

Doktori (PhD) értekezés

Ora et labora?

*Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni
szektorbővülést követően*

Morvai Laura

Debreceni Egyetem

BTK

2017

Ora et labora?

Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően

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

Írta: Morvai Laura okleveles andragógus

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

Témavezető: **Prof. Dr. Pusztai Gabriella**
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201.....

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201.....

Én Morvai Laura 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 odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Morvai Laura

Debrecen, 2017. július 29.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, hogy már a mesterképzés alatt buzdított a tudományos pályára lépésre és meghívott, hogy csatlakozzak a CHERD munkájához. Köszönöm a doktori évek során és a doktorjelölti időszakban nyújtott támogatását, iránymutatásait és azt, hogy megtisztelt azzal, hogy több kutatásban is részt vehettem, melyek segítettek a kutatói szemléletmódon formálódását. Az ezek során szerzett tapasztalataim nélkül ez a disszertáció nem születhetett volna meg.

Köszönöm a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori program oktatóinak áldozatos munkájukat, mely során folyamatosan csiszolták a látásmódomat és segítettek a dolgozat koncepciójának kibontakozását. Az elővita bizottság tagjainak is hálával tartozom az alapos és előremutató javaslatokért. Különösképpen köszönöm Dr. Erdei Gábor, Dr. Bacskai Katinka, Dr. Kovács Klára és Dr. Györgyi Zoltán támogatását mind a doktori tanulmányaimmal, mind az értekezés megszületésével kapcsolatban. Továbbá köszönöm a kutatótársaimnak, hogy ők is hozzájárultak a koncepció csiszolásához!

Végezetül köszönöm a családomnak és barátaimnak, hogy végig támogattak az úton!

Tartalom

1. Bevezetés	6
1.1. A téma relevanciája	6
1.2. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása	11
1.3. Az értekezés felépítésének áttekintése	18
2. Egyházak szerepvállalása a többszektorú oktatási rendszerben	20
2.1. Kutatástörténet.....	20
2.2. Politikai, jogi és oktatásgazdaságtani megközelítés	25
2.3. Egyházi iskolák a rendszerváltás után	31
3. Mitől eredményesek a diákok és az iskolák?	40
3.1. Eredményesség értelmezések	40
3.2. Ható tényezők, hatások és hatásrendszerek	46
3.3. Hozzáadott érték értelmezések és mérési lehetőségek	57
4. Eredményesek az egyházi iskolák?	65
4.1. Egyházi iskolák és eredményesség kutatások	65
4.2. Egyházi iskola eredményességét elősegítő ágensek	73
4.3. Értékátadás és gyermeknevelési értékek	80
5. A kutatás bemutatása	87
6. Fenntartói láttelel.....	93
6.1. Gimnáziumi telephelyek.....	94
6.2. Szakközépiskolai telephelyek.....	110
7. Eredményesség több szempontú megközelítésben.....	126
7.1. Kompetenciamérési eredményesség.....	128
7.2. Nem tanulmányi eredményesség.....	138
7.3. Kontrollált kompetenciamérési eredményesség.....	148

8. Az eredményesség magyarázatai.....	162
8.1. Kompetenciamérési eredményesség.....	163
8.2. Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás	181
8.3. Kontrollált kompetenciamérési eredményesség.....	190
9. Összefoglalás.....	203
Summary.....	212
Hivatkozott irodalom.....	214
Mellékletek.....	226

1. Bevezetés

Értekezésünk első fejezetében a kutatási probléma megfogalmazása után, bemutatjuk azokat a főbb fogalmakat, amelyeket használni fogunk, majd pedig röviden ismertetjük az értekezés tartalmi felépítését.

1.1. A téma relevanciája

Bár az egyes országok fontos kötelezettsége az állami oktatási rendszer fenntartása, emellett az is a feladatuk, hogy a világnézetileg plurális világban biztosítsák a családok részére, hogy olyan oktatási intézményt választhassanak gyermekeiknek, amely megfelelőnek tűnik számukra arra, hogy a tanulók olyan értékrendű iskolákban tanulhassanak, melyek leginkább biztosítják a saját kultúrájuk megélését. Éppen ezért a legtöbb országban az állami oktatási rendszerrel párhuzamosan – állami támogatással vagy a nélkül, de – működnek nem állami fenntartásban, például alapítványi vagy egyházi kézben lévő oktatási intézmények is (Dronkers & Avram 2015).

Az egyházi iskolák létjogosultságát egyrészt az oktatás szabadságával, másrészt a vallásszabadsággal szokás igazolni, abban az Európában, amely az elmúlt évtizedekben hol kisebb, hol nagyobb mértékben, de egyre kevésbé vallásos (Maussen & Bader 2015, Maussen & Vermeulen 2015). Legalábbis a vallásosság azon típusa, amely az intézményes és rendszeres vallásgyakorlással kapcsolatos, csökkenni látszik, jóllehet az individuális vallásosság egyre jellemzőbbé vált (Casanova 2007). Ezzel szemben a múlt század 60-as éveitől megfigyelhető migráció hatására olyan csoportok jelentek meg, melyek erős közösségi vallásossággal jellemezhetőek (Musharraf & Nabeel 2015).

A két jog együttes alkalmazásával kapcsolatban megoszlanak a nézetek, hiszen vagy az állami iskolákban kap nagyobb szerepet a vallásoktatás, vagy önálló egyházi iskolákat kell működtetni (Maussen & Vermeulen 2015). Például hazánkban mindkettőre van példa főleg a hittanoktatás előtérbe helyezése óta.

Európa majd minden országában léteznek egyházi iskolák, működésük időtartama és folytonossága azonban komoly eltéréseket mutat (Dronkers & Avram 2015). Míg például Belgiumban hosszú idő óta vannak egyházi oktatási intézmények, addig hazánkban a huszadik század második felében csak néhány kivétellel működhettek, bizonyos országokban viszont, mint Svédország új hullámként jelentek meg (Dronkers & Avram 2015). Az egyházi iskolák a többi fenntartóhoz viszonyítva eltérő vallási, pedagógiai és filozófiai jegyekkel rendelkeznek, mindazonáltal még európai viszonylatban is kevés hasonlóság fedezhető fel

közöttük (Dronkers & Avram 2015). Általában elmondható a nem állami szektorról, hogy országonként az eltérő történelmi hagyományok miatt jelentős diverzitást mutatnak mind funkciójukban, mind eredményességükben (Bertola & Checchi 2013), nincs ez másképp az egyházi iskolák esetén sem.

Az egyházi iskolák funkcióira vonatkozóan számos elmélet létezik, melyek közül, – ahogy arra Pusztai (2004) rávilágít – Szántó (1998) figyelmen kívül hagyja a társadalom tagjainak szándékait, ugyanakkor érdemes megvizsgálni a három általa megnevezett funkciót. Szántó (1998) alapján megkülönböztethető egy helyettesítési, egy mellérendelési és egy kompetitív modell. Még az első a meglévő oktatási rendszer hiányaira válaszol, addig a második speciális problémák, feladatok felkarolására vállalkozik, a harmadik az oktatási piacon keletkező versenyre helyezi a hangsúlyt (Szántó 1998, Pusztai 2004).

Dronkers és Avram (2015) a PISA adatok háttérkérdőívei alapján úgy találta, hogy az iskolaválasztási motivációk hátterében az iskola filozófiáján túl, felszereltsége, társadalmi összetétele és a társadalmi reprodukcióban betöltött szerep húzódik meg. Míg egyes országokban inkább a bevándorló és középosztályi háttérű, és funkciójában erre építő nem állami oktatás erősödött meg, addig más országokban – és ezen iskolák tanulótársadalmát és azok teljesítményét illetően is – elitista szemlélet rajzolódik ki. Ez a megfigyelés hasonlít Bertola és Checchi (2013) eredményeihez, melyek azt mutatják, hogy a magán szektor – és ebbe beleértendő az egyházi szektor is – összetétele és eredményessége azon múlik, hogy milyen az állami szektor, hiszen annak alternatívájaként működik az iskolafelhasználók számára. Tehát azokban az országokban, ahol magasabb az állami szektorban az oktatás színvonala, nagyobb a szelekció, ott a magán szektor inkább a leszakadó, kevésbé motivált, esetleg rosszabb képességekkel rendelkező tanulók felé fordul. Ellenkező esetben pontosan fordítva történik, ahol alacsonyabb az oktatás színvonala az állami szektorban, ott a jobb háttérű, előnyösebb kvalitásokkal rendelkező diákok szülei számára inkább a magán szektor lesz hívogató, itt az iskolák elsősorban ezeknek a tanulóknak a képzésére rendezkednek be. Tehát ezek kialakulásának jelentős történelmi és társadalmi gyökerei vannak (Bertola & Checchi 2013).

Pusztai és Bacskai (2015) rávilágítottak, hogy a magyar oktatási rendszerben mindkét jelenség megfigyelhető a magán szektor esetén, melybe az egyházi szektort is beleértették, hiszen a fővárosban inkább a tehetség gondozás, vidéken viszont már a felzárkóztatás kap nagyobb hangsúlyt (Pusztai 2004, Pusztai 2014). Összességében elmondható tehát, hogy az egyházi iskolák megjelenése és szerepvállalása erősen lokálisfüggő (Sander & Cohen-Zada 2012). De a lokális körülményeken túl mindenképp különbséget mutat az iskolaválasztói

elvárások mentén is, viszont Pusztai (2004) eredményei azt mutatták, hogy különböző társadalmi háttérű családok is rendelkezhetnek hasonló iskolaválasztási elvárásokkal.

Az egyházi iskolák létezésének fontos indokát jelenti, hogy jelentős mértékben választják a szülők az ilyen iskolákat az állami iskolák helyett (Dronkers & Avram 2015). Egyesek szerint az egyházi iskolák létjogosultságának kérdése Európában kevésbé az eredményességhez kötött, sokkal inkább az vallási értékek és a jövőbeli életvezetésre vonatkozó ismeretek átadása, normák és hagyományok megőrzése és áthagyományozása az, amely legitimitásuk alapját képezi (Dronkers & Avram 2015), hasonló tendencia figyelhető meg az USA-ban is (Sander & Cohen-Zada 2012). Wardekker és Miedema (2001) szerint az egyházi iskolában zajló nevelés túlmutat a vallási alkalmakon, sokkal inkább a mindennapi élet velejárójaként tapasztalják meg a tanulók a vallási élményeket, a vallásos attitűd kialakítása is ezek mentén történik.

Ugyanakkor Dronkers és Avram (2015) eredményei arról is tanúskodnak, hogy ezen értékek átadásában, azonban – az egyre inkább szekularizálódottabb Európában – egyre kevésbé produktívak az egyházi iskolák, viszont a tanulmányi jellegű eredményesség terén egyre jobb eredményeket mutatnak, amely máshová helyezi a létjogosultságuk indokának hangsúlyát. Noha Szántó (1998) az oktatásban látta megvalósulni az egyházak legitimitásának átörökítését a szekularizáció következményeként, ezzel szemben jelenleg azt láthatjuk, hogy a szekularizálódás eredményeként már az egyházi iskolák is elkezdtek veszíteni egyházas jellegükből.

Az egyházi iskolák helyzetére három nagy kihívás gyakorol hatást, egyrészt a már említett szekularizáció, másrészt a kulturális sokszínűség növekedése, harmadrészt az oktatáspolitikai részéről az elszámoltathatóság igénye (Wardekker & Miedema 2001). Dronkers (1996) a szekularizáció kapcsán két fontos problémára is rávilágít a diákok aktív vallási háttérének hiányára és a vallásos háttérű tanárok problematikájára. Jóllehet megfigyelhető egy másik jelenség is, miszerint az egyházi iskolákban magasabb a vallásos tanulók aránya (Pusztai 2004, Sander & Cohen-Zada 2012). Noha ennek háttérében a kiválasztás során alkalmazott vallási kérdések is állhatnak, nem feltétlenül a vallásos értékpreferenciából adódó iskolaválasztás, sőt az is elképzelhető, hogy az iskola miatt válik a tanuló vagy a család vallásossá, tehát ez az eredménye lesz és nem a kiinduló pontja az egyházi oktatásnak (Sander & Cohen-Zada 2012). Sander és Cohen-Zada (2012) végül erős korrelációt találtak a két instrumentális megjelenési formájával – boldogság és egészség – mért vallásosság és az egyházi iskolaválasztás között.

A kulturálisan sokszínű társadalmakban nehezen indokolhatóak és működtethetőek a felekezeti iskolák (Wardekker & Miedema 2001), habár éppen az egyéni és közösségi önazonosság védelmére is szolgálhatnak. Az egyházi iskolák számára nehézkesnek tekinthető a tananyag átadására koncentrálni, az iskolák teljesítményét a tudás és képességek fejlesztésére minimalizáló oktatás koncepció felvállalása, mely az oktatáspolitikai részéről nyomásként jelenik meg és melynek fő eleme a kurrikulum (Wardekker & Miedema 2001). Éppen ezért az egyházi szektornak – amely a személyiségfejlődést tartja kiemelt feladatának általában extrakurrikuláris tevékenységek által – az oktatáspolitikának való megfelelés sokkal inkább az oktatási rendszerbe való alkalmazkodás feltételeként szolgál, tehát egyfajta minimumként (Wardekker & Miedema 2001). A tudásközpontú megközelítéssel szemben a vallási nevelés elsődleges célja a személyes identitás kialakítása a tanulóknál, amely kritikus értékelési magatartással párosul, tehát alkalmas az eltérő vélemények és látásmódok kezelésére, feldolgozására, újrakonceptualizálására (Wardekker & Miedema 2001).

Gyakran felmerül az egyházi iskolák eredményességét illetően a szelekciós paradigma, melynek értelmében, noha az egyházi intézmények küldetésében megjelenik a szegénység és egyenlőtlenségek enyhítése az oktatás által, a gyakorlatban az iskolák összetétele nem a helyi közösség társadalmi-gazdasági összetételének megfelelően alakul, hanem annál alacsonyabb a hátrányosabb környezetből érkezők aránya, ugyanakkor etnikai összetételt tekintve színesebb iskolákat találhatunk (Oldfield et al. 2013). Oldfield és társai (2013) arra az eredményre jutottak, hogy a társadalmi szelekció egyik eszköze lehet a tanulók “hit alapú” kiválasztása, de ezzel bizonyíték nélkül nem lehet vádolni ezeket az iskolákat. Az egyházi iskolákra kettős nyomás nehezedik a társadalom részéről, egyrészt megfelelni a tényekre alapozott oktatáspolitikának (Szemerszki 2014), másrészt a küldetésükben vállalt felzárkóztatásnak is eleget tenni és vallásos értékeket közvetíteni (Oldfield et al. 2013).

Az ellenérzések a vallási alapon szerveződő iskolákkal szemben főként a társadalmi kohézió, a finanszírozás, a pedagógiai autonómia, az oktatási gyakorlat és a menedzsment kérdéseire irányulnak (Maussen & Bader 2015). A finanszírozás kérdése a 2008-ban kezdődő gazdasági válság után újra előtérbe került például Hollandiában is, ahol a magánszektorba tartozó – köztük egyházi – iskolák jelentős része államilag finanszírozott, a központi támogatás szempontjából is fontos kérdés az oktatás eredményessége, az iskolák hatékonysága (Cornelisz 2013).

Látható, hogy az államok az állami támogatás mértékétől függően kisebb vagy nagyobb arányban, de igyekeznek szabályozni a nem állami intézmények életét is, többek között a tanárok minősége jelenti ebben az egyik marginális pontot (Dronkers & Avram 2015). Ez

nem is meglepő, hiszen a tanári munka minősége meghatározó a tanulói eredményességet illetően (Széll & Sági 2014).

Időről-időre a szakirodalomban is számos kritika éri az egyházi iskolákat és eredményességüket. Fontos kérdés például az Egyesült Királyságban, ahol minden harmadik iskola egyházi szellemiségű nevelést biztosít (faith-based school), hogy mégis mit kínál a diákoknak és a társadalomnak egy vallási alapon szerveződő állami vagy magán oktatási intézmény (Oldfield et al. 2013).

