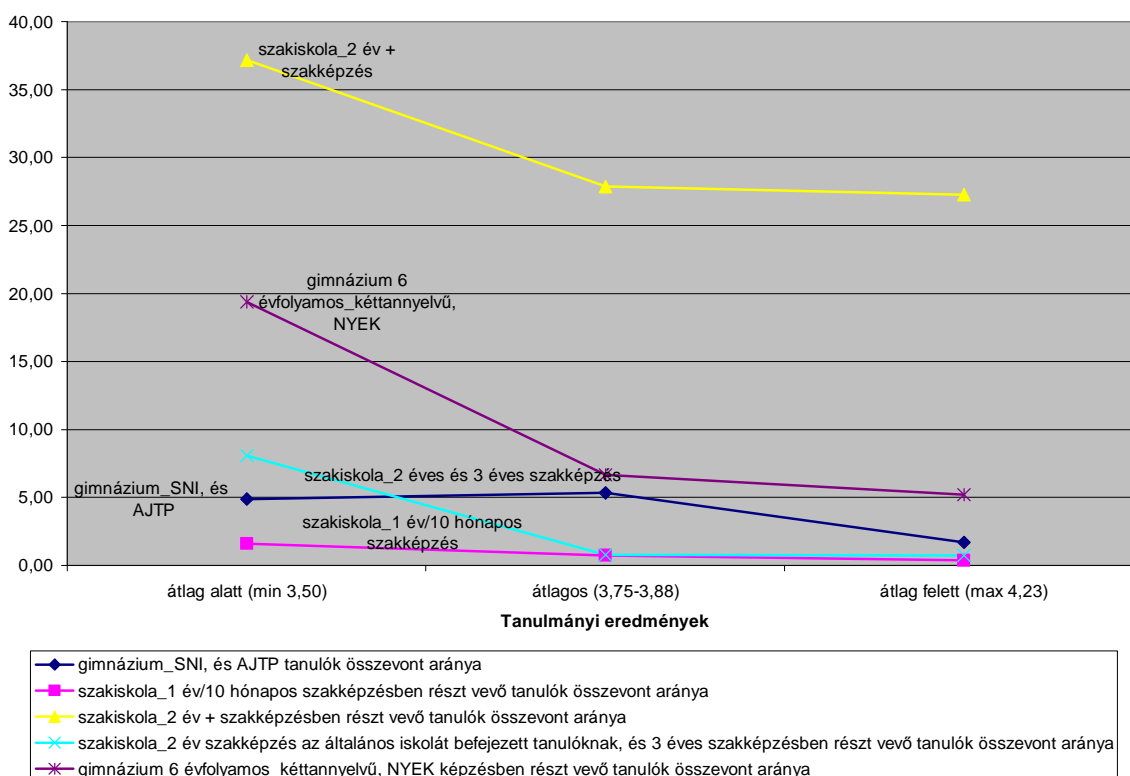
24. táblázat: A szignifikáns különbségeket mutató képzési formák alapadatai, 2007

Képzési formák	Elemsszám	Medián	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Gimnázium, SNI, és AJTP tanulók aránya	32	2,47	0,07	14,39	4,0120	3,5278
Szakiskola, 1 éves szakképzésben/10 hónapos felzárkóztatásban részt vevő tanulók aránya	30	0,59	0,11	5,79	0,9597	1,1002
Szakiskola, 2 év képzés + szakképzésben részt vevő tanulók aránya	147	27,01	4,23	100,00	30,2951	14,3231
Szakiskola, 2 éves szakképzés az általános iskolát befejezett tanulóknak, és 3 éves szakképzésben részt vevő tanulók aránya	8	0,79	0,19	8,06	1,6755	2,5963
Gimnázium, 6 évfolyamos - kéttannyelvű, nyelvi előkészítő képzésben részt vevő tanulók aránya	14	5,45	0,78	46,48	8,6477	11,5962

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

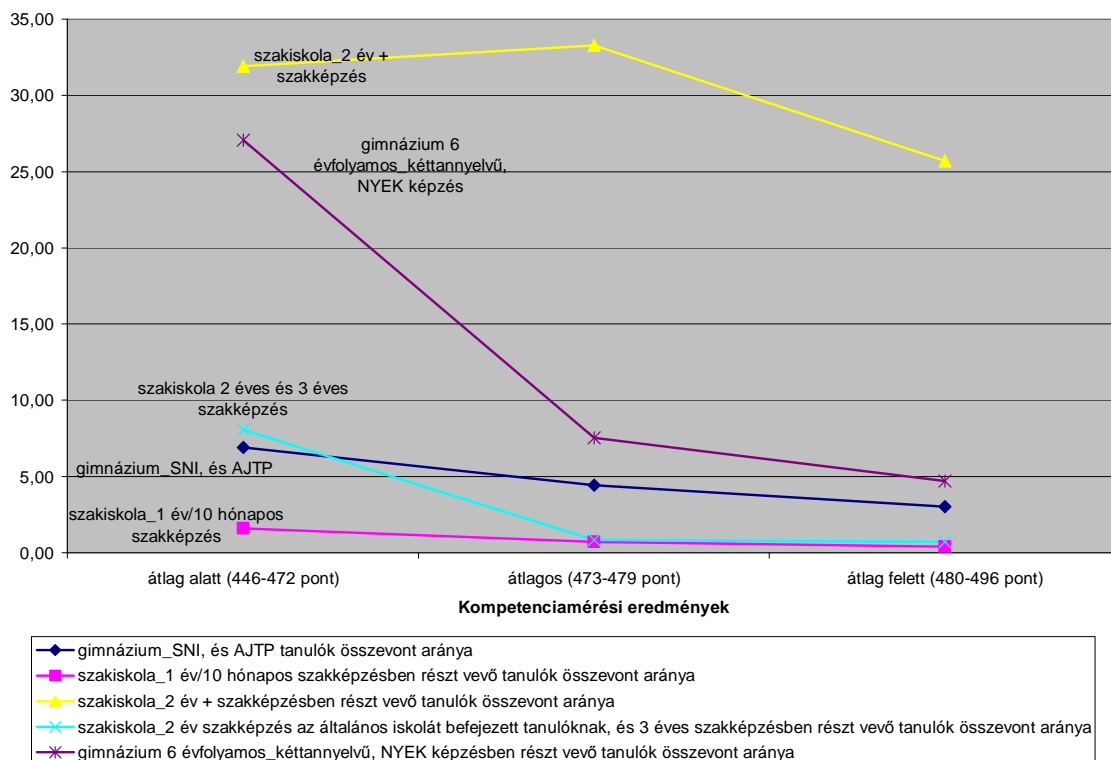
Számunkra az az érdekes, hogy ezek az értékek hogyan változnak a tanulmányi, illetve a kompetenciamérési eredmények hatására. A 30-31. ábra mutatja ezeket a különbségeket.

30. ábra: Néhány kiemelt képzésben továbbtanulók aránya a diákok tanulmányi eredménye szerint, %



Forrás: KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

31. ábra: Néhány kiemelt képzésben továbbtanulók aránya a diákok kompetenciamérési eredménye szerint, %



Forrás: KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

Sok a hasonlóság a fenti két ábra között, de vannak különbségek is. Alapvetően minden itt szereplő képzésre igaz, hogy – ha különböző ütemben is, de – csökken a bennük részt vevő diákok aránya, ahogy nő a diákok átlagos tanulmányi, illetve kompetenciamérési eredménye. A szakiskolai képzések esetében a legérthetőbb ez a csökkenés, hiszen ahogy javulnak a diákok eredményei, egyre kevésbé kívánnak itt tanulni, illetve kényszerülnek bele ebbe legkevesebb perspektívával kecsegtető képzési formába (kivéve néhány közép-, és nyugat-dunántúli térséget). A szakiskolai képzések közül egyrészt a legkomplexebb képzést nyújtó formában csökken leginkább a diákok aránya, ott, ahol a két éves szakiskolai képzés után következik csak a szakképzés, másrészt az általános iskolát, illetve a 10. évfolyamot elvégzett tanulók számára fenntartott 2-3 éves oktatásban. A diákok aránya az egy éves szakképzésben, illetve a 10 hónapos felzárkóztató képzésben a legkiegyensúlyozottabb. Akármilyenek is általában a tanulmányi, illetve a kompetenciamérési eredmények, ilyen jellegű képzésre mindenütt szükség van. Viszonylag egyenletesen csökken az olyan gimnáziumokban tanulók aránya is, ahol sajátos nevelési igényű diákokat fogadnak, illetve ahol az Arany János Tehetséggondozó Program keretében oktatják őket. E csökkenésnek az egyik lehetséges oka az, hogy ezekben a képzésekben elsősorban nehezebb sorsú, hátrányos helyzetű, sok esetben tanulási nehézséggel küzdő gyerekeket oktatnak, akiknek inkább

rosszabbak a tanulmányi eredményeik. Ezért csökken a részvételi arányuk a tanulmányi eredmények javulásával.

Figyelemre méltó a magas szintű idegen nyelvi képzéssel is rendelkező 6 évfolyamos gimnáziumi képzésben tanulók arányának alakulása. Kevés térségben létezik ugyan ilyen oktatás, de az átlagot messze meghaladja az (összes továbbtanulóhoz viszonyított) arányuk azokban a térségekben, melyekben *kifejezetten alacsony a diákok átlagos tanulmányi, illetve kompetenciamérési eredménye*, és radikálisan lecsökken az arányuk a legjobb eredményű térségekben. Az ilyen térségekben tehát egyszerre képvisel jelentős arányt a szakiskolai, és a 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzés. Ugyanazzal a „*kettősséggel*” találkozhatunk itt is, mint amit megtapasztaltunk a különböző képzési formában továbbtanuló diákoknak a homogenitásmutató szerinti különböző térség-csoportokban mért arányainál (lásd 24. ábra).

A továbbtanulás terén is meggyőződhattünk arról (ahogy a kistérségi sajátosságok, a gyerekek szülői és iskolai hátterének, az oktatás eredményességének tárgyalása kapcsán is), hogy a térségek lényegi problémája a *különböző hátrányok, egyenlőtlenségek halmozódása*, és területi szinten való *koncentrált* megjelenése.

7.4.2.4. A középfokú felvételi eljárás sikerességének és szelektivitásának mutatói

A KIFIR adatok kiváló lehetőséget adnak olyan *mutatók* képzésére, amelyek összefoglalóan képesek jellemezni a középfokú felvételi folyamatot. A mutatóknak két csoportját különítettük el: 1.) egyrészt azokét, melyek a felvételi eljárás”sikerességét” mutatják; 2.) másrészt azokét, melyek arról tájékoztatnak bennünket, hogy az egyes intézményeknek milyen mértékben sikerült azokat a diákokat megszerezniük, akiket leginkább szerettek volna, vagy mennyire kellett „kompromisszumokat” kötniük. E mutatók átlagos értékeinek bemutatása után megvizsgáljuk, hogyan alakulnak ezek az értékek *képzési formák*, illetve a *homogenitásmutató* szerint.

„Sikerességi” mutatók

Ebbe a csoportba a következő mutatók tartoznak (Sugár 2007b):

- A *felvételi arányokra* vonatkozó mutató, amely a felvetteknek a jelentkezőkhez viszonyított arányát tartalmazza (F/J)
- A *férőhelyek feltöltöttségére* vonatkozó mutató, amely a felvetteknek a férőhelyekhez viszonyított arányát mutatja (F/FH)
- A *túljelentkezés mértékére* vonatkozó mutató, amely a jelentkezőknek a férőhelyekhez viszonyított aránya alapján készül (J/FH).

A korábbi évek gyakorlatához hasonlóan (Sugár 2007b, lásd *Melléklet* 33. táblázat) a 9. évfolyamokra a jelentkezők valamivel több, mint 90%-át vették fel (legkisebb arányban a gimnáziumi, legnagyobb mértékben a szakiskolai és speciális szakiskolai képzésre), a 6/8 évfolyamos gimnáziumokba pedig közel 70%-uk nyert felvételt.

Nagyon tanulságos információkkal szolgál a férőhelyek feltöltöttségére vonatkozó mutató: a felvetteknek a férőhelyekhez viszonyított aránya (F/FH). Több év adatait figyelembe véve kijelenthető (Sugár 2007b), hogy a *szakiskoláknak* és a *speciális szakiskoláknak a legkisebb a feltöltöttségi aránya(!)*: 58-65, illetve 64-67%. Megdöbbentően hathat ez az eredmény, de ha végiggondoljuk a szakiskolák sokszor alkalmazott felvételi gyakorlatát – már nem is hat olyan meglepően. Ezekben az iskolákban gyakori, hogy bár több mint kétszeres a túljelentkezés mértéke, sokakat nem vesznek fel a hozzájuk jelentkező diákok közül, mivel sokszor ítélik még ezen a szinten is képezhetetlennek a jelentkezőket, és inkább lemondanak róluk. Teszik ezt annak ellenére, hogy ebbe az iskolatípusba vannak telepítve azok a programok is, amelyek az általános iskolánál alacsonyabb, vagy maximum ilyen iskolai végzettséggel rendelkezők számára biztosít különböző hosszúságú felzárkóztató programokat, melyek nélkül az érintetteknek nincs esélye a szakképzésbe való bekapcsolódásra. Sokszor nem érzik magukat felkészültnek ezek az iskolák (és pedagógusaik) e diákok speciális problémái kezelésére és oktatásukra.

Lényegesen magasabb (és hasonló) a gimnáziumi és szakközépiskolai helyek feltöltöttségi aránya: 79-83, illetve 86-80% (lásd *Melléklet* 33. táblázat).

A túljelentkezés mértéke: a jelentkezéseknek a férőhelyekhez viszonyított aránya (J/FH mutató) szerint a „hagyományos” 4/5 évfolyamos gimnáziumi, valamint a szakközépiskolai képzésben volt legnagyobb: 4,0-4,2, illetve 3,5-3,7-szeres. A speciális szakiskolai képzésben minimális, a szakiskolaiban átlagosan két, két és félszeres volt a túljelentkezés mértéke. A szerkezetváltó gimnáziumok közül a 6 évfolyamosra volt nagyobb az érdeklődés, átlagosan 2,5-szer többen jelentkeztek, mint amennyi férőhely volt, 2007-ben pedig már több mint háromszoros volt a túljelentkezés. A 8 évfolyamos gimnáziumokban pedig maximum kétszer annyian érdeklődtek a képzés iránt, mint amennyi férőhely volt.

„Szelekciós” mutatók

Ezek a mutatók az egyes tagozatok, illetve iskolák azon képességét mérik, hogy mennyire azokat a tanulókat tudták felvenni, akiket szerettek volna, akiket a legjobban preferáltak. Ezek a mutatók az iskolák rangsorai alapján készültek¹¹⁹. Ebbe a csoportba a következő mutatók tartoznak (Sugár 2007b):

¹¹⁹ Mint korábban említettük, a felvételi eljárás során minden iskola rangsorolta a hozzá jelentkezőket a szerint, hogy melyik tanulót hányadik helyen veszi figyelembe az adott tagozaton.

- Az egyik mutató a rangsorból *felvett tanulók rangszámainak összege*. Minél nagyobb ez az érték, a rangsorban annál hátrább lévő gyerekeket sikerült az iskolának megszereznie.
- A másik ilyen mutató a *felvettek közül mutatja azok arányát, akiket rangsorból vettek fel, és az iskola által adott rangszámuk a maximális létszám alatt volt* (tehát benne voltak a „szívesen felveendők” kategóriájában, az ő számukat viszonyítottuk a maximális létszámhoz). Azt mutatja, hogy az iskoláknak, ha egy adott tagozatra az összes helyre rangsorból vettek volna fel, hány gyereket sikerült „megkapniuk” azok közül, akiket a rangsor alapján leginkább felvettek volna. Minél nagyobb ez az érték, annál több ilyen gyereket sikerült az iskoláknak megszerezniük.
- A harmadik mutató is azt próbálja mérni, hogy valóban azok a tanulók kerültek-e be egy adott tagozatra, akiket az iskola szeretett volna. Ez a változó egy arányszám, amely azt mutatja, a *felvettek rangszámösszege hányszorosa a minimális értéknek*¹²⁰. Ez a mutató *1-et vesz fel, ha a tagozat pontosan azokat vette fel, akiket az első k helyre rangsorolt*. Az 1-nél kisebb érték azt jelenti: inkább olyan tanulókat vettek fel, akik a rangsorban előrébb helyezkedtek el. Az 1-nél nagyobb érték (amikor a gyerekek rangszámösszege nagyobb, akár többszöröse az adott tagozat rangszámösszegének) pedig arra utal, csak a rangsorban hátrább lévő tanulókat tudta az iskola megszerezni (a tagozatok 60-62%-ára ez a jellemző).

Ez utóbbi mutatóra vonatkozóan vannak korábbi adataink is (Sugár 2007b, lásd *Melléklet 33. táblázat*). E mutató alapján azt mondhatjuk, a *legjobb válogatási képességgel* konzekvensen a *6/8 évfolyamos gimnáziumok* rendelkeznek, bár 2007-re már valamelyest csökkentek válogatási lehetőségeik. A leggyengébb válogatási képességgel a szakiskolák jellemezhetőek. Ezek az iskolák tudják a legkevésbé megszerezni azokat a tanulókat, akik legalább valamilyen elfogadható szinten kompatibilisek ezekkel az iskolákkal (legalábbis az iskolák ítélete szerint). Így értendő a „gyenge” válogatási képesség. Ez a magyarázata annak, hogy elvileg lenne hozzájuk jelentkező, mégsem töltik fel a helyeiket. Így kihasználtságuk mértéke is jelentősen csökkent a '90-es években, majd a 2000-es években ez a mérték

¹²⁰ A rangszámösszeg kiszámítási módját x db, rangsorból felvett tanuló esetén a következő: $x(x+1)/2$, ahol x az adott tagozat meghirdetett létszámát jelenti. Ezt az értéket akkor veszi fel a rangszámösszeg, ha a felvetteket az iskola is az első x helyre sorolta. Minél kisebb ez a mutató, annál kevesebb gyereket kívántak felvenni az adott tagozatra..

stabilizálódott a továbbtanulók 23%-a körül. Sajátos helyzetben vannak a szakközépiskolák a „válogatási képesség” tekintetében, mivel nagy ugyan az érdeklődés az ilyen képzések iránt (erre utal a felvett tanulók rangszámainak átlagon felüli rangszámösszege), de megszerezni inkább a rangsorban hátrább lévő gyerekeket sikerült csak az iskoláknak.

A sikerességi és szelekciós mutatók képzési formák szerinti különbségei

Az alábbiakban először e mutatók országos átlagaival ismerkedünk meg, majd azt vizsgáljuk, hogy a képzési formák szerint milyen különbségek tapasztalhatóak ezekben a mutatókban.

25. táblázat: A „sikerességi”, és a „szelekciós” mutatók országos átlagai, 2007

Sikerességi mutatók	Medián	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Felvettek aránya az első helyen jelentkezőkhöz képest (F/J)	106,67	50,00	161,42	104,19	18,177
Felvettek aránya a férőhelyekhez képest (F/FH)	68,42	21,11	100,00	66,86	19,269
A jelentkezéseknek a férőhelyekhez viszonyított aránya (J/FH)	2,24	0,30	5,65	2,50	1,185
Szelekciós mutatók					
Azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a max létszám alatt volt (tehát benne volt a „szívesen felveendők” kategóriájában)	1,42	0,10	3,47	1,53	0,789
A tagozatok rangszámösszegeinek minimális értéke x felvett tanuló esetén	450	24	3290	517	346
Felvett tanulók rangszámainak összege (a felvettek rangszámainak összege)	562	8	2704	705	483
Iskolák válogatási képességét mutató változó (felvettek rangszámösszege/tagozat rangszámösszeg)	1,37	,08	3,80	1,46	,768

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

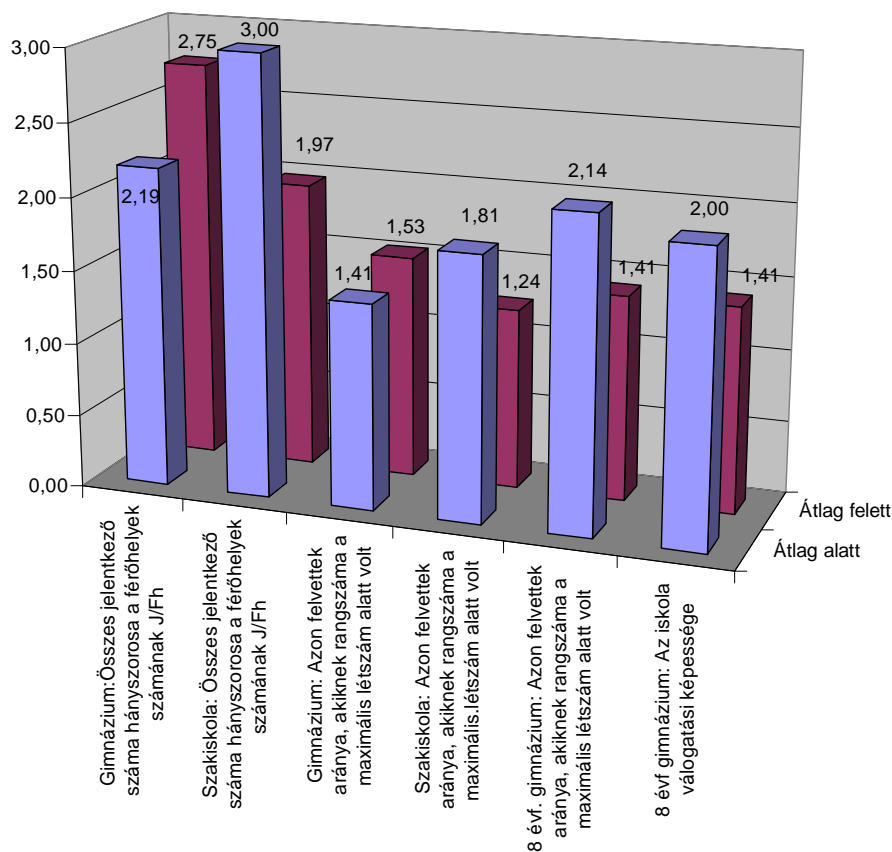
Az első helyen jelentkezőkhöz képest az átlagos felvételi arány meghaladja a 100%-ot, ami azt jelenti, nemcsak az első helyen jelentkezőket vették fel, hanem olyanokat is, akik hátrább sorolták az adott középiskolát. Arról, hogy pontosan hol, milyen jellegű térségekben jellemző a magasabb, illetve az alacsonyabb felvételi arány, a későbbiekben még szólunk.

Összességében mintegy másfélszeres volt azoknak az aránya, akiknek a középiskola által adott rangszáma a maximális létszám (tehát a tagozat meghatározott létszáma) alatt volt. Ennyivel „bővebbre” hagyták tehát az iskolák a diákoknak azt a körét, akikből válogatni szerettek volna, számolva azzal, hogy sok diáktól „eleshetnek”, ha nem őket írták be az első helyre. A rangszámokra épülő három másik mutató értékei jelentősen szórnak az átlag körül, ezért ezeket a mutatókat úgy lehet jól használni, ha a térségek valamilyen szempontból definiált al-csoportjaiban vizsgáljuk őket. Az egyik ilyen kézenfekvő szempont a *mutatók képzési formák szerinti vizsgálata*.

Eredményeink szerint (lásd *Melléklet* 34. táblázat) szignifikáns különbségek vannak bizonyos mutatókban néhány képzési forma szerint. Például azokban a térségekben, ahol átlag alatti arányban van jelen a 6 évfolyamos gimnáziumi képzés, lényegesen nagyobb a felvetteknek a jelentkezőkhöz viszonyított aránya, mint azokban a térségekben, ahol bőséges a

kínálat. Ahol kevesebb ilyen képzés van, kevesebb ugyan a jelentkező is, de több gyereket vesznek fel a jelentkezőkből, mint ahol több ilyen képzés található. Aki ide jelentkezik, azok többségét fel is veszik. Valószínűleg szerepet játszik ebben az is, hogy nem akarnak „gyerek nélkül” maradni. Ha megnézzük, milyen térségek ezek, azt látjuk, hogy nem is a legrosszabb helyzetű térségekről van szó. Többségében felzárkózó, vagy már fejlődőnek mondható, „úton lévő” térségek, ahol a szülői és iskolai háttér összetétele többségében megfelel az országos átlagnak, vagy annál is kedvezőbb. Ha a gyerekek továbbtanulási irányait szülői háttérük szerint vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy többségében kedvezőbb helyzetű társadalmi rétegek gyermekei tanulnak leginkább tovább a 6 évfolyamos gimnáziumokban. Ismételten igazolva látjuk a továbbtanulás társadalmi rétegek szerinti differenciálódását. (ahogy a tanulmányi és kompetenciamérési eredmények esetében is). További különbségekre hívja fel a figyelmet a következő ábra.

32. ábra: A mutatók különbségei bizonyos képzési formák szerint



Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

Az első két oszlop a túljelentkezés mértékét mutatja a gimnáziumokban, illetve a szakiskolákban. Azt látjuk, hogy a hagyományos, 4-5 éves gimnáziumok esetében azokban a térségekben nagyobb a túljelentkezés mértéke az átlagnál, ahol sok ilyen képzési hely van, tehát ahol gazdag a kínálat is. A szakiskolák esetében viszont azokban a térségekben, ahol

átlag alatti az ilyen képzések aránya. A következő két oszlop azoknak a tanulóknak az arányát mutatja, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt, tehát akiket szívesen láttak az iskolák a falaik között. Ezek a mutatók, hasonlóan a túljelentkezés mértékéhez, a gimnáziumok esetében azokban a térségekben voltak nagyobbak, ahol gazdag volt a képzési kínálat, a szakiskolák esetében viszont azokban a térségekben volt ez az arány kiemelkedő, ahol átlag alatti volt az ilyen képzések aránya.

A gimnáziumok esetében többségében olyan térségekben magasabbak a fenti mutatók, melyekben az országos átlagnak megfelelő, vagy annál kedvezőbb szülői és iskolai háttérrel rendelkeznek a továbbtanuló gyerekek, és maguk a térségek is jó adottságokkal rendelkező, fejlődő, vagy kifejezetten dinamikusan fejlődő térségek. E térségek között van néhány kifejezetten rossz mutatókkal rendelkező, lemaradó, vagy stagnáló térség is (Baranya, Hajdú-Bihar, és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében), ahol a kedvezőtlen társadalmi, gazdasági környezet ellenére vannak olyan családok, melyek ambicionálják gyermekeik gimnáziumban való továbbtanulását. Jobban is válogattak az iskolák, ezért magasabb a felvettek között azoknak a diákoknak az aránya, akiknek rangszáma a maximális rangszám alatt volt.

A szakiskolák átlag alatti arányával (szűkös kínálattal) rendelkező térségek többsége a Dunántúlon, valamint Pest megyében található, és kifejezetten jó mutatókkal, kedvező társadalmi és gazdasági helyzettel rendelkező, fejlődő, sőt dinamikusan fejlődő térségként jellemezhetőek. Mint a továbbtanulási tendenciáknál láthattuk, egészen mást jelent ezekben a térségekben szakiskolában tanulni, mint másutt. A prosperálóbb gazdasági környezet, a gazdagabb munkahelyi kínálat miatt ezekben a térségekben még érdemes szakmát tanulni, akár szakiskolában is. Szűkebb ugyan a kínálat, de színvonalasabb is.

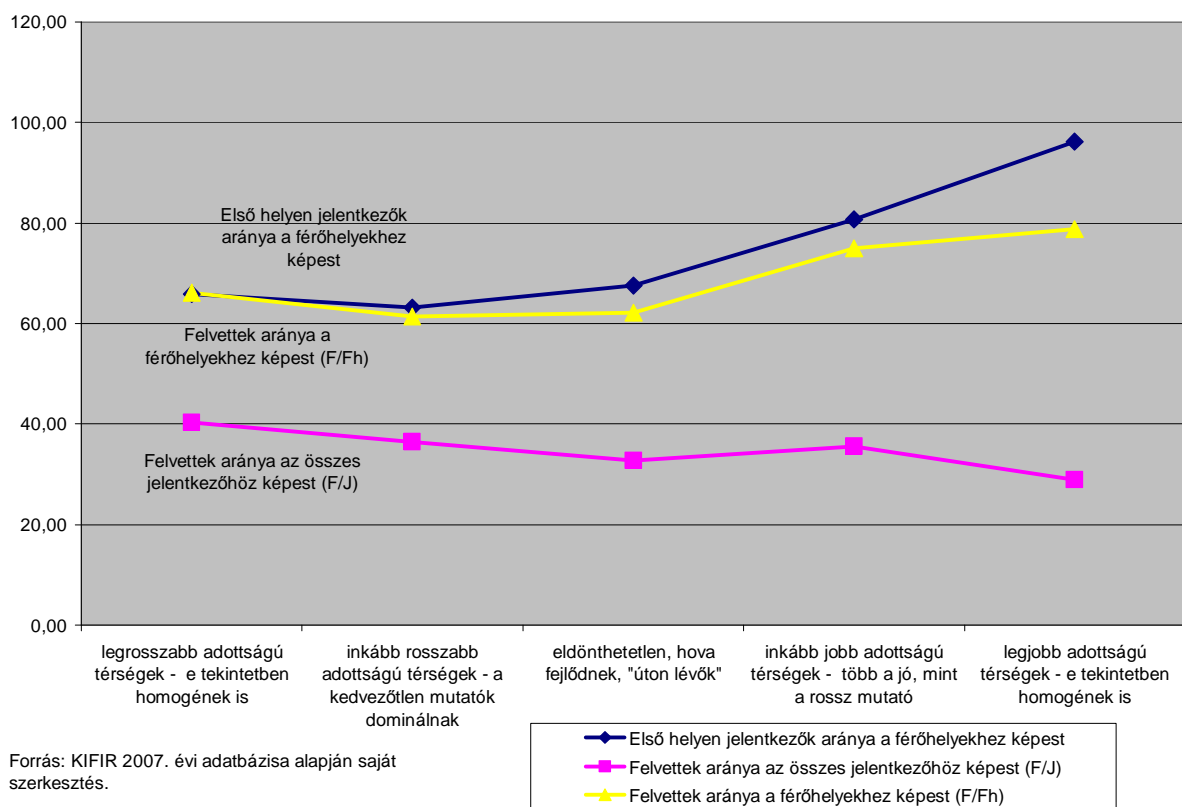
A 8 évfolyamos gimnáziumok esetében is tapasztaltunk szignifikáns különbségeket a mutatók között. A túljelentkezés mértéke azokban a térségekben magasabb, ahol szűkösebb a kínálat. Válogatási képességük is az ilyen térségekben érvényesül inkább. A kevesebb helyre sokan pályáznak, ezért az iskolák számukra megfelelően tudnak válogatni is a jelentkezők között. E térségek többsége olyan Pest megyei, illetve dunántúli térség, melyek alapvetően kedvező mutatókkal rendelkező fejlődő, több esetben kifejezetten dinamikusan fejlődő térségek. A továbbtanuló diákok szülői háttere, illetve iskolájuk társadalmi összetétele már nem ennyire egyértelmű. Körülbelül azonos arányban találhatóak meg az átlagos, illetve az annál kedvezőbb szülői és iskolai háttérrel rendelkező gyerekek. „Vegyesebb” szülői háttérből érkeznek tehát a felvételiző diákok. Ez lehet az egyik oka annak, hogy ezek a gimnáziumok miért alkalmaznak szigorúbb szelekciót.

A sikerességi és szelektációs mutatók homogenitás-mutató szerinti különbségei

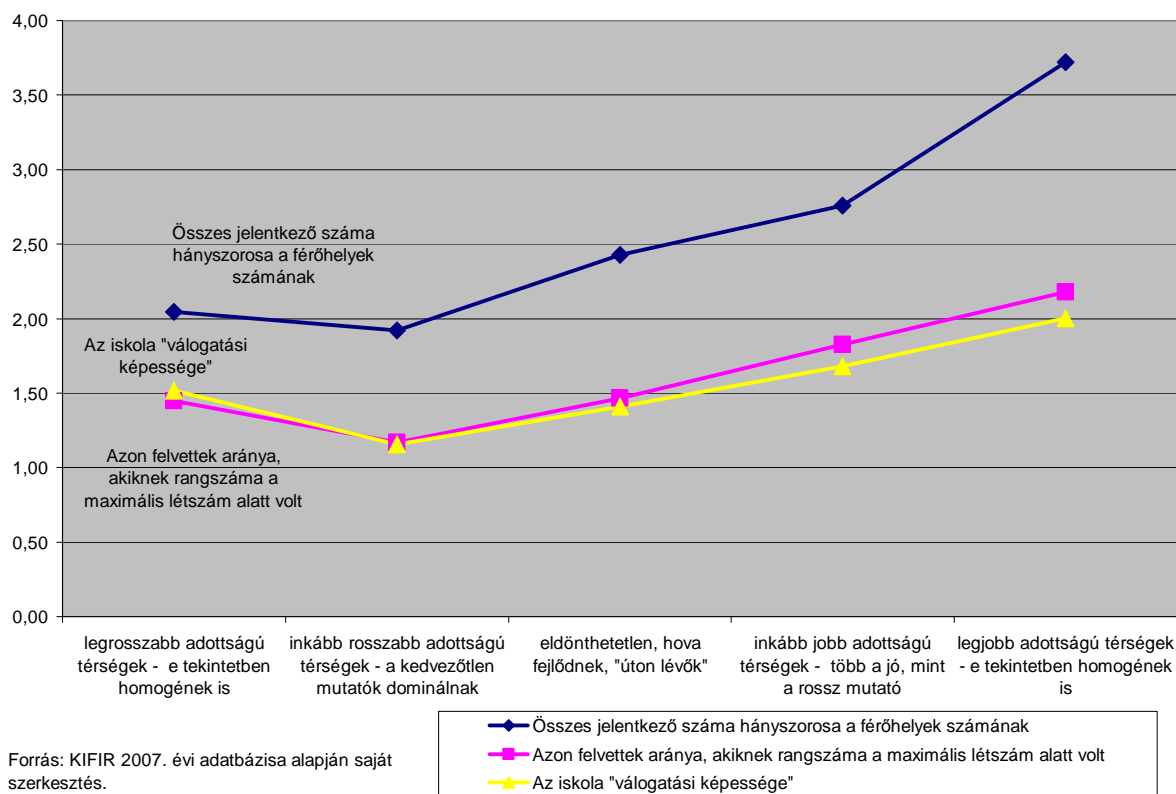
A középiskolai felvételi eljárás „sikerességi” és „szelektívítási” mutatóit nemcsak a képzési formák, hanem a *térségek típusai* szerint is érdemes megvizsgálni. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a térségek fejlettségbeli homogenitása hogyan hat a felvételik sikerességére, illetve az iskolák válogatási képességére. Arra a kérdéseinkre is választ kerestünk, hogy a különböző térség-típusokban hasonló mértékben voltak-e sikeresek a felvételik, vagy nem.

Szignifikáns különbségeket tapasztaltunk a továbbtanulás mutatóiban a térségek eltérő fejlettségbeli homogenitása mentén is (lásd *Melléklet 35. táblázat*). Azért készítettünk két ábrát, mert a mutatók nagyon eltérő léptékei miatt nem lehetett őket egy grafikonon ábrázolni.

33/a. ábra: A továbbtanulás „sikerességének” és „szelektívításának” homogenitás-mutató szerinti különbségei 1.



33/b. ábra: A továbbtanulás „sikerességének” és „szelektivitásának” homogenitás-mutató szerinti különbségei 2.



Lényeges különbségek vannak a tekintetben, ahogy alakulnak az egyes mutatók a különböző fejlettségű térségekben. Az első helyen jelentkezőknek a férőhelyekhez mért aránya, mely a kereslet egyik kiváló mutatója, például lineárisan nő, ahogy javulnak a térségek mutatói. Másként alakul a felvételi „sikerességét” mérő, a felvetteknek az összes jelentkezéshez mért (F/J), illetve a rendelkezésre álló helyek feltöltöttségére utaló, a felvetteknek a férőhelyekhez mért (F/Fh) aránya. Arányaiban több jelentkezőt vettek fel a legrosszabb adottságú, és e tekintetben homogén térségekben, mint a legjobb adottságú, fejlett térségekben. Ahogy javulnak a térségek mutatói, úgy csökken az F/J arány, majd egy kicsit nő, végül megint csökken (lásd 33/a. ábrán rózsaszínnel jelölve). Sokféle oka lehet ennek az érdekes eredménynek. Az egyik valószínűleg az, hogy az ilyen kedvezőtlen adottságú térségekben működő középiskolák a követelményeiket valószínűleg a környezet adottságaihoz is igazítják, tehát úgy határozzák meg a felvételi követelményeket, hogy legalább az a kevés fiatal, aki középiskolában szeretne továbbtanulni, teljesíteni tudja azokat. (mindössze átlagosan kétszeres ezekben a térségekben a túljelentkezés, lásd 33/b. ábra, kékkel jelölt vonal). De szerepe lehet annak is, hogy az ilyen rosszabb adottságú térségben, ahol a gyerekek szülői háttéré, és az iskolák társadalmi összetétele is igen kedvezőtlen, ha egy család, valamilyen racionális mérlegelés alapján úgy dönt, hogy továbbtaníttatja gyermekét valamilyen középiskolában, akkor az a család minden bizonnyal igen motivált, és igyekszik

minél jobban felkészíteni gyermekét a felvételre. Ilyen motiváció lehet például, egy depressziós térségben a gyermek várható munkanélküliségének elkerülése (Hermann 2005a).

Ahogy nő a térségek fejlettsége, javulnak a mutatói, úgy nő a kereslet a középiskolai képzések iránt, ami az összes, illetve az első helyen jelentkezők férőhelyekhez mért számának radikális növekedésében is megjelenik (lásd 33/a. és 33/b. ábra, kék színnel jelölve). Mint korábban láttuk, a térségek egyre kedvezőbb adottságaival párhuzamosan nő a diákok teljesítménye is, ami a felvételi sikerességében is megmutatkozik. Egyre több a jól teljesítő diák, ami látszik is azoknak a diákoknak folyamatosan növekvő arányán, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt (lásd 33/b. ábra, rózsaszínnel jelölve), tehát az iskola eleve besorolta őket a felvehetők közé. Mindebben szerepe lehet annak, hogy a fejlettebb térségekben kedvezőbb a gyerekek szülői háttere, és többségében ilyen volt általános iskolájuk társadalmi összetétele is, ami magyarázza a tanulás, továbbtanulás iránti nagyobb ambíciójukat. De szerepe lehet annak is, hogy e jó adottságokkal rendelkező térségek alapvetően gazdaságilag is prosperáló térségnek számítanak, ahol érdemes a fiataloknak továbbtanulni, mert lehet jövőjük az adott térségben.

Erre a helyzetre reflektálva változik az iskoláknak az a képessége, hogy mennyire tudják a rangsor elejéről felvenni a diákokat, vagy mennyire kényszerülnek beérni a rangsorban hátrébb lévő diákokkal (ezt a képességet nevezzük az /b. ábrán „válogatási képességnek”, és sárga színnel jelöltük). Az iskola által felvenni kívánt, és a ténylegesen felvett diákok köre a legrosszabb adottságú, sok esetben hátrányos helyzetű térségekben áll legközelebb egymáshoz, ugyanis itt a legkisebb a felvett tanulók, és az egyes tagozatok minimális rangszámösszegei közötti különbség. Mint korábban is láttuk, ezekben a térségekben kevesebben jelentkeznek középiskolákba, de akik viszont jelentkeznek (főleg társadalmilag jobb helyzetben lévő, támogatóbb szülői háttérből), azok tényleg nagyon komolyan gondolják a továbbtanulást. Ahogy nő a térségek fejlettsége, egyre több és több diák akar továbbtanulni, egyre több középiskola közül választhatnak (hiszen a jobb mutatókkal rendelkező térségek városi, nagyvárosi térségek), így egyre nagyobb lesz a különbség a felvett diákok, és az egyes tagozatok minimális rangszámösszegei között. Ez azt jelenti, egyre inkább a rangsor hátuljáról vesznek fel diákokat a középiskolák. A középiskoláknak mindössze 5-6%-a, a „krémje” teheti meg, hogy megszerezze az elvárásainak legjobban megfelelő diákokat (Neuwirth 2001, 2005, 2007; Garami 2009c; Liskó-Fehérvári 1996; Andor 1998, 2002; Nagy 2003).

Külön érdemes szólnunk a középiskolai helyek feltöltöttségi arányáról, azaz a felvetteknek a férőhelyekhez mért arányáról (lásd 33/a. ábrán sárga színnel jelölve). A feltöltöttségi arány a legrosszabb adottságú térségekben a legkisebb (66%). Tudjuk, hogy az

itt található középfokú intézmények jelentős hányada szakiskola, melyek legalább egy évtizede a legalacsonyabb feltöltöttségi arányokkal rendelkeznek, súlyos helyzetbe hozva ezzel azokat a fiatalokat, akik a térségüket és családjaikat is sújtó hátrányos helyzet következményeként maximum ebben a képzési formában tanulhatnak tovább, sehol másutt. Olyan feltöltöttségi arányok mellett, mint amelyeket a szakiskolák esetében láttunk, az érintett fiatal korosztály jelentős hányada marad „ellátatlanul” a középfokú képzés tekintetében. Ahogy javulnak a térségek mutatói, és már megjelenik bennük a fejlődési potenciál (melyek alapján neveztük ezeket a térségeket „úton lévőknek”), úgy csökken, majd stagnál az átlagos feltöltöttségi arány (elsősorban a szakközépiskolai képzésben), majd ugrásszerűen megnő, hogy a legfejlettebb, és e tekintetben homogén térségekben elérje átlagosan a 80%-os arányt. Tény, hogy a térségek e csoportjában már sokkal több, és jobban is teljesítő diákból válogathatnak az iskolák. Igyekeznek is válogatni, de mint láttuk, ezt egyre nehezebben tehetik meg. A tagozatok több mint 60%-ában be kell érniük a rangsorban hátrébb álló diákok felvételével.

8. Összefoglalás

Disszertációnkban a *kistérségi jellemzőknek* az oktatás eredményességére és a középfokon történő továbbtanulásra gyakorolt *együttes hatását* vizsgáltuk a földrajztudomány kontextuális térfelfogásából, a regionális tudomány térszerveződési fogalmaiból, valamint a területi szempontú oktatáskutatásban gyakran használt szociálökológiai szemléletből kiindulva. Ezek a megközelítések kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a térbeliségnek, mivel 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 (Forray-Kozma 1992). A tér fogalma elválaszthatatlan a területi differenciáltság feltételezésétől, mely különbségek adott esetben súlyos társadalmi (esély-)egyenlőtlenségekké válhatnak (Nemes Nagy 1998).

A térbeliség szerepének hangsúlyozásából logikusan következik, hogy elemzésünk alapdimenziójává a kistérségek fejlettségét tettük meg. E fejlettség tartalmának és szintjének pontos meghatározásához és méréséhez készítettük el azokat a kistérségi „mintázatokat”, melyekről a 7.1. fejezetben olvashattunk. Ezek a mintázatok a kistérségek gazdaságszerkezetét, infrastrukturális, foglalkoztatottsági, iskolázottsági, demográfiai viszonyait, munkanélküliségi és jövedelmi helyzetét, valamint szociális állapotát hivatottak jellemezni. A térségek társadalmi, gazdasági jellemzőit egy „kontinuumként” fogjuk fel, melyen az egyes térségek különböző – előnyösebb vagy hátrányosabb – pozíciót foglalnak el. Erre a kontinuumra vonatkoztatva speciális eljárással egy olyan *homogenitás-mutatót* szerkesztettünk (lásd 7.1.5. fejezet), amely képes minden egyes térség „helyét” kijelölni ezen a kontinuumon, és alkalmas az átmenetek megfelelő érzékeltetésére is. Ezzel a homogenitás-mutatóval egy olyan *háttérváltozóhoz* jutottunk, melyet *kitűnően tudunk használni* mind az oktatás eredményességének kistérségi különbségei (lásd 7.4. fejezet), mind pedig a középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti sajátosságainak elemzése során (lásd 7.5. fejezet). A lineáris regresszió elemzés is kimutatta, hogy a térségi hovatartozásnak önálló hatása van mindazokon a területeken, melyeket vizsgáltunk (lásd 7.4.4. fejezet).

A disszertáció 5. fejezetében fogalmazzuk meg azokat a kérdéseket és hipotéziseket, melyekre választ kerestünk vizsgálatunk során. Az alábbiakban összefoglaljuk, eredményeink alapján milyen válaszokat tudunk adni ezekre a kérdésekre, és hogyan értékeljük hipotéziseinket.

Az **első kérdés** arra irányult, hogy a térségek mennyire heterogének, vagy homogének a (kistérségi „mintázatok” alapjául szolgáló) különböző fejlettségi dimenziók szempontjából, illetve (azon a bizonyos képzeletbeli kontinuumon) mennyire halmozódnak az „előnyösebb”, illetve a „hátrányosabb” pozíciók. Eredményeink alapján igaznak bizonyultak e kérdésekhez kapcsolódó feltételezéseink. Az egyes térségekben valóban megfigyelhető a különböző fejlettségi dimenziók mentén az “előnyös” és “hátrányos” helyzetek “együttjárása”, bizonyos térségcsoportban az “előnyök”, más térségekben a “hátrányok” halmozódása. A korábbi regionális kutatások eredményeivel összhangban a legelőnytelenebb helyzetben lévő térségek jelentős része továbbra is a keleti országrészben, az északi, észak-keleti, keleti részen találhatóak, sok esetben összefüggő tömböt alkotva Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, és bizonyos esetekben Békés megye részvételével, valamint a Dunántúl déli részén, elsősorban Baranya és Somogy (néha Tolna) megye kistérségeit érintve (lásd 7. ábra). Vannak ezek között a térségek között mára már szinte teljesen leépült, valamikori jelentős ipari bázisok, jelentős roma népesség által lakott térségek, gazdaságilag visszaesett, valamikori kiterjedt mezőgazdasági területek, valamint “külső” és “belső” perifériák. A legelőnyösebb helyzetben lévő térségek között mindig ott találjuk a főváros körüli térségeket, valamint Fejér, Komárom-Esztergom, Veszprém, Győr-Moson-Sopron és Vas megyei kistérségeinek többségét. Eredményeink szerint nem elsősorban a térségek településhálózati sajátosságai döntenek el, hogy milyen a jelenlegi helyzetük, hiszen ugyanazok a településhálózati mintázatok előfordulnak a legelőnytelenebb és a legelőnyösebb helyzetű térségekben is. Inkább az, hogy az ország mely részén helyezkednek el (ami persze együtt jár bizonyos településhálózati sajátosságokkal), mi jellemzi gazdasági és társadalmi viszonyaikat, ezek a viszonyok milyen múlttra tekintenek vissza, milyen változások következtek be ezeken a területeken, és milyen fejlődési utakat jártak be a térségek (lásd *Melléklet* 36a-36b. táblázat).

A legkedvezőtlenebb helyzetben lévő, minden vizsgált területen kedvezőtlen mutatókkal rendelkező térségek közül a kilencvenes években még volt egy-két olyan térség, mely, ha nem is fejlődött tovább, legalább stagnált a fejlődése, és nem esett vissza. A 2000-es évek közepén már minden ilyen térség lemaradónak bizonyult, *hátrányaik* tehát *halmozódtak* az évek során. A legtöbb területen kifejezetten jó mutatókkal rendelkező térségekre pedig egyrészt az a jellemző, hogy megőrizték pozíciójukat és dinamikusan fejlődő mivoltukat, másrészt az, hogy azok a térségek, melyek fejlődőnek minősültek ugyan, de nem tartoztak a legfejlettebbek közé, tovább fejlődtek a 2000-es évek közepéig terjedő időszakban. Meglévő *előnyeiket* tehát *tovább növelték* az évek során.

Eredeti feltételezésünkkel ellentétben kevesebb olyan térség van, amely minden területen a legrosszabb mutatókkal rendelkezik, és e tekintetben homogénnek is tekinthető (9,2%), mint olyan, ahol a legjobb mutatók dominálnak, és e tekintetben tekinthetőek homogénnek (17,9%). Viszont, ha a legrosszabb helyzetű térségekhez hozzászámoljuk azokat, melyeket a fejlettség képzeletbeli kontinuumán „inkább fejletlennek” és e tekintetben inkább heterogénnek tekintünk (35,3%), a *térségek 44%-ára* mondhatjuk el, hogy egyáltalán *nem kedvezőek az adottságaik*. Ezzel szemben a „pozitív” póluson (a „legfejlettebb”, illetve az „inkább fejlettnak” minősített térségek oldalán) a térségek mindössze 29%-a található.

A **második kérdésünk** az volt, hogy a kistérségek különböző szintű fejlettsége hogyan hat a térségek társadalmi összetételére, azaz az egyes térségekben tanuló általános iskolás gyerekek szülői háttérére és iskoláik társadalmi összetételére. Ezek az információk az országos kompetenciamérés adatbázisából származtak, és abban a formában használtuk őket, ahogy a kompetenciamérés eredményeit feldolgozó szakemberek megalkották őket. Eredményeink szerint *szignifikáns összefüggés* van a térségek *homogenitás-mutatója*, és a térségre jellemző *szülői és iskolai háttér* között. Erőteljes megfelelést tapasztaltunk a térségi fejlettség és a szülői, illetve iskolai háttér jellege között. A hátrányos helyzetű, többségében kedvezőtlen mutatókkal rendelkező térségek mintegy két harmadában hasonlóképpen kedvezőtlen szülői és iskolai háttérrel találkoztunk. A kifejezetten jó adottságokkal rendelkező térségeknek pedig mintegy felében az átlagnál sokkal előnyösebb szülői és iskolai háttérrel tapasztaltunk. A térségeknek körülbelül egy harmadában – felében viszont nincs ilyen szigorú „megfelelés”, hanem a homogenitás-mutató értékéhez képest kedvezőbb, vagy kedvezőtlenebb volt a szülői és iskolai háttér. Ennek okait részletesen elemeztük (lásd 7.2.2. és 7.2.3. fejezet).

A *kedvezőtlenebb adottságok mellett* is tapasztalhattuk az *előnyösebb szülői és iskolai háttér* jelenlétét. Eredményeink szerint ezt az ilyen térségeknek a többi hasonló adottságú térséghez képest valamivel jobb szociális és foglalkoztatási helyzete, a népesség magasabb iskolázottsága (akár csak középfokú), vagy a térségek azon sajátossága magyarázza, hogy a kilencvenes évek óta folyamatosan igyekeznek felzárkózni a fejlettebb térségekhez. Az ilyen térségek tipikus példája a Heves megyei Pétervárái kistérség, ahol mind a gyerekek szülői, mind pedig iskolai háttére kedvezőbb, mint a térség adottságai alapján várnánk.

Arra is volt példa, hogy bizonyos térségek *előnyösebb adottságai ellenére* nem volt olyan kedvező sem a gyerekek szülői háttére, sem az iskolák társadalmi összetétele, mint azt a térségek adottságai alapján feltételeztük. Ezt a helyzetet nem elsősorban e térségek foglalkoztatottsági viszonyai, jövedelmi vagy szociális helyzete okozza, hanem sokkal inkább a népesség alacsonyabb iskolázottsága (például a középfokú végzettség túlsúlya). A *jobb*

adottságú térségekben már a középfokú végzettség is „visszahúzó erő” lehet. A '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig bejárt fejlődési út szerint is eléggé megosztottak ezek a térségek. Közel azonos arányban találhatók közöttük felzárkózó, fejlődő, és dinamikusan fejlődő térség. Erre nagyon jó példa a Vas megyei Vasvári, valamint a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei, egyéb tekintetben is kiemelkedő Tiszaújvárosi kistérség.

Azokkal a térségekkel kapcsolatosan, melyeket a homogenitás-mutató értékei alapján „úton lévőknek” neveztünk, mivel a kedvezőtlen és átlagos mutatók kiegyenlítettége alapján nem lehetett róluk megmondani, hogy merre tartanak, az a kérdés merült fel, hogy milyen térségi sajátosságok okozzák, hogy egyik csoportjukra az átlagos, másik csoportjukra pedig az átlagnál sokkal kedvezőbb szülői és iskolai háttér a jellemző.

Az átlagos szülői és iskolai háttérrel jellemezhető térségek sajátos fejlődési utat jártak be a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig. Döntő többségük felzárkózó, vagy annál rosszabb helyzetben lévő térségnek minősült mind a '90-es, mind a 2000-es évek közepén. Ha fejlődtek is, maximum a felzárkózó státuszt tudták elérni. A térségek fele 2007-ben kifejezetten hátrányos helyzetű volt. A legtöbb ilyen térség az észak-magyarországi (például a Sátoraljaújhelyi, Salgótarjáni, Balassagyarmati kistérség), és a dél-, illetve a nyugat-dunántúli régióban található. Ez utóbbi régió kevésbé fejlett térségei tartoznak ide (mint például a Csornai, vagy a Mosonmagyaróvári kistérség). Viszonylag jó e térségek szociális helyzete, jellemző rájuk az ipari, építőipari foglalkoztatottság, és ezzel összefüggésben népességükre a középfokú, alapvetően szakmai végzettség (ami nem jelenti feltétlenül az érettségivel való rendelkezést). Több mutatójuk is átlagos, például a GDP, a működő vállalkozásoknak a regisztráltakhoz mért aránya, az infrastrukturális ellátottság. Fontos jellemzőjük, hogy *foglalkoztatottsági viszonyaikra a megosztottság* jellemző. Az ide tartozó térségek egy részére az a jellemző (főleg az észak-magyarországiakra), hogy átlag feletti az inaktívak és munkanélküliek aránya, míg a térségek másik csoportjára (elsősorban a dunántúliakra), hogy a gazdasági aktivitás kicsit alacsonyabb, az inaktivitás és munkanélküliség pedig kicsit magasabb az átlagnál.

Az átlagnál kedvezőbb szülői és iskolai háttérrel jellemezhető, „úton lévő” térségekre leginkább az jellemző, hogy felzárkózóak és fejlődőek (sőt néhányuk dinamikusan fejlődőnek is mondható), és előnyeiket az idők folyamán meg is őrizték. E térségek jelentős hányada a nyugat-, és közép-dunántúli régióban található (elsősorban Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom, és Vas megyében). E térségek között nincs egyetlen egy hátrányos helyzetű térség sem. Néhány mutatójuk hasonló az előző térség-csoportéhoz. Például viszonylag jónak mondható a szociális helyzetük, átlagos az infrastrukturális ellátottságuk, egyaránt jellemző rájuk az iparban, építőiparban való foglalkoztatás, és ennek megfelelően népességükre a

középfokú, elsősorban szakmai végzettség. Az „úton lévő” térségek esetében tehát a népesség középfokú végzettsége nem jelent olyan „visszahúzó erőt”, mint jelentett a legjobb adottságú térségekben. Gyakoribb még körükben az átlag feletti GDP, jobb a térségek jövedelemtermelő képessége, kedvezőbb a vállalkozási környezet, magasabb a gazdasági aktivitás mértéke, a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya. Leginkább tehát a gazdasági és foglalkoztatottsági helyzetük tekintetében különböznek az „úton lévő” térségek előző csoportjától.

Eredményeink alapján azt mondhatjuk, meghatározhatóak azok a térségi sajátosságok, melyek elősegítik a térségi adottságokhoz képest kedvezőbb szülői és iskolai hátterek kialakulását, megerősödését, valamint azok a térségi jellemzők is, melyek mellett az összességében jobb környezeti feltételek ellenére is rosszabbul alakul a gyerekek szülői háttere és iskoláik társadalmi összetétele, mint a térségi adottságok alapján várnánk. Azt is sikerült kimutatnunk, hogy bizonyos jellemzőknek, mint amilyen például a népesség iskolázottsága (illetve annak különböző formái), eltérő súlya, szerepe van a különböző fejlettségű térségekben. Mint láttuk, a legfejlettebb térségekben a népesség középfokú végzettsége nem elegendő ahhoz, hogy biztosítsa az általános iskolás gyerekek számára a legkedvezőbb szülői és iskolai háttérrel.

Eredményeink alapján azt is elmondhatjuk, hogy a hátrányosabb helyzetű, sok problémával küzdő társadalmi környezet nagyobb hatást tud gyakorolni az iskolák társadalmi összetételére, erősítve annak kedvezőtlenebb vonásait, mint az átlagnál kedvezőbb környezeti adottságok. Ezt abból az ábrából tudjuk (lásd 15. ábra), melyen a szülői és iskolai háttér együttes eloszlását ábrázoltuk. Azt láthattuk ezen az ábrán, hogy a kedvezőtlen szülői háttérrel jellemezhető térségekben szignifikánsan nagyobb azoknak a térségeknek az aránya, ahol az iskolák társadalmi összetétele is elmarad az átlagtól. Az előnyösebb szülői háttérrel jellemezhető térségekben valamivel alacsonyabb azoknak a térségeknek az aránya, melyekben „leköveti” a szülői háttér jellemzőit iskolák társadalmi összetétele. Mindebből az következik, hogy erősebb a „visszahúzó”, mint a „támogató” környezet hatása.

Eredményeink azt a feltételezésünket is alátámasztják (lásd 5.2. fejezet 1. pont), mely szerint: minél fejletlenebb egy térség, helyi társadalmára annál inkább jellemző a „polarizáltság”, a szélsőséges társadalmi helyzetek határozottabb mértékű jelenléte. A fejlettségbeli elmaradás nem a „homogenizálás”, hanem inkább a „polarizáltság” irányába hat. Ha megvizsgáljuk a szülői és iskolai háttér kistérségenkénti jellemzőit és e jellemzők szórását, azt tapasztaljuk, hogy pontosan a legkedvezőtlenebb társadalmi összetételű térségekben legnagyobb ezen értékek szórása, és ahogy javul ez a háttér, úgy csökken a szórásuk is. Például a legkedvezőtlenebb szülői háttérű térségek 40%-ában átlagon felüli a szórás mértéke.

Az átlagnál sokkal kedvezőbb családi háttérrel jellemezhető térségek esetében az átlagnál lényegesen kisebb szórású térségek képviselnek körülbelül ugyanilyen arányt. Tehát azok a térségek, melyekben általában *kedvező* a gyerekek szülői és iskolai háttérének társadalmi összetétele, egyben *homogénebbek* is ebből a szempontból, mint azok a térségek, melyek nem dicsekedhetnek kedvező társadalmi összetétellel.

Harmadik kérdésünk az volt, hogyan befolyásolja a gyerekek szülői és iskolai háttére a kompetenciamérésen elért eredményeiket, ha minden más szemponttól függetlenül vizsgáljuk ennek a két háttérváltozónak a hatását. Azt kellett tisztáznunk, hogy *milyen mértékben esnek egybe* a gyerekek eredményei a szülői és iskolai háttér jellegével, vagy mennyire térnek el azoktól. Minél nagyobb mértékű ez az egybeesés, annál nagyobb mértékben képes meghatározni a szülői és iskolai háttér a gyerekek eredményeit. *Egybeeséséről* akkor beszélünk, ha 1.) az átlag alatti háttérrel jellemezhető térségekben döntően átlag alattiak az eredmények is, amikor 2.) az átlagos szülői és iskolai háttér túlsúlyával leírható térségekben átlagosak az eredmények is, vagy amikor 3.) a döntően átlag feletti szülői és iskolai háttérrel jellemezhető térségekben az elért eredmények többsége átlag feletti. 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.

Eredményeink szerint a térségek mintegy 40-63%-ában esnek egybe a diákok eredményei szülői háttérük és iskolájuk társadalmi összetételének jellegével. *Legkevésbé az átlagos, leginkább pedig az átlagnál kedvezőbb* háttérű térségekben esnek egybe. Nem igazolódott tehát az a feltevésünk, hogy a rosszabb adottságú térségekben fogjuk a legnagyobb mértékű „egybeesést” tapasztalni. Van különbség is a szülői és iskolai háttér között. Az *átlag feletti* anyagi és kulturális javakkal rendelkező, iskolázottabb *szülői háttér* lényegesen *többet tud tenni* azért, hogy a gyerekek eredményei is meghaladják az átlagot, mint a *hasonlóan kedvező összetételű iskolák*. A *szülői háttér* jellege *jobban „behatárolja” a gyermek eredményeit*, mint az iskola társadalmi összetétele. Még akkor is igaz ez, ha a gyerekek iskolai közegét a magasabb státuszú, iskolázottabb, ezért a tanulást is támogatni, segíteni tudó és akaró családokból kerül ki. A szülői ház motiváló, támogató ereje semmivel sem pótolható.

Arról is szerezhettünk információkat, hogy a szülői, vagy az iskolai háttér van-e nagyobb hatással a *kedvező*, illetve *kedvezőtlen* kimenetek kialakulására. A háttérhez képest *kedvezőbb eredményeket* leginkább az *iskolák társadalmi összetétele*, a *kedvezőtlen kimeneteket* pedig inkább a *szülői háttér* vonatkozásában tapasztaltunk. Eredményeink megerősítik, hogy a családi hatások mellett fontos a közösség összetételének jellege és

együttes hatása is. Az elemzések alapján két tényezőt érdemes kiemelni, melyeknek jelentős hatása volt arra, hogy a háttérhez képest kedvezően, vagy kedvezőtlenül alakulnak-e az eredmények. Egyrészt a térségeknek az az „állapota”, amikor nem lehetett róluk megmondani, hogy pontosan milyenek is, és milyen irányú fejlődést fognak bejárni, ezért „úton lévőknek” neveztük őket. A térségeknek ez az állapota (lásd 7.1.5. fejezet) leginkább abba az irányba hatott, hogy az átlagos, vagy annál is kedvezőbb szülői és iskolai háttér ellenére gyengébb eredmények szülessenek. A másik ilyen fontos tényező a *népesség iskolázottsága*. Amikor összehasonlítottuk a kedvező és kedvezőtlen kimenetek háttérében meghúzódó térségi sajátosságokat, azt tapasztaltuk, hogy sok esetben hasonló (hasonlóan jó) mutatóik voltak. De egy dologban különböztek, mégpedig a népesség iskolázottságában. Ahol általában alacsonyabb (maximum középfokú) volt a népesség iskolázottsága, ott a „vártnál” gyengébb eredmények születtek.

Negyedik kérdésünk arra vonatkozott, hogy a kistérségek eltérő *fejlettsége* hogyan befolyásolja az oktatás eredményességét, *figyelembe véve a térségi fejlettség és a családi, illetve iskolai háttér közötti összefüggéseket*. Elemzésünkben a szociálökológia kutatás módszerét használtuk, és „a területi fejlettséget egyéni magatartások, beállítódások, tanulási folyamatok környezeteként értelmezzük” (Forray-Kozma 1992:52). Az volt a célunk, hogy feltárjuk, a térségek eltérő fejlettsége, homogenitása hogyan módosítja (ha módosítja) a szülői és iskolai háttér, valamint a gyerekek eredményessége között fennálló, korábban már elemzett összefüggéseket.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a térségek homogenitásától függően másként érvényesül mind a szülői, mind az iskolai háttér eredményekre gyakorolt hatása. A *legrosszabb adottságokkal* rendelkező, e tekintetben homogénnek tekinthető, sok esetben hátrányos helyzetű térségekben *másként formálja* a szülői és iskolai háttér az eredményeket. A *szülői háttér* hatása nem jelentkezik olyan élesen, mint amikor csak ezt a hatást vizsgáltuk. Hatása szinte „beleolvad” a térségi sajátosságok hatásába, annyira meghatározóak a kedvezőtlen gazdasági és társadalmi körülmények. Az *iskolák társadalmi összetételének* önálló hatása megmarad a térségek e leghátrányosabb helyzetű csoportjában is. Azokban a térségekben, melyeket korábban „úton lévőknek” minősítettünk, a szülői háttér és az iskolák összetételének az eredményességre gyakorolt hatásáról megállapíthatjuk, hogy már *nem olyan határozott a szülői és iskolai háttérnek* az eredményekre gyakorolt hatása, mint amikor csak e két tényező önálló hatását nézzük. Hatásuk ez esetben is „beleolvad” a térségi hatásokba. A homogenitás-mutató szerint *legjobb mutatókkal rendelkező*, és e tekintetben *inkább homogénnek* tekinthető térségekben a szülői háttér „megőrzi” a gyerekek iskolai sikerességére gyakorolt önálló hatását. A *kedvező környezeti adottságok és hatások* „elősegítik” a szülői

háttér hatásának érvényesülését, bármilyen szülői háttérről is legyen szó. Az iskolák társadalmi összetételének eredményekre gyakorolt hatása viszont inkább a térségi sajátosságokon keresztül érvényesül. Abban az esetben tehát meghatározóbbak a térségi hatások, ha *kifejezetten kedvezőtlen* adottságú, vagy olyan „úton lévő” térségről van szó, ahol még bizonytalan a fejlődés kimenetele.