Hazánkban is időről időre felmerül az egyházi iskolák finanszírozásának és eredményességének kérdése. Különösen fontos ez akkor, amikor három tanév alatt az egyházi szakiskolások száma két és félszeresére, a szakközépiskolásoké pedig több mint háromszorosára növekedett. Az egyházi iskolák a rendszerváltást követő negyed évszázadban jelentősen átalakultak, nemcsak a közvélemény megítélése ment át jelentős változásokon – nem feltétlenül egyetlen irányban, inkább folyamatos változásról, ingadozásokról beszélhetünk –, hanem az egyházi fenntartásban működő intézmények és ezzel együtt az ilyen iskolák tanári és tanulói létszáma is gyarapodni kezdett.

Az egyházi iskolák száma a rendszerváltást követően komoly növekedésnek indult, melyben egy erőteljes lökéshullámot jelentett, amikor 2010. évi LXII. törvény lehetőséget biztosított az önkormányzatok számára, hogy az iskolák fenntartását az egyházak kezébe adják. Vajon ezen átalakítások, hogy befolyásolták az egyházi szektor eredményességét? Korábbi kutatásokból tudjuk (Pusztai 2004, Imre 2005, Neuwirth 2005), hogy bizonyos objektív mutatók terén jobban teljesítettek korábban az egyházi iskolák. Az iskolaátadások, vajon a jobb teljesítményű iskolákra irányultak, vagy, ahogy a fenntartókkal készített korábbi kutatásaink mutatják (Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014) inkább a hátrányosabb helyzetű területek felé és a szakképzés irányába nyitottak. Az egyházi középiskolák eredményességét két irányból lehet megközelíteni, egyrészt a fenntartó, másrészt az eredményesség oldaláról.

A szakirodalomban gyakran előfordul az a vizsgálati szempont, amely kimondottan az objektív mutatókkal megragadható eredményekre koncentrálva igyekszik megmondani, hogy az egyes intézmények eredményesek-e, sőt eredményesebbek-e mint a többi hasonló profillal rendelkező iskola. Ugyanakkor a kutatók hajlamosak ezeknek az eredményességi mutatóknak az iskola tevékenységét fémjelző szerepet tulajdonítani. Továbbá joggal merülhet fel a kérdés, valóban ezektől eredményes-e egy iskola? Milyen tényezők befolyásolják e mutatóknak való megfelelést? Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az iskolák tevékenysége nem merül ki a kognitív képességek és a tudásanyag átadásában – annak ellenére, hogy gyakran ilyen formában mérik az iskolák eredményességét – hanem fontos szerepe van a nevelésnek is,

akárcsak a gyerekek motiválásának. Ráadásul az akadémiai jellegű eredményesség vizsgálatára számos más lehetőség is létezik (pl. nyelvvizsga, továbbtanulási szándék, tanulmányi versenyeken való részvétel). Ahhoz, hogy egy iskola eredményességéről reális képet kapjunk, nem szabad megfeledkezni a gyerekek családi háttérének szerepéről sem, mely az eredményességet jelentősen meghatározza. Figyelembe kell vennünk, hogy a különböző fenntartók – összhangban az iskolák egyedi identitásával, társadalmi összetételével – más-más feladatokat tekintenek kiemelten fontosnak.

Az eredményesség folyamatos előtérbe állítására lehetünk figyelmesek akkor, amikor időről időre értékelik a középiskolák teljesítményét, sőt bizonyos mutatók mentén rangsorba állítják őket (Neuwirth 2006, Neuwirth & Horn 2007, Dugasz 2011). Ugyanakkor felmerülhet bennünk a kérdés valóban ezek az iskolák a legeredményesebbek? Vajon mennyivel eredményesebb az a fővárosi iskola melynek tanulóinak többsége diplomás szülők gyermeke, mint az vidéki kis iskola, amelyben magas az alapfokú végzettséggel sem rendelkező szülők aránya? Hogyan szerepelnek ezekben a mérésekben az egyházi fenntartású középiskolák? Illetve vajon milyen az újonnan átvett/alapított egyházi középiskolák eredményessége?

Jelen értekezésben arra vállalkozunk, hogy feltérképezzünk – az Országos kompetenciamérés által kínált lehetőségeket kihasználva – a magyar oktatási rendszerben különböző fenntartói szektorokban tanuló szakközépiskolások és gimnazisták eredményességét, külön figyelmet fordítva az egyházi szektorra, azon belül is szétválasztva a 2010-ben már egyházi vagy csak azután egyházivá váló intézményeket.

1.2. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása

Az oktatási rendszerek vizsgálatánál a leggyakoribb megközelítési mód az állami és a magán szektor elkülönítése, mely utóbbin belül szokták az egyházi szektort elhelyezni, olykor az államtól érkező anyagi támogatástól függően teszik még cizelláltabbá a képet. Jelen értekezésben a magyar oktatási rendszert három nagy csoportra osztottuk: állami, egyházi és magán szektorokra. Az állami szektorba soroltunk minden olyan fenntartót, amely állami fenntartású, a magán szektorba az alapítványi és gazdasági alapon szerveződő intézményeket. Az egyházi szektorba, pedig felekezettől függetlenül, minden olyan intézményt, amelyet „egyházi jogi személy”, „egyházi felsőoktatási intézmény” vagy „vallási csoport” működtet.

Ez utóbbi tekintetében, ugyanakkor látnunk kell, hogy ez ugyan egy gyakorlatban jól alkalmazható meghatározás, a valóságban nem árulkodik arról, hogy az iskolának valóban lenne valamilyen felekezeti elkötelezettsége, amely megjelenne akár az iskolai környezetben, akár a nevelésben. Az egyházi iskolákat Magyarországon különböző felekezetek működtetik,

tehát megkülönböztethetünk római katolikus, görög katolikus, református, evangélikus, baptista, etc. iskolákat. Véleményünk szerint ez még mindig nem mutatja azt, hogy ezek az iskolák csak a nevükben vagy fenntartójukban egyháziak vagy felekezeti-e vagy sajátos pedagógiai koncepció szerint nevelnek-e.

Az iskolák egyházi vagy felekezeti elkötelezettségét az identitásuk mutathatja meg. Az egyházi iskolák identitásának kérdése főleg arra irányul melyek azok a jellegzetes jegyek, amelyek alapján el lehet különíteni az egyházi iskolákat más fenntartók iskoláitól. Ezen vizsgálatok közötti legnagyobb különbséget az jelenti, hogy hány dimenziót határoznak meg erre, az oktatási intézmény életének, mely tényezőit vizsgálják a meghatározásban (Kopp 2005). Kopp (2005) az iskolák identitásának kapcsán a célokat, a tevékenységeket, a tananyagbeli és vallásoktatásbeli tartalmakat, az iskola és környezetének dimenzióját ragadta meg, tehát szerinte ezek azok a területek ahol érzékelhető lehet az iskolák felekezeti identitása (1. táblázat). Ugyanakkor Kopp (2005) modellje is újragondolásra ad okot, hiszen a céldimenzió tovább bontható lenne világnézeti, proszociális nevelési és oktatási célokra. Az iskolai-környezet dimenzió esetén fenntartóval való kapcsolat is integrálható lenne, valamint az egyéb egyházi és nem egyházi intézményekkel való együttműködés is.

1. táblázat: Az egyházi iskolák identitásának meghatározó dimenziói Kopp (2005) alapján

Cél dimenzió	Iskolai értékek, normák és célok
Tevékenység dimenzió	Iskolai központi tevékenységéhez kapcsolódó tevékenységek
	Jellegzetes kiegészítő tevékenységek
	Nevelő-nevelt viszony
	Tantestület
	Jutalmazás és büntetés rendszere (kondicionáló szelektív hatásrendszer)
	Iskolai hagyományok
Tartalom dimenzió	Tananyag egészéhez kapcsolódó
	Csak vallásoktatáshoz kapcsolódó
Iskola-környezet dimenzió	Szülőkkel kialakított kapcsolat
	Gyülekezettel kialakított kapcsolat
	Autonómia-törekvések

Forrás: Kopp 2005: 556

Véleményünk szerint az egyházi iskolák klímájának fontos kérdése, hogy mit tartanak eredményességnek, megjelenik-e a keresztyény szemlélet a napi gyakorlatban, az eredményesség koncepciójukban. Az iskolai klímát vagy légkört az iskola belső környezetének olyan tartós jellemzőjeként értelmezzük, amely hatással van mind a tanárok, mind a diákok viselkedésére manifeszt módon mégis nehezen megragadható, hiszen a jellemzők összességének hatására jön létre (Balázs 2014). Értelmezésünk hasonló Halász és Kozma (1993) azon megfogalmazásához, mely szerint az iskolai klíma az iskolai szervezet „személyisége”.

Ezek tudatában ugyan az egyházi középiskolák tanulóinak eredményességét vizsgáljuk, tehát egy gyűjtőnév alatt kezeljük ezeket az intézményeket, mégis kérdéses számunkra, hogy mely iskolák tekinthetők valóban identitásukban is egyházinak. Természetesen nem várhatjuk el az intézmények teljesítményét vizsgálva a felekezeti iskolák identitásából, klímájából feltételezhető többletet minden intézménytől, miközben a korábbi kutatások is azt mutatták, hogy az egyházi iskolák identitása nem egységes még felekezeti alrendszereken belül sem (Pusztai 2004). Az egyházi iskola identitásának megragadására ellenben nem alkalmas a legtöbb adatbázis, valószínűleg a téma vizsgálata egy nagyon érzékeny terület, ugyanakkor például az iskolai gyakorlat és klíma vizsgálata által talán saját kutatások alapján mégis megragadható lehet. Erre azonban konkrétan az értekezésben nem vállalkozunk. Nem vállalkozunk arra, hogy az egyes felekezetek középiskolásainak eredményeit külön vizsgáljuk, hiszen a kicsi elemszámok torz képet mutathatnának. Viszont mégsem kezeljük teljesen egységesnek az egyházi szektort.

Az értekezés kettős megközelítést alkalmaz az egyházi iskolákkal kapcsolatban, annak figyelembe vételével, hogy az iskolák szerepeltek-e az Országos kompetenciamérés 2010-es adatbázisában vagy sem, megkülönböztetünk 2010 előtt is egyházi fenntartásban lévő (továbbiakban régi egyházi) és 2010 óta egyházivá váló (továbbiakban új egyházi) intézményeket. Az új egyházi intézmények közé soroljuk az átvett vagy új indítású intézményeket egyaránt, melynek oka a beazonosíthatóságból fakad, ugyanis az Oktatási Hivatal honlapján közzétett iskolai szintű adatokból sem lehet minden esetben egyértelműen eldönteni, hogy átvett vagy új intézményről beszélünk-e. Nyilvánvaló, hogy a régóta egyházi fenntartásban lévő szektor sem tekinthető egy egységes tömbnek, hiszen az indítások éve (pl. Pusztai 2002), vagy a fenntartó felekezetek (Pusztai 2009) mentén tovább lehetne bontani, de jelen értekezésben csak a statisztikai adatok szintjén térünk ki felekezeti különbségekre, az empirikus eredményeinkben nem. Az ezredfordulón a rendszerváltás előtti és a rendszerváltás után indult iskolák összehasonlításakor gyakorlatilag minden szempont szerint alapvető különbségeket mutattak (Pusztai 2004), azonban jelen vizsgálatban ezek egy csoportba kerülnek szemben a 2010 után átvett vagy indított iskolákkal.

Az oktatás eredményességének a kérdése egy elég gyakran és sok szempontból vizsgált fogalom (Gyökös & Szemerszki 2014), amely szoros kapcsolatot mutat, mégis különbözik a hatékonyság és a méltányosság fogalmától (Lannert 2004). Kertesi (2008) az iskolai eredményesség mérésének vizsgálatát egyrészt közgazdasági szempontból közelíti meg, hiszen a közoktatás költséges tevékenység, mind az állami, mind a családi ráfordítások szempontjából. A közoktatás Kertesi (2008) megfogalmazása szerint a ráfordítások és az

eredmények kombinációja, melyben mindkét tényezőnek számos variánsa létezik. Értelmezése szerint az iskolák eredményessége a tanulók tudásában, képességeiben manifesztálódik, melyek hozzájárulnak a felnőtt életben való boldogulásukhoz és a társadalmi felelősségvállalásukhoz, például a munkavégzésük által (Kertesi 2008). Az oktatás eredményessége nem feltétlenül a ráfordítások nagyságában gyökerezik (Barber & Moursched 2007, Kertesi 2008), hanem a megfelelő felhasználásban. Ha rendszerszinten gondolkozunk, akkor is a legfontosabb, az eredményváltozó meghatározása, amely alapján a rendszer hatékonyságát mérni tudjuk (Kertesi 2008). Az intézményekre irányuló mérések háttérben gyakran jelennek meg az oktatáspolitikai célok megvalósulásának mérési szándékai, egyrészt az elszámoltathatóság, másrészt a fejlesztések miatt (Szemerszki 2014, Széll et al. 2016). Eredményesség változónak használhatunk olyan viszonylag könnyen hozzáférhető adatokat, mint a tanulmányi vagy vizsga eredményeket, bukások vagy évismétlések számát, továbbtanulási irányokat, melyek csak korlátozottan alkalmasak az intézményközi összehasonlításra (Kertesi 2008). Jelen értekezésben az Országos kompetenciamérés adataira támaszkodva mind a fenntartók bemutatásánál, mind a tanulók eredményességének vizsgálatánál használtunk statisztikai adatokat. A másik jóval bonyolultabb módon mérhető eredményességváltozót a munkaerőpiac képezi, azonban ez egyrészt számos erőforrásbeli (idő, pénz, információ), másrészt megbízhatóságbeli problémákat egyaránt felvet, hiszen nem pusztán egy iskolafokozat teljesítése juttatja egy adott pozícióhoz a tanulót, továbbá még csak nem is közvetlenül hasznosíthatóak az így kapott eredmények az iskola számára (Kertesi 2008). Korábbi kutatásaink is azt mutatták, hogy a fenntartók és a szülők is az egyik legfontosabb jelzőrendszernek tekintik a munkaerőpiacot (Morvai & Sebestyén 2014). Ugyanakkor bármennyire fontosnak tartjuk az eredményesség ezen megközelítését, a mérési lehetőségeinek nehézségei miatt le kell mondanunk róla.

A fentiekén túl lehetőség van még meghatározott kompetenciaterületek alapelemeinek mérésére standardizált tesztek segítségével, mint a PISA¹, vagy magyar viszonyok között az Országos kompetenciamérés esetén a szövegértés vagy a matematika tesztek (Kertesi 2008). A kompetenciamérés során egyrészt kognitív ismereteket mérnek, másrészt a képességeket, harmadrészt, olyan elemeket is magában foglal, amelyek a teljesítményhez szükségesek, úgy, mint érzelmi, akarati vagy éppen etikai tényezőket (Kádárné 2015). Ehhez hasonlóan az Országos kompetenciamérés is tudás és képességek mérésére szolgál (Balázsi et al. 2015, Széll et al. 2016). A mérés fontos jellemzőjét jelenti, hogy nem a pedagógus és a tankönyvek

¹ Programme for International Student Assessment

által továbbított tudástartalom elsajátításának mértékét vizsgálja, hanem azt, hogy a tanuló a hétköznapi életből hozott példák alkalmával mennyire tudja az adott évfolyamig megszerzett tudást alkalmazni (Széll et al. 2016).

A standardizált tesztek előnyei, hogy intézmények közötti összehasonlításra is használhatóak, benchmarkokat lehet integrálni ezáltal a rendszerbe, valamint az iskola-felhasználók és a fenntartó számára is képes jól értelmezhető eredményeket mutatni, sőt fejlesztéseket lehet építeni az eredményekre (Kertesi 2008). De nemcsak a szülők, diákok, hanem természetesen a pedagógusok, igazgatók is visszajelzést kaphatnak (Szemerszki 2014, Széll et al. 2016). Ugyanakkor hátrány, hogy az egyének közötti különbségek (szocio-ökonómiai státusz) jelentős hatást gyakorolnak az eredményekre, főleg az egyéni szinten, sőt a véletlen tényezők is hatással lehetnek a kimenetelre (Kertesi 2008). Az egyéni szintű adatok lehetőséget biztosítanak az adatok aggregálhatóságára, viszont ezen adatok instabilak lehetnek a kis létszámú intézményeknél, például a hiányzások miatt már nem képesek valós képet mutatni (Kertesi 2008). A teljesítménymérés fontos, de nem elégséges a tanulók és iskolák eredményességének megállapítására (Széll & Szemerszki 2015, Széll et al. 2016). Pusztai és Bacskai (2015) tanulmányukban szintén felszólalnak az eredményesség egy-szemponos megközelítése ellen, jelen értekezésben mi is a több-szemponos eredményesség-felfogás mellett tesszük le a voksunkat. A tesztmérések vonatkozásában gyakran felmerülő dilemmák a tesztre tanítás, az elemszám problémák (a kis iskoláknál), a teszteredmények manipulálása, valamint iskolák méretéből fakadó statisztikai esélykülönbségek (Kertesi 2008). Sőt felmerülhet a kérdés, hogy mennyire tekinthető méltányosnak az egységes standardok alkalmazása a kis és nagy intézmények esetén (Kertesi 2008). Főleg az iskolaméretből fakadó problémákat tudtuk kiküszöbölni azzal, hogy a hasonló méretű iskolákat együttesen kezeltük.