Igazolást nyert az a *hipotézisiünk* (lásd 5.2. fejezet 4. pont), melynek értelmében, azokban a térségekben, ahol többségében „kedvezőbbek” a térségi feltételek, és e tekintetben inkább homogének, ott nagyobb esély van arra, hogy a kedvezőtlenebb családi és/vagy iskolai háttér ellenére is jobb eredmények szülessenek. Voltak olyan térségek, ahol a kedvezőtlen környezeti adottságok ellenére születtek kifejezetten jó eredmények, pedig a térségek hátrányos helyzete nem könnyítette meg a családok és iskolák dolgát. Ezek főleg dél-alföldi, hátrányaik ellenére határozottan felzárkózni igyekvő térségek. Ahol viszont többségében rosszabbak a feltételek, és e tekintetben inkább homogének a térségek, ott inkább arra van esély, hogy még a kedvezőbb családi és/vagy iskolai háttérrel rendelkező diákok is a tőlük „elvárhatónál” rosszabbul teljesítenek. A *hátrányos szülői és iskolai háttérnek a gyerekek eredményességére gyakorolt hatását* pedig ezek *kedvezőtlen adottságok még fel is erősítik*. A hátrányosabb (térségi) környezeti feltételek adott esetben „visszahúzzhatják” azokat a családokat és iskolákat is, melyek adottságaik alapján jobb eredmények elérésére is képesek lennének. Az ilyen térségekben kevésbé tudják függetleníteni magukat a családok a környezeti hatásoktól, mint az átlagnál kedvezőbb szülői és iskolai háttérű térségekben. A kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező térségekben „összecsúsznak” a kedvezőtlen térségi 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. Ez pedig a *hátrányok*, az előnytelen adottságok olyan szintű „*halmozódását*” okozhatja, amely komolyan akadályozhat bármilyen térségi szintű fejlesztési törekvést.

Ugyanakkor azt is megfigyelhettük, hogy ha egy iskolának a hátrányos környezeti adottságok ellenére, valamivel kedvezőbb (legalább átlagos) a társadalmi összetétele, ez megmutatkozik eredményeiben is. Azt is kiemelnénk, hogy az ilyen kedvezőtlen háttérű térségek *közel felében* (46, és 42,9%-ban) születtek a vártnál jobb eredmények. Ez részben e térségek sajátos helyi kultúrájának, hagyományainak köszönhető, másrészt valamivel jobb foglalkoztatási helyzetének, illetve a szélesebb körű foglalkoztatás egyéb pozitívumainak.

Átlag feletti szülői és iskolai háttér mellett is születtek *rosszabb eredmények*, leginkább az „úton lévő” térségekben. Érdekessége ezeknek a térségeknek, hogy bármennyire is fejlettek, népességükre a középfokú (szakmai) végzettség a jellemző. A lehetőségekhez

képest gyengébb eredmények születésében szerepe lehet a szülők alacsonyabb iskolázottságának és foglalkozásszerkezetének. *E térségek erőssége elsősorban gazdaságuk termelékenységében, piacképességében van, nem az ott élők magas iskolázottságában.*

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 térségek hátrányos vagy nem hátrányos jellege, valamint a családok foglalkoztatottsági helyzete gyakorolja. Megfigyeltük azt is, hogy abban az esetben, amikor a rosszabb kistérségi mutatók közé „be tud férközni” néhány jobb mutató is, például nem minősül annyira hátrányos helyzetűnek az adott térség, valamivel jobbak lesznek a térség foglalkoztatási és szociális viszonyai, vagy esetleg több lesz a (képzettebb, nagyobb gazdasági aktivitású) fiatal korosztály, ez azonnal meg is látszik az eredmények alakulásában. Ilyen esetekben ugyanis a környezeti tényezők legalább nem rontják le a legalább átlagos, és az átlagnál jobb szülői és iskolai háttér eredményekre gyakorolt kedvező hatását, hanem hagyják érvényesülni azt. Ezek a kistérségi sajátosságok azért fontosak számunkra, mert azáltal, hogy „támogatják” a kedvezőbb kimenetek előfordulását, „*kitörési pontként*” szolgálhatnak az egyes térségek számára.

A *kedvezőtlenebb szülői és iskolai háttér ellenére jobb teljesítményt* nyújtó térségekben bizonyos *iskolák belső életében* is fellelhetőek olyan sajátosságok, amelyek segíthetik a jobb eredmények elérését. Az ilyen iskolákban nagyobb arányban van tehetséggondozás (az osztályoktól eltérő csoportokban), valamint két tanítási nyelvű oktatás, mint a többi iskolában. Az ilyen foglalkozásokon nemcsak a diákok száma, hanem a tanulólétszámhoz viszonyított aránya is jóval magasabb, mint másutt. Általában jobban megsűrűrik a felveendő gyerekeket, mint a kevésbé eredményes iskolák. Nagyobb szerepet tulajdonítanak a tanulóval és szüleivel való elbeszélgetésnek, annak, hogy hova járt a diák, valamint annak, hogy a szülő tud-e azonosulni az iskola eszméivel. Gyakori, hogy a tanulókat képességeik szerint különböző osztályokba sorolják, mégpedig úgy, hogy ez a besorolás minden tantárgyra kiterjedjen. Minden különbség arra utal, hogy határozottabban szelektálják és el is különítik a gyerekeket, mint a hasonlóan hátrányos társadalmi összetételű, de kevésbé eredményes iskolák. Jelentős részük ugyanazokban a régiókban található, mint a kedvezőtlen háttérű és kevésbé eredményes iskolák: Borsod megye Abaúji részén, a tiszaujvárosi és a mezőcsáti térségben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye észak-keleti csücskében, valamint Baranya megyében, a legkedvezőtlenebb helyzetű térségek szomszédságában.

Ötödik kérdésünk a középfokon történő a továbbtanulás kistérségi sajátosságainak feltárására irányult szintén annak a szociálökölógiai megközelítésmódnak a jegyében, amely a területi adottságokat az egyéni magatartások, döntések környezeteként értelmezi (Forray-

Kozma 1992). A középfokon történő továbbtanulásnál fontos szempont, hogy *helyben, lakóhelyének és általános iskolájának térségében tanul-e tovább a fiatal*, vagy rákényszerül a kistérségi (adott esetben megyei) határok átlépésére is. Az „elvándorlás” mértéke részben a térségek középiskolai kínálatáról (mennyiségi és minőségi kínálatot egyaránt értve alatta), részben a térségek „megtartó” erejéről szól. Feltételezésünk szerint *mind a kínálat, mind a megtartó erő függ a térségek általános fejlettségétől*. Eredményeink szerint átlagosan a továbbtanuló fiatalok *mintegy fele* folytatta más térségben középiskolai tanulmányait, mint ahova általános iskolába járt (lásd 5.2. fejezet 5. pont). A legtöbb térségben e körül az átlag körül alakult a „másutt tanuló” diákok aránya, és közel azonos azoknak a térségeknek az aránya, ahol átlag alatti, illetve ahol átlag feletti az arányuk ($1/3$ - $1/3$). A nagyvárosi, megyeszékhelyeket is tartalmazó térségekben volt legnagyobb a helyben maradó diákok aránya. Ez érthető, hiszen ezek a térségek rendelkeznek a legnagyobb intézményi és programkínálattal. A „homogenitás-mutató” szerint is e térségek jelentős hányada a legjobb adottságokkal rendelkező térségek közé tartozik. Ezek a térségek egyaránt jelentős vonzerőt gyakorolnak a térségükből, illetve a szomszédos kistérségekből továbbtanulni szándékozó fiatalokra. Azon térségek többsége, ahonnan az átlagnál nagyobb mértékbe távoznak a fiatalok, a különböző gazdasági és társadalmi ismérveiket, a hátrányos helyzet mértékét, a *diákok szülői és iskolai hátterének összetételét tekintve kedvezőtlenebb* helyzetben van, emiatt lényegesen *kisebb a „megtartó erejük”*. A térségek fejlettsége közötti különbség a távolabbi gimnáziumi, és szakközépiskolai képzést választók esetében egyaránt megfigyelhető volt.

Igaznak bizonyult az a feltevésünk (lásd 5.2. fejezet 6. pont), mely szerint a környezeti adottságok elsősorban az alacsonyabb társadalmi státuszú és iskolázottságú szülők, illetve gyermekeik iskolaválasztási magatartását befolyásolja, míg a magasabb státuszú, jobb egzisztenciális körülmények között élő, több lehetőség között választani tudó rétegek jobban tudják függetleníteni magukat lakóhelyi környezetük adottságaitól. Az alacsonyabb státuszú rétegek számára tehát fontosabb az iskola földrajzi „közelsége”, ezért az ő gyermekeik nagyobb arányban tanulnak tovább lakóhelyükkel és volt általános iskolájukkal azonos kistérségben, mint a kedvezőbb szülői háttérrel rendelkező fiatalok. Ez utóbbiak nagyobb szabadsággal választanak a képzések között, és gyakrabban döntenek olyan távolabbi képzések mellett, melyekről feltételezik, hogy jobban felkészíti őket a felsőfokon történő továbbtanulásra. Elsősorban azok a diákok vállalták az otthontól távolabbi továbbtanulást, akik a magasabb szintű oktatást, nyelvtudást adó, a felsőfokú tanulmányokra (reményeik szerint) jobban felkészítő gimnáziumi képzést keresték. Ezért inkább olyan gimnáziumokba mentek, ahol bizonyos tárgyakat emelt szinten tanulhattak, illetve nyelvi előkészítő képzésben

részesülhettek. Még a szakközépiskolai képzéseken belül is a nyelvi előkészítő képzéseket keresték.

Elemzéseink kimutatták, hogy a *képzési kínálat* (a rendelkezésre álló képzési helyek és tagozatok száma) természetesen befolyásolja a diákok „elvándorlását”, illetve helyben maradását, hiszen minél több képzési hely, és minél nagyobb létszámú tagozatok állnak a diákok rendelkezésére, annál kevésbé mennek el más térségbe továbbtanulni. De nemcsak ez okozza a távozásukat, hanem egyéb tényezők is. Azt tapasztaltuk, hogy azokban a térségekben, *ahonnan sokan mentek el* máshová tanulni, szignifikánsan *kisebb* volt a *túljelentkezés mértéke*, tehát a helyi képzési kínálat iránti *érdeklődés* is (melyet a helyben lévő képzési kínálat nem megfelelő minősége is okozhatott), 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, mint azokban, ahol sokan maradtak.

Hatodik kérdésünk arra irányult, hogy a különböző típusú térségekben *milyen képzési formákban tanultak tovább* a diákok. A továbbtanulás alapja, hogy a különböző képzési típusokban mennyi férőhely áll a továbbtanulni szándékozó fiatalok rendelkezésére. Természetesnek tekinthető, hogy a férőhelyek és a továbbtanulók abszolút száma a legjobb adottságokkal, gazdag intézményi kínálattal rendelkező, városias térségekben volt a legnagyobb. Az egyes képzésekben továbbtanulók (a továbbtanulók összlétszámához viszonyított) kistérségi arányai viszont már sokat elárulnak a helyi sajátosságokról, lehetőségekről és arról a keresletről, amely jelentősen befolyásolja az oktatási intézmények felvételi gyakorlatát. Abból a *feltételezésből* indultunk ki (lásd 5.2. fejezet 7. pont), hogy a *térségek fejlettsége* alapvetően befolyásolja a képzési szerkezet alakulását: az általános és szakmai, illetve a szakmai képzésen belül az érettségit adó és nem adó képzés arányait. Eredményeink szerint minél fejlettebb egy térség, minél jobbak a térségi mutatók, minél kedvezőbbek a családok és iskolák társadalmi összetétele, jobbak a tanulmányi és kompetenciamérési eredmények, általában magasabb a népesség iskolázottsága, annál jobban nő a gimnáziumi képzésben tanulók aránya, és csökken a szakközépiskolai és szakiskolai képzésben tanulóké. A szakközépiskolában tanulók aránya folyamatosan növekszik, ahogy javulnak a térségek adottságai, majd a legfejlettebb térségekben csökken a látogatottságuk, és megelőzi a gimnáziumi képzés. Az érettségit adó és nem adó szakmai képzés elterjedtsége között is van különbség. Minél fejletlenebb egy térség, annál nagyobb szerepet töltenek be képzési szerkezetében az alacsonyabb státuszú, a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából kevésbé perspektivikus képzési formák (mint szakmunkásképző, szakiskola).

Eredményeink felhívják a figyelmet arra is, hogy azokban a térségekben, ahol a szakmai (elsősorban a szakmunkás, szakiskolai) képzés van túlsúlyban, ennek más és más lehet a súlya, szerepe az adott térség fejlettségétől függően (lásd 5.2. fejezet 8. pont). Erre az eltérő szerepre mindenképpen tekintettel kell lennünk, amikor az egyes térségek szakképzését értékeljük. Egy fejlett térség esetében jelentheti azt, hogy a szakmai képzés egy valóban meglévő, működő gazdaság igényeire épül rá, amely folyamatos igényeket támaszt az oktatással szemben, és fel is tudja “szívni” az iskolákból kikerülő szakembereket (ezt tapasztalhattuk az ország nyugati részén lévő térségekben). Egészen más a szerepe az ilyen típusú szakképzésnek egy hátrányos helyzetű térségben. Ott a szakmai képzés túlsúlya nem azért alakult ki, mert olyan élénk lenne a gazdasági élet, hogy folyamatosan képes “kitermelni” az ilyen végzettségű, felkészültségű munkaerő iránti igényt, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy az ilyen képzés a leghátrányosabb helyzetű, lelegelesettebb fiatalok “felszívására”, “iskolában tartására”, és nem “valós” szakmai képzésre szolgál (ez jellemző az ország keleti részén elhelyezkedő térségek jelentős hányadára Borsod, Szabolcs és Hajdú-Bihar megye bizonyos részein).

A leggyakrabban előforduló képzési formák között is kimutathatóak térségi különbségek. Például a gimnáziumi képzésen belül a normál (általános tantervű, semmi specialitást nem kínáló) gimnáziumi képzés legnagyobb arányban a legrosszabb adottságú, kifejezetten hátrányos helyzetű térségekben fordul elő, ahol a gyerekek jelentős aránya tanul ilyen formában. Ahogy viszont javulnak a térségek adottságai, látványosan csökken e képzési forma szerepe, és nő az emelt szintű, nemzetiségi, kéttannyelvű, illetve a nyelvi előkészítő gimnáziumi, tehát a gimnáziumok belül is a magasabb szintű képzésben tanulók aránya. Az olyan térségekben, melyeket a kedvezőtlen és átlagos mutatók kiegyensúlyozottsága miatt „úton lévőnek” neveztünk, még alacsony volt az ilyen képzésekben tanulók aránya. A náluk jobb adottságokkal rendelkező térségekben, arányaiban már lényegesen többen járnak ilyen speciális tantervű gimnáziumba. A legfejlettebb, és e tekintetben homogénnek is tekinthető térségekben az egyik legkeresettebb gimnáziumi képzés a kéttannyelvű és a nyelvi előkészítő oktatás. A szakközépiskolai oktatásban való részvételt is befolyásolja a térségek fejlettsége. Ahogy javulnak a térségek mutatói, úgy lesz egyre nagyobb mind a „hagyományos”, 4/5 éves képzésre épülő szakképzésben, mind pedig a nyelvi előkészítő képzésben részt vevő fiatalok aránya. Az is megállapítható, hogy a szakiskolai képzés (főleg annak két éves formája) iránt lényegesen nagyobb az igény a legrosszabb adottságú térségekben, mint a legjobb mutatókkal rendelkezőkben. Figyelemre méltó a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumokban tanuló diákok arányának változása. Mind a két képzési forma esetében a rosszabb helyzetű, sok hátránnyal küzdő térségekben figyelhető meg a magasabb részvételi arány, tehát azokban a térségekben,

ahol egyébként a *szakiskolai képzés is dominál*. Az ilyen intézményeket sok esetben egyházak (esetleg alapítványok) tartják fent. Felvállalt feladatuk lehet a hátrányok csökkentése, és lehet a tehetséggondozás is.

Megfigyelhető egyfajta “kettőség”: a képzések „királyi újaként”, illetve „cselédlépcsőjeként” aposztrofálva ezt a megosztottságot. Az előző alatt olyan (elsősorban gimnáziumi) képzéseket értettünk, amelyek a továbbtanulás és a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából a legnagyobb sikerrel kecsegtetnek, míg az utóbbi alatt olyan képzési formákra gondoltunk (elsősorban szakiskolákra), amelyek jelentős mértékben valószínűsítik az odajáró fiatalok későbbi munkanélküliségét. Eredményeink tehát alátámasztják azt a feltételezésünket (lásd 5.2. fejezet 7. pont), mely szerint a nehéz gazdasági, társadalmi helyzetben lévő térségek oktatási rendszere pontosan társadalmuk megosztottsága miatt válhat kifejezetten polarizálttá. Ahogy javulnak a térségek adottságai és mutató, úgy csökken a gimnáziumok e „rétegspecifikus” jellege, mivel egyre vegyesebbé válnak diákságuk társadalmi összetétele szempontjából. A legjobb mutatókkal rendelkező térségekben, bár ott is megtalálhatóak a „legjobb” háttérű és eredményű gyerekek számára fenntartott „legjobb” gimnáziumok, a diákok többsége már szakközépiskolában tanul tovább.

Hetedik kérdésünk a tanulmányi és kompetenciamérési eredményeknek a középfokú továbbtanulással való összefüggésére vonatkozott. Elemzésünk során abból a tényből indultunk ki, hogy a diákok továbbtanulásában az egyik legmeghatározóbb tényező minden bizonnyal a korábbi tanulmányi eredményük, valamint a képességeiket mérő országos kompetenciamérésen elért teljesítményük. A tanulmányi eredmények tekintetében is jelentős különbségeket tapasztaltunk a homogenitás-mutató szerinti térség-csoportokban. Nagyon hasonló a tanulmányi és a kompetenciamérési eredményeknek a térségek fejlettsége szerinti alakulása. A különbségek mindkét esetben szignifikánsak. A legrosszabb adottságú, és e tekintetben homogén, valamint azokban a térségekben volt legalacsonyabb az átlagos tanulmányi eredmény, ahol még a kedvezőtlen mutatók dominálnak, de már nem olyan homogének, mint az előző csoport. A legjobb tanulmányi eredményeket és teljesítményt azokban a térségekben érték el a diákok, melyek minden vizsgált területen kiváló mutatókkal rendelkeznek (lásd 5.2. fejezet 9. pont). A diákok teljesítménye először azokban a fejlődő, felzárkózó térségekben emelkedett meg, melyekről nem lehet még pontosan tudni, milyen irányba fejlődnek, ezért „úton lévőknek” neveztük őket. A dél-alföldi régió jó eredményeiben visszaköszön az itt található térségek már korábban is megtapasztalt „tanulás-pártisága”, mely a gimnáziumi képzési helyek folyamatos bővítésében éppúgy megnyilvánult, mint a gimnáziumban továbbtanulók jelentős arányában.

A kistérségek átlagos tanulmányi és kompetenciamérési eredményei leginkább a diákok olyan képzésekben való továbbtanulására voltak hatással, amelyek valamilyen formában a diákok *hátrányos helyzetéből eredő hiányaik*, a tanulásban korábban mutatkozott *elmaradásaik pótlását* kívánták elérni. A képzések többsége szakiskolai képzés volt, de van közöttük gimnáziumi oktatás is. A szakiskolai képzések között a két éves szakiskolai képzést követő szakképzés mellett (melyet sajátos nevelési igényű, illetve cigány nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásban részesülő tanulók számára is megszerveznek) megtalálható az általános iskolát, illetve a 10. évfolyamot elvégzett tanulók számára fenntartott 2-3 éves képzés éppúgy, mint a 16. életévüket betöltött, a 8. évfolyamot befejezettek számára megszervezett egy éves, illetve a 10 hónapos felzárkóztató jellegű, a szakképzést előkészítő oktatás. A gimnáziumi képzések közül a sajátos nevelési igényű diákokat fogadó, valamint a gyerekeket az Arany János Tehetséggondozó Program keretében oktató képzések kerültek előtérbe.

Nyolcadik kérdésünk a középfokú intézmények kiválasztási mechanizmusaira vonatkozott (lásd 5.2. fejezet 10. pont). A KIFIR adatbázis kiváló lehetőséget adott olyan *mutatók* képzésére, amelyek egyrészt összefoglalóan jellemzik a felvételi eljárás”sikerességét”, másrészt tájékoztatnak bennünket arról, hogy az egyes intézményeknek milyen mértékben sikerült azokat a diákokat megszerezniük, akiket leginkább szerettek volna, vagy mennyire kellett „kompromisszumokat” kötniük. Két szempontból vizsgáltuk ezeket a mutatókat: egyrészt a *képzési formák*, másrészt a *térségek fejlettsége* szempontjából. mivel általános fejlettségük a térségek „megtartó” erejére gyakorolt hatásán keresztül befolyásolja a területükön működő középfokú intézmények „piaci pozícióit”, azt, hogy inkább a keresett, vagy inkább a kevésbé népszerű intézmények közé tartoznak. Mindez pedig kihat arra, hogy milyen a „válogatási képességük”, s hogy milyen „szelekciós” mechanizmusokon keresztül milyen tanulókat sikerül végül is megszerezniük. Eredményeink szerint a diákok közötti *válogatást* legerősebben a *képzési program* határozza meg.

Már az elemzés elején világossá vált, hogy minél magasabb presztízsű egy középfokú iskola, annál több olyan tanulója van, aki első helyen jelentkezett az adott iskolába. Ez a magyarázata annak, hogy miért a 6/8 évfolyamos gimnáziumok esetében volt legnagyobb az adott iskolákat első helyen megjelölő diákok aránya. Ez alapján érthető, miért ezek a gimnáziumok rendelkeznek konzekvensen a *legjobb válogatási képességgel*. A *leggyengébb* válogatási képességgel a *szakiskolák* jellemezhetőek. Ezek az iskolák tudják a legkevésbé megszerezni azokat a tanulókat, akiket kompatibiliseknek ítélnének. Ez a magyarázata annak, hogy elvileg lenne hozzájuk jelentkező, mégsem töltik fel a helyeiket. Nem először találkozunk azzal a ténnyel, hogy a *legalacsonyabb feltöltöttségi aránnyal a szakiskolák*

rendelkeznek. Nem elég, hogy kevesebben jelentkeznek az ilyen iskolákba, hanem még azok közül a fiatalok közül is kevesebbet vesznek fel, mint szakközépiskolába, vagy akár gimnáziumba. Olyan mértékben ítélik őket képezhetetlennek, hogy inkább lemondanak róluk. Azokban a fejlettebb térségekben magasabb a szakiskolák feltöltöttségi aránya, ahol *szűkösebb* az ilyen képzési *kínálat* (Dunántúl, Pest megye). Ezzel párhuzamosan magasabb azoknak a diákoknak az aránya is, akiket szívesen látna az iskola a falai között. A jobb adottságú térségekben azzal, hogy a szülői és iskolai háttér összetétele is kedvezőbb, a szakiskolákba jelentkezőket is kevésbé utasítják el az iskolák, mert alkalmasabbnak ítélik őket.

Sajátos helyzetben voltak a szakközépiskolák a „válogatási képesség” tekintetében, mivel nagy ugyan az érdeklődés irántuk, de megszerezni inkább a rangsorban hátrább lévő gyerekeket tudták csak. Általában a gimnáziumok után, sokadik helyen, „végső megoldásként” szokták a diákok a szakközépiskolákat megjelölni.

Eredetileg azt feltételeztük, hogy a felvételi eljárás szelektivitására vonatkozó mutatók a legkedvezőtlenebb helyzetű térségekben lesznek a legmagasabbak, mivel ezekben a térségekben a legerősebb a helyi társadalmak „polarizáltsága”, rétegzettsége, amiből következik, hogy azok a középfokú intézmények, melyekhez elegendő diák jelentkezik ahhoz, hogy válogathassanak, ezt meg is teszik. (lásd 5.2. fejezet 10. pont), Eredményeink annyiban támasztják alá feltételezésünket, hogy a feltöltöttségi arány valóban a legrosszabb adottságú térségekben a legkisebb. Tudjuk, hogy az itt található középfokú intézmények jelentős hányada szakiskola, ami magyarázza ezt az eredményt. Az iskolák által kiválasztott és a ténylegesen felvett diákok köre szintén a legrosszabb adottságú, sok esetben hátrányos helyzetű térségekben áll legközelebb egymáshoz, mivel itt a legkisebb a felvett tanulók, és az egyes tagozatok minimális rangszámösszegei közötti különbség. Igaz ugyan, hogy ezekben a térségekben kevesebben jelentkeznek középiskolákba, de akik viszont jelentkeznek (főleg környezetüknél valamivel jobb helyzetben lévő, támogatóbb szülői háttérből), azok tényleg nagyon komolyan gondolják a továbbtanulást. Ennek köszönhetően arányaiban több jelentkezőt vettek fel az ilyen térségekben, mint a legjobb adottságú, fejlett térségekben. A szakirodalom többször is tárgyalta azt a tényt, hogy az ország keleti, kevésbé fejlett észak-alföldi régiójában a középfokú oktatásban érintett korosztályhoz képest nagyobb a továbbtanulók aránya, és magasabb a felsőfokú végzettségűeké is, mint a sokkal fejlettebb, nyugat-dunántúli régióban. A szakemberek véleménye szerint ezt az összefüggést a munkanélküliség mértéke és az iskolázottság hozama közötti feltételezett kapcsolat (illetve az is) magyarázza. Az oktatás hozama ugyanis nagyobb a keleti, magas munkanélküli körzetekben, emiatt a továbbtanulási hajlandóság is nagyobb lesz. Ahol magas a

munkanélküliség aránya, mint a keleti térségekben, ott mindenki számára világos, mekkora hátrányt jelent az alacsonyabb iskolai végzettség a munkaerőpiacon. És ha mérlegelik a tanulás alternatív költségét is, akkor is arra a következtetésre jut sok család, hogy a tanulás még mindig olcsóbb, mivel egyébként jelentős eséllyel munkanélkülivé válnának a gyermekeik.

Eredményeink szerint, ahogy nő a térségek fejlettsége, javulnak a mutatói, úgy nő a kereslet a középiskolai képzések iránt. A térségek egyre kedvezőbb adottságaival párhuzamosan nő a diákok teljesítménye is, ami a felvételi sikerességében is megmutatkozik. Folyamatosan nő azoknak a diákoknak az aránya, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt, tehát akiket az iskola eleve besorolt a felvehetőkhöz. Ugyanakkor, a „kínálat” bővülése miatt, egyre nagyobb lesz a különbség a felvett diákok, és az egyes tagozatok minimális rangszámösszegei között, és jellemző rájuk az is, hogy inkább a rangsor elejéről tudtak válogatni. Valóban jobban is tudnak az itt lévő iskolák válogatni, aminek köszönhetően lényegesen nagyobb az egyes képzésekben a feltöltöttségi arány, mint a kedvezőtlen adottságú térségekben. A fejlettebb térségekben – pontosan a több lehetőséget kínáló gazdasági környezet, az iskola utáni könnyebb elhelyezkedés miatt – az „érvényesülésnek” több útja, módja van, mint a fejletlenebb térségekben. E térségek fejlettsége miatt több fiatalnak nyílik ugyanakkor arra is lehetősége, hogy az általa leginkább vágyott, akár távolabbi iskolában folytassa tanulmányait.

Eredményeink alapján azt a következtetést vonhatjuk le, 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).

Amikor tehát oktatási rendszerünk fejlesztésének lehetőségeit mérlegeljük, egyszerre kell *térségfejlesztésben* és *szociálpolitikában* is gondolkodnunk. A térségfejlesztés során, a

helyi sajátosságok alapos ismeretében feltárhatóak azok a tényezők, melyek fejlesztése elengedhetetlen ahhoz, hogy az iskolák egyre jobb eredményeket érjenek el a gyerekek tudásának és kompetenciáinak megalapozása és fejlesztése terén. Amikor a családi háttér eredményekre gyakorolt hatását hangsúlyozzuk, világossá kell tenni, hogy olyan családpolitikára, szociálpolitikára is szükség van, amely képes a családok belső életét segíteni, támogatni, a családi élettel, gyermekneveléssel kapcsolatos nehézségeikre tudatosabban felkészíteni őket, azok kezeléséhez segítő módszereket, eszközöket kidolgozni abból a célból, hogy a családok is egyre eredményesebbek lehessenek gyermekeik oktatása terén.

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.

Melléklet

1. jegyzet

A kistérségek elmaradottságát/fejlettségét mérő komplex mutató kiszámításánál használt adatok köre és vonatkozási éve a 67/2007. (VI.28.) OGY-határozat 3. sz. melléklete alapján. A statikus mutatók vonatkozási éve általában 2005, a dinamikus viszonyszámok időszaka 2000–2005 (Faluvégi, 2008).

I. Gazdasági mutatók

1. A működő gazdasági szervezetek 1000 lakosra jutó száma, db, 2004
2. A kereskedelmi és magán szálláshelyeken eltöltött vendégéjszakák 1000 lakosra jutó száma, éj, 2005
3. A kiskereskedelmi boltok 1000 lakosra jutó száma, db, 2005
4. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatottakból, %, 2001
5. A szolgáltatásban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatottakból, %, 2001
6. A működő gazdasági szervezetek számának változása, %, 1999–2004
7. Az önkormányzatok helyi adóbevétele egy lakosra, Ft, 2005
8. A tudományos kutatók, fejlesztők 1000 lakosra jutó száma, db, 2005

II. Infrastrukturális mutatók

1. A közüzemi vízhálózatba bekapcsolt lakások aránya, %, 2005
2. Az egy km vízvezeték-hálózatra jutó zárt csatornahálózat hossza, méter, 2005
3. A vezetékes gázt fogyasztó háztartások száma a lakásállomány százalékában, %, 2005
4. A rendszeres hulladékgyűjtésbe bevont lakások aránya, %, 2005
5. A hétköznapi elérés mutatója, perc, 2007
6. A telefonfőállomások (ISDN-nel együtt) 1000 lakosra jutó száma, db, 2005
7. A kábeltelevízió előfizetőinek 1000 lakosra jutó száma, db, 2005
8. A szélessávúinternet-előfizetők 1000 lakosra jutó száma, fő, 2006
9. A gyorsforgalmi csomópontok elérés mutatója, perc, 2007

III. Társadalmi mutatók

1. Az épített 3 és annál több szobás lakások aránya az időszak végi lakásállományból, %, 2000–2005
2. A személygépkocsik kor szerint súlyozott 1000 lakosra jutó száma, db, 2005
3. Vándorlási különbözet: időszak közepi 1000 fő népességre jutó évi átlag, fő, 2000–2005
4. Halálozási ráta (az 1000 lakosra jutó halálozások száma), db, 2005
5. Az egy állandó lakosra jutó szja-alapot képező jövedelem, Ft, 2005
6. Urbanitás/ruralitás indexe (az adott kistérség népességének hány %-a él 120 fő/km²-nél nagyobb népsűrűségű településen), %, 2007

IV. Szociális mutatók

1. Fiatalodási index (a 15 évesnél fiatalabbak a 60 éves és idősebb népesség százalékában), %, 2005
2. A foglalkoztatott nélküli háztartások aránya, %, 2001
3. A 18 éves és annál idősebb, legalább középiskolai érettségivel rendelkezők aránya, %, 2001
4. Az önkormányzatok által rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma, 1000 lakosra, fő, 2005
5. A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesítettek aránya a 0–24 éves népességből, %, 2005

V. Foglalkoztatási mutatók

1. Nyilvántartott álláskeresők aránya a munkaképes korú népességből, %, 2006 átlaga
2. Tartósan – legalább 12 hónapja folyamatosan – nyilvántartott álláskeresők aránya a munkaképes népességből, %, 2006 átlaga
3. Aktivitási ráta, %, 2001

2. jegyzet:

Bármilyen folytonos változó esetén a statisztikában „bevett” gyakorlat, hogy a szórás mértékét használjuk fel a változó kategoriális változóvá történő átalakításához. Azért járunk el így, hogy ne önkényesen határozzuk meg a kategóriahatárokat, hanem a változó tényleges megoszlását figyelembe véve¹²¹. A következő táblázatban láthatjuk a változóképzés folyamatát.

A folytonos változók kategoriális változóvá történő átalakításának logikája

1. Átlag alatti értékek: egy szóráson túli, legalacsonyabb értékek
2. Átlag alatti értékek: az átlagtól egy szórásnyira az átlagnál alacsonyabb értékek felé ($\frac{1}{2}$ és 1 szórás között)
3. Átlag – és tőle $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$ szórásnyira az átlagnál alacsonyabb, illetve magasabb értékek felé a két végpont meghatározása, melyek kijelölik a legszűkebben vett „átlagos” intervallumot
4. Átlag feletti értékek: az átlagtól egy szórásnyira az átlagnál magasabb értékek felé ($\frac{1}{2}$ és 1 szórás között)
5. Átlag feletti értékek: egy szóráson túli, legmagasabb értékek

¹²¹ Első lépésben meghatározzuk az átlag körüli legszűkebb intervallumot (az átlagtól $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$ szórásnyira jelölve ki az intervallum két végpontját az átlagnál alacsonyabb, illetve a magasabb értékek tartományában). Ezt követően az átlagtól 1-1 szórásnyira az átlagnál alacsonyabb, illetve a magasabb értékek felé) kijelöljük a következő szakaszhatárokat, melyeken belül az értékek egyrészt átlag alattiak, másrészt átlag feletti lesznek, de még közel lesznek az átlagosnak tekinthető intervallumhoz (az értékek $\frac{1}{2}$ és 1 szórás között lesznek). A 3. lépésben, az esetek többségében általában már ki szokott alakulni a kategóriarendszerünk, mivel az 1 szóráson túli értékek az esetek többségében valóban az átlaghoz képest legalacsonyabb, illetve legmagasabb értékek. Természetesen, ha a változónk megoszlása szükségessé teszi, 2 szórásnyira az átlagtól is határozhatunk meg kategóriahatárokat, növelve ezzel a változó kategóriaszámát.

Táblázatok

1. táblázat: A kistérségek egy lakosra jutó GDP értéke, és annak %-os megoszlása, 2000 (150 kistérségre számítva)

Kistérség	Becsült GDP (millió Ft)	Becsült GDP (millió Ft), %- os aránya	Becsült GDP egy lakosra (ezer Ft)	Becsült GDP egy lakosra (ezer Ft), %- os aránya	Kistérség	Becsült GDP (millió Ft)	Becsült GDP (millió Ft), %- os aránya	Becsült GDP egy lakosra (ezer Ft)	Becsült GDP egy lakosra (ezer Ft), %- os aránya
Budapest	4602069	34,99	2561	1,92	Balassagyarmat	28393	0,22	655	0,49
Komló	22321	0,26	769	0,58	Bátonyterenye	14256	0,13	597	0,45
Mohács	42543	0,29	700	0,52	Pásztó	20492	0,16	609	0,46
Sásd	7761	0,06	484	0,36	Rétság	17637	0,10	504	0,38
Sellye	4821	0,04	372	0,28	Salgótarján	62341	0,50	913	0,68
Siklós	26080	0,26	917	0,69	Szécsény	11277	0,07	463	0,35
Szigetvár	15608	0,12	571	0,43	Aszód	16707	0,18	619	0,46
Pécs	270721	1,93	1227	0,92	Cegléd	72207	0,74	806	0,60
Pécsvárad	7179	0,06	649	0,49	Dabas	27808	0,21	679	0,51
Baja	62174	0,48	800	0,60	Gödöllo	135971	0,93	1096	0,82
Bácsalmás	9187	0,07	502	0,38	Monor	19710	0,22	740	0,55
Kalocsa	34682	0,29	644	0,48	Nagykátá	31808	0,28	481	0,36
Kecskemét	200032	1,45	1124	0,84	Ráckeve	87012	0,79	891	0,67
Kiskorös	35799	0,31	667	0,50	Szob	5823	0,06	578	0,43
Kiskunfélegyháza	41401	0,30	757	0,57	Vác	78182	0,57	1012	0,76
Kiskunhalas	46306	0,36	969	0,73	Budaörs	312230	1,69	1811	1,36
Kiskunmajsa	15880	0,11	837	0,63	Dunakeszi	58819	0,56	1212	0,91
Kunszentmiklós	16460	0,14	561	0,42	Gyál	65037	0,63	860	0,64
Jánoshalma	9997	0,08	571	0,43	Pilisvörösvár	90479	0,64	1017	0,76
Békéscsaba	162862	1,29	1001	0,75	Szentendre	64924	0,61	1186	0,89
Mezőkovácsháza	26088	0,19	503	0,38	Barcs	14815	0,12	584	0,44
Orosháza	72438	0,45	882	0,66	Csurgó	9210	0,07	505	0,38
Sarkad	10623	0,09	438	0,33	Fonyód	33415	0,31	1385	1,04
Szarvas	37096	0,29	881	0,66	Kaposvár	108665	0,85	886	0,66
Szeghalom	28135	0,25	662	0,50	Lengyeltóti	4415	0,04	475	0,36
Miskolc	266095	2,32	1058	0,79	Marcali	21048	0,16	637	0,48
Edelény	12812	0,13	450	0,34	Nagyatád	16394	0,13	596	0,45
Encs	11723	0,11	381	0,29	Siófok	56346	0,47	1245	0,93
Kazincbarcika	79248	0,43	823	0,62	Tab	29802	0,08	602	0,45
Mezőkövesd	31511	0,25	692	0,52	Baktalórántháza	8274	0,06	322	0,24

Ózd	36043	0,37	605	0,45	Csenger	8141	0,05	446	0,33
Sárospatak	16704	0,14	643	0,48	Fehérgyarmat	17135	0,12	391	0,29
Sátoraljaújhely	24222	0,19	529	0,40	Kisvárd	39895	0,35	620	0,46
Szerencs	30530	0,25	509	0,38	Mátészalka	39630	0,29	547	0,41
Szikszó	6720	0,06	406	0,30	Nagykálló	19404	0,11	431	0,32
Tiszaújváros	104600	0,46	1262	0,95	Nyírbátor	22430	0,18	503	0,38
Csongrád	17990	0,16	822	0,62	Nyíregyháza	207799	1,63	952	0,71
Hódmezovásárhely	61255	0,51	1102	0,83	Tiszavasvári	19828	0,14	639	0,48
Kistelek	12007	0,08	533	0,40	Vásárosnamény	21559	0,14	451	0,34
Makó	30242	0,27	689	0,52	Jászberény	91775	0,56	819	0,61
Mórahalom	8751	0,07	498	0,37	Karcag	51106	0,47	774	0,58
Szeged	281813	2,04	1265	0,95	Kunszentmárton	19065	0,17	537	0,40
Szentés	40622	0,31	878	0,66	Szolnok	150717	1,13	1186	0,89
Bicske	26292	0,30	1075	0,81	Tiszafüred	18071	0,17	516	0,39
Dunaújváros	176532	1,42	1678	1,26	Törökszentmiklós	27337	0,22	599	0,45
Enying	13453	0,16	852	0,64	Bonyhád	20294	0,19	796	0,60
Gárdony	27401	0,32	1236	0,93	Dombóvár	26364	0,26	934	0,70
Mór	53033	0,34	1575	1,18	Paks	108546	0,58	1509	1,13
Sárbogárd	15992	0,23	967	0,72	Szekszárd	83225	0,76	1081	0,81
Székesfehérvár	393311	2,60	2071	1,55	Tamási	25129	0,21	639	0,48
Csorna	28110	0,29	1000	0,75	Celldömök	24617	0,21	1002	0,75
Gyor	441378	2,86	2157	1,62	Csepreg	15509	0,13	1459	1,09
Kapuvár	21466	0,23	1155	0,87	Körmend	23328	0,22	1297	0,97
Mosonmagyaróvár	107560	0,85	1527	1,14	Koszeg	16649	0,17	1288	0,96
Sopron	130960	1,23	1759	1,32	Oriszentpéter	5864	0,06	941	0,70
Tét	14845	0,20	854	0,64	Sárvár	62537	0,42	1451	1,09
Balmazújváros	15117	0,16	651	0,49	Szentgotthárd	65214	0,24	1994	1,49
Berettyóújfalu	33713	0,29	552	0,41	Szombathely	177066	1,50	1705	1,28
Debrecen	320825	2,39	1056	0,79	Vasvár	7718	0,09	751	0,56
Hajdúböszörmény	39455	0,38	814	0,61	Ajka	62601	0,44	924	0,69
Hajdúszoboszló	46139	0,29	1091	0,82	Balatonalmádi	30706	0,27	1428	1,07
Polgár	6339	0,07	564	0,42	Balatonfüred	27254	0,28	1671	1,25
Püspökladány	40961	0,26	616	0,46	Pápa	55557	0,41	847	0,63
Eger	124872	0,91	1235	0,93	Sümege	8548	0,09	659	0,49
Heves	14422	0,14	486	0,36	Tapolca	30454	0,29	986	0,74
Füzesabony	17602	0,15	514	0,39	Várpalota	41272	0,30	1003	0,75

Gyöngyös	91803	0,63	1060	0,79	Veszprém	141482	0,92	1424	1,07
Hatvan	42324	0,38	857	0,64	Zirc	14840	0,14	666	0,50
Pétervására	7194	0,07	370	0,28	Keszthely	49808	0,49	1341	1,00
Dorog	34719	0,26	819	0,61	Lenti	17438	0,14	750	0,56
Esztergom	69622	0,50	1175	0,88	Letenye	9260	0,08	542	0,41
Kisbér	12447	0,11	663	0,50	Nagykanizsa	98408	0,75	1150	0,86
Komárom	65276	0,37	1172	0,88	Zalaegerszeg	141060	0,93	1153	0,86
Oroszlány	32193	0,23	1029	0,77	Zalaszentgrót	9695	0,09	651	0,49
Tata	34815	0,32	1086	0,81	Összesen	13150768	100,00	133476	100,00
Tatabánya	91609	0,80	1147	0,86	Átlag	87672	0,67	890	0,67

Forrás: Jakobi és mtsai, 2005:30-32. alapján saját szerkesztés

2. táblázat: A regisztrált és a működő vállalkozások kistérségenkénti átlagos száma és aránya, 2007

Átlagok	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Kistérségenként: regisztrált vállalkozások száma ezer főre	43	289	135	45,49
Kistérségenként: működő vállalkozások száma ezer főre	9	170	56	31,76
Kistérségenként: a működő vállalkozások számának változása, 1999-2004 (1999=100%)	29,2	256,5	122,5	42,10
Kistérségenként: működő és regisztrált vállalkozások aránya	11,0	62,8	39,1	11,39
Kistérségenként: regisztrált mezőgazdasági vállalkozás aránya	3,3	86,4	38,8	20,67
Kistérségenként: regisztrált ipari vállalkozás aránya	2,1	22,6	11,0	3,89
Kistérségenként: regisztrált szolgáltatási vállalkozás aránya	11,1	83,4	50,2	17,87

Forrás:A KSH 2008b alapján saját szerkesztés.

3. táblázat: A kistérségek infrastrukturális ellátottsági mutatóinak kistérségi átlaga és szórása, 2007

Mutatók	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Infrastruktúra mutatók: a vízvezeték hálózatba bekapcsolt lakások aránya, %, 2005	54,6	100,00	92,1	7,12
Közüzemmi szennyvíz-csatornahálózatba bekapcsolt lakások, %	2,4	98,1	58,1	21,82
Infrastruktúra mutatók: a telefonállomások (ISDN-nel együtt) 1000 lakosra jutó száma, db, 2005	130	569	2812	66,08
Infrastruktúra mutatók: a szélessávú internet előfizetők 1000 lakosra jutó száma, fő, 2006	6,4	172	522	29,83
Társadalmi mutatók: a személygépkocsik kor szerint súlyozott 1000 lakosra jutó száma, db, 2005	65	297	1142	33,56

Forrás: Faluvégi 2008 alapján saját szerkesztés.

4/a. táblázat: A kistérségek megoszlása infrastrukturális jellemzőik alapján, 2007

Az infrastrukturális jellemzők mintázata	Elemzés	%
minden mutató átlag alatt	80	46,5
minden mutató átlagos	69	40,1
minden mutató átlag felett	23	13,4
Összesen	172	100,0

Forrás: Faluvégi 2008 alapján saját szerkesztés.

4/b: táblázat: Az infrastrukturális jellemzőik alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei, 2007

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Infrastruktúra mutatók: a telefonállomások (ISDN-nel együtt) 1000 lakosra jutó száma, db, 2005	258878,896	2	871,201	169	297,152	0,000
Infrastruktúra mutatók: a szélessávú internet előfizetők 1000 lakosra jutó száma, fő, 2006	36584,093	2	391,737	169	93,389	0,000
Társadalmi mutatók: a személygépkocsik kor szerint súlyozott 1000 lakosra jutó száma, db, 2005	54693,992	2	468,198	169	116,818	0,000
Közüemi szennyvíz-csatornahálózatba bekapcsolt lakások, %	14425,621	2	304,225	169	47,418	0,000

Forrás: KSH 2008b alapján saját szerkesztés.

5. táblázat: A kistérségek demográfiai mutatóinak országos átlaga és szórása

Mutatók	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Természetes szaporodás, illetve fogyás 2000-2008. évi átlaga, 1000 lakosra	-12,5	1,7	-4,08	2,48
Élveszületés 1000 lakosra	5,2	13,7	9,55	1,48
Társadalmi mutatók: az 1000 lakosra jutó halálozások száma, fő, 2005	9,6	21,1	14,00	2,01
A belföldi vándorlási különbözet 2000-2008. évi átlaga, 1000 lakosra	-10,7	37,3	-0,391	6,83
Szociális mutatók: a fiatalodási index (a 0-14/60-x éves népesség aránya az állandó népességből), %, 2005	34,8	138,6	79,16	17,84

Forrás: Faluvégi 2008 alapján saját szerkesztés.

6/a. táblázat: A kistérségek népesedési tendenciáinak mintázata

A demográfiai jellemzők mintázata	Elemzés	%
több születés , sok fiatal, ua. jelentős vándorlási veszteség	22	12,7
átlagos születés, több fiatal, van bevándorlás	63	36,4
átlag alatti születés (→fogyás), átlagos halálozás	88	50,9
Összesen	173	100,0

Forrás: Faluvégi 2008 alapján saját szerkesztés.

6/b: táblázat: A demográfiai jellemzőik alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei, 2007

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Természetes szaporodás, illetve fogyás 2000-2008. évi átlaga, 1000 lakosra	210,880	2	3,770	170	55,935	0,000
Élveszületés 1000 lakosra	89,826	2	1,160	170	77,436	0,000
Társadalmi mutatók: az 1000 lakosra jutó halálozások száma, fő, 2005	20,800	2	3,850	170	25,402	0,005
A belföldi vándorlási különbözet 2000-2008. évi átlaga, 1000 lakosra	120,317	2	46,000	170	22,616	0,076
Szociális mutatók: a fiatalodási index (a 0-14/60-x éves népesség aránya), %, 2005	22270,166	2	57,083	170	390,138	0,000

Forrás: KSH 2008 alapján saját szerkesztés.

7. táblázat: Az iskolázottsági mutatók országos átlaga és szórása, 2001

Az iskolázottsági jellemzők mintázata	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 10–X éves, az általános iskola első évfolyamát sem végezte el	0,1	2,4	0,8	0,50
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 15–X éves, legalább általános iskola 8. évfolyam	77,0	93,4	85,8	4,21
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 18–X éves, legalább középiskolai érettségivel	14,1	51,1	28,8	8,28
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 25–X éves, egyetem, főiskola stb. oklevéllel	3,4	20,8	8,1	3,73

Forrás: KSH 2001 alapján saját szerkesztés.

8. táblázat: Az iskolázottsági jellemzőik alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei, 2001

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 10–X éves, az általános iskola első évfolyamát sem végezte el	5,875	2	,182	164	32,350	0,000
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 15–X éves, legalább általános iskola 8. évfolyam	1099,988	2	4,557	164	241,361	0,000
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 18–X éves, legalább középiskolai érettségivel	4871,405	2	10,007	164	486,795	0,000
Összesen, a megfelelő korúak %-ában a 25–X éves, egyetem, főiskola stb. oklevéllel	942,662	2	2,596	164	363,120	0,000

Forrás: KSH 2001 alapján saját szerkesztés.

9. táblázat: A roma népesség megyei aránya (2001. évi népszámlálás alapján)

Megye	Átlag
Heves	16,3
Nógrád	14,7
Borsod-Abaúj-Zemplén	13,8
Békés	11,3
Somogy	9,0
Baranya	7,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6,7
Jász-Nagykun-Szolnok	6,4
Hajdú-Bihar	5,7
Tolna	4,9
Zala	4,5
Veszprém	4,3
Fejér	4,2
Csongrád	3,7
Vas	2,8
Győr-Moson-Sopron	2,7
Bács-Kiskun	2,1
Pest	1,7
Komárom-Esztergom	1,1
Országos átlag	6,5

Forrás: Hablicsek 2007.

10. táblázat: A foglalkoztatottak ágazat, foglalkozás, iskolázottság és gazdasági aktivitás szerinti megoszlásának országos átlaga és szórása

Foglalkoztatottak aránya ágazat, foglalkozás és iskolai végzettség szerint	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Mezőgazdasági ágazatban dolgozó foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	0,9	36,4	8,9	6,20
Ipari ágazatban dolgozó foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	20,7	62,4	37,1	8,29
Szolgáltatási ágazatban dolgozó foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	33,7	76,5	54,0	8,91
Vezető, értelmiségi foglalkozású foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	8,6	28,5	15,4	3,96
Egyéb szellemi foglalkozású foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	10,3	24,4	16,4	3,28
Az általános iskola 8 osztályánál iskolázatlanabb foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	0,3	2,9	1,0	0,48
A max. 8 általános iskolai osztállyal rendelkező foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	18,8	73,8	37,5	10,87
A nem érettségizett (szakmai végzettségű) foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	22,9	43,4	34,2	3,73
Az érettségizett foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	12,9	30,3	19,6	3,24
A diplomával rendelkező foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	5,9	26,5	12,7	4,18

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

11/a. táblázat: A kistérségek foglalkoztatottsági mintázata

A foglalkoztatottság jellemzőinek mintázata	Elemszám	%
mezőgazdaságban, ilyen foglalkozású, 8 általános alatti/maximum általános iskolai végzettség	69	41,3
iparban, építőiparban, ilyen foglalkozású, szakmai végzettség (nincs érettségi)	55	32,9
szolgáltatásban, ilyen foglalkozású, vezető, értelmiségi, vagy egyéb szellemi foglalkozású, magas iskolázottság (érettségi, diploma)	43	25,7
Összesen	167	100,0

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

11/b. táblázat: A foglalkoztatás jellemzői alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei, 2001

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Mezőgazdasági ágazatban dolgozó foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	1134,646	2	25,092	164	45,219	0,000
Ipari ágazatban dolgozó foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	3419,379	2	27,953	164	122,326	0,000
Szolgáltatási ágazatban dolgozó foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	3923,718	2	32,556	164	120,521	0,000
Vezető, értelmiségi foglalkozású foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	642,718	2	8,112	164	79,226	0,000
Egyéb szellemi foglalkozású foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	463,307	2	5,249	164	88,258	0,000
Az általános iskola 8 osztályánál iskolázatlanabb foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	4,573	2	,185	164	24,757	0,000
A max. 8 általános iskola osztállyal rendelkező foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	5874,917	2	48,009	164	122,372	0,000
A nem érettségizett (szakmai végzettségű) foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	564,977	2	7,255	164	77,876	0,000
Az érettségizett foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	166,492	2	8,606	164	19,346	0,000
A diplomával rendelkező foglalkoztatottak ARÁNYA az összes foglalkoztatottan belül	764,876	2	8,373	164	91,346	0,000

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

12. táblázat: A gazdasági aktivitási mutatók országos átlagai és szórása

Mutatók	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Foglalkoztatottsági mutatók: gazdasági aktivitási ráta, % ([foglalkoztatott+munkanélküli]-nek a népességhez viszonyított aránya)	27,10	47,00	38,13	4,41
Foglalkoztatottsági mutatók: a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya %	20,03	45,01	33,49	6,00
Foglalkoztatottsági mutatók: inaktivitási ráta, % (inaktívak népességhez viszonyított aránya)	24,62	44,82	34,01	3,80
Foglalkoztatottsági mutatók: inaktívak foglalkoztatottak számához viszonyított aránya, %	56,14	209,44	107,11	32,23
Munkanélküliségi ráta ((munkanélküliek száma/gazdaságilag aktív népesség száma) *100)	3,75	31,26	12,77	6,59

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

13/a táblázat: A gazdasági aktivitás, inaktivitás, munkanélküliség kistérségi mintázata

A gazdasági aktivitás, inaktivitás, munkanélküliség kistérségi mintázata	Elemzés	%
vegyes: aktivitás kicsit alacsonyabb - inaktivitás, munkanélküliség kicsivel magasabb, mint az átlag	61	36,5
magas gazdasági aktivitás és magas foglalkoztatott/népesség arány	76	45,5
magas inaktivitás és munkanélküliség	30	18,0
Összesen	167	100,0

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

13/b: táblázat: A foglalkoztatás jellemzői alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei, 2001

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Foglalkoztatottsági mutatók: aktivitási ráta, %, 2001 ([foglalkoztatott+mnélk]-nek a népességhez viszonyított aránya)	1270,209	2	4,152	164	305,941	0,000
Foglalkoztatottsági mutatók: a foglalkoztatottaknak a népességhez viszonyított aránya %	2515,840	2	5,788	164	434,701	0,000
Foglalkoztatottsági mutatók: inaktivitási ráta, % (inaktívak népességhez viszonyított aránya)	751,575	2	5,483	164	137,084	0,000
Munkanélküliségi ráta	2962,145	2	7,892	164	375,330	0,000

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

13c. táblázat: Az álláskereső különböző típusainak aránya a nyilvántartott álláskereső %-ában

A nyilvántartott álláskereső típusai	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
A 180 napon túl nyilvántartott álláskereső aránya a nyilvántartott álláskereső között, %	15,9	70,8	47,2	11,59
A pályakezdők aránya a nyilvántartott álláskereső között, %	2,7	18,2	8,2	2,73
A diplomások aránya a nyilvántartott álláskereső között, %	0,6	14,4	3,6	2,50

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

14. táblázat: A térségek jövedelemtermelő képessége és szociális mutatóinak országos átlagai

A térségek jövedelemtermelő képességének mutatói	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Az önkormányzati helyi adók 1000 lakosra, Ft, 2005	2311	130573	22577	19234,10
Egy állandó lakosra jutó SZJA alapot képező jövedelem, Ft, 2005	262460	911420	494610	133796,39
Egy adófizetőre jutó SZJA-alapot képező jövedelem, Ft	1198256	2677386	1581065	262871,54
Egy adófizetőre jutó személyi jövedelemadó, Ft	153141	717852	276676	94201,90
A térségek szociális viszonyainak mutatói				
Szociális mutatók: a rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma 1000 lakosra, fő	0,59	94,5	22,9	22,06
Szociális mutatók: a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesítettek aránya a 0-24 éves népességből, %	6,7	56,3	28,21	12,65
Közgyógyellátási igazolvánnyal rendelkezők száma 1000 lakosra, fő	18,3	101,6	41,7	13,9

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2008b alapján saját szerkesztés.

15a. táblázat: A jövedelmi és szociális viszonyok kistérségi mintázata

A jövedelmi viszonyok mintázata	Elemzés	%
minden mutató átlag alatti (14,7e Ft, 416e Ft, 1,4 millió Ft, 222e Ft) – kedvezőtlen kimenet	114	65,9
minden mutató átlag feletti (37,8e Ft, 645e Ft, 1,9 millió Ft, 381e Ft) – kedvező kimenet	59	34,1
Összesen	173	100,0
A szociális viszonyok mintázata		
minden mutató átlag feletti (52 fő, 43%, 55 fő) – kedvezőtlen kimenet	51	29,7
minden mutató átlag alatti (10 fő, 22%, 36 fő) – kedvező kimenet	121	70,3
Összesen	172	100,0

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés

15b. táblázat: A jövedelmi viszonyok jellemzői alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Gazdasági mutatók: az önkormányzati helyi adók 1000 lakosra, Ft, 2005	20773090013,069	1	250634655,753	171	82,882	0,000
Társadalmi mutatók: az egy állandó lakosra jutó SZJA alapot képező jövedelem, Ft, 2005	2024570070642,383	1	6166569933,288	171	328,314	0,000
Egy adófizetőre jutó személyi jövedelem adó-alapot képező jövedelem, Ft	8073410895352,940	1	22292620868,559	171	362,156	0,000
Egy adófizetőre jutó személyi jövedelemadó, Ft	984209771667,856	1	3170280457,702	171	310,449	0,000

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés

15c. táblázat: A szociális viszonyok jellemzői alapján képzett klaszterek elemzésének eredményei, 2001

Klaszterváltozók	Megmagyarázott variancia	df	Megmagyarázatlan variancia	df	F	Szign.
Szociális mutatók: a rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma 1000 lakosra, fő, 2005	62302,433	1	123,700	170	503,658	0,000
Szociális mutatók: a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesítettek aránya a 0-24 éves népességből, %, 2005	16718,083	1	62,676	170	266,739	0,000
Közgyógyellátási igazolvánnyal rendelkezők 1000 lakosra	12526,561	1	120,876	170	103,632	0,000

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés

16a. táblázat: Az „átlagos” szülői háttér összetevői

A szülői háttér összetevői	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Egyik szülő sem felsőfokú végzettségű, %	60,70	93,93	82,38	7,26
Legalább az egyik szülő felsőfokú végzettségű, %	6,07	39,30	17,61	7,26
Édesanya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettsége: általános iskola v az alatti, %	8,49	50,37	25,95	10,37
Édesanya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettsége: szakiskola, szakmunkásképző,%	20,08	46,90	32,23	5,32
Édesanya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettsége: érettségi, %	13,05	45,37	28,38	6,36
Édesanya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettsége: főiskola, egyetem, %	5,00	31,76	13,41	5,60
Édesapa (nevelőapa) legmagasabb iskolai végzettsége: általános iskola v az alatti, %	1,52	44,50	17,94	8,06
Édesapa (nevelőapa) legmagasabb iskolai végzettsége: szakiskola, szakmunkásképző,%	37,56	69,52	52,50	6,42
Édesapa (nevelőapa) legmagasabb iskolai végzettsége: érettségi, %	6,66	33,47	19,93	5,30
Édesapa (nevelőapa) legmagasabb iskolai végzettsége: főiskola, egyetem, %	1,97	25,26	9,60	5,56
Hány darab számítógép van a családban: egy sincs, %	1,12	42,53	16,93	8,36
Hány darab számítógép van a családban: egy van, %	46,93	76,77	61,65	5,66
Hány darab számítógép van a családban: kettő van, %	4,08	29,30	16,30	5,72
Hány darab számítógép van a családban: 3 vagy több van, %	0,82	17,05	5,11	3,23
Hány könyvük van otthon (összesen): max egypolcnyi (max 50db), %	12,64	63,79	33,47	11,19
Hány könyvük van otthon (összesen): 2-3 könyvespolcnyi (max 150db), %	15,65	36,42	25,82	3,84
Hány könyvük van otthon (összesen): 4-6 könyvespolcnyi (max 300db), %	7,31	29,21	16,60	3,80
Hány könyvük van otthon (összesen): 2 könyvszekrényi (max 600db), %	3,23	21,22	11,87	3,75
Hány könyvük van otthon (összesen): 3 v több könyvszekrényi (600-1000, ill. több mint 1000db), %	1,43	31,01	12,22	5,90
Vannak neki: saját könyvei (nem tankönyvek), %	77,01	100,00	93,17	3,54
Nincsenek neki: saját könyvei (nem tankönyvek), %	0,00	22,99	6,82	3,54

Forrás: Az OKM 2007 adatbázisa alapján saját szerkesztés.

16b. táblázat: A családok anyagi helyzetének összetevői

Az anyagi helyzet összetevői	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya, áltisk és gimn	7,33	73,56	34,66	16,86
Iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya, áltisk és gimn	15,25	79,25	39,06	13,42
Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülők	29,92	95,50	57,88	13,09
Az elmúlt évben (2006-ban) egyszer sem üdült együtt a családjával, %	15,66	57,96	35,62	7,91
Az elmúlt 4 évben egyszer sem fordult elő, hogy a nyáron iskolai táborozáson, nyaraláson vett részt, %	17,46	70,52	47,25	7,76
Az elmúlt 4 évben egyszer sem fordult elő, hogy a nyáron nem iskolai táborozáson, nyaraláson vett részt (sport-, művészeti-, cserkész tábor), %	40,21	80,29	62,98	7,20

Forrás: Az OKM 2007 adatbázisa alapján saját szerkesztés.

17a. táblázat: A térségek homogenitás mutatója és a térségeket jellemző szülői háttér együttes megoszlásának Chi² próbája

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	92,839	4	0,000
Likelihood Ratio	111,662	4	0,000
Linear-by-Linear Association	81,067	1	0,000
Érvényes esetek száma	167		

Forrás: KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

17b. táblázat: A térségek homogenitás mutatója és a térségeket jellemző szülői együttes megoszlása (asszociációs mérőszámok)

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign.
Nominal by Phi	0,746	0,000
Nominal Cramer's V	0,527	0,000
Érvényes esetek száma	167	

Forrás: KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

18. táblázat: Az iskolák átlagos társadalmi összetételének jellemzői, 2007

Az iskolák társadalmi összetételének jellemzői	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Átlag feletti anyagi körülmények között élők aránya, általános iskola és gimnázium	,00	17,03	6,01	2,69
Nagyon rossz anyagi körülmények között élők aránya, általános iskola és gimnázium	1,67	47,27	22,52	8,65
Veszélyeztetettek aránya, általános iskola és gimnázium	2,13	27,80	8,69	4,11
Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya, általános iskola és gimnázium	7,33	73,56	34,66	16,86
Iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya, általános iskola és gimnázium	15,25	79,25	39,06	13,42
Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülők	29,92	95,50	57,88	13,09
A szülők munkanélküliek, arány, általános iskola és gimnázium	1,00	61,43	26,39	13,82
A szülők diplomával rendelkeznek, arány, általános iskola és gimnázium	3,13	35,53	12,25	5,52

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

19a. táblázat: A homogenitás-mutató és az iskolai összetétel-index együttes megoszlása

Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása, összevonva	Az iskola társadalmi összetétele			Összesen	
		átlag alatti	átlagos		átlag feletti
kedvezőtlen adottságúak	Elemszám	49	21	5	75
	A homogenitás mutatón belüli megoszlás (sor%)	65,3%	28,0%	6,7%	100,0%
"úton lévők "	Elemszám	5	23	14	42
	A homogenitás mutatón belüli megoszlás (sor%)	11,9%	54,8%	33,3%	100,0%
kedvező adottságúak	Elemszám	2	22	26	50
	A homogenitás mutatón belüli megoszlás (sor%)	4,0%	44,0%	52,0%	100,0%
Összesen	Elemszám	56	66	45	167
	A homogenitás mutatón belüli megoszlás (sor%)	33,5%	39,5%	26,9%	100,0%

Forrás: KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

19b. táblázat: A homogenitás-mutató és az iskolai összetétel-index együttes megoszlásának Chi² próbája

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	70,453	4	0,000
Likelihood Ratio	77,930	4	0,000
Linear-by-Linear Association	60,108	1	0,000
Érvényes esetek száma	167		

Forrás: KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

19c. táblázat: A homogenitás-mutató és az iskolai összetétel-index együttes megoszlása (asszociációs mérőszámok)

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign.
Nominal by Phi	0,650	0,000
Nominal Cramer's V	0,459	0,000
Érvényes esetek száma	167	

Forrás: KSH 2001, 2008b alapján saját szerkesztés.