A fentiekkel egyetértésben az iskolák eredményességét mi is több-szemponotú kérdésnek tekintjük. A gyakran vizsgált elemeken kívül – tanulmányi eredményesség, kompetenciamérési eredményesség, továbbtanulás –, ide soroljuk még a „nem tanulmányi” eredményességet is, amely egy nehezen megragadható fogalom. Tanulmányi eredményesség kapcsán a kompetenciamérési eredményességet vizsgáljuk, mind a matematika, mind a szövegértés terén az Országos kompetenciamérés eredményeit felhasználva.

Nem tanulmányi eredményesség vonatkozásában egyesek a preskriptív és proskriptív normákhoz való viszonyulás (az előítéletesség, a drog és alkoholfogyasztást) kérdését vizsgálták (Pusztai 2004), mások az állampolgári ismereteket (Dronkers 2016), a hiányzást, az élet feletti kontroll érzetét, a felelősségvállalást (Elder & Jepsen 2013), de volt, aki a sportolást is ide sorolta (Kovács 2015). A nem tanulmányi eredményesség egy másik mutatója

lehet az iskolai magatartási normák betartása, a tanórai rend fenntarthatósága is (Bacskai 2015). A nem tanulmányi eredményesség fogalma alatt tehát azon ismereteket, készségeket és attitűdöket értjük, amelyek nem képezik az iskolai tanulmányi eredményesség részét, pl. szociális problémamegoldás, egészségmagatartás, hangszerismeret, állampolgári ismeretek, etc. Jelen értekezésben a tanórán és iskolán kívüli zene- és sportfoglalkozásokban való kiemelkedő részvételt, extakurrikuláris aktivitást, valamint a továbbtanulási aspirációkat tekintjük nem tanulmányi eredményességnek.

Egyetértünk azzal a szemlélettel (Széll et al. 2016), mely szerint az abszolút eredmények valójában nem szolgálnak a legeredményesebb tanulók tökéletes mérőszámául, éppen ezért az értekezésben is igyekszünk meghaladni ezt a szemléletmódot és más típusú vizsgálatokat is előtérbe helyezni. Az eredményesség másik megközelítési módja a hozzáadott érték típusú megközelítés, melynek részletes bemutatására a 3.3. alfejezetben kerül sor.

Az iskolák eredményességének kérdése túlmutat az iskolák tanulói eredményességének összegén, hiszen olyan kontextuális hatások figyelhetők meg az iskolákban, melyek a tanuláshoz való hozzáállásra is rányomják bélyegüket. Azonban erre a kontextus szintű vizsgálatra az SPSS nem képes, ezért más statisztikai programok használatát igényelné pl. a többszintű elemzésre alkalmas HLM programét. Jelen értekezésben éppen ezért eltekintünk az ilyen jellegű vizsgálatoktól, noha fontosságukat nagyon lényegesnek találjuk. Helyette a kérdőívben található összetételre vonatkozó telephelyi adatokat vontuk be a vizsgálatunkba.

De mit is értünk iskolai kontextus alatt? Az iskolai kontextus alatt az iskolai kompozíció hatását értjük, tehát az iskola teljességéből, az iskolák tanulói és tanári összetételéből fakadó hatásokat (Goldstein 1997, Bacskai 2015). Ezekhez nagyon szorosan kötődik az iskolai szervezeti kultúra és klíma fogalma.

Az iskolák légköre és szervezeti kultúrája mellett másik, ezekhez szervesen kapcsolódó fogalom a rejtett tanterv fogalma. Összefonódásukat jól mutatják Járó (1986) azon észrevételei miszerint a nevelési folyamat túlmutat a tanári szóbeli kommunikáción, hiszen a non-verbális kommunikáció és az a környezet, amelyben az oktatás, nevelés történik, szintén hordoz bizonyos rejtett társadalmi jelentést, ezért a közvetíteni vélt üzenettel akár ellentétes hatás is kialakulhat. Ez azt mutatja, hogy a tanár által közvetíteni kívánt tartalmakon túl, ezzel párhuzamosan egy olyan spontán létrejövő elsajátítási folyamat is jelen van, amely a tananyagtól függetlenül hozzájárul a tanulók szociális ismereteinek bővüléséhez (Járó 1986). A rejtett tanterv fogalmával részletesen a 4.3. alfejezetben foglalkozunk.

Jelen értekezésben a telephelyi kompozíció, elnevezéssel próbáljuk megragadni az iskolák kontextusából fakadó sajátosságokat. Egyrészt a tanulói összetételt, másrészt a szülői összetételt és a szülői kapcsolattartást, harmadrészt a telephelyen uralkodó tanulási légkört soroltuk ide.

Azonban a telephelyi kompozíció mellett szintén az iskola egyediségére utal az iskolai környezet, melyet két tényező figyelembe vételével hoztunk létre, ezek a településtípus és az iskolanagyság. Mindkettőt három-három csoportra osztottuk. Településtípus kapcsán megkülönböztetünk városi, megyeszékhelyi és fővárosi iskolákat. Iskolanagyság szerint kis, közepes és nagy iskolákat. Ehhez az Országos kompetenciamérés során használt kategorizálást használtuk, azzal a különbséggel, hogy az 5 főnél kisebb iskolákat is kis iskolának tekintettük.

A családstruktúra tekintetében kettős megközelítést alkalmazunk, egyrészt azt vizsgáljuk, hogy a tanuló mindkét szülőjével együtt él vagy sem, így intakt és nem intakt családoknak nevezzük ezeket. A másik megközelítés a tanuló testvéreinek számára vonatkozik, itt egyrészt a testvér létét, másrészt a több testvér meglétét elemezzük.

A család státusa vonatkozásában vizsgáljuk a szülők iskolai végzettségét, munkavégzését, szubjektív anyagi helyzetét és azt, hogy mit gondolnak, hogyan élnek a környezetükhöz képest. A szülők iskolázottságának elemzéséhez háromfokú skálát alkalmaztunk úgy, mint: érettségi nélküli, érettségizett és diplomás. A szülők iskolázottsági szintjét a család kulturális tőkájének vizsgálatánál is figyelembe vettük, továbbá a család és a saját könyvek számát, valamint a tanuló íróasztalának meglétét.

Noha több ponton érinti a disszertáció a vallásosság és az abból fakadó értékválasztások, így az iskolaválasztás kérdését, ennek mélyebb empirikus vizsgálatába – a rendelkezésre álló adatok hiányában – nem tud belebocsátkozni.

Fontosnak tartjuk leszögezni, hogy egyetértünk Széll és munkatársai (2016) azon állításával, mely szerint a standardizált tesztek nem képesek valós képet nyújtani az iskolák teljesítményéről, mivel az iskolai munka és az eredményesség olyan soktényezős fogalmak, amelyeket nehéz modellezni, de bizonyos hatások feltárására vállalkoznunk kell ahhoz, hogy legalább a trendek szintjén lássuk a hazai középfokú oktatás fenntartói különbözőségét.

Az elméleti fogalmak konkretizálása után a következő alfejezetben áttérünk az értekezés felépítésének bemutatására.

1.3. Az értekezés felépítésének áttekintése

Az első fejezetben, mely a *Bevezetés* címet viseli bemutattuk az egyházi iskolák létének háttértényezőit, azokat a kihívásokat, amelyekkel az egyházi iskoláknak szembe kell nézniük, érintettük az egyházi iskolák eredményességének témáját, valamint áttekintettük az értekezés alapfogalmait.

A második fejezetben, mely az *Egyházak szerepvállalása az oktatásban* címet viseli, az egyházi iskolák rendszerváltás utáni helyzetét vesszük szemügyre. Elsőként az egyházi iskolákkal kapcsolatos kutatásokat mutatjuk be, majd kitérünk az egyházi iskolák kérdésének politikai, jogi és gazdaságtani megközelítésére, végezetül pedig az egyházi szektor rendszerváltás utáni átalakulását tanulmányozzuk. Érintjük az iskolák fenntartói helyzetét. Megfigyeljük az egyházi intézmények részesedését képzési típusonként, kitérünk az egyházi szektor középiskoláinak profilonkénti megoszlásának változására az ezredforduló óta. Érintjük az egyházi iskolák intézmény, pedagógus és tanuló számának növekedést különösen a 2010-es törvénymódosítást követő időszakban. Kitérünk arra, mely fenntartók és milyen arányban gyarapodtak ez idő alatt. Bemutatjuk melyek az egyházi szektor legtöbb iskolával rendelkező fenntartói, valamint azt, hogy milyen arányban képviselteti magát középfokon az egyházi szektor az egyes megyékben, majd térképen szemléltetjük, hogy az egyes megyékben milyen az új egyházi gimnáziumok aránya.

Az oktatáskutatás egyik nagy szakmai, köz- és oktatáspolitikai figyelemnek örvendő területe az iskolák eredményességének kutatása. Az eredményesség vizsgálatok még mindig számos korlátba ütköznek a valóság modellezésével kapcsolatban, és noha a hozzáadott érték modellek annak a látszatát keltik, hogy az iskolák összehasonlíthatóak, mégis számos fenntartás merül fel az ilyen vizsgálatokkal szemben is. Éppen ezért a harmadik fejezetben – mely a *Mitől eredményesek a diákok és az iskolák?* címet viseli –, az eredményesség különböző megközelítési módjait vesszük szemügyre, kritikus szemmel nézve ezek mérhetőségének lehetőségeit. Bemutatjuk azokat a tényezőket, melyek a szakirodalom alapján hatással vannak az eredményességre. Végezetül az iskolai eredményesség kutatások azon csoportját vizsgáljuk meg alaposabban, mely az iskola eredményességre gyakorolt hatását igyekszik feltárni az által, hogy az eredményeket vagy a korábbi teljesítményhez vagy a családi háttér alapján elvárhatóhoz méri, de elképzelhető ezek kombinációja is.

Az *Eredményesek az egyházi iskolák?* című, negyedik fejezetben azokat az eredményességekutatásokat mutatjuk be, melyek kifejezetten szektorközi összehasonlítást végeztek és kiemeljük azokat az elemeket, amelyekben az egyházi iskolák más fenntartókhoz képest máshogy teljesítettek. Ezután bemutatjuk az egyházi iskolák azon jellemzőit, melyek a

kutatások szerint hatással vannak az eredményességükre. A fejezet utolsó alfejezetében pedig az egyházi nevelés értékátadó funkcióját vesszük górcső alá.

A kutatás empirikus részében annak vizsgálatára vállalkozunk, hogy összehasonlítsuk a hazai fenntartói szektorok eredményességét, főként az új és régi egyházi iskolákkal kapcsolatban. *A kutatás bemutatására* az ötödik fejezetben kerül sor. Itt kapott helyett az adatbázis, a hipotézisek és vizsgálati módszerek bemutatása is.

Az eredmények értelmezési környezetének megértéséhez a *Fenntartói láttelel* című fejezetben foglaljuk össze a szektorok fő jellemzőit. Kiemeljük a gimnáziumi és szakközépiskolai telephelyekre jellemző beiskolázási feltételeket, a tanulók családi hátterét, valamint a telephelyre jellemző tanulói és szülői kompozíciót és a jellemző tanulási attitűdöt.

Az Eredményesség több szempontú megközelítésben című fejezetben mutatjuk be a fenntartói szektorok közötti különbségeket, a matematika és szövegértés kompetenciamérési eredmények, a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás, a diplomaszerezési aspirációk és a család kulturális tőkéjéhez viszonyított kontrollált matematika és szövegértési eredményesség metszetében. Elemzésünk során kiemelt hangsúlyt fektetünk a településtípusok és az iskolanagyság hatásának vizsgálatára, valamint a kettő kombinálásával létrejövő iskolai környezet kategóriák hatására.

Azonban arra, hogy a tanulók eredményességének mi áll a háttérben, a korábbi fejezetekben csak áttételesen kapunk választ, ellenben *Az eredményesség magyarázatai* fejezet pontosan arra szolgál, hogy bemutassuk azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak a különböző eredményességváltozóinkra. Így a gimnáziumi és szakközépiskolai telephelyek kompetenciamérési eredményességére, kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitásra és a család kulturális tőkéjével kontrollált kompetenciamérési eredményességre ható tényezőket tesszük elemzésünk tárgyává, külön vizsgálva a teljes mintán, a régi és az új egyházi szektorokban mérhető hatásukat.

Végezetül az *Összefoglalás* fejezetben kapott helyett a kutatás főbb eredményeinek és jövőbeli folytatási lehetőségeinek bemutatása. *Mellékletben* szerepeltetjük azokat a táblázatokat, amelyek megjelenítése indokolatlanul sok helyet igényelt volna a főszövegben. A mellékletben kapott helyet a vizsgálat során alkalmazott eredményességváltozók és magyarázó változók megjelenési helyeinek és a hozzájuk tartozó statisztikai vizsgálatoknak a bemutatása. Itt kaptak helyet a 6. és 7. fejezetek nagyméretű vagy teljes körű adatait bemutató táblázatai, illetve a 8. fejezet logisztikus regressziós táblái is.

2. Egyházak szerepvállalása a többszektorú oktatási rendszerben

Magyarországon a rendszerváltás után a korábban kvázi állami oktatási rendszer helyett fokozatosan egy többszektorú rendszer bontakozott ki, melyben az állami és önkormányzati intézmények mellett az egyházi és a magán fenntartásban működő intézmények működtetési lehetőségei is biztosítottak. Kiemelkedően fontos ez, hiszen ezáltal tudják garantálni azt, hogy a szülők a számukra leginkább megfelelő intézményt választhassák ki gyermekeik számára (Tomka 1992a). Magyarországon a közoktatásban a rendszerváltozás nyújtotta lehetőséget kihasználva az egyházi szektor egyre növekvő részesedéssel rendelkezik, de még a 2010/2011-es tanévvel kezdődött iskolaátadási hullámmal is csupán az általános iskolai képzés 15%-a, a középiskolai képzés 20%-a működik egyházi fenntartásban. A második fejezet első alfejezete a rendszerváltás utáni egyházi oktatással kapcsolatos kutatástörténet legmarkánsabb eredményeit mutatja be, a második néhány oktatáspolitikai és oktatás gazdaságtani dilemmát sorakoztat fel, a harmadik pedig a hazai egyházi szektor fejlődését veszi szemügyre.

2.1. Kutatástörténet

Jelen alfejezetben az egyházi iskolákkal kapcsolatos néhány kutatási irányra világítunk rá. Kitérünk az egyházi iskolákkal kapcsolatos közvélemény-kutatásokra és sajtóelemzésekre, iskola-felhasználókkal kapcsolatos kutatásokra, az iskolák identitásának és a speciális tantervnek a megjelenésére. Az egyházi iskolák finanszírozásával foglalkozó kutatásokat a következő 2.2. alfejezetben fogjuk vizsgálni, az egyházi iskolák eredményességének kérdését pedig a 4.1. alfejezetben.

A rendszerváltással kapcsolatos politikai és társadalmi változások lehetőséget biztosítottak a magyar oktatási rendszer fenntartói palettájának bővüléséhez, az egyházi fenntartású iskolarendszer növekedéséhez. A hazai oktatáskutatók már viszonylag korán elkezdtek foglalkozni az egyházi oktatásügy kérdésével, melyet jól mutat, hogy az *Educatio* folyóirat első számában többen is vizsgálták a témát (Kozma 1992, Liskó & Drahos 1992, Lukács 1992, etc.).

Az újrainduló egyházi szektor társadalmi fogadtatását vizsgáló adatelemzések alapján körvonalazódik a témakör fontossága (Tomka 1992a,b, Pusztai 1998, Pusztai 2001) A felekezeti szektor (újra) alakulásának körülményeit számos tanulmány megkísérelte körüljárni (Drahos 1992, Halász 1992, Kotschy 2002, Nagy 2002, Bacskai 2008, etc.), majd két disszertáció (Pusztai 2004, Kopp 2007) és egy tematikus *Educatio* szám (Pusztai & Rébay 2005) született a felekezeti közoktatásról. Ezen felül sor került a felekezeti iskolai tanulók

pályafutásának és felsőoktatási eredményességének a vizsgálatára (Pusztai 2009). Az ezredforduló után egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat a posztszocialista országokban működő egyházak oktatási szerepvállalását elemezte, s rámutatott a magyarországi változások régióbeli hasonlóságaira és specialitásaira (Bacsikai 2005, Pusztai ed. 2008, Pusztai ed. 2010).

A 2011/2012-es tanévben induló új iskolaátadási hullámmal két település esettanulmányozása után Csejoszki készített elemzést (Csejoszki 2012). Borsod-Abaúj-Zemplén megye iskolaátvételeinek körülményeit és a pedagógusokat érintő átvételhez kapcsolódó továbbképzéseket vizsgálta Morvai 2013-ban (Morvai 2013). Majd a felekezeti szektor átalakulásának tágabb oktatáspolitikai elemzésére is sor került (Pusztai 2014).

Megismertük a felekezeti iskolafenntartók iskolák átvétele mögötti motivációját (Morvai 2013, Morvai 2014c), eredményességről alkotott koncepcióját (Morvai 2014a), egy esettanulmány keretében az iskolai élet szereplőinek (diákok, tanárok, szülők, iskolaigazgató, fenntartó) középiskolai eredményességgel kapcsolatos elvárásait és tapasztalatait (Morvai & Sebestyén 2014), valamint egy egyházi fenntartású tanoda működési körülményeit, társadalmi-gazdasági környezetét, eredményességét (Morvai et al. 2014). Összehasonlításra kerültek az egyházi és nem egyházi pedagógusok nevelési értékei (Morvai 2015b), valamint preferált feladataik és továbbképzési igényeik (Morvai 2017a).

Az egyházi iskolákkal kapcsolatos közvélemény vizsgálatával többen is foglalkoztak (Szemerszki 1992, Révay 1994, 2005, 2009, Tomka 2005, Morvai 2014b, etc.), míg egyesek közvetlenül a közvéleményhez (Tomka 2005), mások a tanárokhoz (Szemerszki 1992) vagy a médiához, a sajtóhoz fordultak (Révay 1994, 2005, 2009, Morvai 2014b).

Révay (1994) már kísérletet tett az iskolaindítások sajtóhátterének feltérképezésére, különösen egy eset (Dabas-Sári) feltárásával. Majd közel tíz év múlva egy tizenöt évre (1990-2005) visszatekintő képet adott – négy – az egyházi iskolák (újra) indulásával kapcsolatos kiemelten konfliktusos helyzetről (Révay 2005), majd pár évvel később újra kísérletet tett a téma oktatásügyet és médiát érintő viszonyának vizsgálatára (Révay 2009). Morvai (2014b) kihasználva az elektronikus média nyújtotta lehetőségeket, egy Heves megyei elektronikus napilapban megjelenő a 2010/2011-es tanévet követő iskolaátvételekkel kapcsolatos cikkeket és olvasói hozzászólásokat vizsgálta meg. A hozzászólásokból csoportokat képezve számos ellenséges (katolikus és vallásellenes), az egyházi iskolák finanszírozásával foglalkozó, politika és egyház összefonódásának vádját megfogalmazó, az egyházi ígéretetek szavahihetőségét megkérdőjelező, sőt az egyházi iskolaátvétel szükségességét boncolgató kommentárt talált, de megjelentek olyanok is, melyek a helyi politikát bírálták, de nem

érintették az egyházi iskolák kérdését, ugyanakkor néhány olyan is, amely az egyházi iskolaátvételek mellett érvelt (Morvai 2014b).

A rendszerváltás óta eltelt időszakban született szakirodalom taglalja továbbá a felekezeti iskolák tanulóinak társadalmi háttérét, eredményességét, továbbtanulással kapcsolatos terveit (Pusztai 2004, 2005), olvasási és szövegértési teljesítmény-előnyét (Pusztai 2008, Bacskai 2012), statisztikai mutatóit, hozzáadott értékmutatóit. (Neuwirth 2005, Imre 2005), a felekezeti iskolák tanárainak összetételét, nevelési értékeit (Bacskai 2008, Pusztai 2015b), a különböző tanulmányi teljesítményt felmutató egyházi iskolák tanárainak jellemzőit (Pusztai 2016). A felekezeti iskolák eredményességének nemzetközi viszonylatban a PISA adatokra támaszkodó vizsgálatának kritikai megközelítését találhatjuk meg Pusztai és Bacskai (2015) tanulmányában. Az egyházi iskolák eredményességével a negyedik fő fejezet részletesen foglalkozik.

Kozma (2005) felhívta a figyelmet a kisebbségi és az egyházi oktatásban megjelenő párhuzamokra, nemcsak hazánkban, hanem főleg Európa más országaiban. 2009-ben látott napvilágot egy felekezeti és a nem felekezeti középiskolások jellemzőit és eredményeit összevető szektorközi elemzés (Pusztai 2009), ugyanebben az évben jelent meg egy önálló kötet *Egyházi fenntartású nevelési-oktatási intézmények kézikönyve* címmel, bemutatva az egyházi iskolák jogi szabályozását (Bakó et al. 2009).

A kutatások figyelme arra is kiterjedt, hogy kik és miért választják az egyházi iskolákat (Pusztai 2004, Pusztai 2005, Imre 2005, Pusztai 2009). Az iskolák szolgáltatásainak felhasználói konzekvensen meghatározható elvárások miatt választották az állami helyett a felekezeti iskolákat, ahogy arra az Imre (2005) által is bemutatott egyházi intézményekkel kapcsolatos közfelfogás is rámutatott. Ezek a meghatározott értékeket tükröző elvárások egyrészt a direkt vallásos nevelésre irányultak és az ehhez kapcsolódó erkölcsi fejlődés reményét tükrözték, másrészt a vallásos jellegre alapozva egy szeretetteljes és biztonságos légkört vártak az iskola részéről (Pusztai 2004). Egyértelműen látható, hogy az elvárások fő vonulatát a vallásosság vagy az ehhez kötődő illetve ebből adódó dimenziói jelentették (Pusztai 2004). Tehát az egyházi iskolákat, azok egyedi identitása miatt választották. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon az új egyházi fenntartású intézményeket mi alapján választják az iskolafelhasználók, ez azonban nem képezi jelen disszertáció kérdését.

A hazai református iskolák identitását vizsgálva, Kopp (2005) az egyházi iskola identitásának többféle értelmezésére mutatott rá. Külföldi szakirodalomban is többen foglalkoznak az egyházi iskolák identitásának kérdésével (De Wolff et al. 2002, McKinney 2008, Sultmann & Brown 2011). A tágabb értelemben vett identitás felfogás túlmutat a kizárólagosan a

vallásgyakorlatra összpontosító szűk értelmezésen (Kopp 2005). Kopp (2005) kutatásának eredményeiből kiderült, hogy azokban az iskolákban, amelyek a rendszerváltás után minél hamarabb újra egyházi irányítás alá kerültek, tágabb értelmezésű identitás alakult ki, mint azoknál az iskoláknál, akiket később vett át valamelyik felekezet. Valószínűsíthető ezek alapján, hogy a 2010 után átvett intézményeknél is elsősorban erre a szűk keresztmetszetre korlátozódik a kezdeti időszakban az egyházi iskolai identitás. Bár a felekezeti iskolák és iskola-felhasználók identitástérképe korántsem homogén (Kopp 2005), a felekezeti iskola-felhasználók elvárás rendszerének központi elemei tehát az 2010 utáni átvételi hullám előtt elsősorban a vallásos nevelés, az ehhez kapcsolódó erkölcsi fejlődés és a biztonságos légkör voltak (Pusztai 2004, Imre 2005, Pusztai 2009).

Az Aufbruch 2007 valamint az OKI és az OFI iskola-felhasználói adatainak elemzése alapján, Pusztai (2011) azt találta a vallásos emberek és egyházi iskolák pedagógiai nézetrendszerében gyökerező jellegzetes ideológiájának vizsgálatakor, hogy a vallásos emberek és a felekezeti iskolák pedagógiai nézetrendszere jellegzetes, egymásra felelő mintázatot mutat (Pusztai 2011). A felekezeti iskolák pedagógusai a 2007-es pedagógusvizsgálat eredményei alapján egymással egyenrangú célként tekintenek a tudásbővítésre és a lelkiekben való gazdagodásra, fontosak voltak számukra azok a tartalmak, amelyek megkönnyítik a társadalmi integrációt, valamint azok az értékek, amelyek elősegítik az emberek közötti kooperációt (Pusztai 2011). Pusztai (2011) azt találta, hogy a megjelenő ideológiák fontos szerepet kapnak a közösségi azonosságtudat megfogalmazásában, valamint a közösség határait is képesek megrajzolni az integratív funkciójuk által.

Arra viszont csak esetlegesen mutatnak rá a vizsgálatok eredményei, melyek a vallásos nevelés fő alkotóelemei, nevelési értékei, amelyek a vallásos emberek számára igazán meghatározóak. Viszonylag stabil különbségek látszanak már a kilencvenes évek óta a vallásos és nem vallásos emberek nevelésre vonatkozó értékrangsora között. Meghatározóak az egyéni és közösségi tengelyen való értékbeli különbségek, ugyanis a vallásos emberek számára a közösségi értékek, a nem vallásos emberek számára pedig egyéni érdekek érvényesítése és az önállóságban rejlő értékek jellemzőbbek (Pusztai 2011). Korábbi kutatásainkban hasonló eredményeket kaptunk, amikor kvalitatív módon próbáltuk feltérképezni a felekezeti tanári, tanulói, szülői, iskolaigazgatói és fenntartói szinten ezeket (Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014), kvantitatív módon pedig, mikor a tanári nevelési értékek feltárására vállalkoztunk (Morvai 2015b).

A felekezeti iskolák meghatározó szerepértelmezésének megismeréséhez különböző forrásokra támaszkodhatunk, felhasználhatók a fenntartó felekezetek dokumentumai, valamint

az egyes iskolák pedagógiai programjai. Azonban az értékek és normák interiorizálása nélkül ezek csupán manifesztumok maradnak, ideológiává válásukhoz egy értelmező közösségre van szükség (Pusztai 2011).

Az iskolaátvételekkel az egyházi szektor változásokon ment keresztül, nem csupán számarányaiban, hanem az elitképzés mellett még inkább nyitottak a szakképzés, a hátránykompenzálás irányába (Morvai 2013, Pusztai 2014, Morvai 2014c, Morvai & Sebestyén 2014, Hermann & Varga 2016), tehát előtérbe kerültek az új szerepeik (Pusztai 2014). Megjelent a magasabb fokú rendszerbe szerveződés, a korábban fordított piramis jellegű képzési struktúra korrigálása, a vertikális egymásra épülés biztosítása által (Morvai 2013, Pusztai 2014). A felekezeti oktatás azonban funkcióját tekintve regionálisan eltérő szerepeket tölt be, a hátrányosabb helyzetű térségekben megjelenik a felzárkóztató funkció (Sander & Cohen-Zada 2012, Bertola & Checchi 2013, Pusztai 2014, Morvai et al. 2014).

Az identitás, az értékátadás fontos eszköze a tanterv kérdése. A katolikus iskolákkal foglalkozó szakirodalom kedvelt témája, hogy lehet-e katolikus tanterv szerint tanítani (Dwyer 1986, Davis 1999, Davis & Franchi 2013). Dwyer (1986) a katolikus tantervet olyan pedagógiai és tartalmi csomagnak tekintette, amely olyan értékeket közvetít, amelyek segítik a tanulók vallási szempontú tájékozódását és a kritikus gondolkodásukat. Ehhez képest huszonnégy évvel később még inkább felerősödik a kérdés, amikor Davis és Franchi (2013) már azt vizsgálják, hogy a katolikus tanterv mennyire állhatja meg a helyét a globalizáció időszakában, hagyományait megőrizve mégis liberális oktatásra törekedve (Davis & Franchi 2013). Tehát a katolikus tanterv egy olyan tananyag és pedagógiai rendszer kifejlesztését jelenti, amely jól tükrözi a katolikus értékeket és elveket, sőt amelyen belül kiemelt szerepet szánunk a társadalmi igazságosságnak (Riley & Danner-McDonald 2013), tulajdonképpen a kérdés az, hogy a tanterv és az oktatás katolikus filozófiája összhangban vannak-e (Rossiter 2013). Rossiter (2013) felhívja a figyelmet a „katolikus tanterv” kifejezés használatának azon kockázatára, hogy téves definiálásra ad módot. Például lehetőség van katolikus tudományok vagy katolikus földrajz értelmezésére, pedig ennek szerinte nincs értelme (Rossiter 2013).

A felekezet-specifikus tanterv megvalósításában, az értékek közvetítésében a tanároknak kiemelt szerepük van, fontos például a vallásos nevelés kapcsán a pedagógusok egyéni vallásgyakorlásának kérdése. A *Miskolci Keresztény Szemle*, a Keresztény nevelés, a Vigilia és más egyházi kiadású folyóiratokban visszatérő téma a keresztény pedagógussal szemben támasztott elvárások kérdése (Kotschy 2000, Koblenz 2012, etc.). A tanárok vallásgyakorlatára kevés kutatásban kérdeznék rá, de például Bacskai (2008) kutatásának eredményei rávilágítottak, hogy az általa vizsgált református iskolák tanárai nagyrészt maguk

is vallásos családi háttérrel rendelkeznek, sőt jelentős részben ők maguk is gyakorolják vallásukat. A tanárok egy része többek között azért választja munkahelyéül a felekezeti iskolát, mert saját maga, vagy valamely rokona egyházi iskolában tanult (Bacsikai 2008). Természetesen az átvett iskolák helyzete ezen a téren speciális és esetükben ez a megállapítás a helyzet specifikumából adódóan nem feltétlenül állná meg a helyét.

2.2. Politikai, jogi és oktatásgazdaságtani megközelítés

Ahogy azt a bevezető fejezetben is kiemeltük az egyházi iskolákkal kapcsolatban főleg az állami finanszírozás esetén kiemelt szerepet kap az elszámoltathatóság és a hatékonyság kérdése. Kutatók sorát mozgatta meg az egyházi szerepvállalás kérdése, mely túllépett az oktatási rendszer átalakulásának kérdésén, és az egyházi szektor alaposabb feltérképezése irányába fordult. Az egyházi fenntartásban működtetett oktatási intézmények lehetőséget biztosítanak arra, hogy a sokszínű társadalmi elvárásokat ki lehessen elégíteni (Tomka 1992a), egy az állami oktatási rendszerrel párhuzamosan működő minden képzési szinten lehetőséget nyújtó rendszerben (Imre 1998).

Maga az ingyenes és kötelező oktatás biztosítását az Európai Unió országai közfeladatként értelmezik, ezért az állam gondoskodik annak biztosításáról és a költségeinek fedezéséről (Pusztai 2009). Az államilag támogatott nem állami iskolák számának európai szintű gyarapodásának hátterében az oktatási szabadság megvalósításának lehetőségét biztosító szemlélet áll, hiszen az európai országok törvényei lehetőséget kínálnak polgáraik számára nem csupán a szabad iskolaválasztásra, hanem a szabad iskolaalapításra is (Eurydice 2000, Pusztai 2004).

Az egyházi iskolák jogi és oktatáspolitikai kérdéseinek vizsgálatával is számos kutatás foglalkozott. Drahos (1992) tanulmánya bemutatja, hogy elméleti síkon milyen politikai alkufolyamatok eredménye az iskolák visszaadása. Több tanulmány foglalkozott az egyházak jogi személyiségének problémás mivoltával (Tomka 1992b, Veress 1999 idézi Pusztai 2004), a törvényi alapelvek ismertetésével (Fedor 1995) vagy a jogalkotás feltételezhető következményeivel (Korzenszky 1997).

Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az állami oktatáspolitikai az elmúlt években egyre több egyházi iskolákra jellemző, hatásukat kutatási eredményekkel (Pusztai 2009, 2011) is alátámasztott gyakorlatot vett át. Úgy, mint *„az egész napos iskola, az extrakurrikuláris tevékenységek értékének felismerése, a diákok önkéntes, karitatív munkájának bevezetése, a tanári tekintély és megbecsülés megerősítése, az intézmények és a pedagógusok ellenőrzése,*

minősítése, valamint az oktatás mellett az iskolai nevelés fontosságának hangsúlyozása” (Pusztai 2014: 61).