20a. táblázat: Az iskolák társadalmi összetétel-indexe és a szülői háttér hozottérték-indexének együttes megoszlása

A tanuló standard hozottérték-indexének kistérségi átlaga, kategorizálva	Telephelyek társadalmi összetétel indexének kistérségi átlaga, kategorizálva			Összesen	
		átlag alatti	átlagos		átlag feletti
átlag alatti	Elemszám	42	10	1	53
	A tanuló standard hozottérték-indexén belüli megoszlás (sor%)	79,2%	18,9%	1,9%	100,0%
átlagos	Elemszám	11	39	12	62
	A tanuló standard hozottérték-indexén belüli megoszlás (sor%)	17,7%	62,9%	19,4%	100,0%
átlag feletti	Elemszám	3	17	32	52
	A tanuló standard hozottérték-indexén belüli megoszlás (sor%)	5,8%	32,7%	61,5%	100,0%
Összesen	Elemszám	56	66	45	167
	A tanuló standard hozottérték-indexén belüli megoszlás (sor%)	33,5%	39,5%	26,9%	100,0%

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

20b. táblázat: Az iskolák társadalmi összetétel-indexe és a szülői háttér hozottérték-indexének együttes megoszlásának Chi² próbája

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	101,271	4	0,000
Likelihood Ratio	102,285	4	0,000
Linear-by-Linear Association	77,113	1	0,000
Érvényes esetek száma	167		

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

20c. táblázat: Az iskolák társadalmi összetétel-indexe és a szülői háttér hozottérték-indexének együttes megoszlása (asszociációs mérőszámok)

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign.
Nominal by Phi	0,779	0,000
Nominal Cramer's V	0,551	0,000
Érvényes esetek száma	167	

Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

21a. táblázat: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatásának Chi² próbája – kedvezőtlen adottságú térségekben

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	9,647	4	0,047
Likelihood Ratio	8,100	4	0,088
Linear-by-Linear Association	5,504	1	0,019
Érvényes esetek száma	75		

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

22a. táblázat: Az iskolai háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatásának Chi² próbája – kedvezőtlen adottságú térségekben

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	12,268	4	0,015
Likelihood Ratio	8,927	4	0,063
Linear-by-Linear Association	7,269	1	0,007
Érvényes esetek száma	75		

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

23a. táblázat: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatásának Chi² próbája – „úton lévő” térségekben

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	6,548	4	0,162
Likelihood Ratio	7,509	4	0,111
Linear-by-Linear Association	3,884	1	0,049
Érvényes esetek száma	42		

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

24a. táblázat: Az iskolai háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatásának Chi² próbája – „úton lévő” térségekben

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	4,094	4	,393
Likelihood Ratio	5,852	4	,211
Linear-by-Linear Association	,040	1	,841
Érvényes esetek száma	42		

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

21b. táblázat: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (asszociációs mérőszámok) – kedvezőtlen adottságú térségekben

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign
Nominal by Phi	0,359	0,047
Nominal Cramer's V	0,254	0,047
Érvényes esetek száma	75	

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

22b. táblázat: Az iskolai háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (asszociációs mérőszámok) – kedvezőtlen adottságú térségekben

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign
Nominal by Phi	0,404	0,015
Nominal Cramer's V	0,286	0,015
Érvényes esetek száma	75	

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

23b. táblázat: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (asszociációs mérőszámok) – „úton lévő” térségekben

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign
Nominal by Phi	0,395	0,162
Nominal Cramer's V	0,279	0,162
Érvényes esetek száma	42	

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

24b. táblázat: Az iskolai háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (asszociációs mérőszámok) – „úton lévő” térségekben

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign
Nominal by Phi	0,312	0,393
Nominal Cramer's V	0,221	0,393
Érvényes esetek száma	42	

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

25a. táblázat: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatásának Chi² próbája – legjobb adottságú térségekben

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	12,256	2	0,002
Likelihood Ratio	13,842	2	0,001
Linear-by-Linear Association	11,044	1	0,001
Érvényes esetek száma	50		

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

26a. táblázat: Az iskolai háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatásának Chi² próbája – legjobb adottságú térségekben

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	7,725	4	0,102
Likelihood Ratio	8,038	4	0,090
Linear-by-Linear Association	3,972	1	0,046
Érvényes esetek száma	50		

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

25b. táblázat: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (asszociációs mérőszámok) – legjobb adottságú térségekben

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign
Nominal by Phi	0,495	0,002
Nominal Cramer's V	0,495	0,002
Érvényes esetek száma	50	

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

26b. táblázat: Az iskolai háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása (asszociációs mérőszámok) – legjobb adottságú térségekben

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign
Nominal by Phi	0,393	0,102
Nominal Cramer's V	0,278	0,102
Érvényes esetek száma	50	

Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

27a. táblázat: A regresszióelemzés eredménye 1.

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1.	,654	,428	,422	14,0614
2.	,685	,469	,458	13,6085
3.	,718	,516	,501	13,0644

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b, OKM 2007 alapján saját szerkesztés

27b. táblázat: A regresszióelemzés eredménye 2.

ANOVA						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1.	Regression	14621,787	1	14621,787	73,951	0,000
	Residual	19574,581	99	197,723		
	Total	34196,368	100			
2.	Regression	16047,723	2	8023,862	43,328	0,000
	Residual	18148,645	98	185,190		
	Total	34196,368	100			
3.	Regression	17640,539	3	5880,180	34,452	0,000
	Residual	16555,829	97	170,679		
	Total	34196,368	100			

Forrás: Faluvégi 2008, KSH 2001, 2008b, OKM 2007 alapján saját szerkesztés

28. táblázat: Az OKJ szakmacsoportok

OKJ szakmacsoportok
1. Egészségügy
2. Szociális szolgáltatások
3. Oktatás
4. Művészet, közművelődés, kommunikáció
5. Gépészet
6. Elektronika-elektrotechnika
7. Informatika
8. Vegyipar
9. Építészet
10. Könnyűipar
11. Faipar
12. Nyomdaipar
13. Közlekedés
14. Környezetvédelem-vízgazdálkodás
15. Közgazdaság
16. Ügyvitel
17. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció
18. Vendéglátás-idegenforgalom
19. Egyéb szolgáltatások
20. Mezőgazdaság
21. Élelmiszeripar

Forrás: <http://eletpalya.munka.hu/szakmacsoport-bemutatas>

29a.. táblázat: A különböző profilú képzési helyek számának szórásanalízise a helyben maradó diákok aránya szerint

Képzési helyek aránya/helyben maradó diákok aránya			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Képzés típusa: szakiskolák aránya az összesen belül * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája, mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	2025,015	2	1012,507	3,669	,028
	Within Groups		42498,464	154	275,964		
Képzés típusa: speciális szakiskolák aránya az összesen belül * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája, mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	177,707	2	88,854	0,356	,701
	Within Groups		38410,264	154	249,417		
Képzés típusa: gimnáziumok aránya az összesen belül * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája, mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	4249,809	2	2124,905	5,182	,007
	Within Groups		63143,496	154	410,023		
Képzés típusa: szakközépiskolák aránya az összesen belül * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája, mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	3249,929	2	1624,965	7,921	,001
	Within Groups		31593,096	154	205,150		

Forrás: A KIR-STAT és a KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

29b. táblázat: Tagozatok arányának szórásanalízise a helyben maradó diákok aránya szerint

Tagozatok aránya/helyben maradó diákok aránya			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kistérségenként: gimnáziumi tagozatok aránya * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	14225,122	2	7112,561	33,457	,000
	Within Groups		31675,477	149	212,587		
Kistérségenként: szakközépiskolai tagozatok aránya * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	3090,936	2	1545,468	6,909	,001
	Within Groups		33555,234	150	223,702		
Kistérségenként: szakiskolai tagozatok aránya * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	1739,531	2	869,766	4,403	,014
	Within Groups		27853,902	141	197,545		
Kistérségenként: speciális szakiskolai tagozatok aránya * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	11715,792	2	5857,896	26,238	,000
	Within Groups		18084,031	81	223,260		
Kistérségenként: 6 évf. gimnáziumi tagozatok aránya * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	1555,547	2	777,774	24,656	,000
	Within Groups		2145,026	68	31,545		
Kistérségenként: 8 évf gimnáziumi tagozatok aránya * Diákok aránya, akiknek ugyanabban a kistérségben van az általános iskolája mint a középiskolája, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	224,322	2	112,161	6,721	,002
	Within Groups		967,877	58	16,688		

Forrás: A KIR-STAT és a KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

30a. táblázat: Felvételi adatok szórásanalízise a másutt tanulók arányai szerint

Felvételi adatok/másutt továbbtanuló diákok aránya			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Tagozatokra felvettek száma * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	880,327	2	440,164	11,805	,000
	Within Groups		6114,736	164	37,285		
Tagozatokra elsős helyen történő jelentkezések száma * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	1328,945	2	664,473	12,321	,000
	Within Groups		8844,373	164	53,929		
Összes jelentkező száma hányszorosa a férőhelyek számának (ö)J/Fh * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	35,890	2	17,945	14,903	,000
	Within Groups		197,474	164	1,204		
Első helyen jelentkezők aránya a férőhelyekhez képest * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	7365,956	2	3682,978	5,084	,007
	Within Groups		118808,841	164	724,444		
Felvettek aránya az összes jelentkezőhöz képest * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	999,297	2	499,649	3,378	,037
	Within Groups		24258,730	164	147,919		
Felvettek aránya a férőhelyekhez képest (F/Fh) * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	3624,044	2	1812,022	5,122	,007
	Within Groups		58016,406	164	353,759		
Felvett tanulók rangszámainak összege * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	9229729,534	2	4614864,767	25,700	,000
	Within Groups		29448659,696	164	179564,998		
Tagozatok rangszámösszegének minimális értéke x felvett tanuló esetén * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	970728,990	2	485364,495	4,203	,017
	Within Groups		18939066,890	164	115482,115		
Azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a max létszám alatt volt * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	13,934	2	6,967	12,754	,000
	Within Groups		89,582	164	,546		
Felvettekre: iskolák válogatási képessége (minél kisebb, annál jobban tudott válogatni) * Másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Between Groups	(Combined)	17,964	2	8,982	5,802	,004
	Within Groups		253,915	164	1,548		

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázis alapján saját szerkesztés.

30b. táblázat: Felvételi mutatók átlagai a másutt továbbtanuló diákok arányai szerint

A másutt továbbtanuló diákok aránya, kategorizálva	Tagozatokra felvettek száma	Összes jelentkező száma hányszorosa a férőhelyek számának (ö)J/Fh	Felvettek aránya az összes jelentkezőhöz képest (F/J)	Felvettek aránya a férőhelyekhez képest (F/Fh)	Felvett tanulók rangszámainak összege	Tagozatok rangszámösszegeinek minimális értéke x felvett tanuló esetén	Azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a max létszám alatt volt	Felvettekre: iskolák válogatási képességét mutató változó	
másutt továbbtanulók átlag alatti arányban - sokan maradtak	Átlag	20,0003	3,1547	31,4172	73,3335	1033,5505	608,0563	1,9407	,7560
	N*	56	56	56	56	56	56	56	56
	Szórás	5,0888	1,1449	6,3073	13,0120	536,7375	231,5771	,6990	,5637
másutt továbbtanulók átlagos arányban (40-68%)	Átlag	14,7558	2,1939	34,3814	62,7610	509,9505	427,1109	1,3404	,9959
	N*	62	62	62	62	62	62	62	62
	Szórás	4,3985	,9173	6,4572	17,1967	270,3733	209,5854	,6901	,6060
másutt továbbtanulók átlag feletti arányban - sokan mentek el	Átlag	15,8123	2,1479	37,6001	64,6673	575,1602	527,5636	1,3152	1,5676
	N*	49	49	49	49	49	49	49	49
	Szórás	8,5517	1,2421	20,1697	25,2755	436,4788	526,5857	,8374	2,1116
Összesen	Átlag	16,8245	2,5026	34,3318	66,8656	704,6623	517,2614	1,5343	1,0832
	N*	167	167	167	167	167	167	167	167
	Szórás	6,4915	1,1857	12,3352	19,2699	482,7032	346,3214	,7897	1,2798

Forrás: A KIR-STAT és a KIFIR 2007. évi adatbázis alapján saját szerkesztés. * Elemszám

31. táblázat: A „fő” képzési formákon belüli konkrét képzési programok összefoglaló adatai

Részletes képzési formák	N	Minimum	Maximum	Kistérségen belüli %-os arányuk (átlag)	Szórás	Tanulósám	Összlétszámon belüli arányuk, %
Gimnázium, "hagyományos" képzésben tanulók aránya	117	,67	70,37	12,9215	13,5472	6672	6,2
Gimnázium, emelt szintű, nemzetiségi képzésben tanulók aránya	122	1,29	62,35	16,2697	9,8402	14491	13,5
Gimnázium, SNI képzésben, AJTP-ban tanulók aránya	27	,07	14,39	4,2068	3,7658	811	0,8
Gimnázium, kéttannyelvű, nyelvi előkészítő képzésben tanulók aránya	117	,11	66,67	12,2265	10,7766	9306	8,7
Szakközépiskola, 4/5 év + szakképzésben tanulók aránya	148	4,55	100,00	32,4140	14,6189	34514	32,1
Szakközépiskola, 4 éves szakképzésben tanulók aránya	9	,55	29,60	9,9081	9,7222	629	0,6
Szakközépiskola, AJTP-ban tanulók aránya	3	,14	2,90	1,5997	1,3872	74	0,1
Szakközépiskola, nyelvi előkészítő képzésben tanulók aránya	75	,18	53,85	8,4242	8,7653	6715	6,3
Szakiskola, 1 év/10 hónap szakképzésben tanulók aránya	30	,11	5,79	,9597	1,1002	145	0,1
Szakiskola, 2 év + szakképzésben tanulók aránya	142	4,23	100,00	30,3069	14,4796	23374	21,8
Szakiskola, 2-3 éves szakképzésben tanulók aránya	8	,19	8,06	1,6755	2,5963	204	0,2
Szakiskola, 10-20 hónap felzárkóztató, 20 hónap felzárkóztató + szakképzésben tanulók aránya	18	,04	1,94	,4920	,5024	77	0,1
Speciális szakiskola, 2 éves szakképzésben tanulók aránya	4	,08	100,00	25,4907	49,6790	43	0,0
Speciális szakiskola, SNI képzésben tanulók aránya	77	,32	100,00	8,0587	16,1750	2341	2,2
Gimnázium 6/8 évfolyamos, "hagyományos" képzésben tanulók aránya	54	,45	35,29	7,2145	6,5070	3257	3,0
Gimnázium 6/8 évfolyamos, emelt szintű, nemzetiségi képzésben tanulók aránya	61	1,52	50,68	8,6191	8,4364	4035	3,8
Gimnázium 6/8 évfolyamos, kéttannyelvű, nyelvi előkészítő képzésben tanulók aránya	14	,78	46,48	8,6477	11,5962	615	0,6
Gimnázium 6/8 évfolyamos, SNI képzésben tanulók aránya	2	,18	3,10	1,6370	2,0670	48	0,0

Forrás: OKM 2007 adatbázis alapján saját szerkesztés.

32. táblázat: A tanulmányi és a kompetenciamérési eredmények szórás-elemzése a kistérségek fejlettsége szerint

Szórás-elemzésbe bevont változók			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Előző év végi, és a legutóbbi félévi tanulmányi átlagok kistérségi átlaga * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		,457	4	,114	8,910	,000
	Within Groups		2,079	162	,013		
A diák standard matematika pontszáma, átlag * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		15506,183	4	3876,546	16,862	,000
	Within Groups		37242,522	162	229,892		

Forrás: A KSH 2001, KSH 2008b, Faluvégi 2008, OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

33. táblázat: A fő arányszámok tagozattípusok szerint, 2005, 2006, 2007

Képzési típus	Felvett/első helyen jelentkező (F/J)	Felvett/ férőhely (F/Fh)	Összes jelentkezés/ férőhely arány (J/Fh)	Az első helyen jelentkező/felvett (J/F)
2005				
Gimnázium	85	84	4,2	1,2
Szakközépiskola	92	80	3,5	1,1
Szakiskola	108	65	2,4	0,9
Speciális szakiskola	93	65	1,1	1,1
9. osztály összesen	89	75	2,7	1,1
6 osztályos gimnázium	68	89	2,3	1,5
8 osztályos gimnázium	65	89	1,8	1,5
Összesen	67	89	2,1	1,5
Mindösszesen	90	77	3,3	1,1
2006				
Gimnázium	86	83	4,2	1,2
Szakközépiskola	93	80	3,7	1,1
Szakiskola	109	64	2,5	0,9
Speciális szakiskola	96	67	1,2	1,0
9. osztály összesen	91	75	2,7	1,1
6 osztályos gimnázium	67	88	2,3	1,5
8 osztályos gimnázium	63	92	2,0	1,6
Összesen	65	90	2,2	1,5
Mindösszesen	91	77	3,4	1,1
2007				
Gimnázium	88	79	4,0	1,1
Szakközépiskola	93	76	3,5	1,1
Szakiskola	107	58	2,3	0,9
Speciális szakiskola	99	64	1,1	1,0
9. osztály összesen	97	72	2,5	1,1
6 osztályos gimnázium	70	87	3,2	1,4
8 osztályos gimnázium	68	88	2,2	1,5
Összesen	69	88	2,7	1,4
Mindösszesen	92	72	3,1	1,1

Forrás: Sugár 2007b, és saját számítások a KIFIR 2007 adatbázis tagozatokra vonatkozó információi alapján.

34. táblázat: Néhány „sikerességi” és „szelekciós” mutató értéke az egyes képzési formák szerint

Képzési forma/aránya	Az adott képzési forma aránya átlag alatt – mutató értéke	Az adott képzési forma aránya átlag felett – mutató értéke
6 évf. gimnázium: felvettek aránya az első helyen jelentkezőkhöz képest (F/J)	107,03	88,37
Szakiskola: felvettek aránya az első helyen jelentkezőkhöz képest (F/J)	105,00	107,89
Gimnázium: összes jelentkező száma hányszorosa a férőhelyek számának J/Fh	2,19	2,75
Szakiskola: összes jelentkező száma hányszorosa a férőhelyek számának J/Fh	3,00	1,97
Gimnázium: azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt	1,41	1,53
Szakiskola: azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt	1,81	1,24
8 évf. gimnázium: azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a maximális létszám alatt volt	2,14	1,41
8 évf. gimnázium: az iskola válogatási képessége	2,00	1,41

Forrás: KIFIR 2007 adatbázis alapján saját szerkesztés.

35. táblázat: A továbbtanulás mutatóiban a térségek eltérő fejlettségbeli homogenitása mentén

Szórásелеmzésbe bevont változók			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Összes jelentkező száma hányszorosa a férőhelyek számának (ö)J/Fh * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		71,024	4	17,756	18,165	0,000
	Within Groups		157,374	161	,977		
Első helyen jelentkezők aránya a férőhelyekhez képest * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		25519,493	4	6379,873	10,233	0,000
	Within Groups		100373,728	161	623,439		
Felvettek aránya az összes jelentkezőhöz képest (F/(ö)J) * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		1823,175	4	455,794	3,146	0,016
	Within Groups		23327,252	161	144,890		
Felvettek aránya a férőhelyekhez képest (F/Fh) * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		8334,973	4	2083,743	6,296	0,000
	Within Groups		53287,610	161	330,979		
Első helyen jelentkezők száma hányszorosa a felvettek számának (e)J/F * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		,878	4	,220	10,231	0,000
	Within Groups		3,456	161	,021		
Azon felvettek aránya, akiknek rangszáma a max létszám alatt volt * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		22,902	4	5,725	11,470	0,000
	Within Groups		80,366	161	,499		
Felvett tanulók rangszámainak összege * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		6572771,831	4	1643192,958	8,295	0,000
	Within Groups		31892477,886	161	198089,925		
Felvettekre: iskolák válogatási képessége * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		17,263	4	4,316	2,729	0,031
	Within Groups		254,607	161	1,581		
Válogatás képessége: felvettek rangszámainak összege hányszorosa a tagozat minimális rangszámösszegének * Kistérségek fejlettség szerinti homogenitása	Between Groups (Combined)		15,691	4	3,923	7,713	0,000
	Within Groups		81,884	161	,509		

Forrás: A KIFIR 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

36a. táblázat: A kistérségek által bejárt fejlődési út a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig

KSH: a kistérségek fejlettség szerinti besorolása (150 kistérségre)		KSH komplex mutatója klaszterezve, 173 kistérségre					Összesen
		lemaradó", messze átlag alatt (1,51- 2,13), kp: 1,92	"stagnáló", valamivel átlag alatt (2,15-2,59), kp: 2,38	"felzárkózó", átlag körüli (2,62-3,12), kp: 2,83	"fejlődő", valamivel átlag felett (3,15-3,70), kp: 3,41	"dinamikusan fejlődő", messze átlag fele (3,74- 4,61), kp: 4,02	
lemaradó	Elemszám	24	12	2			38
	A kistérségek fejlettség szerinti kategóriákon belüli megoszlás (sor%)	63,2%	31,6%	5,3%			100,0%
stagnáló	Elemszám	5	16	9			30
	A kistérségek fejlettség szerinti kategóriákon belüli megoszlás (sor%)	16,7%	53,3%	30,0%			100,0%
felzárkózó	Elemszám		9	25	14		48
	A kistérségek fejlettség szerinti kategóriákon belüli megoszlás (sor%)		18,8%	52,1%	29,2%		100,0%
fejlődő	Elemszám			7	19	3	29
	A kistérségek fejlettség szerinti kategóriákon belüli megoszlás (sor%)			24,1%	65,5%	10,3%	100,0%
dinamikusan fejlődő	Elemszám				5	23	28
	A kistérségek fejlettség szerinti kategóriákon belüli megoszlás (sor%)				17,9%	82,1%	100,0%
Összesen	Elemszám	29	37	43	38	26	173
	A kistérségek fejlettség szerinti kategóriákon belüli megoszlás (sor%)	16,8%	21,4%	24,9%	22,0%	15,0%	100,0%

Forrás: Faluvégi 2000, 2008 alapján saját szerkesztés.

36b. táblázat: A kistérségek által bejárt fejlődési út a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig (együttes megoszlásuk Chi² próbája)

Chi ² próba	Érték	df	Szign
Pearson féle chi ²	265,476	16	,000
Likelihood Ratio	256,879	16	,000
Linear-by-Linear Association	135,067	1	,000
Érvényes esetek száma	173		

Forrás: Faluvégi 2000, 2008 alapján saját szerkesztés.

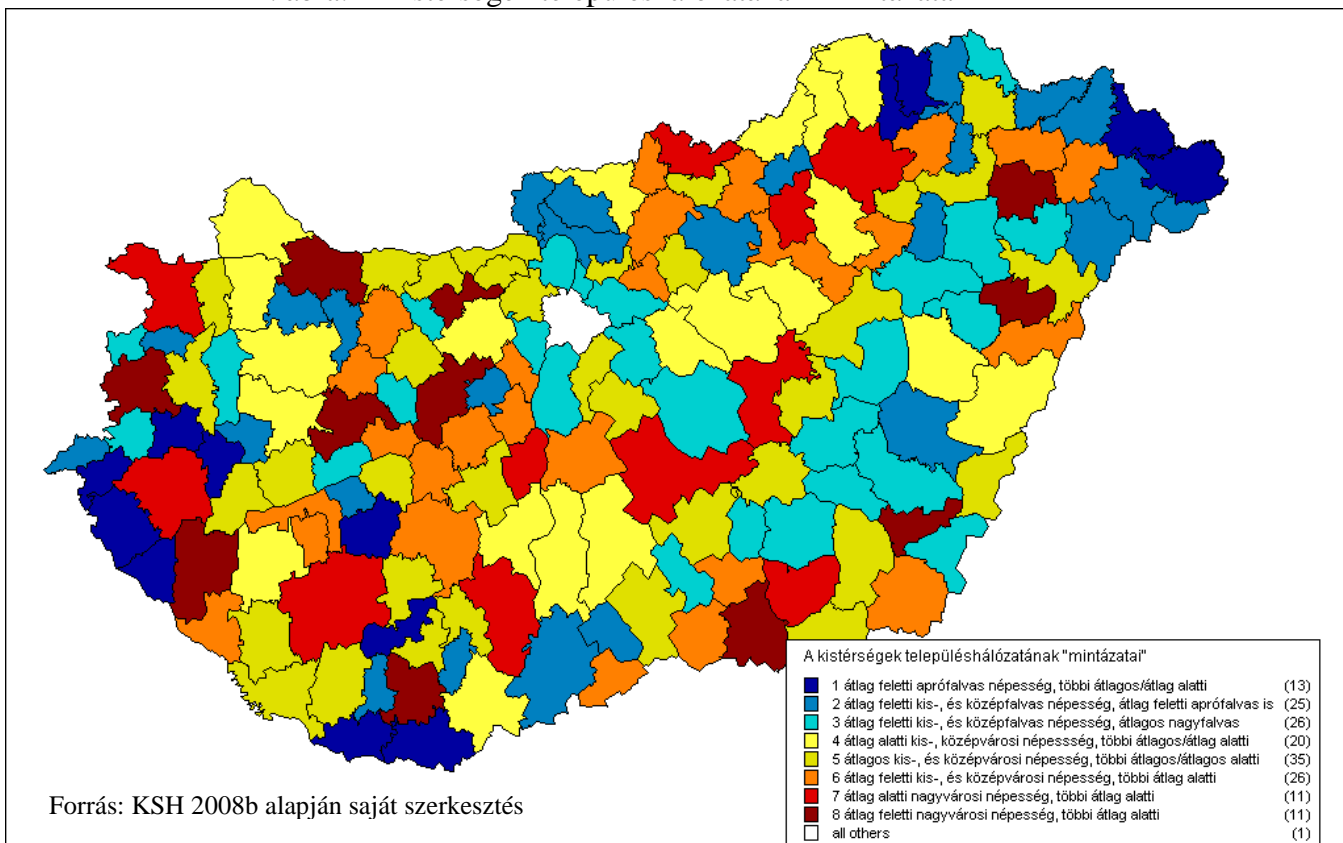
36c. táblázat: A kistérségek által bejárt fejlődési út a '90-es évek közepétől a 2000-es évek közepéig (együttes megoszlásuk asszociációs mérőszámai)

Asszociációs mérőszámok	Érték	Szign.
Nominal by Phi	1,239	,000
Nominal Cramer's V	,619	,000
Érvényes esetek száma	173	

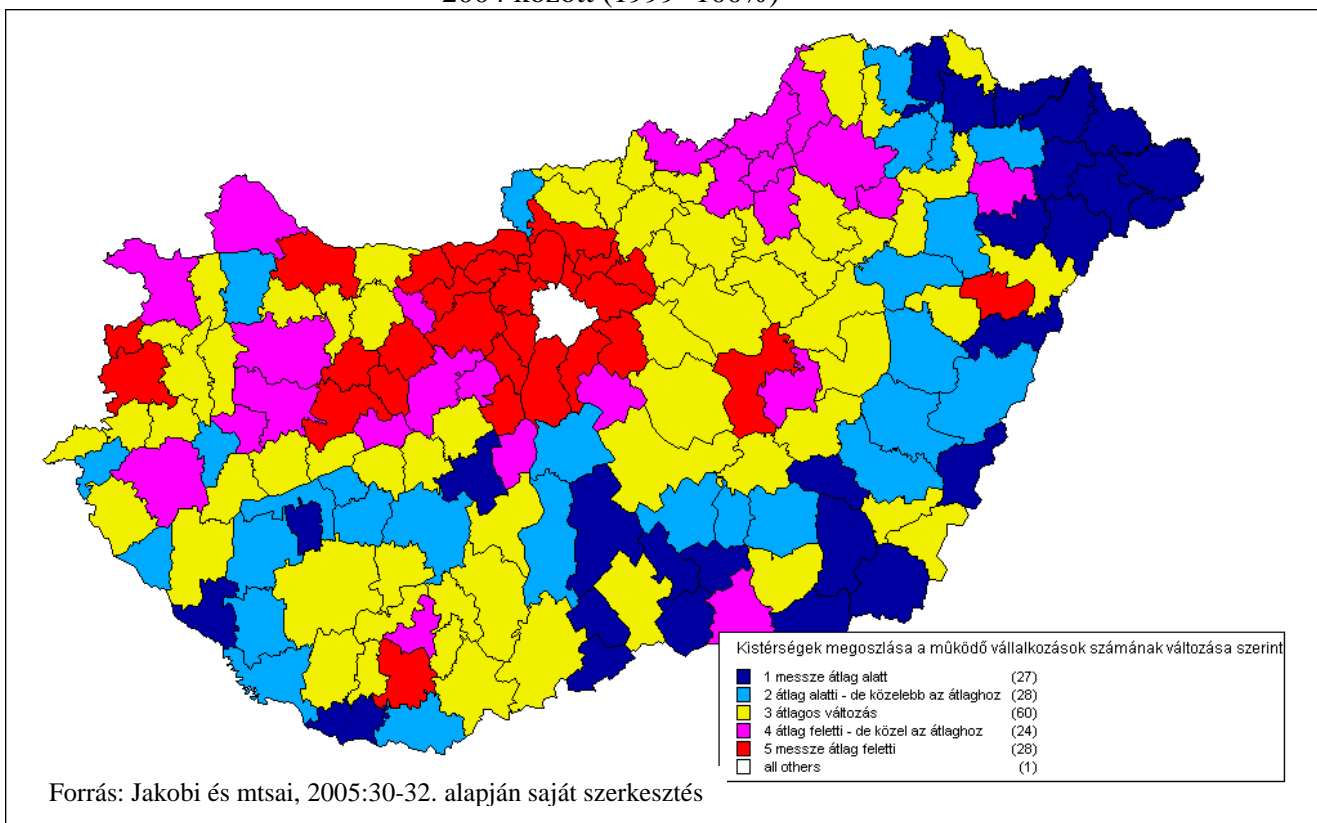
Forrás: Faluvégi 2000, 2008 alapján saját szerkesztés.

Ábrák

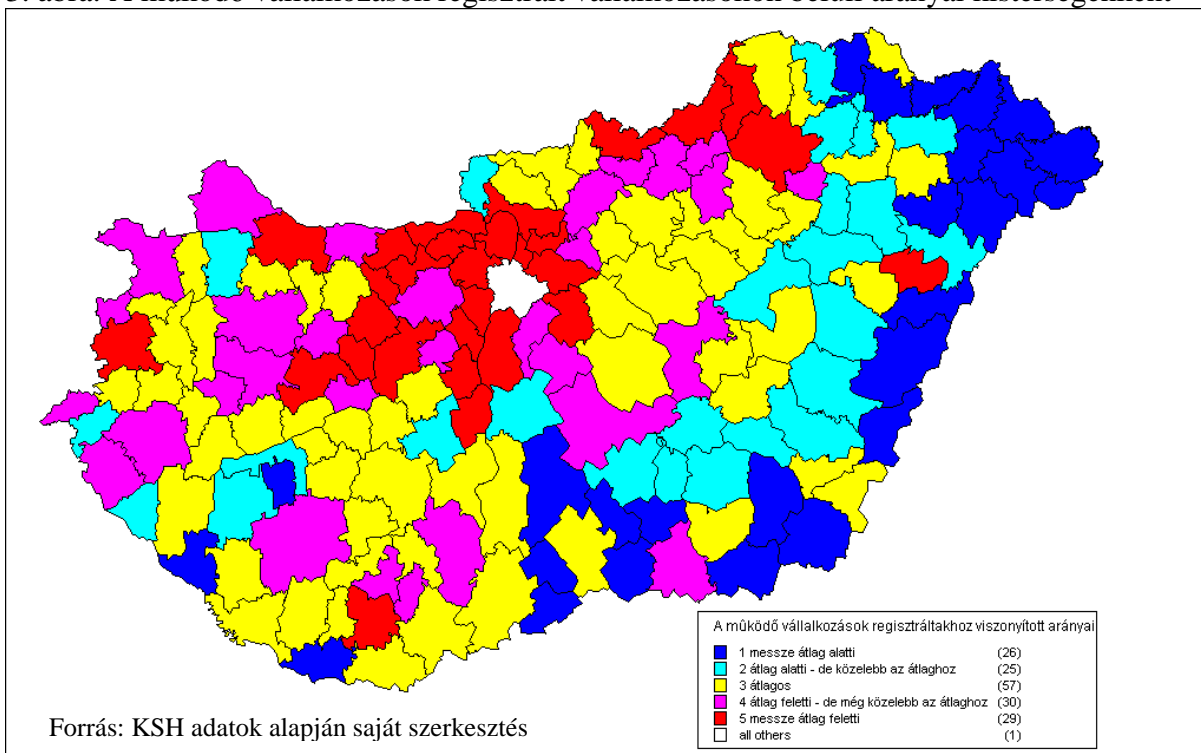
1. ábra: A kistérségek településhálózatának "mintázata"



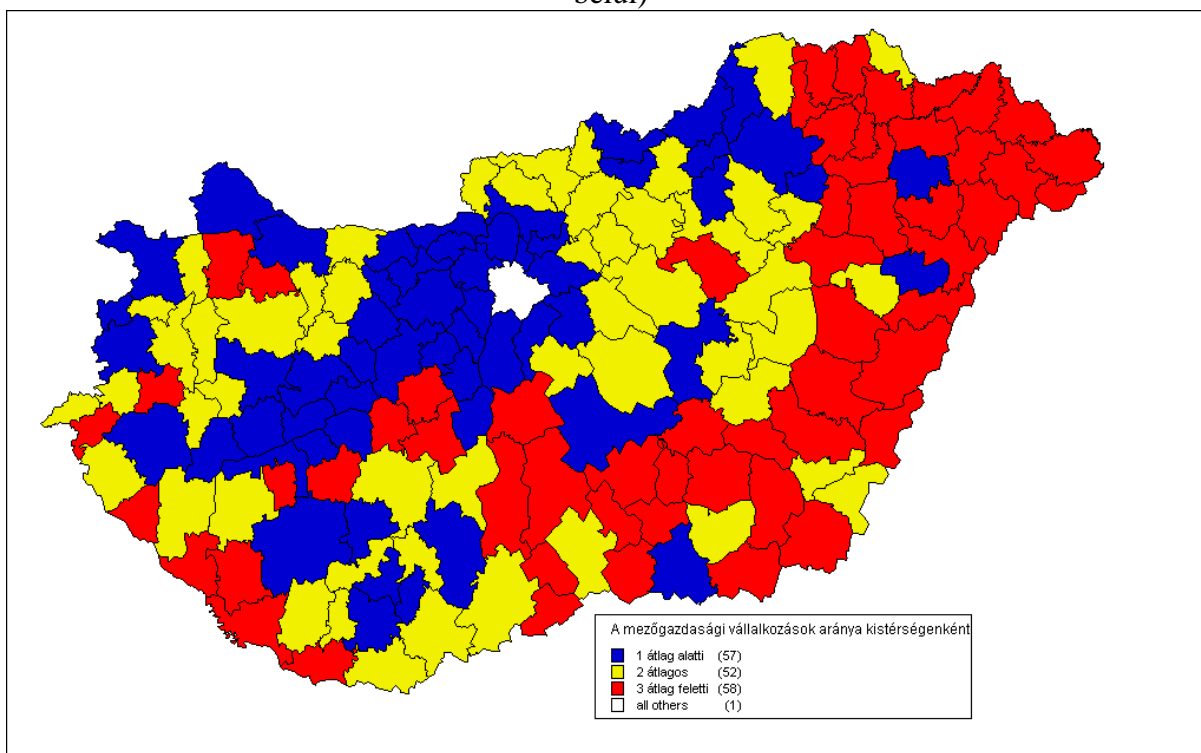
2. ábra: Kistérségek megoszlása a működő vállalkozások számának változása szerint, 1999 és 2004 között (1999=100%)



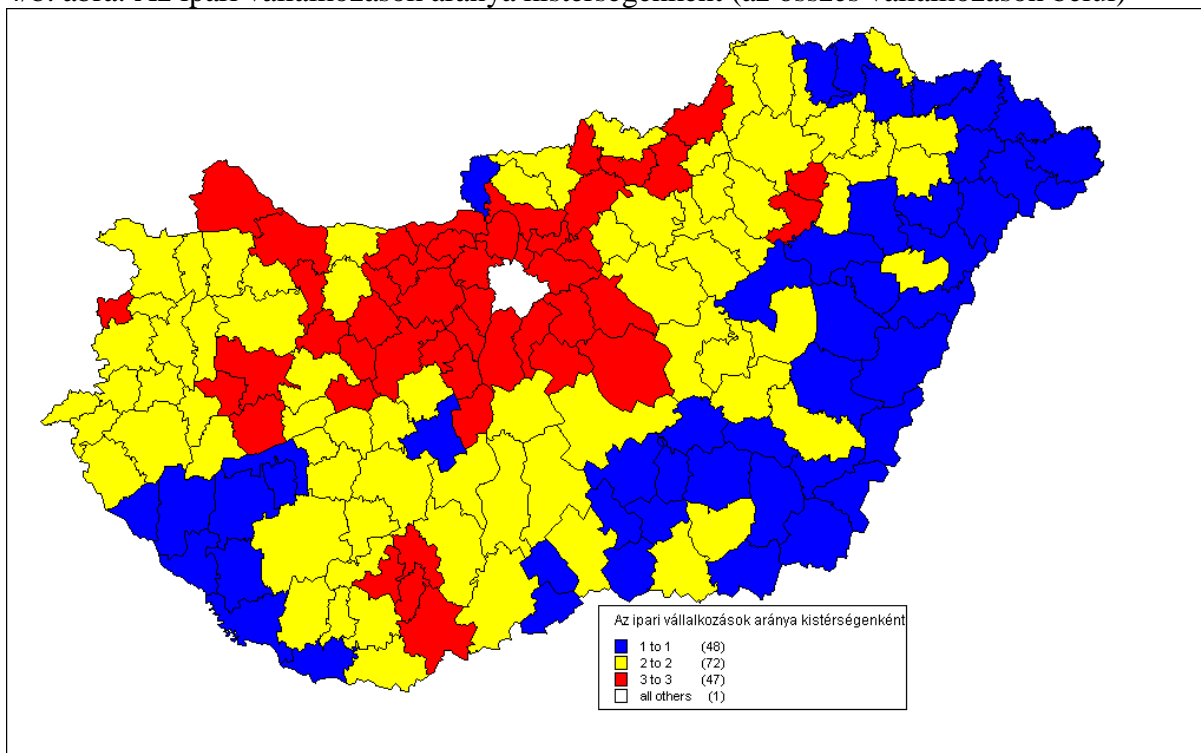
3. ábra: A működő vállalkozások regisztrált vállalkozásokon belüli arányai kistérségenként



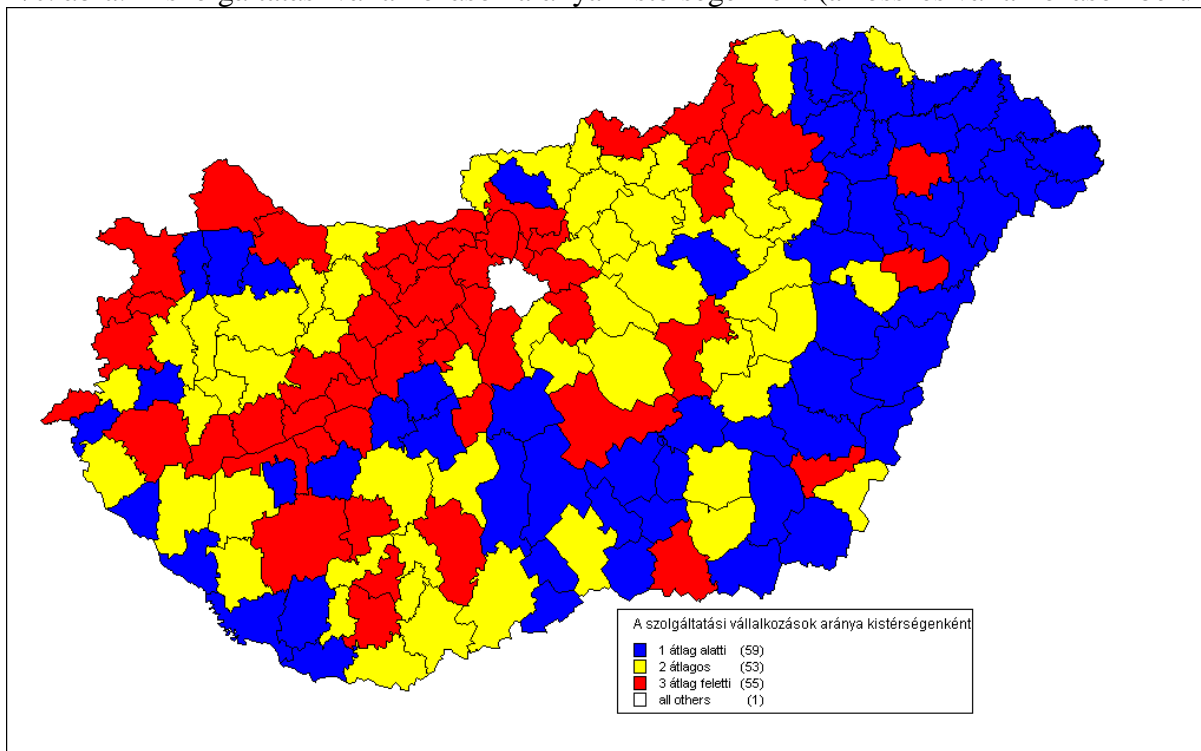
4/a. ábra: A mezőgazdasági vállalkozások aránya kistérségenként (az összes vállalkozáson belül)



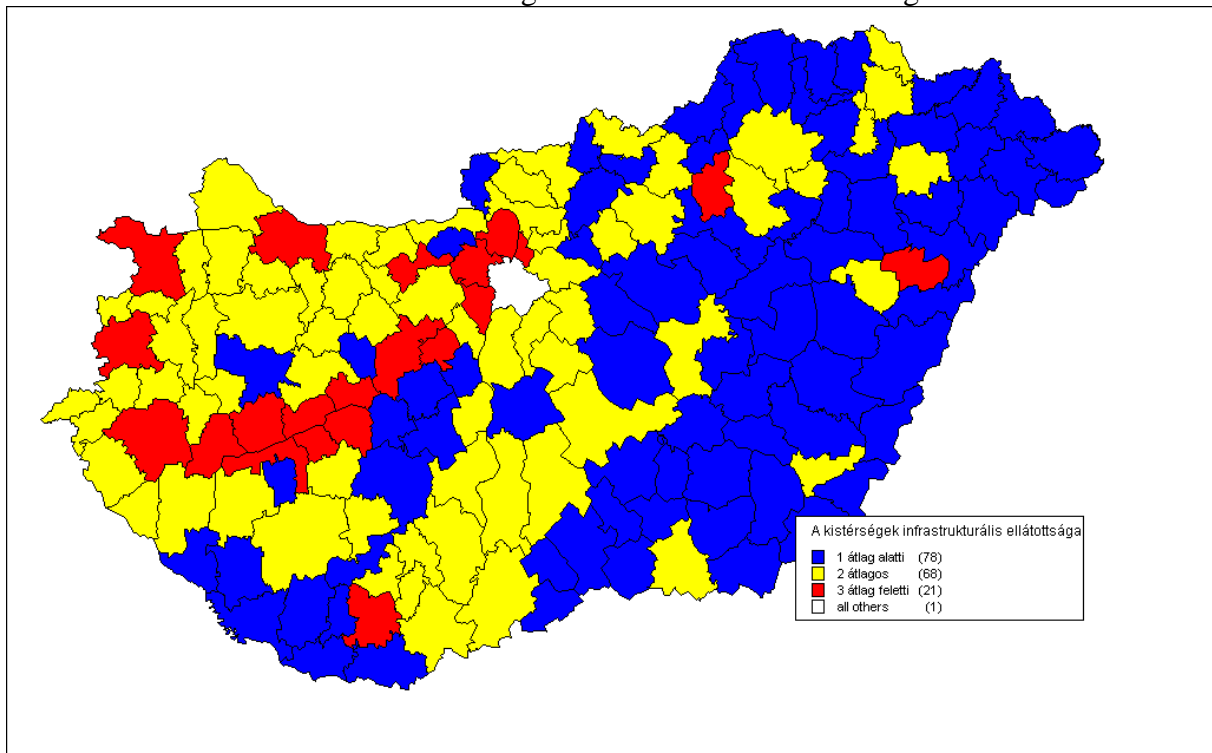
4/b. ábra: Az ipari vállalkozások aránya kistérségenként (az összes vállalkozáson belül)



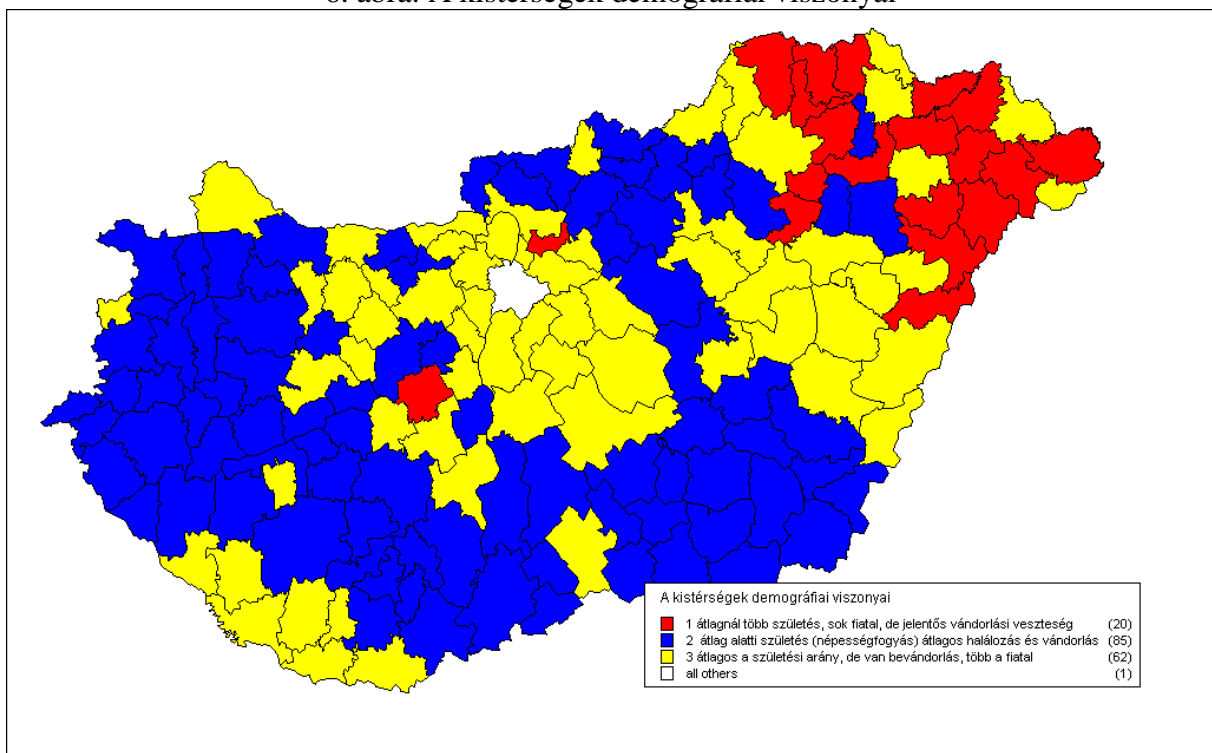
4/c. ábra: A szolgáltatási vállalkozások aránya kistérségenként (az összes vállalkozáson belül)



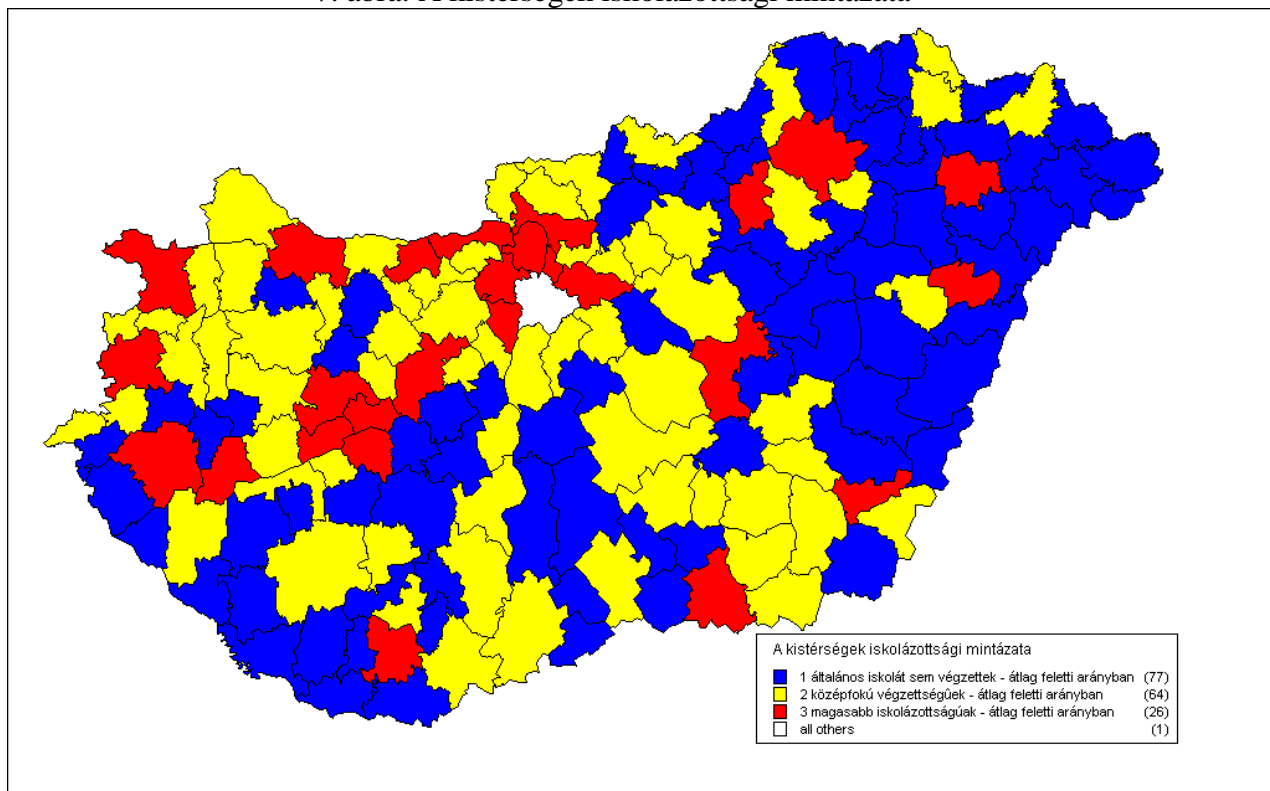
5. ábra: A kistérségek infrastrukturális ellátottsága



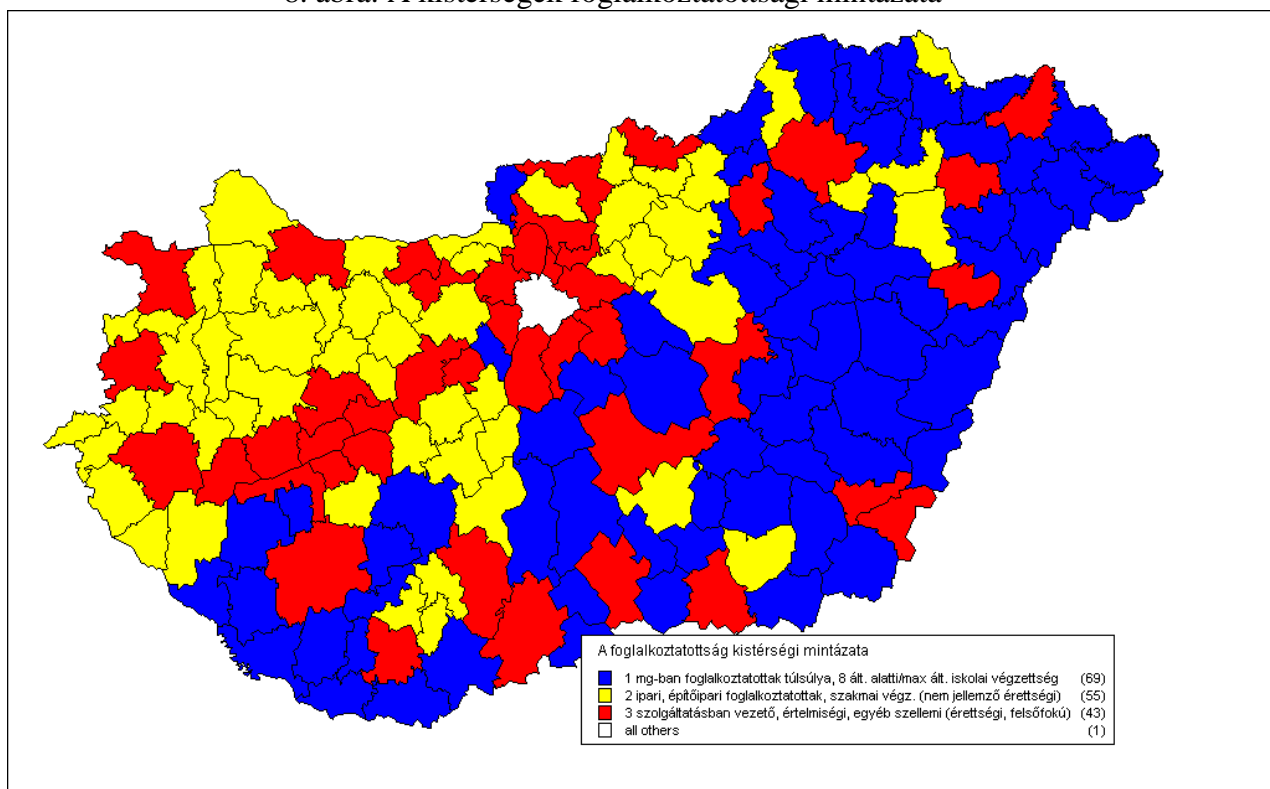
6. ábra: A kistérségek demográfiai viszonyai



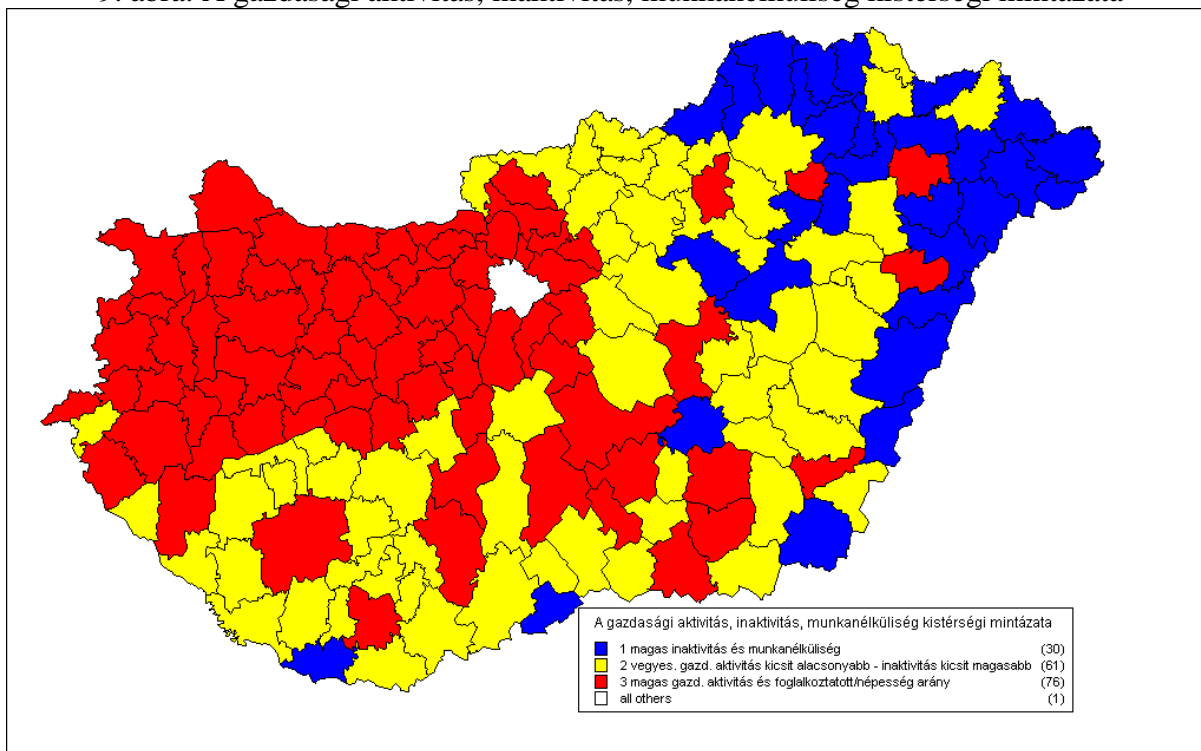
7. ábra: A kistérségek iskolázottsági mintázata



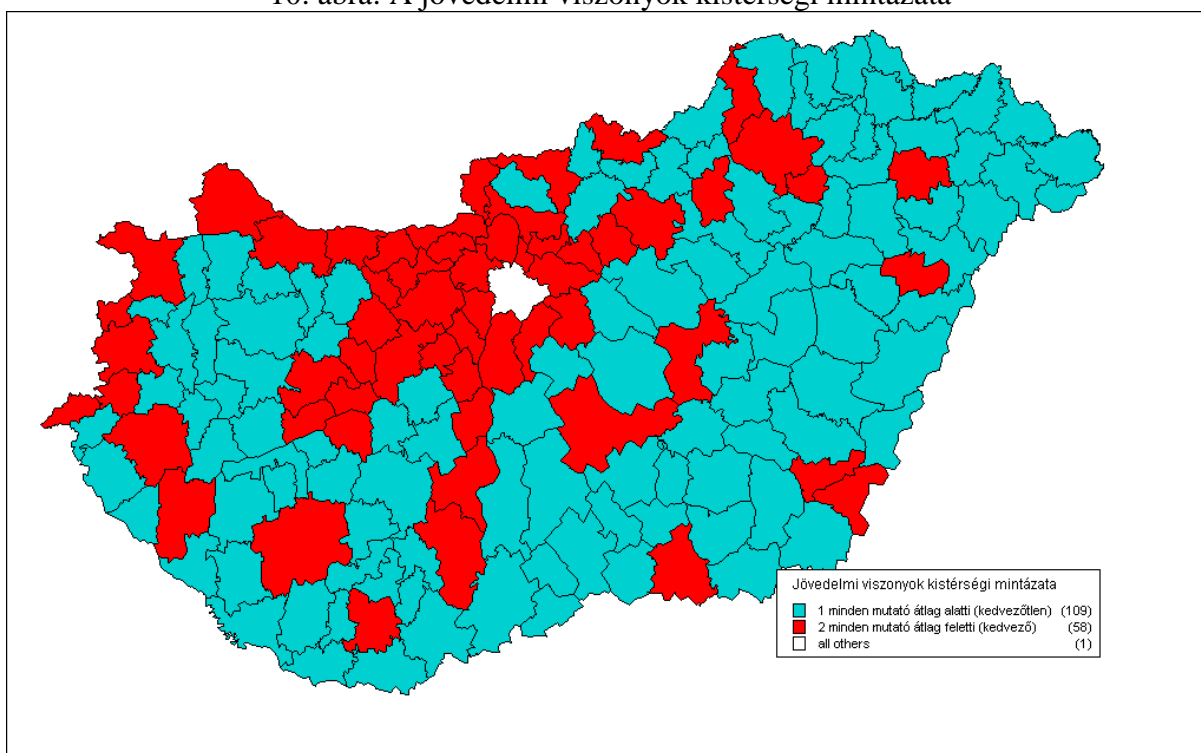
8. ábra: A kistérségek foglalkoztatottsági mintázata



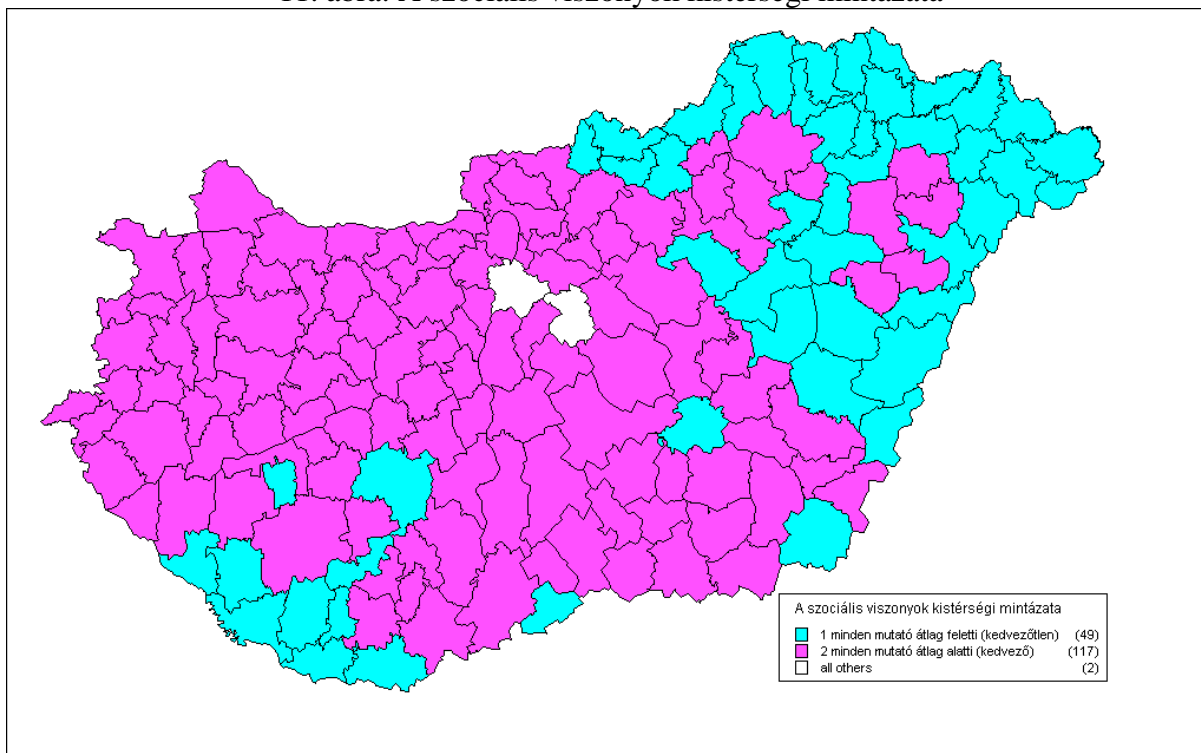
9. ábra: A gazdasági aktivitás, inaktivitás, munkanélküliség kistérségi mintázata



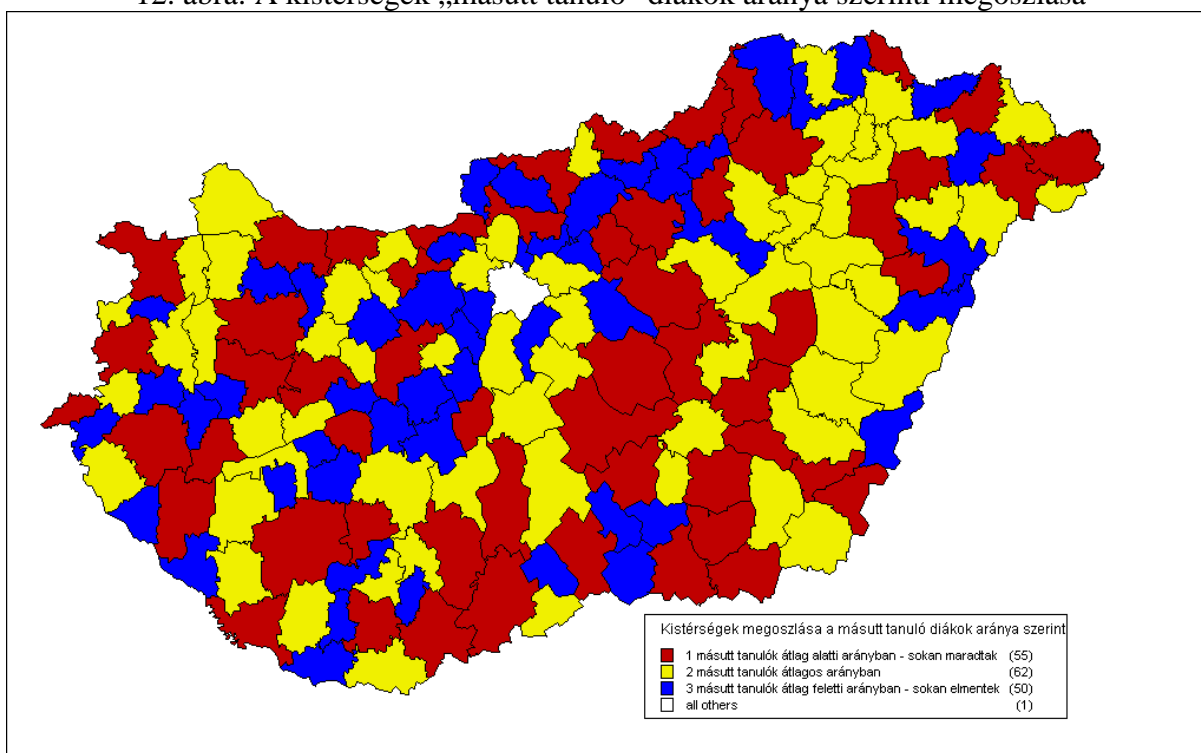
10. ábra: A jövedelmi viszonyok kistérségi mintázata