A 2011. évi CXCV. a nemzeti köznevelésről szóló törvény nem csupán a nevelés nagyobb szerepének kidomborítás miatt fontos, hanem azért is, mert számos egyházi iskolákra vonatkozó rész is található benne. A 23. fejezet tartalmazza a törvény azon paragrafusait, amelyek kifejezetten az egyházi fenntartásban lévő köznevelési intézményekre vonatkozó sajátosnak nevezett szabályok.

A törvény garantálja az egyházi intézmények egyedi identitásának biztosítását, sőt azt is, hogy az iskolai szelekció részét képezheti: *„a nevelési-oktatási intézmény vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működhet, és ennek megfelelően a gyermekek vagy a tanulók felvételének előfeltételeként kikötheti valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatja”* (2011. évi CXCV. törvény 31. § 2/a). A szakirodalomból ismert, hogy az eredményes nevelési-oktatási folyamat fontos pillére, hogy a szülők és a diákok mennyire tudnak azonosulni az iskola nevelési elveivel, értékeivel (Pusztai 2004, 2011).

Korábbi kutatásaink azonban azt mutatják, hogy a fenntartók nem minden esetben kívánnak ezzel a lehetőségükkel élni (Morvai 2013). Az is tény, hogy amennyiben *„az egyházi és magánintézmény fenntartója a települési önkormányzattal, az oktatásért felelős miniszterrel kötött köznevelési szerződés vagy egyoldalú nyilatkozat alapján kiegészítő támogatásra válik jogosulttá, a fenntartásában működő óvoda, általános iskola részt vesz a kötelező felvételt biztosító óvoda, iskola feladatainak ellátásában”* (2011. évi CXCV. törvény 31. § 4.), ezek alapján az iskolák a felekezeti hovatartozás alapján sem szelektálhatnak.

A világnézeti alapú szelekció nem csupán a tanulókra, hanem a tanárookra is vonatkozik. A korábbtól eltérően a törvény megengedi az egyházi fenntartó számára, hogy *„a pedagógusok és egyéb munkavállalók alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesíthet, alkalmazási feltételként írhat elő”* (2011. évi CXCV. törvény 32. § 1/a.). Korábbi kutatásaink (Morvai 2013) azt mutatták, hogy a 2010-es törvénymódosítást követően korábbi önkormányzati iskolák pedagógusainak nagy része a fenntartóváltást követően is maradt az iskolában, nem kötötték átvételüket ahhoz, hogy tartoznak-e valamilyen vallási felekezethez vagy mely felekezethez tartoznak, azonban a kutatásunkból az is kiderült, hogy az általunk vizsgált fenntartók a jövőben felvételre kerülő pedagógusokkal szemben már alkalmazni kívánják a törvény nyújtotta e lehetőségüket.

Az egyházi iskoláknál törvényileg nincs előírva a pályáztatás és a véleményeztetés, tehát további eljárás nélkül is adhat intézményvezetői megbízást az egyházi fenntartó, sőt az intézményvezető-helyettesek megbízásához is szükség van a fenntartó egyetértésére. Továbbá a fenntartónak lehetősége van valamely olyan kerettantervet előírni az iskola számára, melyet az oktatásért felelős miniszter adott ki, valamint ezen túl az iskolában használható tankönyveket és taneszközöket is meghatározhatja (2011. évi CXC. törvény).

Az egyházi fenntartónak lehetősége van arra is, hogy iskoláinak pedagógiai programjában olyan ismereteket is beépítsen, amely a fenntartó vallási és világnézeti elkötelezettségének megfelel, valamint az iskola helyi tantervébe olyan hitoktatást építhet be, mely megfelel a fenntartó egyház tanításának tartalmában (2011. évi CXC. törvény). Tehát megjelenhetnek a felekezeti pedagógiai elemek, ahogy azt a katolikus tantervnél láthattuk (Dwyer 1986, Davis 1999, Davis & Franchi 2013). Az állami iskolák esetén a fenntartónak jóváhagyási joga van a pedagógiai programmal kapcsolatban, de alapvetően az iskola nevelőtestülete fogadja el, és gyakorlatilag az iskola tanárai készítik el (Ollé 2006).

A törvény lehetőséget biztosít arra a fenntartó számára, hogy a saját világnézet gyakorlását az intézmény falain belül korlátozza, tehát a pedagógusoknak – amennyiben a fenntartó elvárja – a kívánt szellemiségnek megfelelően kell oktatnia és nevelnie a tanulókat. A fenntartónak joga van Szervezeti és Működési Szabályzatában (SZMSZ) és házirendjében olyan viselkedési normákat és megjelenésre vonatkozó szabályokat, kötelelességeket és jogokat, valamint hitéleti tevékenységeket előírni, melyek összefüggenek a fenntartó egyház tanításával, amennyiben a tanuló vagy a pedagógus e dokumentumokban meghatározott kötelelességeket megszegi vagy elmulasztja, lehetőség van rá, hogy fegyelmi eljárást indítsanak ellene (2011. évi CXC. törvény).

Valamint *„ha az iskola tananyagában a hittan, mint tantárgy szerepel, az állami intézményekre megállapított pedagógus létszámon felül alkalmazott hitoktatónak, hittantanárnak egyházi felsőoktatási intézményben szerzett hitoktatói, hittantanári vagy a hitélettel kapcsolatos felsőfokú képesítéssel és az illetékes egyházi hatóság megbízásával kell rendelkeznie”* (2011. évi CXC. törvény). Amint láthattuk a törvény különböző, az állami iskolák szabályaitól eltérő jogi lehetőségeket kínál az egyházaknak iskoláik vezetésében, irányításában. Az átvett pedagógusoknak ezekhez az új szabályokhoz kell alkalmazkodniuk, amennyiben ezekkel a fenntartó élni is kíván.

A jogi és oktatáspolitikai vonatkozásokon túl fontos kérdést jelent a finanszírozás kérdése. Révay (2005), Tomka (2005) és Szemerszki (1992) is a közvélemény számára folyamatos támadási felületként határozták meg az egyházi iskolák finanszírozásának kérdését. Egy

későbbi kutatás (Morvai 2014b) hasonló eredményeket talált, sőt a finanszírozás kérdése nemzetközi téren is forró pontot jelent (Cornelisz 2013, Maussen & Bader 2015).

Szemerszki (1992) kutatásában a megkérdezett tanárok véleménye az volt 1992-ben, hogy az egyházi iskolákat körülbelül 60%-ban saját erőforrásból kellene működtetni, és ezen iskolák költségeit 40%-ban kellene támogatni állami erőforrásból. Az egyházi ingatlanok visszaadásával kapcsolatban – amely a kutatás idején komoly politikai vitatémát jelentett – nagyon megoszlottak a vélemények, a válaszadók többsége úgy gondolta, egyedi mérlegelés tárgyává kellett volna tenni a kérdést, 20%-uk támogatta volna azt, hogy az egyház visszakapja azokat az ingatlanait, amelyben akkor oktatási tevékenység folyt, majdnem ugyanennyien viszont nem értettek ezzel egyet (Szemerszki 1992).

Az egyházi iskolák állami finanszírozásának kérdését hazánkban (Lukács 1992, Korzenszky 1997, Papp 2005, Polónyi 2005, etc.) többen is vizsgálták. Imre (2005) az egyházi iskolák alakulásának, újraindulásának kérdéskörében motiváló tényezőként nevezi meg a „kedvező finanszírozást” és a „közoktatási megállapodás” lehetőségét, valamint a társadalmi igényeket, ez utóbbit a Tomka (2005) által bemutatott kutatási eredmények is megerősítették. Ez a három tényező elősegítette az egyházi iskolák számának növekedését egy olyan korszakban, amelyben, általánosságban a tanulólétszám csökkenése volt jellemző, ugyanakkor az egyházi iskoláknál egy ezzel ellentétes tendencia bontakozott ki (Imre 2005). A finanszírozás szerepe a 2010-es törvénymódosítást követően átvett/átadott iskolák számára is fontos kérdés. Korábbi kutatási eredményeinkből (Morvai 2013) is tudjuk, hogy az iskolaátvételek egyik jelentős oka – más egyéb okok mellett – az önkormányzatok kedvezőtlen anyagi helyzete volt.

Az oktatási szektorok elkülönítése nem mindig egyszerű, főleg ha a konkrét fenntartóra vagyunk kíváncsiak. Ennek fő oka, hogy nem feltétlenül esnek egybe az iskolák alapítói, működtetői és finanszírozói (Pusztai 2009). A nemzetközi szakirodalom általában három fenntartási típust különböztet meg finanszírozás szempontjából: az állami, az államilag támogatott (felekezeti) és a független magániskolákat, melyek több országban egymás mellett léteznek (Dronkers & Róbert 2005, Cornelisz 2013, Maussen & Vermeulen 2015). Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy a magániskolák az Európai Unióban főként nonprofit szervezetek, tehát a magán jelző csupán arra vonatkozik, hogy nem állami tulajdonúak (Pusztai 2004).

Az egyes országokban nagyon eltérő módon zajlik a közoktatás finanszírozása a különböző fenntartótípusok esetén, attól függően melyik állam milyen szolgáltatást vár el a támogatás ellenében, éppen ezért egy úgynevezett egységes modellről nem beszélhetünk (Drahos 1992,

Pusztai 2011). Az állam tehát tiszteletben tartja mind a pluralizmust, mind a lelkiismereti szabadságot, melynek következményeként csupán a törvényileg meghatározott tantervi követelmények teljesítését és a jogszabályok betartását várja el az iskoláktól (Pusztai 2009). Éppen ezért az egyházi iskolák finanszírozása nem a világnézeti hovatartozásuk vagy a konkrét fenntartójuk kilététől függ, hanem attól, hogy hogyan viszonyulnak az állami tantervekhez és ennek függvényében válnak jogosulttá az állami támogatásra (Pusztai 2009).

A jelenleginél eltérő szisztéma szerinti finanszírozás volt érvényben, amikor a feladatalapú finanszírozás helyett normatív finanszírozást alkalmaztak. Az egyházi fenntartású oktatási intézmények finanszírozását *az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló 1997. évi CXXIV törvény* határozta meg, mely törvény hatályba lépése újabb támadási felületet biztosított az egyházi iskolák egyenlő finanszírozását ellenzők számára.

Mivel az egyházi iskolák azt a közfeladatot végzik, amelyet az állam minden állampolgárának biztosítani kíván, az egyházi iskolák tanulói után azok az egyházi fenntartók, akik nevelési-oktatási intézményt üzemeltetnek, ugyanarra az alapnormatívára voltak jogosultak, mint a korábban az önkormányzati, majd állami iskolák (Papp 2005, Polónyi 2005). Ennek alapját az képezi, hogy az 1990-es években egy olyan finanszírozási rendszer alakult ki, melynek alapelvei között jelentős szerep jut a feladat-orientált normatív finanszírozásnak valamint a szektorsemlegességnek is (Pusztai 2004).

A fenti támogatási formán túl megjelentek a kötött felhasználású támogatások is, amelyeket csak a felsorolt területekre lehetett fordítani, ilyenek például a pedagógusok továbbképzésére vagy informatikai fejlesztési feladatokra szánt összegek. Mivel az önkormányzatok korábban saját forrásból támogathatták saját iskoláik működését, a közoktatási kiegészítő támogatáshoz – ezt helyettesítendő módon – az egyházi fenntartók is hozzájuthattak. Ez azért fontos, mert az önkormányzatok változó mértékben ugyan, de képesek voltak saját forrásaikból az alapnormatíván túl – amely mindössze az intézmények működési költségeinek 40-70%-át fedezte – kiegészíteni egyéb forrásokból a működési költségeiket (Papp 2005). Ahogy, azt Papp (2005) kiemelte erre az egyházi fenntartóknak nem volt lehetősége. Hiszen azokat az infrastrukturális javait, különböző méretű földterületeiket, ingatlanjaikat – amelyek az államosítás előtt egyházi tulajdonban voltak – már nem tudták újra birtokba venni, ugyanis már eladásra kerültek az állam, önkormányzatok részéről más tulajdonosok számára, mire az 1991. évi XXXI. törvény 1997 júliusában hatályba lépett.

Az ezredforduló környékén komoly vita övezte az egyházi iskolák finanszírozásának kérdését. Tomka (2005) felhívta a figyelmet arra a jelenségre – melynek nagy hatása lehet a

közvélemény formálására is –, hogy szegényebb önkormányzatoknak nem feltétlenül sikerült olyan mértékben támogatni iskolájukat egy-egy konkrét településen, mint amennyire, tegyük fel az ugyanott működő felekezeti intézményt támogatta az állam, azonban ezek csak szélsőséges esetek, összességében fordított volt a helyzet (Tomka 2005). Hasonló problémákra hívta fel a figyelmet Polónyi (2005) is, aki még rávilágított arra a körülményre is, hogy az egyházaknak intézményi gazdálkodásuk adataival kapcsolatban – nyilvánosságra hozási kötelezettségük hiányában –, nem lehet tudni, mennyi anyagi vagy természetbeni támogatást tettek hozzá az egyházak és a felekezetek saját forrásaikból az iskoláik működtetéséhez.

Polónyi 2005-ös véleménye szerint az a három érv („*a szabad iskolaválasztás (lelkiismereti szabadság), a kommunista érában történt vagyonvesztés, valamint a humán szolgáltatás és közszolgáltatás*”) (Polónyi 2005:609), mely szerint az egyházi intézmények ugyanarra a támogatásra lennének jogosultak, erősen vitatható (Polónyi 2005). Ugyanakkor Korzenszky (1997) teljesen ellentétes véleményét fejt ki, miszerint „*az azonos tevékenységért azonos juttatások járnak – függetlenül attól, hogy világnézeti szempontból elkötelezett intézményben történik az vagy sem*” (Korzenszky 1997: 71). Tomka (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a közvélemény is megosztott az azonos finanszírozás elvét illetően.

A korábban normatív finanszírozás helyett feladatfinanszírozás lépett életbe, melynek értelmében a tanárok és más iskolai dolgozók bérét az állam finanszírozza. A közoktatási megállapodástól függ, hogy az egyházi iskolák jogosultak-e egyéb támogatásra például az épületek fenntartásával, a taneszközök beszerzésével vagy egyéb költségekkel kapcsolatban (2014. évi C. törvény Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről). Az állam tehát az átlagbéreket támogatja, valamint működési támogatást biztosít az egyházi intézmények számára is, továbbá tankönyv- és gyermekétkeztetési támogatást, tehát a jogszabályok szerint az egyházi intézmények az állammal egyenlő nagyságú támogatásra jogosultak.

Az egyházi kézbe átadott iskolák jelentős része periférián lévő vagy hátrányos helyzetű településeken található, sok esetben az átvétel előtt az iskolák fenntartása nagyon komoly terhet rótt az önkormányzatokra, az iskolaátadások másik nagyon jelentős oka abban az oktatáspolitikai döntésben gyökerezik, amely államosította a korábban önkormányzati iskolákat, ez elől az iskolák menekülési utat láttak az egyházivá válásban (Morvai 2013). Jelenleg tehát az egyházi és állami fenntartású iskolák egyenlő finanszírozásban részesülnek, de azt, hogy vajon hogyan változott az egyházi szektor a rendszerváltozás utáni időszakban, a következő alfejezetben fogjuk áttekinteni.

2.3. Egyházi iskolák a rendszerváltás után

A magyar közoktatás rendszere a '90-es évektől kezdve jelentős változásokon ment keresztül, hiszen többek között a fenntartói palettája szélesedett, melyben fontos szerepet játszott az egyházi iskolák újraszervezése, új intézmények alapítása is (Pusztai 2004). Ezt a lehetőséget egy jogszabály megszületése nyújtotta, melynek kiadása után aránylag hamar kialakult az egyházi intézményhálózat, az intézmények száma és tanulók létszáma erőteljesen emelkedni kezdett, sőt viszonylag rövid időn belül, 1992-1995 között megduplázódott (Pusztai 2004, Imre 2005). A kilencvenes években a középfokú oktatásban végbenő átrendeződés, valamint a középiskolai expanzió, kedvezően hatott az egyházi iskolákra, hiszen többségében érettségít nyújtó programtípusokat kínáltak, melyek ebben az időszakban váltak még preferáltabbá a középiskolába készülők számára. Szintén támogató körülménynek számíthat a szerkezetváltó programok elterjedése, és az ezekhez kötődő jelentős társadalmi igény (Imre & Györgyi 2006).