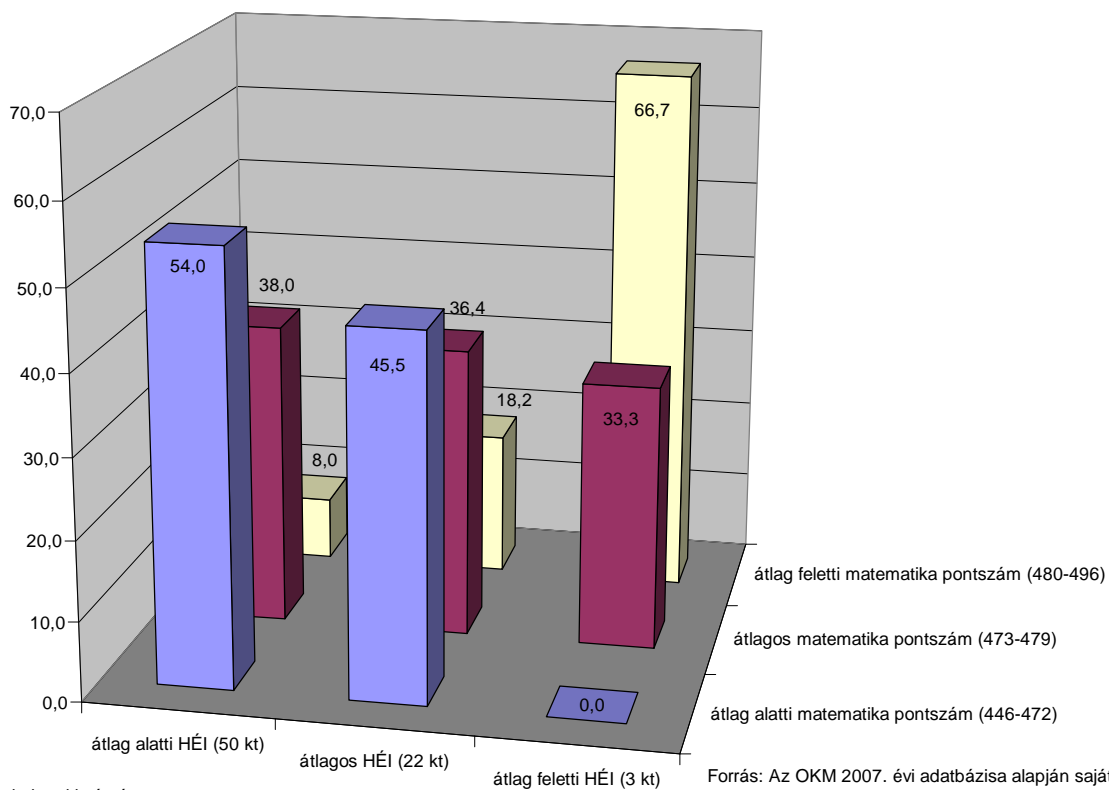
11. ábra: A szociális viszonyok kistérségi mintázata



12. ábra: A kistérségek „másutt tanuló” diákok aránya szerinti megoszlása

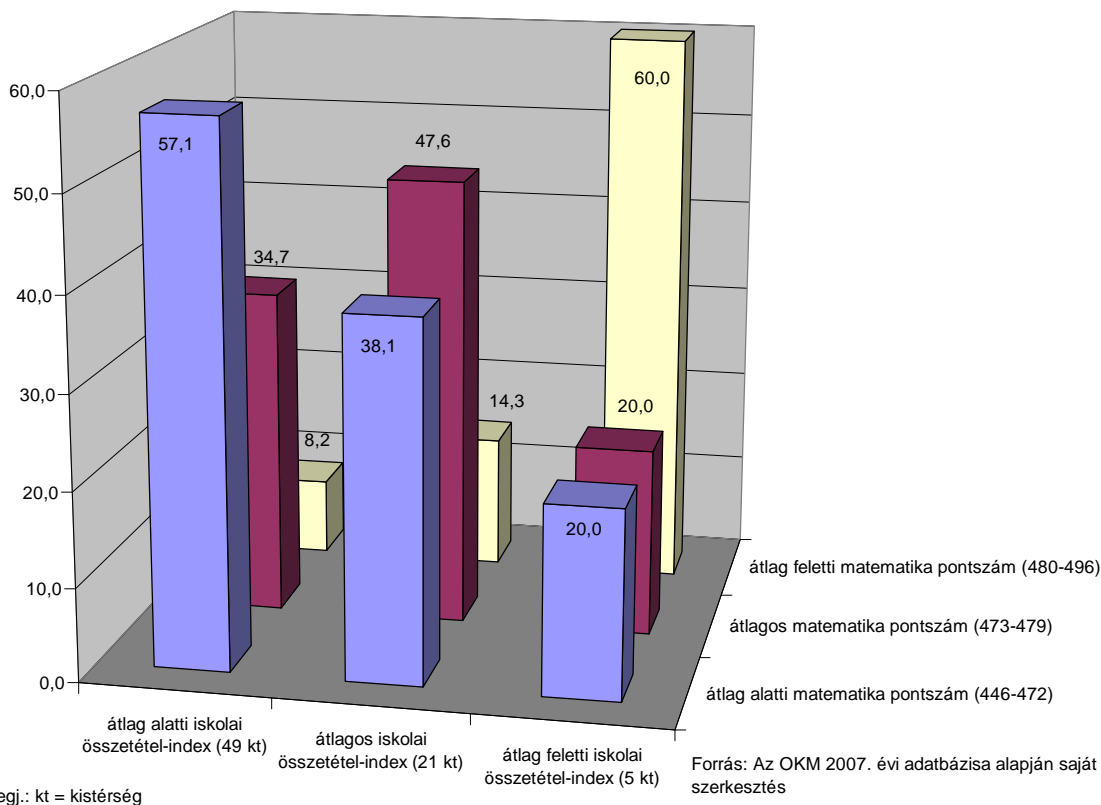


13. ábra: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása a kedvezőtlen adottságú, és e tekintetben inkább homogén térségekben



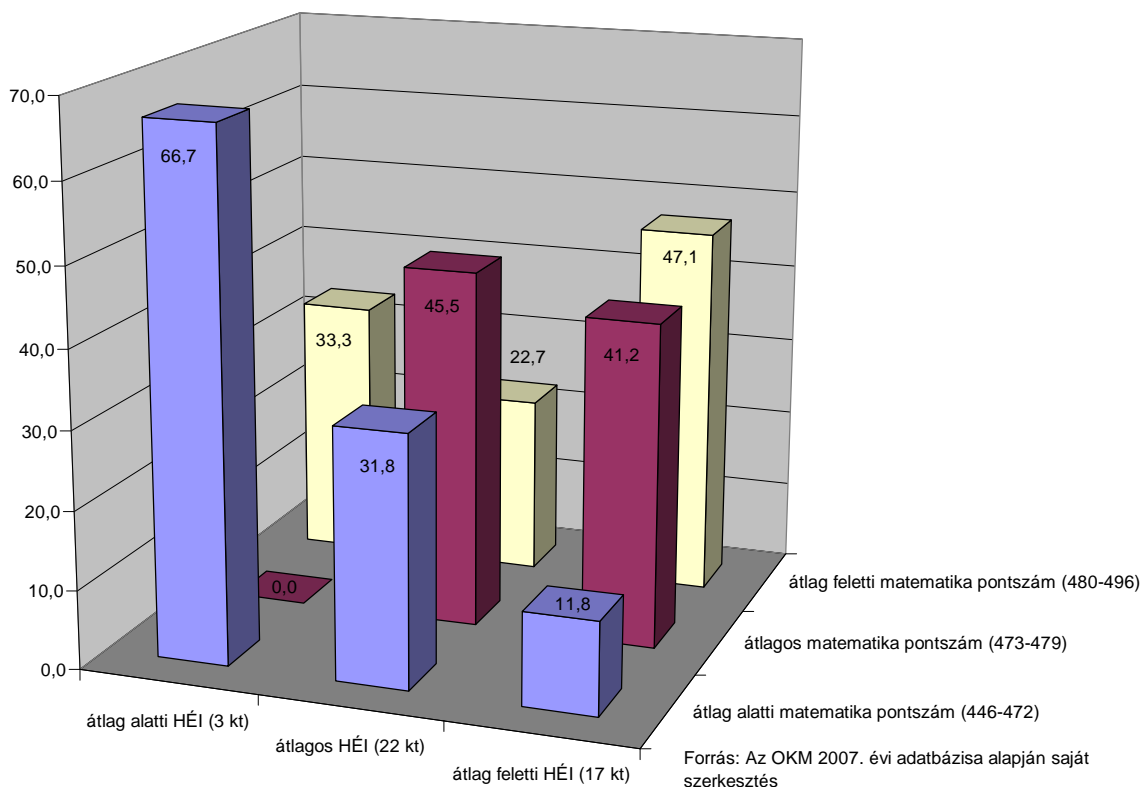
Forrás: Az OKM 2008. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

14. ábra: Az iskolák társadalmi összetételének a matematika eredményekre gyakorolt hatása a kedvezőtlen adottságú, és e tekintetben inkább homogén térségekben



Forrás: Az OKM 2008. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

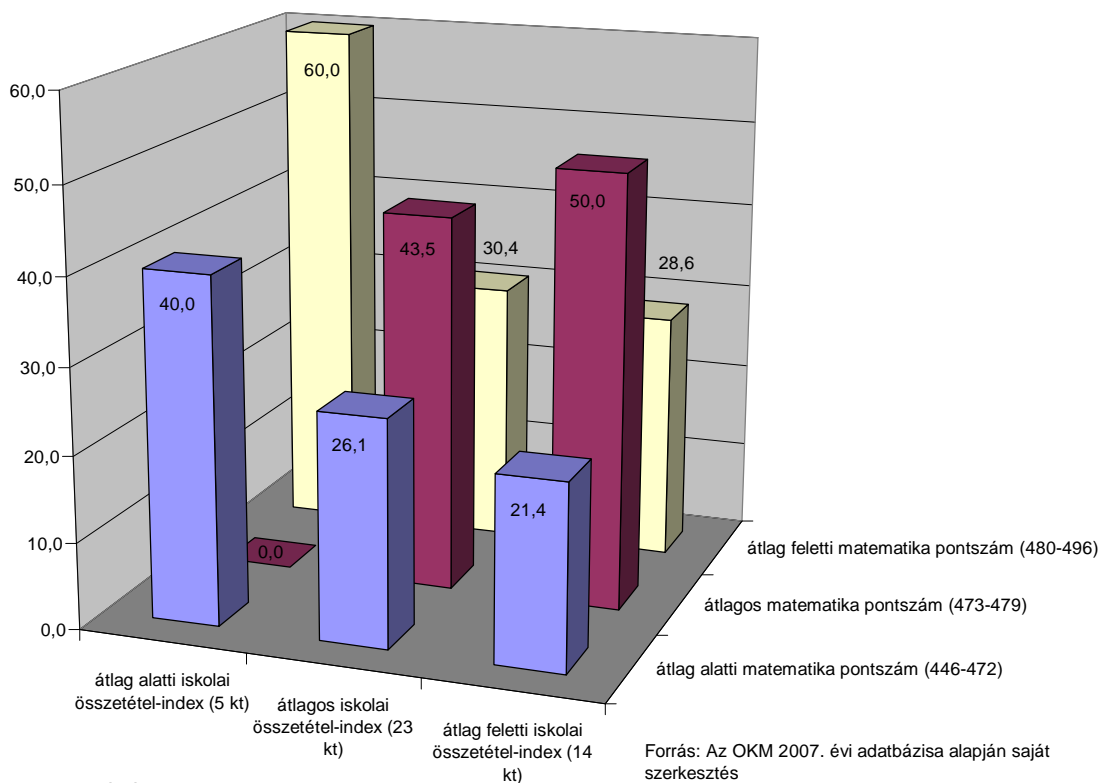
15. ábra: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása az „úton lévő” térségekben



Megj.: kt = kistérség

Forrás: Az OKM 2008. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

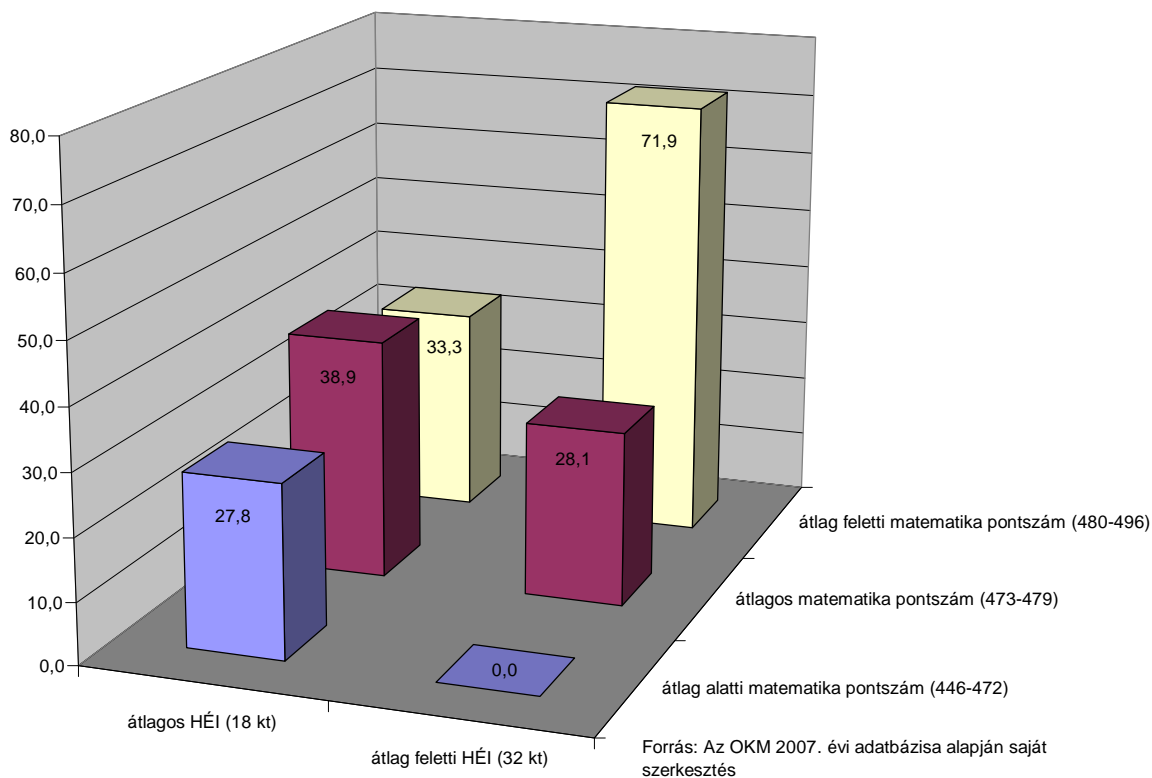
16. ábra: Az iskolák társadalmi összetételének a matematika eredményekre gyakorolt hatása az „úton lévő” térségekben



Megj.: kt = kistérség

Forrás: Az OKM 2008. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

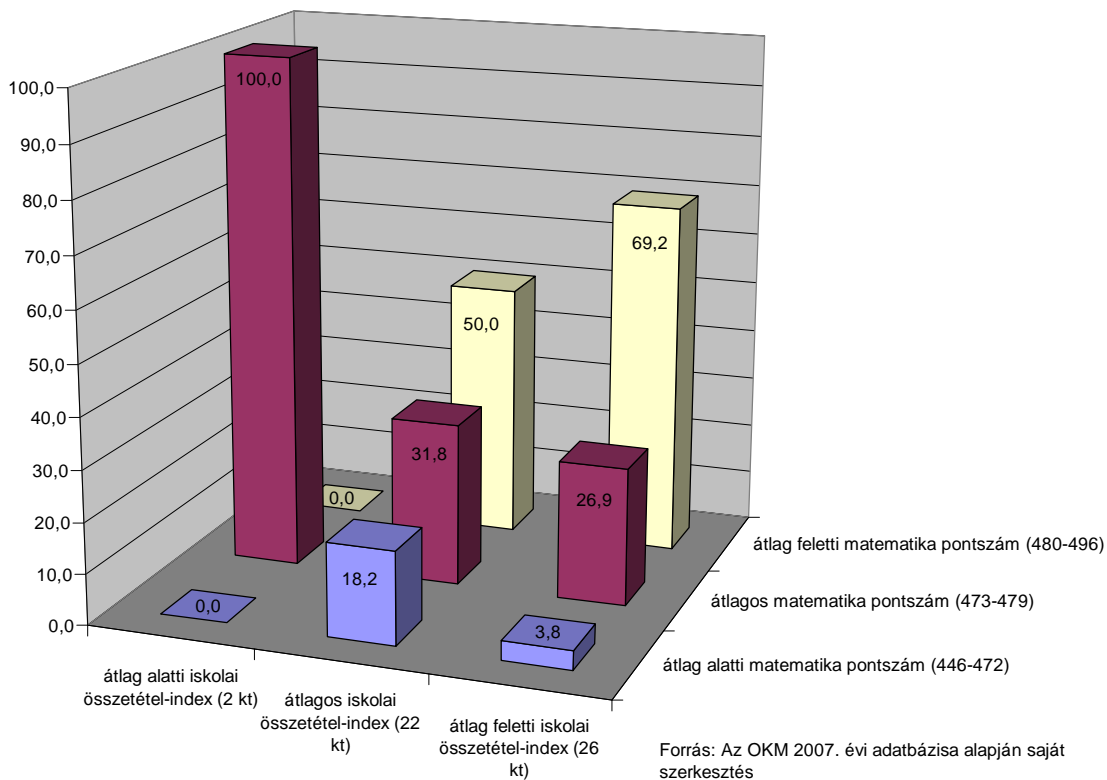
17. ábra: A szülői háttérnek a matematika eredményekre gyakorolt hatása a legjobb adottságú, és e tekintetben inkább homogén térségekben



Megj.: kt = kistérség

Forrás: Az OKM 2008. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

18. ábra: Az iskolák társadalmi összetételének a matematika eredményekre gyakorolt hatása a legjobb adottságú, és e tekintetben inkább homogén térségekben



Megj.: Kt = kistérség

Forrás: Az OKM 2008. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés.

Hivatkozott irodalmak jegyzéke

ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA (2000): Iskolaválasztás és mobilitás, *Iskolakultúra-könyvek 3*, Budapest.

ANDOR MIHÁLY (1998) Az esélyek újratermelődése, *Educatio*, No. 3, 419-435. p.

ANDOR MIHÁLY (2002) Diplomás szülők gyereke, *Educatio*, No. 2., 191-210. p.

Általános társadalom- és gazdaságföldrajz. A PTE TTK TÁMOP-4.1.2.-08/1/A-2009-0050) című projektje keretében készült digitális tananyag. Szerk.: PIRISI GÁBOR – TRÓCSÁNYI ANDRÁS. Az 1.3. fejezetet Hajnal Klára írta.

<http://tamop412a.ttk.pte.hu/files/foldrajz2/index.html>. Letöltve: 2013.05.20.

Armstrong, Felicity (2007): Disability, Education and Space: Some Critical Reflections, In GULSON, KALERVO N. – SYMES, COLIN (eds.) (2007): *Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*, New York, London: Routledge, 95-114. p.

BABBIE, EARL (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*, Balassi Kiadó, Budapest.

BALÁZS ÉVA (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

BALÁZSI ILDIKÓ – ZEMPLÉNI ANDRÁS (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 36-50. p.

BALÁZSI ILDIKÓ – RÁBAINÉ SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZEPESI ILDIKÓ (2005a): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei, *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 3-21. p.

BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS (2005b): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 3-21. p.

<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-Tobbek-Matematikaoktatas>. Letöltve: 2012.05.12.

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS (2006): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*, Oktatási Hivatal, Budapest.

<http://oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>. Letöltve: 2012.05.14.

BALÁZSI ILDIKÓ – BALKÁNYI PÉTER – FELVÉGI EMESE – SZABÓ VILMOS (2007): *PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study). Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*, Oktatási Hivatal, Budapest.

http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/pirls/pirls2006_jelentes.pdf. Letöltve: 2012.05.16.

BALÁZSI ILDIKÓ — BALKÁNYI PÉTER (2008a): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása, *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 3-12.

BALÁZSI ILDIKÓ – SCHUMANN RÓBERT – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ (2008b): *TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study). Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból*, Oktatási Hivatal, Budapest.

http://www.oh.gov.hu/letolt/okey/doc/timms/timss_2007_osszefoglalo_jelentes.pdf.

Letöltve: 2012.05.12.

BALÁZSI ILDIKÓ – OSTORICS LÁSZLÓ – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ (2010): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Oktatási Hivatal, Budapest.

<http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres>. Letöltve: 2012.05.14.

BARANYI BÉLA (2004): Gondolatok a perifériaképződés történeti előzményeiről és következményeiről. *Tér és társadalom*, XVIII. évf. 2. sz. 1-21. p.

http://www.dti.rkk.hu/TET/2004_2/TET20042.pdf. Letöltve 2009.08.03.

BARTELS, DIETRICH – THOMAS, K. PEUCKER (1969): Annals Commentary: German Social Geography, Again, *Annals of the Association of American Geographers*, 59 (3) 596-598.

Báthory Zoltán (1973): A város-falu különbség hatása a tanulás eredményére, In KISS ÁRPÁD (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 112-147.

BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlat*, Tankönyvkiadó, Budapest.

BÁTHORY ZOLTÁN (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 9-20. p.

<http://www.ofi.hu/tudastar/bathory-zoltan-valtozo>. Letöltve: 2012.05.16.

BELUSZKY PÁL (1999): *Magyarország településföldrajza. Általános rész*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs. 302-303. p.

BENEDEK ANDRÁS — SEMJÉN ANDRÁS (1986): Információs rendszer az oktatási folyamatok területi elemzéséhez, In FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1986a): *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 95-116.

BENEDEK ANDRÁS – FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1983): *Területi kutatások az oktatásügyben*. Oktatókutató Intézet, Budapest

BENKO, GEORGES (2002): *A regionális tudomány*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

- Bourdieu, Peter (1978): Gazdasági, tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In LENGYEL GYÖRGY – SZÁNTÓ ZOLTÁN: *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*, Aula, Budapest.
- Bourdieu, Peter (1980): Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In FERGE ZSUZSA – HÁBER JUDIT (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- BOURDIEU, PETER (1998): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*, Gondolat. Budapest.
- Bowles, S. (1980): Egyenlőtlen iskolázás avagy a társadalmi munkamegosztás újatermelése. In FERGE ZSUZSA – HÁBER JUDIT (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- BUKODI ERZSÉBET (1995): *Az iskolázottsági esélyek alakulása*, KSH, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In ELEKES ZSUZSA – SPÉDER ZSOLT (szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. ARTT-Századvég, Budapest.
- Clogg, Clifford, C. (1981): New Developments in Latent Structure Analysis. In JACKSON, D. J. – BARGOTTA E. F. (eds.): *Factor Analysis and Measurement*, London/Beverly Hills: Sage.
- COLEMAN, JAMES S. (1961): *The Adolescent Society*. New York: The Free Press of Glencoe.
- COLLINS, R (1979): *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press, New York.
- CSAPÓ BENŐ (1999a): A tudás minősége, *Educatio*, 3. szám, 473-487. p.
- CSAPÓ BENŐ (1999b): Mit ér az iskolai tudás? Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve, Szeged, 47-59. p.
- CSAPÓ BENŐ (2001): Az iskolának vagy az életnek tanulunk? *Budapesti Nevelő*, 1. szám, 53-59. p.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) (2002): *Az iskolai tudás*, Osiris Kiadó. Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2004): *Tudás és iskola*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- CSATÁRI BÁLINT (2012): Falvaink sorsa 2012 – Megjegyzések az elmúlt három évtized magyar vidéki változásaihoz, *Területi statisztika*, 6. szám, 552-564. p.

CSÉFALVAY ZOLTÁN (1994): *A modern társadalomföldrajz kézikönyve* – IKVA Könyvkiadó Kft. Budapest.

CSITE ANDRÁS – NÉMETH NÁNDOR (2003): *HDI a hátrányos helyzetű kistérségekben*.
http://pannonelemzo.hu/aas_szoveg/file/38_csitenemeth_hdi.pdf . Letöltve: 2012.12.06.

DiMaggio, Paul (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény. In RÓBERT PÉTER (szerk.): *Társadalmi mobilitás, Új mandátum*, Budapest.

DOBI JÁNOS (szerk.) (1994): *A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában*, PSZMP – Calibra – Keraban, Budapest.

Dobi János (2001): A matematika tanulásának affektív feltételei. In: CSAPÓ BENŐ – VIDÁKOVICH TIBOR (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 268-279. p.

DOGAN, M – ROKKAN, S (szerk.) (1969): *Quantitative Ecological Analysis in the Social Sciences*, MIT Press Cambridge, London.

DUSEK TAMÁS (2004): *A területi elemzés alapjai*. ELTE TTK Regionális Földrajzi Tanszék, Regionális Tudományi Tanulmányok 10.

http://geogr.elte.hu/REF/REF_Kiadvanyok/REF_RTT_10/REF_10_tartalom.htm.

Letöltve: 2012.12.06.

DUSEK TAMÁS (2000): A regionális GDP-becslés problémái. *Kisalföldi Gazdaság*, március.
<http://www.sze.hu/~dusekt/regionalisgdpdusek.pdf>. Letöltve: 2012.12.06.

ENYEDI GYÖRGY (szerk.) (1977): *Az életkörülmények területi vizsgálata*, MTA Földrajztudományi Intézet.

ENYEDI GYÖRGY (1987): Tér és társadalom. *Janus*, 1. sz. Pécs, 1-28.

ENYEDI GYÖRGY (szerk.) (1993): *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

ENYEDI GYÖRGY (1996): *Regionális folyamatok Magyarországon*, Kairosz, Budapest.

Erdei Gábor – Kozma Tamás – Teperics Károly – Tózsér Zoltán (2012): Az élethosszig tartó tanulás mérése – a tanulórégiók vizsgálatának lehetőségei. In KOZMA TAMÁS – PERJÉS ISTVÁN (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai*. Sorozatszerkesztő:, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 189-210. p.

FALUVÉGI ALBERT (2000): *A magyar kistérségek fejlettségi különbségei*, Előadás a Magyar Statisztikai Társaság Területi Statisztikai Szakosztálya Vándorülésén, Balatonöszöd, 2000. május 18-19.

Faluvégi Albert (2005): A társadalmi-gazdasági jellemzők területi alakulása az átmenet időszakában, várható hatások. In FAZEKAS KÁROLY (szerk.): *A hely és a fej – munkaerőpiac és regionalitás Magyarországon*, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

<http://www.econ.core.hu/kiadvany/ktikonyvek.html>. Letöltve: 2012.05.24.

FALUVÉGI ALBERT (2008): *Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről*, KSH, Budapest.

FELMLEE, DIANE – EDER, DONNA (1983): Contextual Effects in the Classroom. The Impact of Ability Group on Student Attention., *Sociology of Education*, April. 77-87 p.

FERGE ZSUZSA (1980): *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*, In uő Társadalmpolitikai tanulmányok, Gondolat, Budapest

FORRAY R. KATALIN (1980): *Az iskolázás iránti igények országos és területi jellegzetességei*, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Rendszer és Szervezetkutatás 50. (Sokszorosított), Budapest.

FORRAY R. KATALIN (1986): Mi az oktatásökológia? In FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1986a): *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 59-94.

FORRAY R. KATALIN (1988): *Társadalmunk és középiskolája*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986a): Területi kutatások az oktatásügyben. In FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Oktatáskutató Intézet, Budapest, Oktatáskutató Intézet, Budapest, 11-58.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1986b): *Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon, 1980. Munkaközi beszámoló*, Országos Pedagógiai Intézet, Értékelési Központ, Budapest.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1987): *Regionalitás az oktatásfejlesztésben. A területi-társadalmi folyamatok távlati alakulása és az oktatás hosszú távú fejlesztése*, Oktatáskutató Intézet (Sokszorosított), Budapest.

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1989): *Regionális oktatásfejlesztés. Térségi variációk egy központi oktatáspolitikára*, Oktatáskutató Intézet (Sokszorosított), Budapest.

- FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1999a): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai, Oktatókutató Intézet, *Educatio füzetek*, 225. Budapest.
- FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS (1999b): *Az oktatáspolitikai regionális hatásai 1990-97.* (Oktatókutató Intézet), Kézirat. Budapest,.
- FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2003): *A leszakadás regionális dimenziói*, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2004): *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása*, Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2005) A szakképzés szerkezete az ország kistérségeiben, *Szakképzési Szemle*, 1. szám, 7-25.p.
- FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2009) Az iskolázottság, a foglalkoztatottság és az ingázás területi összefüggései, *Szociológiai Szemle*, 2. szám, 42-59 p.
- Fuller, B. – Rubinson, R. (1999): Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In HALÁSZ GÁBOR – LANNERT JUDIT (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény.* Okker Kiadó, Budapest.
- Garami Erika (1998): A munkaerőpiaci 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 Közös a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány megbízásából, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 8-27. p.
- Garami Erika (2003a): 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.
- Garami Erika (2003b): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában, *Iskolakultúra*, 1.sz. 83-90. p.
- GARAMI ERIKA (2005): *A kereslet és a kínálat viszonyának területi szintű elemzése. Zárótanulmány „Az oktatás területi különbségei a KIFIR adatbázis alapján” c. projekthez*, Kézirat, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- GARAMI ERIKA (2009a): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. *Területi statisztika*, 12. (49) évfolyam 3. szám. 280-298.p.

- Garami Erika — Híves Tamás (2009b): 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 (2009c): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 2. szám, 241-250. p.
- Garami Erika (2009d): 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 (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.
- GAZSÓ FERENC (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*, Kossuth könyvkiadó, Budapest.
- GAZSÓ FERENC ÉS MTSAI (1979): Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In *Társadalmi struktúránk fejlődése, II. kötet*, MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, 85-164. p.
- GAZSÓ FERENC (1988): *Megújuló egyenlőtlenségek*, Kossuth Kiadó, Budapest.
- GAZSÓ FERENC – PATAKI FERENC (1980): Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez, *Szociológia*, 2. sz. 179-203. p.
- GEOGRAPHY, <http://dictionary.reference.com/browse/geography>. Letöltve: 2009.06.03.
- Green, Bill — Letts, Will (2007): Space, equity and rural education: A 'trialectical' account, In GULSON, KALERVO N. — SYMES, COLIN (eds.) (2007): *Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*, New York, London: Routledge, 57-76.
- Green, Thomas F. (1999): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In HALÁSZ GÁBOR — LANNERT JUDIT (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Okker Kiadó.
- GREGORY, DEREK (1994): *Geographical imaginations*, Oxford: Blackwell.
- GULSON, KALERVO N. — SYMES, COLIN (eds.) (2007): *Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*, New York, London: Routledge.

GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – KOZMA TAMÁS (1995): Településhálózat és iskolaszervezet. Budapest: Oktatókutató Intézet, 52 p. *Kutatás közben*, 209.

Györgyi Zoltán (1995): A felnőtt népesség és a fiatalok iskolázottságának összehasonlítása. In GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – KOZMA TAMÁS (1995): Településhálózat és iskolaszervezet. Budapest: Oktatókutató Intézet, 49–59. *Kutatás közben*, 209.

Györgyi Zoltán (1997): A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetre, In LISKÓ ILONA (szerk.) *A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése*, Kézirat, Oktatókutató intézet, Budapest, 139-160.

HABLICSEK LÁSZLÓ (2007): Kísérleti számítások a roma lakosság területi jellemzőinek alakulására és 2021-ig történő előrebecslésére. *Demográfia*, 50. évf. 1. 7–54. p.

HARVEY, DAVID (1982): *The limit to capital*, Oxford : Basil Blackwell.

HÄGERSTRAND, TORSTEN, Center For Spatially Integrated Social Science

<http://csiss.ncgia.ucsb.edu/classics/content/29>. Letöltve: 2009.06.15.

HÄGERSTRAND, TORSTEN (1984): Presences and absences: a look at conceptual choices and bodily necessities, *Regional Studies*, 18. 373-380.