A felekezeti szektor kezdeti intenzív növekedését követően az ezredforduló után a közoktatási kohorszokban mutatkozó demográfiai apály kissé visszafogta az újabb egyházi intézmények létrejöttét, de több inspiráló tényező is megjelent, főleg a stabilnak tűnő társadalmi igények, valamint a kedvező finanszírozás és a közoktatási megállapodás lehetősége (Imre 2005). A 2000-es évek első felében, bár az alapfokú képzést nyújtó intézmények száma országos viszonylatban 4 százalékkal esett vissza, addig a felekezeti fenntartású általános iskolák tanulólétszáma 11 százalékkal, intézményeik száma pedig 14,6 százalékkal növekedett, középfokon 9 százalékkal növekedett a gimnáziumok, és 9,8 százalékkal a tanulók száma (Imre 2005). A felekezeti oktatási intézmények közoktatásban való részvétele 2004-ben átlagosan körülbelül 4 százalékot jelentett, azonban a különböző oktatási szintek között komoly eltérések mutatkoztak (Imre & Györgyi 2006).

A 2005/2006 és a 2009/2010-es tanévek között az egyházi iskolák száma átlagosan évenként maximum 5%-kal növekedett összességében (Oktatás Statisztikai Évkönyv 2009/2010). A legnagyobb növekedés arányaiban a speciális szakiskolák esetén figyelhető meg, de ez nem jelentett számszerűen is komoly fejlődést, hiszen ugyan volt olyan tanév, amelyben megduplázódott az iskolák száma az előző évhez képest, azonban még így is a 2009/2010-es tanévre mindössze hat ilyen egyházi fenntartású intézmény volt (Oktatás Statisztikai Évkönyv 2009/2010). Hermann és Varga (2016) is lassúnak nevezik a 2001 és 2009 közötti növekedést, sőt arra is kitérnek, hogy az egyházi és a magán szektor növekedése csaknem egyforma arányú volt.

A 2010/2011 tanév óta jelentősen nőtt az egyházi iskolák száma, melynek hatására az egyházi iskolás oktatásban érintettek köre kiszélesedett. A 2010. évi LXII. törvény eredményeként több korábban önkormányzati intézmény került egyházi fenntartásba az elmúlt években, hol anyagi megfontolásból, hol a jobb minőségű oktatást elősegítendő, hol pedig, így próbálták megmenteni az iskolákat a bezárástól vagy éppen az állami fenntartástól féltek (Morvai 2013). A Hermann és Varga (2016) állítása szerint a kutatók csekély része foglalkozott az egyházi szektor bővülésével, sőt úgy gondolják, hogy akik mégis azok sem vették eléggé komolyan a növekedést (pl. Híves 2013, Györgyi 2015). Ugyanakkor mi úgy gondoljuk, hogy ez az állításuk csak részben igaz, mert jelentek meg a téma kapcsán tanulmányok (pl. Pusztai 2014), sőt kutatásainkkal 2013 óta kísérjük figyelemmel az egyházi szektor 2010 utáni átalakulását. Érdemes viszont azt is megemlíteni, hogy az egyházi iskolák növekedése mellett, a magán iskolák száma csökkenő tendenciát mutatott (Hermann & Varga 2016). Ennek csekély részben az is oka, hogy korábbi alapítványi fenntartású iskolák, melyek egyházi kötődésűek voltak, a törvénymódosítást követően inkább a tényleges egyházi fenntartást választották (Morvai 2013).

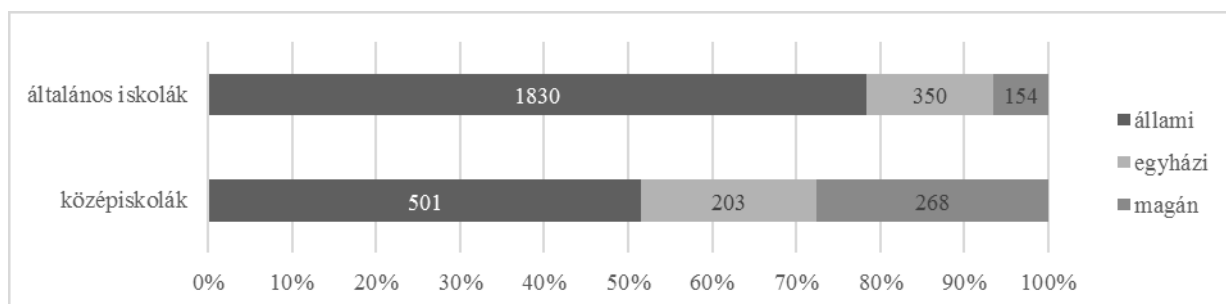
2015/2016 tanévben 2334 általános iskola és 972 középiskola működött. Mindkét oktatási szinten az állami szektor² rendelkezett a legtöbb intézménnyel, de középfokon egy jóval heterogénebb megoszlást találunk (1. ábra). Alapfokon az állami intézményfenntartó központi hivatal működtette az iskolák háromnegyedét, ehhez képest középfokon csak a felét. Az egyházi intézmények³ megoszlása alapfokon 15%, középfokon 20,9%. A tágra értelmezett magán szektor⁴ alapfokon kevésbé érvényesült, hiszen mindössze az általános iskolai képzést nyújtó iskolák 6,6%-át birtokolták, ehhez képest középfokon az egyházi szektort is meghaladó arányban működtettek iskolákat.

² Állami intézményfenntartó központi hivatal (KLIK), állami felsőoktatási intézmény, állami szervezet, fővárosi kerületi önkormányzat, fővárosi önkormányzat, községi önkormányzat, megyei jogú városi önkormányzat, önkormányzatok fenntartói társulása (összevont csoport), önkormányzatok jogi személyiségű társulása, többcélú kistérségi társulás, városi önkormányzat.

³ Egyházi felsőoktatási intézmény, egyházi jogi személy és a vallási tevékenységet végző szervezet.

⁴ Alapítvány, egyesület, közalapítvány, közhasznú alapítvány, közhasznú egyesület, közhasznú nonprofit korlátolt felelősségű társaság, közhasznú nonprofit részvénytársaság, nonprofit korlátolt felelősségű társaság, országos nemzetiségi önkormányzat, települési nemzetiségi önkormányzat, külföldi állam, egyéni vállalkozó, korlátolt felelősségű társaság, magán felsőoktatási intézmény, részvénytársaság, szakszervezet, szövetség.

1. ábra: Általános iskolák és középiskolák fenntartó szerinti megoszlása (N=2932)



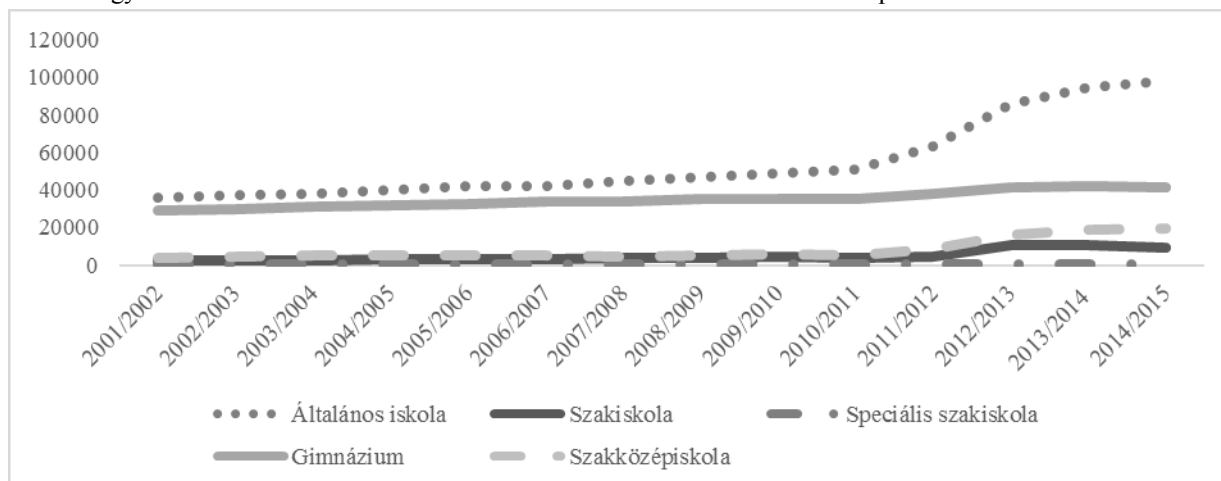
Forrás: Oktatási Hivatal 2016, saját szerkesztés

Az egyházi iskolák tanulószámaának növekedését érdemes képzéstípusonként megvizsgálni (2. ábra), hiszen komoly különbséget mutat gyarapodásuk nagysága. Míg a 2001/2002-es tanévtől a 2010/2011-es tanévig – ahogy arra Hermann és Varga (2016) is utaltak – egy viszonylagos stagnálás mutatható ki, bár az általános iskolai tanulólétszámban egy csekély viszonylag monoton növekedés tapasztalható, addig jelentősebb föllendülés minden képzési típus esetén a 2011/2012-es tanévvel indult meg. A tanulók egyházi rendszeren belüli vertikális képzési struktúrában való mozgásának elősegítése érdekében az alapfokú képzést biztosító intézmények számát növelték (Morvai 2013, Pusztai 2014), a vizsgált időszakban éppen ezért az általános iskolák tanulóinak növekedése két és félszeres volt.

Korábbi kutatásunkból (Morvai 2013) tudjuk, hogy egyes fenntartók felismerték a felekezeti szakképző intézmények alacsony számát, ugyanakkor szembesültek egyfajta igénnyel is a vallásos családok részéről, hogy szeretnék gyermekeiket egyházi szakközépiskolában taníttatni. Iskolatípusonként a legnagyobb növekedés valóban a szakközépiskolák és a szakiskolák tanulólétszámban látható, míg az előbbinél több mint négy és félszeres, addig az utóbbinál kicsivel több, mint négyszeres növekedés tapasztalható, ami mutatja, hogy valóban a szakképzés irányában történt az egyházi iskolafenntartók terjeszkedése (Morvai 2013, Pusztai 2014).

A gimnazisták számában már nem következett be ilyen jelentős növekedés, mindössze másfélszeres létszámemelkedésről beszélhetünk. Jelen elemzésben mi nem különítettük el a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzést, azonban ezen belül az egyházi oktatás szerepe komoly múltra tekint vissza. Érdemes viszont arra is rávilágítani, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok terén – ahogy arra Hermann és Varga (2016) felhívja a figyelmet – nagyobb az egyházi szektor részesedése, hiszen az ilyen képzésben tanulók 36%-ka tanult 2014-ben egyházi fenntartású intézményben.

2. ábra: Egyházi iskolák tanulószáma a 2001/2002-es tanévhez képest



Forrás: Oktatási Statisztikai évkönyv 2014/2015, saját szerkesztés

Az egyházi fenntartók részesedése megnövekedett a vizsgált időszakban minden képzési típusnál (2. táblázat). Legnagyobb mértékben az általános iskolák és a szakközépiskolák esetén, ez egyrészt mutatja az egyházi szektor azon törekvését, hogy a korábban fordított piramis alakú, főleg gimnáziumi képzési dominanciájú középfokú képzés mellett, a rekrutációs bázisként szolgáló alapfokú intézményeket is megerősítsék, valamint az igényeket is figyelembe véve nyissanak a szakképzés irányába is (Morvai 2013, Pusztai 2014). Látható, hogy a legnagyobb egyházi részesedés még mindig a gimnáziumoknál figyelhető meg, közel minden negyedik felekezeti intézmény. Bár arányaiban nem az általános iskolák száma gyarapodott legnagyobb mértékben, részesedést tekintve mégis itt figyelhető meg a legnagyobb növekedés, ennek az oka viszont az, hogy a vizsgált időszakban az általános iskolák száma országos viszonylatban nagyobb arányban csökkent, mint a többi képzési típusnál. Hasonló tendencia a szakközépiskolák számának változásában is megfigyelhető, azonban ott alacsonyabb az országos csökkenés mértéke, mint az általános iskoláknál.

2. táblázat: Egyházi intézmények részesedése képzési típusonként (százalék)

	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
2001/2002	4,2%	4,1%	2,6%	2,9%	15,3%
2002/2003	4,4%	3,6%	2,5%	2,6%	15%
2003/2004	4,6%	3,4%	1,6%	3%	15,1%
2004/2005	5%	3,8%	1,6%	2,9%	15%
2005/2006	5,4%	4,4%	1,5%	3%	15,5%
2006/2007	5,6%	4,1%	2,9%	3,3%	15,8%
2007/2008	7,1%	4,5%	2,9%	3,4%	16,2%
2008/2009	7,7%	5,3%	2,9%	4%	16,6%
2009/2010	8,4%	5,5%	4,3%	4,5%	16,7%
2010/2011	8,6%	5,6%	4,4%	4,9%	17,3%
2011/2012	10,4%	6,1%	4,8%	6,2%	19%
2012/2013	13,4%	10,7%	5,6%	10,4%	21,9%
2013/2014	14,2%	11,1%	5%	12,1%	23,4%
2014/2015	14,6%	11,2%	4,3%	13%	24,9%

Forrás: Oktatási Statisztikai évkönyv 2014/2015, saját szerkesztés

Érdekes lehet azt is megvizsgálni, hogy hogyan oszlanak meg a középiskolás tanulók képzési profilonként és, hogy milyen eltérések tapasztalhatóak a felekezeti középiskolások megoszlásában (3. táblázat). A középiskolások megoszlása országos viszonylatban stabilnak mondható. A középiskolások ötöde szakiskolában, kicsit több mint harmaduk gimnáziumban, két ötödük pedig szakközépiskolában tanul, a speciális szakiskolások aránya minimális (2%). Az egyházi középiskolások aránya ehhez képest egy eltérő képet mutat, melyben az egyházi szektor bővülése jelentős átalakulást eredményezett. A 2010/2011-es tanévig egy viszonylag stabil megoszlás jellemző. Ehhez képest a rákövetkező tanévtől már tapasztalható, hogy a szakközépiskolások aránya növekedésnek, a gimnazistáké pedig csökkenésnek indult, a szakiskolások aránya csak még egy tanévvel később (2012/2013) lódult meg valamelyest. Az utolsó vizsgált tanévre (2014/2015), már egy átrajzolt kép tárul elénk, a felekezeti középiskolások között a korábbi 82%-ról 59%-ra csökkent a gimnazisták aránya, viszont a szakiskolásoké és a szakközépiskolásoké több mint kétszeresére emelkedett.

3. táblázat: Középiskolások megoszlása képzési profilonként (százalék)

	Összesen				Egyházi			
	Szak-iskola	Speciális szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium	Szak-iskola	Speciális szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium
2001/2002	22%	1%	43%	33%	7%	0%	11%	82%
2002/2003	22%	1%	43%	33%	7%	0%	12%	80%
2003/2004	22%	1%	43%	33%	7%	0%	13%	80%
2004/2005	22%	1%	43%	34%	7%	0%	12%	80%
2005/2006	21%	2%	43%	34%	7%	1%	12%	80%
2006/2007	21%	2%	42%	35%	8%	1%	12%	80%
2007/2008	21%	2%	42%	35%	8%	1%	11%	80%
2008/2009	22%	2%	41%	35%	9%	0%	11%	80%
2009/2010	22%	2%	42%	35%	9%	0%	13%	78%
2010/2011	22%	2%	42%	34%	9%	0%	12%	78%
2011/2012	23%	2%	41%	34%	9%	0%	17%	74%
2012/2013	22%	2%	41%	35%	15%	0%	24%	61%
2013/2014	21%	2%	41%	37%	15%	0%	26%	59%
2014/2015	20%	2%	40%	39%	13%	0%	28%	59%

Forrás: Oktatási Statisztikai évkönyv 2014/2015, saját szerkesztés

Az iskolaátvételek számát vagy az új iskolák alapítását viszonylag nehéz detektálni, ezért egy alternatív megoldással igyekeztünk mégis legalább nagyjából megmondani, hány új középfokú intézményről is beszélhetünk, és milyen fenntartók működtetik őket. Az Országos kompetenciamérés 2014-es és 2010-es adatbázisában lévő egyházi középiskolák különbsége adja az új intézmények listáját (65 intézmény) (1. melléklet). A legtöbb új középiskolával (17) a Baptista Szeretetszolgálat és az Egri Főegyházmegye (9) rendelkezett. Érdekes kiemelni, hogy egyes fenntartók korábban egyáltalán nem rendelkeztek középiskolával.

A 2015/2016-os tanévben a legtöbb egyházi fenntartásban lévő iskolával (2. melléklet) az Egri Főegyházmegye (43), a Baptista Szeretetszolgálat (35), a Szeged-Csanádi Egyházmegye (24), Váci Egyházmegye Ordináriusa (22) rendelkezett. A legtöbb középiskolája a Baptista

Szeretetszolgálatnak (21), a Magyarországi Evangélikus Egyháznak (14), az Egri Főegyházmegyének (10), a Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezetnek (8) és a Piarista Rend Magyar Tartományának (7) volt.

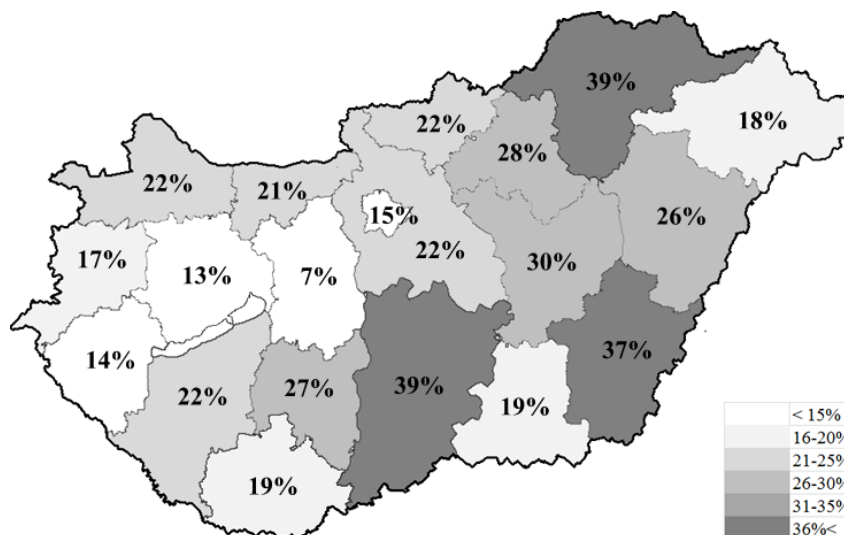
A 2015/2016-es tanévben 162 egyházi fenntartó 459 általános és középiskolát működtetett. A 162 fenntartó közül 48 csak középiskolákat, 78 pedig egyáltalán nem rendelkezett középiskolával, 112 fenntartó mindössze egyetlen iskolát tartott fenn. Ez azt mutatja, hogy a horizontális építkezés vonatkozásában más stratégiát alkalmaznak a különböző fenntartók (Morvai 2013, Pusztai 2014). A legtöbb iskolával rendelkező 19 fenntartó birtokolta az iskolák 56%-át. Ez arról tanúskodik, hogy egyfajta kettősség jellemzi a hazai egyházi iskolafenntartást, egyrészt vannak azok a fenntartók, akik feltételezhetően egymástól elszeparálódva igyekeznek egy-egy egyházi intézményt fenntartani, másrészt vannak, azok a többségében jelentős tapasztalattal rendelkező fenntartók, amelyek több intézményt működtetnek.

Az iskolák fenntartói között 27% református, 3% evangélikus, 45% római katolikus (ebből 11% szerzetesi), 3% görög katolikus, 5% evangélikus, 9% baptista, 10% egyéb⁵ főként neo-protestáns, izraelita, ortodox, de volt iskolájuk a Krisna-tudatúaknak, a buddhistáknak és a muszlimoknak is. Ezzel szemben a középiskolák megoszlása egyenletesebb, a 22% szerzetesi, 21-21% a római katolikus és a református, 12% a baptista, 8% evangélikus, 2% görög katolikus, az egyéb kategóriába pedig 15% került.

Az egyházi középiskolák három megyében erősen felülreprezentáltak voltak a 2015/2016-os tanévben (3. ábra): Borsod-Abaúj-Zemplén, Bács-Kiskun és Békés megyében. Itt az egyházi középiskolák aránya meghaladta a 35%-ot, valamivel magasabb volt, mint az átlag: Heves, Hajdú-Bihar, Tolna és Jász-Nagykun-Szolnok megyében. A legalacsonyabb az egyházi középiskolák aránya Fejér, Veszprém és Zala megyében volt, ahol a 15%-ot sem érte el az arányuk.

⁵ A Tan Kapuja Buddhista Egyház, Budapesti Zsidó Hitközség, Gondoskodó Szeretet Szociális-Oktatási Szolgáltató Központ, Hit Gyülekezete, Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet, Magyar Pünkösdi Egyház, Magyar Pünkösdi Egyház Kelet Humán Szolgálat, Magyarországi Autonóm Orthodox Izraelita Hitközség, Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség, Magyarországi Metodista Egyház, Reményhír Intézményfenntartó Központ

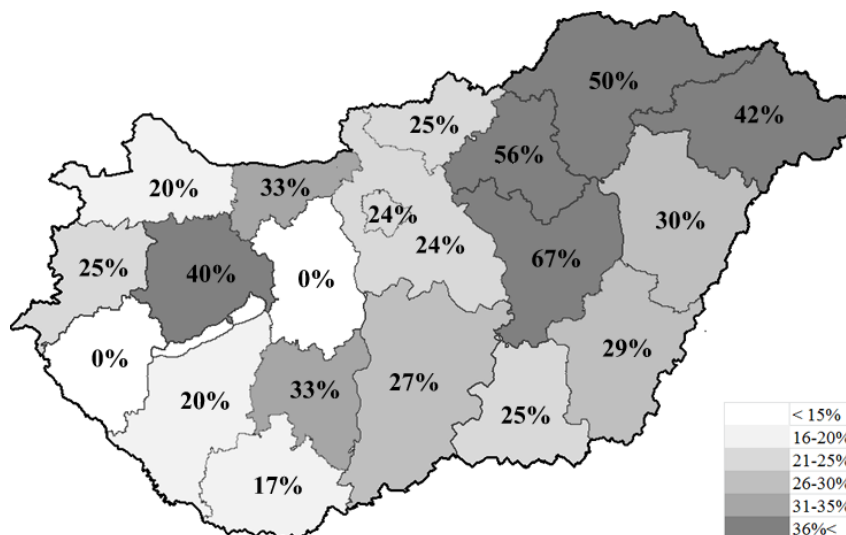
3. ábra: Egyházi középiskolák megyénkénti aránya a 2015/2016-os tanévben



Forrás: Oktatási Hivatal 2016, saját szerkesztés

Az egyes megyéken belül az egyházi intézmények között a 2009/2010 tanévhez képest új vagy átvett intézmények arányát mutatja a 4. ábra. Az ábrán jól látható, hogy a legnagyobb mértékben Jász-Nagykun-Szolnok, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Veszprém megyében voltak új vagy átvett intézmények. Az előző térképpel összevetve láthatjuk, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén megye kiugró eredményének egy jelentős hányada az iskolaalapításoknak/átvételeknek köszönhető. Kisebb mértékben ugyan, de Heves és Jász-Nagykun-Szolnok megyében is megfigyelhető ez a jelenség. Hiába volt magas viszont az átvett vagy új középiskolák aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg és Veszprém megyében valós iskolaszámot tekintve nem rendelkeztek a felekezetek jelentős mennyiségű iskolával még az átvételek vagy új iskolaindítások után sem. A megyékben az egyházi részesedés még így átlag alatt maradt. Két olyan megye van – Bács-Kiskun és Békés –, amelyben az egyházi középiskolák száma átlag körüli átvett vagy új iskolával gyarapodott, mégis átlag feletti részesedéssel rendelkezett az egyházi szektor. Ennek oka az lehet, hogy már korábban is jelentős részesedéssel rendelkeztek. Érdemes kiemelni, hogy két kiemelkedően alacsony egyházi iskolai arányú megyében (Fejér és Zala megyék), nem nőtt a vizsgált időszakban az egyházi középiskolák száma. Hajdú-Bihar megye kapcsán az átlagnál valamelyest magasabb egyházi részesedés tapasztalható, melyből hasonlóan mérsékelten magasabb az új vagy átvett intézmények aránya. Hajdú-Bihar megyén túl még Tolna megyében volt hasonló. A többi megye és a főváros esetén átlag körül alakult a részesedés, ezen belül átlag körüli vagy az alatti az új intézmények aránya.

4. ábra: Egyházi szektoron belül az új/átvett középiskolák megyénkénti aránya a 2015/2016-os tanévben



Forrás: Oktatási Hivatal 2016, saját szerkesztés

Hermann és Varga (2016) elemzéseik más irányokban indultak, a településtípust és a régiót tették elemzésük tárgyává, eredményeik megerősítik korábbi eredményeinket (Morvai 2013, Pusztai 2014), mely szerint a kisebb településeken volt megfigyelhető erőteljesebben az egyházi iskolák megjelenése. Sőt adataik (Hermann & Varga 2016), azon eredményeinket (Morvai 2013, Pusztai 2014) is alátámasztják legalábbis területi síkon, mely szerint a hátrányos helyzetű régiókban mutatkozott a legnagyobb növekedés a szakképzés terén. Érdekes azonban kiemelni Hermann és Varga (2016) azon eredményeit, mely szerint a szakoktatásban az Észak-Alföld régió esetén a magán szektor szerepét az egyházi fenntartású intézmények vették át, más régióban nem találtak ilyen közvetlen jellegű tanulólétszám változást.

Összegzés

Az egyházi iskolák kérdése mind hazai, mind nemzetközi téren nagy érdeklődésre számot tartó terület. Vizsgálatra kerültek az egyházi iskolákkal kapcsolatos közvélemény, az iskola felhasználók, a pedagógusok, az egyházi iskolák identitása, speciális tanterve egyaránt. Az egyházi iskolák finanszírozásának kérdése külföldön és Magyarországon egyaránt forrópontját jelenti az oktatáspolitikai és tudományos diskurzusnak, de a közvélemény és a média részéről is kedvelt témának minősül. Hazánkban a rendszerváltás biztosított lehetőséget a plurális oktatási rendszer kibontakozásának, melyhez a különböző törvényi, jogszabályi változások újabb lökéshullámot jelentettek 2010-ben. Magyarországon az egyházi iskolák számának, tanuló és pedagóguslétszámának növekedése 2010-es törvénymódosítást követően – a rövid eltelt idő függvényében – ugrásszerűnek tekinthető, hiszen akár két-háromszoros

növekedés is megfigyelhető az egyes területeken. Az egyházi középiskolák képzési profiljának megoszlása is komoly változáson ment keresztül, hiszen a szakközépiskolai képzés egyre nagyobb teret hódított magának, még a kétezres évek elején egyértelműen a gimnáziumi képzés volt a jellemző, mára már csupán a képzési profil kétharmadát adja. A középfokú iskolaátvételekből a fenntartók egyenlőtlen mértékben vették ki a részüket, egyes fenntartók korábban egyetlen iskolával sem rendelkeztek, valószínűleg ez az új helyzet számukra is rengeteg kihívást jelent. A felekezeti iskolafenntartók eltérő stratégiát alkalmaznak a horizontális építkezés kapcsán, hiszen egyes fenntartók csak kevés középiskolával rendelkeznek, mások csak azokkal. Bár az egyházi fenntartói paletta nagyon széles, egy szűkebb csoport – a fenntartók kicsit több mint 10%-a – birtokolja az iskolák több mint felét. Az egyházi középiskolák eltérő részesedéssel jelennek meg az egyes megyékben, továbbá az adatok azt mutatják, hogy az egyes megyék felekezeti iskolafenntartói is eltérő hajlandóságot mutattak az iskolák átvételére vagy új iskolák létrehozására.

3. Mitől eredményesek a diákok és az iskolák?

Az évente kiadott középiskolai rangsorok kapcsán joggal merülhet fel bennünk a kérdés, hogy milyen szempontok alapján tekinthető eredményesnek egy iskola? A szakirodalomban gyakran előfordul az a vizsgálati szempont, amely kimondottan az objektív mutatókkal megragadható eredményekre koncentrálva igyekszik megmondani, hogy egyes intézmények eredményesek-e, sőt eredményesebbek-e, mint a többi hasonló profillal rendelkező iskola. A kutatók hajlamosak ezeknek az eredményességi mutatóknak az iskola tevékenységét fémjelző szerepet tulajdonítani, azonban nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az iskolák tevékenysége nem merül ki a kognitív képességek fejlesztésében és a tudásanyag átadásában – annak ellenére, hogy gyakran kizárólag ilyen formában mérik az iskolák eredményességét –, hanem hogy fontos szerepe van a nevelésnek is. Az első alfejezetben arra próbáljuk felhívni a figyelmet, hogy az eredményességnek számos megközelítése létezik. A második alfejezetben olyan szempontokat sorakoztatunk fel, amelyek befolyásolhatják az eredményességet. A harmadik alfejezetben pedig az eredményesség vizsgálatok egy speciális csoportját, a hozzáadott érték típusú vizsgálatokat vesszük szemügyre.

3.1. Eredményesség értelmezések

Az eredményesség legegyszerűbben mérhető és interpretálható módja, ha objektív mutatók által megragadható tényezőkre koncentrálunk. Ugyanakkor az iskolák eredményessége ennél jóval átfogóbb kérdés. Az eredményesség vizsgálatánál mindig ki kell jelölnünk azt a területet, amit az eredményesség szempontjából megfigyelünk. Az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás az összehasonlíthatóság érdekében igyekszik az objektív kimeneti tényezőkre koncentrálni, mint a kompetenciamérési eredmények, oktatási részvétel, végzettek száma, továbbtanulók aránya (OECD 2014). Nem csupán a tanulmányi eredményesség dimenziója érdemel kizárólagos kutatói figyelmet, hiszen vannak úgynevezett nem tanulmányi eredményességre vonatkozó vizsgálati lehetőségek is (Pusztai 2004, Bacskai 2015). Sőt egy iskola eredményességét mutathatja például az, hogy hogyan készíti fel tanulóit mindennapi élethelyzetekben való helytállásra (Morvai & Sebestyén 2014). Jelen alfejezetben azt mutatjuk be, hogyan interpretálják a külföldi és hazai kutatók az iskolák, tanárok és tanulók eredményességét.

A jó iskola fogalma kapcsán hívószavak lehetnek a hatékonyság, a jó minőség vagy a legjobb eredmények (pl. felvételi vagy kompetenciamérési pontszámok, etc.) (Urbanovič & Balevičienė 2014). Noha a szakirodalomban gyakran használt fogalmak az iskolák eredményessége vonatkozásában a hatékonyság, az eredményesség és a minőség, azonban

csak ritkán kerül elő a „jó iskola” kifejezés (Scheerens 2000). Ugyanakkor a társadalom ezeket az iskolával összefüggésben szinonimaként használja (Urbanovič & Balevičienė 2014). Lannert (2004) megpróbálta a hatékonyság és az eredményesség fogalmát szétválasztani egymástól és a méltányosságot is figyelembe véve a három fogalom együttes érvényesülésében látta a jó minőségű oktatás kulcsát.

Az iskolai eredményesség tehát egy többtényezős terület, amit számtalan oldalról lehet elemezni, például oktatáspolitikai, oktatás gazdaságtani, oktatásmenedzsment szempontok alapján (Kelly 2012, Reynolds et al. 2012, Széll et al. 2016). Az elmúlt fél évszázadban került igazán az oktatáskutatás homlokterébe az iskolai eredményesség kutatása, kezdve a Coleman (1966) és a Jencks (1972) nevével fémjelzett jelentésekkel. Azóta az iskolai eredményesség kutatás az oktatáskutatás egyik legvizsgáltabb területei közé került (Gyökös & Szemerszki 2014).