HAVAS GÁBOR – KEMÉNY ISTVÁN – LISKÓ ILONA (2002): *Cigány gyermekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet–Új Mandátum Kiadó, Budapest.

HERMANN ZOLTÁN (2005a): A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre, *Közgazdasági Szemle*, LII. évf., január, 39-60. p.

Hermann Zoltán (2005b): A falusi kisiskolák és a méretgazdaságossággal összefüggő hatékonyságveszteségek. In. HERMANN ZOLTÁN (szerk.) *Hatékonysági problémák a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

HERMANN ZOLTÁN (2005c): *A falusi kisiskolák fajlagos kiadásai*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Híves Tamás (2011): A határ menti térségek társadalmi-gazdasági helyzete. In: FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (szerk.): *Oktatás a határok mentén*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 30-43. p.

<http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/konyvek/oktatas-hatarok-menten>. Letöltve: 2012.06.22.

Híves Tamás (2012): Regionális folyamatok a Dél-Dunántúlon. In ORSÓS ANNA – TRENDL FANNI (szerk.) *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. PTE BTK. Pécs, 117-127. p.

- ILLÉS IVÁN (1975): *Regionális gazdaságtan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- IMRE ANNA (2004): A kistelepülési iskolák szerepe a települések népességmegtartó erejében, OKI-műhelytanulmányok 5. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- INKEI PÉTER (1978): *A középfokú körzetek művelődési típusainak meghatározása jelzőszámrendszer segítségével*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Rendszer- és szervezetkutatás 42. (Sokszorosított).
- INKEI PÉTER (1979): A köznevelés és a területi fejlettség összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 156-168.
- Inkei Péter (1986): Magyarország városi vonzaskörzetének kulturális tipológiája, In FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*, Oktatáskutató Intézet, Budapest, 117-138.
- JAKOBI ÁKOS ÉS MTSAI (2005): *Társadalmi-gazdasági állapotfelmérés a Balaton kiemelt üdülőkörzetben*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Regionális Földrajzi Tanszék és Balatoni Integrációs Kht. Társadalomtudományi Kutatócsoport.
http://balatonproject.geonardo.com/report/t4_zaro03.pdf. Letöltve 2012.12.04.
- JOHNSTON RONALD JOHN – GREGORY DEREK – SMITH DAVID MARSHALL (1994): *The dictionary of human geography*, Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers.
- JOHNSTON RONALD JOHN (1991): *A Question of Place. Exploring the Practice of Human Geography*, Oxford : Blackwell, Cambridge
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (2009): *Nemzetközi oktatási eredménymérések Magyarországon*, Háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal „Mérés, értékelés, elszámoltathatóság témájához. Kézirat. Budapest.
www.oktatasikerekasztal.hu/.../kadarne_magyarorszag_jelenlegi.pdf. Letöltve 2012.06.15.
- Kertesi Gábor (2001): Oktatási reformterv a tanulási problémákkal küszködő, hátrányos családi háttérű gyermekek megsegítésére az alapfokú oktatásban. In SEMJÉN ANDRÁS (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.
- KISS JÁNOS PÉTER (szerk.) (2003a): *A gazdasági fejlődés indikátorai a kistérségekben*. Kutatási zárótanulmány, Kézirat, MTA RKK. Budapest – Békéscsaba.
- Kiss János Péter (2003b): A kistérségek 2000. évi GDP-jének becslése. In NEMES NAGY JÓZSEF (szerk.): *Kistérségi Mozaik*. (Regionális Tudományi Tanulmányok 8.) Kiad. ELTE

Regionális Földrajzi Tanszék–MTA-ELTE Regionális Tudományi Kutatócsoport, Budapest.
39–54. p.

KISS JÁNOS PÉTER (2008): *A területi jövedelem egyenlőtlenségek strukturális tényezői Magyarországon*, PhD Doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem.

http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1228/1/DISSZERTCIO_KISS_JANOS_PETER.pdf. Letöltve 2012.11.27.

KISTELEPÜLÉSEK KISISKOLÁI (2006) *Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése*. SuliNova Kht. Budapest.

KOROMPAI ATTILA (1995): *Regionális stratégiák jövőkutatási megalapozása, Regionális Tudományi Tanulmányok 1.*, ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.

KOVÁCS KATALIN (2012): A cél a „kiegyenlítés” – Falvakról, térbeli-társadalmi polarizációról, Enyedi Györgyre emlékezve, *Területi statisztika*, 6. szám, 570-582. p.

KOVÁCS PÉTER – PETRES TIBOR – TÓTH LÁSZLÓ (2006): *Válogatott fejezetek Statisztikából, Többváltozós statisztikai módszerek*, JATEPress, Szeged.

Kozma Tamás (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek, In KISS ÁRPÁD (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KOZMA TAMÁS (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

KOZMA TAMÁS (1983): *Az oktatásfejlesztési koncepció regionális alkalmazása*. Kutatási zárótanulmány, Oktatókutató Intézet, Budapest.

Kozma Tamás (1986): A kulturális innováció területi terjedése, In FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 253-306.

KOZMA TAMÁS (1987): *Iskola és település. Regionális oktatásügyi kutatások*. Akadémiai Kiadó, 1987, Budapest.

KOZMA TAMÁS (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, 2. szám, 248-259. p.

KOZMA TAMÁS (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

KOZMA TAMÁS ÉS MTSAI (1979): *A művelődés tervezése*, MTA Pedagógiai Kutató Csoport (Sokszorosított).

KOZMA TAMÁS — INKEI PÉTER — FORRAY R. KATALIN — DEÁK ZSUZSA — RITOÓK MAGDA (1982): *Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon*.

(Tanulmány az UNESCO IIEP számára) Oktatókutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 57. (Sokszorosított).

KOZMA TAMÁS – DEÁK ZSUZSA – FORRAY R. KATALIN – INKEI PÉTER – RITOÓK MAGDA (1984): *A középfokú intézményhálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei.* Oktatókutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások, 82. (Sokszorosított).

KOZMA TAMÁS – TEPERICS KÁROLY – ERDEI GÁBOR – TÖZSÉR ZOLTÁN (2011): A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar-Bihar Eurorégió) esete. *Magyar Pedagógiai*, 3. sz. 189-206. p.

KSH (2000): *Magyarország kistérségei I-VII. kötet*, KSH Megyei Igazgatóságai.

KSH (2001): *A 2001. évi népszámlálás kiadványai és adatai.*

<http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/06/index.html>. Letöltve 2012.08.11.

KSH (2008a): *A területfejlesztési-statisztikai kistérségek rendszere.*

http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=37,411890&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Letöltve: 2009.07.29.

KSH (2008b): *Területi statisztikai évkönyv, 2007.* Budapest.

KSH (2008c): *A vállalkozások regionális különbségei Magyarországon.* Győr.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/orsz/vallalkregkul.pdf>. Letöltve 2012.08.24.

LADÁNYI JÁNOS – CSANÁDI GÁBOR (1983): *Szelekció az általános iskolában*, Magvető, Budapest.

LADÁNYI JÁNOS (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*, Edukáció Kiadó, Budapest.

LADÁNYI JÁNOS – SZELÉNYI IVÁN (2004): *A kirekesztés változó formái. Közép- és délkelet-európai romák történeti és összehasonlító szociológiai vizsgálata.* Napvilág Kiadó, Budapest.

LANNERT JUDIT (szerk.) (2003a): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lannert Judit (2003b): *Középiskola-választás a kilencvenes évek végén.* In NAGY MÁRIA (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 71-92. p.

LANNERT JUDIT (2004): *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*, Ph.D. értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia Ph.D. program. Budapest.

http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/lannert_judit.pdf. Letöltve: 2012.06.22.

LANNERT JUDIT — NAGY MÁRIA (szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In LANNERT JUDIT — NAGY MÁRIA (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 17-42. p.

LANNERT JUDIT – NÉMETH SZILVIA – SINKA EDIT (2008): Kié lesz az általános iskola? – Kutatási jelentés a 2007 elején lezajlott közoktatási intézmény-fenntartási változásokról; TÁRKI – TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. Budapest.

Lazarsfeld, P. F. (1950): The Logical and Mathematical Foudation of Latent Structure Analysis. In STOUFFER, SAMUEL (eds): *Studies in Social Psychology in World War II. Vol. IV. Measuremenr and Prediction*, Princeton: Princeton University Press. Chapter 10.

Lazarsfeld, P. F. (1954): A Conceptual Introduction to Latent Structure Analysis. In LAZARSELD, P. F. (ed.): *Mathematical thinking in the social sciences*, Glencoe III: the Free Press, 349-387. p.

LEFEBVRE, HENRI (1991): *The production of space*, Oxford; Cambridge: Blackwell Publishers.

LEFEBVRE, HENRI (1996): *Writings on cities*, Oxford; Cambridge: Blackwell Publishers.

LEFEBVRE, HENRI (2002): *Everyday life in the modern world*, 7. print. New Brunswick; London: Transaction Publ.

LEFEBVRE, HENRI (2003): *The urban revolution*, Minneapolis; London: University of Minnesota Press.

LEITER, JEFFREY (1983): Classroom Composition and Achievement Gains. *Sociology of Education*, July, 126-132 p.

LENGYEL IMRE – RECHNITZER JÁNOS (2004): *Regionális gazdaságtan*, Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Lipman, Pauline (2007): Education and the Spatialization of Urban Inequality. A Case Study of Chicago's Renaissance 2010. In GULSON, KALERVO N. — SYMES, COLIN (eds.): *Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*, New York, London: Routledge, 155-173. p.

LISKÓ ILONA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*, Oktatáskutató Intézet, Budapest.

LUCAS, R. E. (1988): On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22. 3-42. p.

LUKÁCSY GÁBOR (1997): Szabad iskolaválasztás vagy szelekció. *Iskolakultúra*, 8. sz. 29-42.p.

Machlup, F (1966): Az oktatás teljes költsége. In ILLÉS LAJOSNÉ (szerk): *Az oktatás gazdaságtana*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Machlup, F (1982): Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba. In SCHMIDT Á. – KEMENES E. (szerk.): *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

MASSEY, DOREEN (1994): *Space, place and gender*, Cambridge: Polity.

MÁRKUS BÉLA (1994): *Bevezetés a térinformatikába*. Székesfehérvár EFE FFFK Térinformatikai Tanszék, Budapest.

MÁRTONFI GYÖRGY – TORDAI PÉTER (2005): *Az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolódása*. www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=egyeb=munkaeropiac.

Letöltve: 2009.06.12.

Mártonfi György (2003a): Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In NAGY MÁRIA (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 117-136. p.

Mártonfi György (2003b): Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk. In LANNERT JUDIT (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 19-37. p.

MÁRTONFI GYÖRGY (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. *Educatio*, 3. szám, 215-231. p.

MÁRTONFI GYÖRGY (szerk.) (2008): *Szakiskola és hátránykezelés: egy Equal projekt szakiskolai alprojektjének tanulságai*, Kisebbségkutató Közalapítvány, Pécs.

M. Császár Zsuzsanna (2004): Magyarország oktatásföldrajza. A magyar közoktatás területi sajátosságai, Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pannónia Tankönyvek, Pécs.

MEUSBURGER, Peter (1989): *The educational level of the labour force in relation to the size of the communes where the jobs are located*. Congrès "Regions et Formations - Europe 1992" Marseille - 7 et 8 décembre 1989, Marseille 1989, 20 S..

Meusburger, P. (1996): Educational Achievement, Language of Instruction, and School System as Key Elements of Minority Research. In FRANTZ, K. – AUDER, R. A. (Eds.): *Ethnic*

Persistence and Change in Europe and America. *Veröffentlichungen der Universität Innsbruck*, 213, Innsbruck, 187-222.

MEUSBURGER, Peter (2000): The spatial concentration of knowledge. Some theoretical considerations. *Erdkunde*, 54(4), 352-364. p.

Meusburger, Peter (2001): Geography of Knowledge, Education and Skills. In SMELSER, N. J. – BALTES, P. B. (Eds.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Vol. 12. Amsterdam: Elsevier, 8120-8126. p.

Meusburger, P. (2005): Education and employment of the Roma in Hungary. In KAGAMI, M. (Ed.): *The Roma in Eastern Europe: Past and present.* (in Japanese), Tokyo: *Gakubunsha*, 96-130. p.

Meusburger, P. (2007): Power, Knowledge and the Organization of Space. In WASSMANN, J. – STOCKHAUS K. (szerk.): *Experiencing New Worlds.* New York, Oxford: Berghahn Books., S. 111-124. p.

Meusburger, P. (2008): The nexus between knowledge and space. In: MEUSBURGER, P. – WELKER, M. – WUNDER, E. (szerk.): *Clashes of Knowledge. Orthodoxies and heterodoxies in science and religion.* Knowledge and Space vol. 1, Dordrecht: Springer, 35-90. p.

Meusburger, P. (2009): Spatial mobility of knowledge: A proposal for a more realistic communication model, *disP - The Planning Review*, 177/2, 29-39. p.

MOKSONY FERENC (1985): A kontextuális elemzés. *KSH Népeségstudományi Kutató Intézet, Demográfiai Módszertani Füzetek* (3). 16-28.

MOKSONY FERENC (2002): Fogalomalkotás és tudományos felfedezés. *Szociológiai szemle*, 1. sz. 150-162.

MUNKAERŐPIACI TÜKÖR 2008. Fazekas Károly – Köllő János (szerk.) MTA Közgazdaságtudományi Intézet . <http://econ.core.hu/file/download/mt2008/cimnegyed.pdf>. Letöltve: 2012.05.17.

MUNKAERŐPIACI TÜKÖR 2011. Közelkép: Foglalkoztatáspolitikai programok hatásvizsgálata. Szerk. Fazekas Károly – Kézdi Gábor. MTA Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest <http://econ.core.hu/kiadvany/mt.html> Letöltve: 2013.06. 23.

NAGY JÓZSEF (1972): *A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése*, Kossuth Kiadó, Budapest.

- NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1987): *A regionális gazdasági fejlődés összehasonlító vizsgálata*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2003) Iskolák a „topon”? A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: Nagy Mária (ed) *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 93–116.
- Nemes Nagy József (1993): Adalékok a térbeliség társadalmi magyarázó erejéhez (lokalitás, regionalizmus, centrum-periféria), In ENYEDI GYÖRGY (szerk.): *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1996): *Centrumok és perifériák a piaccgazdasági átmenetben*, Földrajzi Közlemények, CXX. kötet 1. sz. 31-48. <http://geogr.elte.hu/ref/pdf/CENTRPER.pdf>. Letöltve 2009.07.10.
- NEMES NAGY JÓZSEF (1998): *A tér a társadalomkutatásban. Bevezetés a regionális tudományba*, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF – JAKOBI ÁKOS (2002): *A Humán Fejlettségi Index (HDI) megyék közötti differenciáltsága 1999-ben*. Kézirat. ELTE, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF (2004): *A „hely” és a „fej”. A regionális tagoltság tényezői az ezredforduló Magyarországon*, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- NEMES NAGY JÓZSEF (szerk.) (2005): Régiók távolról és közelről. ELTE Regionális földrajzi Tanszék – MTA-ELTE Regionális Tudományi Kutatócsoport. *Regionális Tudományi Tanulmányok*, 12. szám http://geogr.elte.hu/ref/REF_Kiadvanyok/REF_RTT_12/REF_RTT_12_OK.pdf. Letöltve: 2012.05.18.
- NEMES NAGY JÓZSEF (2009): *Terek, helyek, régiók. A regionális tudomány alapjai*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY, <http://www.etymonline.com/index.php?term=geography>
Letöltve: 2009.06.03.
- NEUWIRTH GÁBOR (2001) *A középiskolai munka néhány mutatója*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- NEUWIRTH GÁBOR (2005) *A középiskolai munka néhány mutatója*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

NEUWIRTH GÁBOR (2007) *A középiskolai munka néhány mutatója*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

OBÁDOVICS CSILLA — KULCSÁR LÁSZLÓ — MOKOS BÉLA (2000): *A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon*. FVM Kutatási jelentés. Kézirat (FVM).

OBÁDOVICS CSILLA — KULCSÁR LÁSZLÓ — MOKOS BÉLA (2001): *A vidéki térségek emberierőforrás-fejlettségének alakulása Magyarországon*. *A falu*, tél.

OBÁDOVICS CSILLA — KULCSÁR LÁSZLÓ (2003): *A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon*. *Területi statisztika*, 6. (43.) évfolyam 4. szám. 303-322.p.

ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS 2004 (2006), Sulinova Kht. Budapest. (Szövegbeli hivatkozás: OKM, 2006).

http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf.

Letöltve: 2009.05.12.

ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS 2007 (2008), Országos jelentés.

http://okmfit.kir.hu/fileadmin/letoltes/Orszagos_kompetenciameres_2007_Orszagos_jelentes.pdf Letöltve: 2009.05.14.

PATTISON, W.D. (1990). The Four Traditions of Geography, *Journal of Geography* 89 (5), 202–206.p.

http://www.geog.ucsb.edu/~kclarke/G200B/four_20traditions_20of_20geography.pdf.

Letöltve: 2009.06.04.

PETERSON, PENELOPE (ed.) (1984): *The Social Context of Instruction. Group Organization and Group Processes*, Academic Press, Inc., Orlando, Florida

PIRISI GÁBOR – TRÓCSÁNYI ANDRÁS (szerk.) (2005) *Tanulmányok Tóth Józsefnek a PTE földtudományi Doktori Iskola hallgatóitól*. Pécsi Tudományegyetem, TTK Földrajzi Intézet.

PRED, ALLAN (ed.) (1981): *Space and Time in Geography - Essays Dedicated to Torsten Hägerstrand*, CWK Gleerup, Lund.

Probáld Ferenc (1999): *A földrajz fejlődése a XX. század második felében*, In MENDÖL TIBOR (zerk.): *A földrajztudomány az ókortól napjainkig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 224-257. p.

PROBÁLD FERENC (2007): *Társadalomföldrajz és regionális tudomány*, *Tér és Társadalom* XXI. 21-33. p.

PUSZTAI GABRIELLA – FINÁNCZ JUDIT (2003): *A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése*. *Educatio*, 4. sz. 618-635. p.

- RECHNITZER JÁNOS (1993): *Szétszakadás vagy felzárkózás. A térszerkezetet alakító innovációk*, Győr.
- RECHNITZER JÁNOS (1998): *Területi stratégiák*. Dialóg Campus Kiadó. Pécs.
- ROBINSON, W. S. (1950): Ecological correlations and the behavior of individuals. *American Sociological Review*, 15: 351–357.
- ROMER, P. (1990): Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98. S71-S102. p.
- ROMER, P. (1994): The Origins of Economic Growth. *Journal of Economic Perspectives*, 8. 3-22. p.
- SACK, ROBERT D. (1980): *Conceptions of space in social thought*, London: Macmillan, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SAJTOS LÁSZLÓ – MITEV ARIEL (2006): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest.
- SCHULTZ, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Smith, Susan J. (et al.) (2010): Introduction: Situating Social Geographies. In SMITH, SUSAN J. et al (eds): *The Sage Handbook of Social Geographies*, London (Sage) 1-39. p.
- SMITH, NEIL (2000): Socializing Culture, Radicalizing the Social. *Social & Cultural Geography*, 1 (1) 25-28. p.
- Soja, Edward (1985): The spatiality of social life: towards a transformative retheorisation, In GREGORY, D. — URRY, J. (EDS.) (1985): *Social relations and spatial structures*, London: Macmillan, 90-127.
- SOJA, EDWARD (1989): *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, London: Verso Press.
- SOJA, EDWARD (1996): *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Oxford: Basil Blackwell.
- SOJA, EDWARD (2000): *Postmetropolis: Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Basil Blackwell.
- SUGÁR ANDRÁS (2005): *Tanulók, tagozatok, iskolák. A 2000-2004. évi középiskolai felvételik eredményeinek értékelése*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

SUGÁR ANDRÁS (2007a): *Tanulók, tagozatok, iskolák. A 2000-2006. évi közéiskolai felvételik eredményeinek értékelése*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

SUGÁR ANDRÁS (2007b): *A 2005 és 2006. évi KIFIR adatok leírása, és az adatok felhasználási lehetőségeinek bemutatása*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

SÜLI-ZAKAR ISTVÁN (szerk.) (2003): *A terület- és településfejlesztés alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

SZALAY BALÁZS (2008): A korszerű és eredményes természettudomány-oktatás. Elemzés a PISA-vizsgálat eredményeinek tükrében, *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 10-39.

SZÉKELYI MÁRIA – BARNA ILDIKÓ (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Kiadó, Budapest.

SZÉKELYI MÁRIA – BARNA ILDIKÓ – HIMESI ZSUZSA: *Segédanyag az Adatfeldolgozás című tárgyhoz*. Kézirat. http://www.szo.tarstud.hu04/04/adatfeldolgozas/szekelyi-maria_handout.rtf

Letöltve: 2013. június 23.

Taylor, Chris (2007): Geographical information systems (GIS) and school choice: The use of spatial research tools in studying educational policy, In GULSON, KALERVO N. — SYMES, COLIN (eds.) (2007): *Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*, New York, London: Routledge, 77-94.

Thomson, Pat (2007): Working the In/visible Geographies of School Exclusion, In GULSON, KALERVO N. — SYMES, COLIN (eds.) (2007): *Spatial Theories of Education Policy and Geography Matters*, New York, London: Routledge, 115-133. p.

THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF HUMAN GEOGRAPHY,
<http://www.elsevierdirect.com/brochures/hugy/index.html> Letöltve: 2009.06.04.

TOBLER, WALDO (1970): A computer movie simulating urban growth in the Detroit region, *Economic Geography*, 46(2): 234-240.

TÓTH JÓZSEF (szerk) (2002): *Általános társadalomföldrajz I-II*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs.

TRICKETT, E. J. (1978). Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development*, 49. sz. 408-414. p.

TRÓCSÁNYI ANDRÁS – TÓTH JÓZSEF (2002): *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs.

VÁGI GÁBOR (1982): Versengés a fejlesztési forrásokért. Területi elosztás – társadalmi egyenlőtlenségek, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

VARGA JÚLIA (1995): Az oktatás megtérülési rátái magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, június, 595-605. p.

VARGA JÚLIA (1998): *Oktatás-gazdaságtan*, Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

VERES LAJOS (2004): Belső perifériák jelene és jövője a társadalmi-gazdasági térszerkezetben Magyarországon.. http://geography.hu/mfk2004/mfk2004/cikkek/veres_lajos.pdf. Letöltve 2009.06.08.

Vidákovich Tibor – Csapó Benő (1998): A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése. In VARGA LAJOS (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996/1997*, Oktatási Minisztérium, Budapest, 247-273. p.

VIDAL DE LA BLACHE, PAUL <http://wwwstage.valpo.edu/geomet/histphil/test/vidal.html>. Letöltve: 2009.06.05.

WALBERG, H. J. (1979). *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity*, Berkeley, CA: McCutchan.

Internetes források:

<http://www.terport.hu/kistersegek>

<http://www.jaras.info.hu/jarasi-hivatalok>

<http://www.kormanyhivatal.hu/hu>

<http://eletpalya.munka.hu/szakmacsoport-bemutatas>

Összefoglaló

A disszertáció témája az oktatás eredményessége és a középfokú továbbtanulás területi különbségeinek vizsgálata. A téma szakirodalmá, és saját kutatási eredmények is meggyőzően bizonyítják, jelentős szerepe van a térbeliségnek a különböző társadalmi folyamatok szempontjából. A „tér” kiemelt szerepét hangsúlyozó megközelítések az ún. szociálökológiai szemléletből táplálkoznak. Ez a szemlélet feltételezi az egyéntől függetlenül létező környezet létét, amelyet saját törvényei szabályoznak. 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 élete szempontjából, mint származása, családjának kulturális közege, munkaerő-piaci helyzete, vagy a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciója. A tér fogalma elválaszthatatlan a területi differenciáltság feltételezésétől, amely súlyos társadalmi (esély)egyenlőtlenségeket is jelenthet.

Alapfeltevésünk az volt, hogy a térségi egyenlőtlenségekben többfajta egyenlőtlenség „jelenik meg”: a gazdasági, infrastrukturális egyenlőtlenségek, a társadalmi összetétel hatása éppúgy érvényesül, mint a humán erőforrás „minősége”, és mindennek az oktatás eredményességére, illetve a gazdaság teljesítőképességére gyakorolt hatása. A térségi egyenlőtlenségekben *különböző egyenlőtlenségi rendszerek „egymásba ágyazottsága”* figyelhető meg. Ez azt jelenti, az „*előnyök és hátrányok*” egy-egy térségben *sajátos módon kapcsolódnak össze*, sajátos térszerkezetet és társadalmi viszonyokat hozva létre. A földrajztudomány *kontextuális elméletében* találtuk meg azt a szemléletet, amely képes a *térségi különbségek értelmezésére*.

Az elemzés kiindulópontja a kistérségek fejlettsége volt, melynek méréséhez készítettük egy *homogenitás-mutatót*, amely, „kontinuumként” fogva fel a kistérségek fejlettségét, képes minden egyes térség „helyét” kijelölni ezen a kontinuumon, és alkalmas az átmenetek megfelelő érzékeltetésére is.

Empirikus kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a térségi különbségek hogyan mutatkoznak meg az oktatás eredményességében: a diákok tanulmányi eredményeiben, a kompetenciamérésen elért teljesítményeikben, a középfokú továbbtanulási irányokban, valamint a középiskolák felvételi gyakorlatában. A homogenitás-mutatót kitűnően tudtuk használni kutatásunkban.

Eredményeink szerint *szignifikáns összefüggés* van a térségek *homogenitás-mutatója* és a rájuk jellemző *szülői*, illetve *iskolai háttér* között. A sok hátránnyal bíró környezet minden más környezetnél nagyobb hatást gyakorolt az iskolák társadalmi összetételére.

Jelentős mértékű egybeesést tapasztaltunk a *diákok eredményei*, valamint *szülői és iskolai háttérük* között. Legnagyobb mértékben a kedvezőbb háttérű térségekben. Fontos tényezőnek mutatkozott az *iskolai közösségek összetételének* hatása is. A hátrányos szülői és iskolai háttérnek a gyerekek eredményességére gyakorolt hatását a térségek kedvezőtlen adottságai még fel is erősítették. A *középfokú továbbtanulásnál* is mind a *kínálat*, mind a *térségek megtartó ereje* függött általános fejlettségüktől. A legjobb adottságokkal, s egyben ilyen intézményi kínálattal rendelkező térségekben volt legnagyobb a helyben maradó diákok aránya. Minél fejlettebb egy térség, annál jobban nő a gimnáziumi, és csökken a szakközépiskolai és szakiskolai képzésben tanulók aránya. A gimnáziumi képzésen belül az általános tantervű, a *legkevesebb specialitást kínáló* gimnáziumi képzés a *hátrányos helyzetű* térségekben fordul elő a leggyakrabban, ahol a gyerekek többsége tanul ilyen formában. Minél fejletlenebb egy térség, annál jellemzőbbek a kevésbé perspektivikus képzési formák (szakiskola). Ahogy javulnak a térségek adottságai, úgy nő a *magasabb szintű* (emelt szintű, nemzetiségi, kéttannyelvű, nyelvi előkészítő) *gimnáziumi képzésben* tanulók aránya. A leghátrányosabb helyzetű térségekben a *legmagasabb a 6/8 évfolyamos képzésben tanuló* diákok aránya. Az ilyen intézményeket sok esetben egyházak tartják fent, melyek felvállalják a hátrányok csökkentését, de a tehetséggondozást is. Jelenleg is ezek a legmagasabb presztízsű középiskolák, érthetően *legjobb a válogatási képességük* is. A *leggyengébb a szakiskolák* esetében. Itt a *legalacsonyabb a feltöltöttségi arány* is. Kevesebben jelentkeznek ilyen iskolákba, mégis kevesebb diákot vesznek fel, mint más középiskolák. Olyan mértékben ítélik őket képezhetetlennek, hogy inkább lemondanak róluk. A rosszabb adottságú térségekben kevesebben jelentkeznek középiskolákba, de mivel ők valóban komolyan gondolják a továbbtanulást, arányaiban több jelentkezőt vesznek fel, mint a fejlettebb térségekben. Ez utóbbi térségekben nő azoknak a diákoknak az aránya, akiket az iskola eleve besorolt a felvehetőek közé, az iskolák már inkább a rangsor elejéről tudtak válogatni, és lényegesen nagyobb a képzések feltöltöttségi aránya is.

Kulcsszavak: tér, térbeliség, területi különbségek, földrajztudomány, kontextuális elmélet, kistérségek, térségi sajátosságok, homogenitás-mutató, oktatás eredményessége, középfokú továbbtanulás, szülői háttér, iskolák társadalmi összetétele, továbbtanulási irányok, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, felvételi sikerességi mutatók, szelekciós mutatók

Summary

Collective effects of micro-regions on the efficiency of education and choices of further education

The theme of the dissertation is the territorial differences of educational effectiveness and research of differences in secondary further education. The literature of the topic and the results of my own research both convincingly prove that there is a significant role of extensity in the viewpoint of different social progresses. Approaches emphasizing the significant role of 'place' are rooted in the so-called socio-ecological aspect. This aspect presupposes the environment existing independently from the individual, which is governed by its own laws. The narrow and broader residential place are considered to be this kind of environment. Its socio-geographical features, social, economical capacities, infrastructural provision, institutions, schools, historical and cultural traditions can as well be determining in the life of an individual as his ancestry, the cultural environment of the family, his place in the labour market or his position in the social structure. The notion of place is inseparable from the supposition of territorial differentiation that can mean serious social (in)equalities of chance.

Our basic assumption was that in territorial inequalities there can be more inequalities 'present': economical, infrastructural inequalities and the effect of social constitution prevail as much as the 'quality' of human resources and all these affect the efficiency of teaching and the performance of the economy as well. In territorial inequalities we can observe *different inequality systems 'embedded into each other'*. This means that the '*advantages and disadvantages*' *attach to each other in a specific way* in different micro regions setting up a peculiar configuration and social relations. We can find the aspect that is able to *explain the territorial differences* in the *contextual theory* of geographical science.

The starting point of the analysis was the advancement of the micro regions for which we made an *indicator of homogeneity*. It takes the advancement of micro regions as a 'continuum' and so it can trace the 'place' of each micro region on this continuum and is also able to illustrate the transitions properly

In our empirical research we were curious about how the territorial differences show in the efficiency of teaching: in scholastic records of students, their performances in competence measurements, secondary education trends and practices of entrance exams at secondary schools. The indicator of homogeneity could be used perfectly in our research.

According to the results we find that there is a *significant connection* between the *indicator of homogeneity* and its *parental and scholastic background*. Environments with much disadvantage had a greater effect on the social constitution than any other environments.

A great degree of coincidence was experienced in the records of students and their parental and scholastic background. The greatest was in territories with better features. The effect of the constitution of scholastic communities was also found an important factor. The effect of the students' performances with disadvantageous parental and scholastic background was even intensified by the unfavorable features of the territories. In connection with further *secondary further education* both the *supply* and the *retention force of the micro region* depended on their general development. In areas with the best features and so with the greatest institutional supply, the greatest number of students who stayed in the given area can be found. The more developed a micro region is, the higher number of students are present in grammar schools and a lowering number of students are present in vocational high schools and trade schools. It is in *underprivileged areas* where we can find grammar school programs with the *fewest specialisations supply* if we look at the grammar schools with general curriculum, where most of the children chose this way of learning. The more developed a micro region is the more often we can find less perspective forms of training (trade school). As the makings of the micro regions' improve so much so we can find more students in *higher rated education* (higher level, gentile, bilingual, language preparatory) programs. The *mostly underprivileged micro regions* have the *highest rate of students who study in 6/8 year programs*. These institutions are many times sustained by churches that take up the reduction of disadvantages and talent management, too. At present, these secondary schools have the highest prestige and of course these have the best ability to select as well. The *weakest are the trade schools with the lowest rate of fullness*. Fewer students apply for these schools still they admit fewer students than others. Students are so untrainable that they give up on them. In micro regions with worse makings fewer students apply for secondary schools, but as they are more serious about further education they take more applicants than in more developed areas. In the latter ones the rate of students who are a priori considered admissible by the school is rising; the schools can select from the beginning of the ranking and the rate of their fullness of programs is substantially greater, too.

Key words: place, spatial differences, territorial differences, micro-regions, geographical science, sociology of education, educational effectiveness, theory of contextuality, indicator of homogeneity, secondary further education, parental background, social constitution of schools, rate of further education, grammar school, vocational school, trade school, entrance exam success measurements, measurements of selection