Az iskolai eredményesség egy rendkívül változó téma, rengeteg interpretációja és megközelítésmódja létezik, amely akár országonként vagy fenntartónként is változik (Kane et al. 2013), sőt akár regionálisan is (Pusztai & Bacskai 2015). Magyarországon az a leggyakoribb, hogy az iskolai eredményesség tekintetében az érettségi eredményeket, a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek arányát, a nyelvvizsgálók arányát és a tanulmányi versenyeken való részvételt veszik figyelembe (Neuwirth 2006, Pusztai 2009, Fényes 2009). A kétszintű érettségi vizsga bevezetése táptalajt jelenhet az érettségi eredmények új szempontú megközelítésének például Ercsei és Nikitscher (2013) kutatásukban azt vizsgálták, hogy az emelt szintű érettségi mennyire képes jelezni az iskolai eredményességet (Ercsei & Nikitscher 2013). Ahogy láthatjuk ezek főként az objektíven megragadható tanulmányi eredményességet fedik le. Egy másik megközelítés szerint az eredményes iskola, olyan oktatási intézmény, amely a tanulóból családi háttére alapján elvárható teljesítményétől jobbat képes kihozni (Greeley 1982, Coleman 1988, Mortimore 1991). Jól látható, hogy ebben a fogalomban már a hozzáadott érték fogalma is megjelenik.

Nem véletlen az, hogy az oktatás eredményességének mérésénél különböző tesztek, mérőszámokat alkalmaznak, hiszen magáról az oktatási folyamat hatékonyságáról nehéz olyan megállapításokat megfogalmazni, amelyek tudományosan is megalapozottak és az iskolai munka sikerességéről és minőségéről mondanak összehasonlítható és objektív kijelentéseket (Papp Z. 2013). Az iskolák objektíven mérhető teljesítménye az, amelyet maguk a kompetenciamérések vagy a rangsorok is mérni tudnak, hiszen ezek jól körülhatárolható teljesítmények.

Tehát az objektív mutatók szerepe hazánkban és külföldön egyaránt az eredményességkutatások meghatározó alapját képezik, melyben egyre fontosabb szerepet kapnak a különböző kompetenciaterületek vizsgáló felmérések. Az USA-ban komoly múltat tekintenek vissza a különböző tanulói mérések gondoljunk például a Coleman jelentés alapjául szolgáló felmérésre. Az első nemzetközi tudásméréssel kapcsolatos kezdeményezéseket az IEA⁶ vizsgálatok jelentették (Kádárné 2015). Jelenleg világszerte inkább a PISA, a TIMMS⁷, és a PIRLS⁸ vizsgálatok azok, amelyek nagyobb érdeklődésre tartanak számot (Lopez-Martin et al. 2014). Ezek közül a TIMSS és a PIRLS az IEA égisze alatt működik, sőt az IEA más kompetenciák mérésére is vállalkozik, hiszen az állampolgári ismeretek és a számítógép ismereti tudás mérésére is több alkalommal sor került már (Kádárné 2015).

Az iskolai eredményességkutatás egyrészt az iskolák közötti különbségek feltárására alkalmas, másrészt az iskolákon belüli eltérésekre is képes választ adni (Goldstein 1997). Számos más országgal összehasonlítva, Magyarországon az iskolák közötti különbségek jelentősebbek (Szemerszki 2014), sőt az, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeiben az idősebb korosztályok esetén még nagyobb eltérések vannak, azt mutatja, hogy az iskolarendszer a kiegyenlítés helyett növeli a különbségeket (Balázsi et al. 2015).

Magyarországon tehát ilyen objektív – az iskolák közötti és iskolákon belüli vizsgálatok végzésére alkalmas – mérés az Országos kompetenciamérés (OKM). A kompetenciamérés bevezetése óta egyre inkább elterjedt az iskoláknak vagy a tanulóknak az OKM eredmények alapján való összehasonlítása. Az eredményességet lehet tanulói, osztály-, telephelyi vagy intézményi szinten regisztrálni, de akár a fenntartók összehasonlítására is van lehetőség. A különböző szinteken azonban más-más tényezők fejtik ki hatásukat. A legtöbb hazai kutatás az OKM eredmények és az iskolai eredményesség vizsgálatok kapcsán az általános iskolára koncentrálnak (pl. Széll 2014, Széll & Sági 2014, Bacskai 2015, Széll 2015, etc.), hiszen ebben az esetben könnyebben megoldható az összehasonlíthatóság a 6. és a 8. évfolyamos adatok között, amely a hozzáadott érték kutatásokhoz szükséges. Az Országos kompetenciamérések eredményeit többen (Schumann 2009, Barta 2009, Papp Z. 2011, Kopp 2014, Garami 2014, etc.) vizsgálták különböző megközelítésekből.

Azonban a teszteredmények használatának, de más már említett eredményességmutatóknak is megvan az a buktatója, hogy nem tudjuk, hogyan érték el a tanulók az adott eredményt (Széll

⁶ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

⁷ Trends in International Mathematics and Science Study

⁸ Progress in International Reading Literacy Study

et al. 2016). Tomasz (2006) rávilágít arra a tényre, hogy a kutatók nagy része csak az oktatás bemeneti és a kimeneti oldalára figyel, és igazából a kettő között zajló folyamatokat – azok kevésbé objektíven megragadható mivoltából fakadó módszertani jellegű okok miatt – figyelmen kívül hagyják.

Az eredményességkutatások kapcsán Lannert (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy az eredményesség számos tényező összhatásától függ, többek között az egyes iskolák adottságaitól, éppen ezért szerinte csak az azonos adottságú iskolák azok, amelyeknek eredményeit valóban érdemes összevetni.

Az iskolai eredményesség objektívebb megragadása érdekében az elmúlt évtizedben az iskolai kompozíció vizsgálata is egyre nagyobb szerephez jutott. E megközelítés lényege, hogy a tanulói szintű elemzések mellett iskolai vagy osztályszinten is vizsgálódik, hiszen érik a tanulót olyan hatások is, amelyek az iskola teljességéből, tanulói összetételéből, tanári karából (stb.) mint kontextusból fakadnak (Goldstein 1997, Bacskai 2015).

Az eredményesség értelmezését messzemenően meghatározza, hogy az iskolának milyen céljai vannak. Létezik egy olyan nagyon tág értelmezése az iskolai eredményességnek, amely szerint akkor eredményes egy iskola, ha eléri a maga elé kitűzött célokat (Madaus et al. 1980). Ennek a koncepciónak az értelmében bármely iskola lehet eredményes, akár több területen is, ugyanakkor ebben a kontextusban rendkívül összevetni eredményességüket (Gyökös & Szemerszki 2014).

A teszteredmények, nyelvvizsgák, a továbbtanulás nem függetleníthető – az ugyan nehezen vizsgálható, de az eredményességre komoly hatást gyakorló – a neveléstől, amelynek eredményességét ellenben kevésbé lehet vizsgálni, nehezebb objektív mutatók által leírni. Pusztai (2004) rávilágít arra, hogy az iskolában folyó nevelési dimenzió megragadása lényegesen nehezebb, mint a manifeszt tantervek megvalósulásának vizsgálata, amelyekben a pedagógia osztálytermi dimenziója a döntő. Széll (2015) is felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolák eredményességének fontos eszközét jelenti a nevelés, melynek mérése azonban már problémákba ütközik.

A nevelés elkerülhetetlen eszköz azon céloknak az elérésében, amelyeket a következőkben bemutatunk. A szocializációt és nevelést előtérbe helyező koncepció az, amely azt mondja, hogy egy eredményes iskola célja, hogy megtanítsa az alapvető készségeket és segítse a tanulókat a felnőtt társadalomba való belépésben, azáltal, hogy elősegíti az ehhez szükséges normarendszer és viselkedés elsajátítását, tehát szocializál (Sahenk 2010, Dös 2014). Tágabb megközelítés szerint nemcsak szocializál az iskola, hanem elősegíti a tanulók gazdasági

hatékonyságának fejlődését, valamint figyelembe veszi mind az egyéni érdekeket, mind az oktatáspolitikai szempontokat, tehát az egyéni és a társadalmi fejlődés eszköze (Dös 2014). Még ezen is túllép, amikor végül úgy fogalmaz Dös (2014), hogy az eredményes iskola optimális tanulási környezetet biztosít a tanulók számára az önmegvalósításhoz (Dös 2014). Tehát láthatjuk, hogy ebben a megközelítésben az eredményes iskola nem csak az oktatásra, a tanulmányi eredményességre koncentrál, ugyanakkor az említett célok mérhetővé tétele szintén nagy nehézségekbe ütközne.

Kissé konkrétabb az a meghatározás, mely szerint az iskolák eredményessége és az iskolák hatása irányulhat az érettségizők arányára, a nem tanulmányi eredményességre, a munkaerőpiaci aktivitásra, azonban érdemes a szülői elégedettséget is megvizsgálni, valamint a szegregáció vagy a társadalmi kohézió kérdését is (Cornelisz 2013). Ez a meghatározás az előzővel szemben a tanuló önmegvalósítását háttérbe szorítja, szemben Dös (2014) koncepciójával, jóval inkább a társadalmi, mint az egyéni igényekre koncentrál.

Az egyéni és társadalmi érdekek találkozása található meg, az ausztrál példában, ahol az eredményes iskolai ismérvei, hogy az iskola feladata kialakítani a diákban a pozitív kapcsolatot a tanulással, továbbá a pozitív én-kép fejlesztése, olyan állampolgárok nevelése a cél, akik képesek az egyéni erősségek és gyengeségek kezelésére (McGaw et al. 1992). Tehát megjelennek azok az életvezetési kompetenciák, amiktől produktív és magabiztos tagjai lesznek a felnőtt társadalomnak, melyhez elengedhetetlen a megfelelő értékrend kifejlesztése (McGaw et al. 1992). Tovább az iskolának az is a feladata, hogy felkészítse a tanulókat a tanulás következő szintjére (McGaw et al. 1992) talán ez az a feladat, amely legközelebb áll az oktatáshoz. Ha jobban megnézzük, főként olyan képességek kialakítása iránti elvárás jelenik meg, amelyek túlmutatnak a szövegértésen és a matematika kompetenciákon vagy az érettségin, és inkább tágabb kontextusba helyezik ezeket, hiszen mindennapi életben valamint a munkaerőpiacon elvárt tulajdonságok, készségek, képességek, viszonyulások fejlesztésére koncentrálnak.

A humanisztikus megközelítés rajzolódik ki abból a koncepcióból, mely szerint az eredményes iskola hangsúlyt fektet a szociális, tudományos, lelki, erkölcsi és esztétikai jellegű fejlesztésre, beleértendő ebbe a művészeti és zeneoktatás is, sőt a tanulás tanulása is (Dös 2014). Az esztétikai jellegű fejlesztés a korábbi koncepciókban csak áttételesen jelent meg.

Ahogy a fenti eredményességkonceptiók is mutatják, a XXI. század első évtizedeiben az oktatás egyik központi tényezője annak minősége, ennek oka többek között a társadalmi és gazdasági változások, melyek másfajta nyomást jelentenek az oktatásra, mint korábban.

Gondoljunk akár a globalizációból fakadó kihívásokra, a megváltozott munkaerő-piaci szükségletekre, a nemzetközi versenyre az oktatásban, valamint az ezekkel kapcsolatos, országos, EU-s és OECD-s szakpolitikai törekvésekre (Pusztai 2009, Dozza & Cavrini 2012). Ezek a változások rávilágítottak az életvezetéshez szükséges kompetenciák sokszínűségére (Dozza & Cavrini 2012). Ezen elvárások kapcsán a tudás átadásán túl az érték- és normaközvetítés is erőteljesen megjelennek, beleértve akár az aktív állampolgárrá nevelést, akár a munkamorált is (Pusztai 2009).

Érdekesek azon eredmények, melyek szerint sem a pedagógusok sem a közvélemény nem tekinti az iskola lényeges feladatának, hogy növelje a versenyszellemet, ösztönözze a fogyasztói tudatosságot, szerepet vállaljon a szexuális nevelésben, de a politikai-állampolgári nevelést valamint a játékot sem (Lannert & Szekszárdi 2015). Ezen eredmények merőben ellentmondanak azoknak az eredményesség koncepciónak, melyeket korábban bemutattunk. A felnőttek tehát egyetértenek abban, hogy az iskola elsődleges feladata, hogy a kognitív fejlesztésre koncentráljon, és a jelenleginél nagyobb fegyelemre lenne szükség (Lannert & Szekszárdi 2015). Szintén fontos különbség figyelhető meg az iskola feladatát illetően: még a lakosság szerint a szakmához való hozzásegítés az iskola legfőbb feladata a műveltségátadáson túl, addig a pedagógusok jelentős része az általános műveltség minél magasabb fokára való eljuttatásban gondolkozik az iskola fő feladatával kapcsolatban.

Ezek után megállapítható, hogy nem csoda, ha számos kritika is éri az iskolai eredményesség kutatást, melynek oka, hogy mind a kompetenciamérés, mind a tanulmányi eredményesség mérés, de még a pedagógiai hozzáadott érték mérése sem képes az iskolákról valós képet mutatni, hiszen ezek csak az iskola egy-egy szerepére, szegmensére koncentrááló kutatások (Grossman et al. 2014). Ahogy láthattuk, a kiterjesztettebb eredményesség értelmezések mérhetővé tétele akadályokba ütközik, az objektíven mérhető eredmények helyett a szubjektív tényezők mezejére vezet, amely eredményeket már jóval nehezebb magyarázni. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy az iskolák többek, mint matematikai, olvasási vagy természettudományi kompetenciák fejlesztői, hiszen magatartásmintákat, normákat és értékeket is közvetítenek (Morvai 2015b). A tesztek eredményei eltakarják az értékek mögött lévő pedagógiai munkát, az iskolák belső világát, azt a környezetet, ahonnan a vizsgált gyermekek érkeznek (Papp Z. 2013).

Értekezésünkben amellet érvelünk, hogy az oktatási rendszer eredményességét lehet, de nem célravezető kizárólagosan teszteredményekkel mérni, hiszen az iskolák számos más feladatot is ellátnak a kompetenciák fejlesztésén kívül, sőt az esetleges félreértelmezések elkerülése érdekében érdemes a tanulók teljesítményének többoldalú vizsgálata, akár több év mérési

eredményeire is alapozva (Szemerszki 2014). Továbbá az eredmények javulását sem szabad kizárólag az oktatás eredményességében bekövetkező pozitív fordulatként felfogni, hiszen egyes kutatások szerint az oktatási színvonalának érdemi növekedése nélkül is javulhatnak a teszteredmények (Szemerszki 2014).

Ebben az alfejezetben az eredményesség lehetséges dimenzióival foglalkoztunk a teljesség igénye nélkül. Felhívtuk a figyelmet az egydimenziós megközelítések buktatóira, bemutattuk azokat a törekvéseket, amelyek már egyértelműen túlmutatnak a pusztán kognitív szempontokon és a nevelést, a felnőtt életre való felkészítést is legalább annyira lényegesnek, vagy talán még fontosabbnak, esetleg a kognitív kapacitásnövelés feltételének tartják.

3.2. Ható tényezők, hatások és hatásrendszerek

Azután, hogy megnéztük, mit tekinthetünk eredményességnek, érdemes azt is megvizsgálni, milyen tényezők lehetnek az eredményesség hátterében. Mielőtt belekezdünk azon tényezők feltárásába, amelyek hatással vannak az eredményességre – tekintsük bármit is annak (lásd 3.1. alfejezet) –, látnunk kell, hogy ezek a ható tényezők sosem egymástól függetlenül működnek, hanem több változó együttes eredményeként, dinamikus rendszerben működnek. Ennek következményeként, ha egyes tényezőkön változtatunk, az más tényezőkre is hatással lesz, ezért is olyan nehéz például a hozzáadott érték mérése.

Az eredményességet elsősorban a tanulók szocio-ökonómiai státusa, másrészt az iskola által elvileg befolyásolható (erőforrások, klíma, iskolamenedzsment) és nem befolyásolható tényezők határozzák meg (tanulói összetétel, fenntartó, iskolatípus, településtípus) (Horn & Sinka 2006, Széll et al. 2016). Jelen fejezetben megvizsgáljuk a tanulók családi hátterének hatását, a szülők és iskola kapcsolatát, majd a diákok hozzáállásának, viselkedésének kérdését. Ezután a tanárok, majd pedig az iskolavezetés, a visszacsatolás, a területiség és iskolanagyság szerepét tanulmányozzuk.

3.2.1. Tanulók családi háttere

A családi háttér és az iskolai teljesítmény összefüggéseit számos hazai kutató is megerősítette (Balázsi et al. 2013, Fehérvári & Széll 2014). Már mintegy fél évszázada vizsgálják a neveléstudomány és a szociológia kutatói, hogy mennyire meghatározott társadalmilag az iskolai sikeresség (Gazsó & Várhegyi 1965, Ferge 1972, 1976, 1980, Gazsó 1982, 1988, Joó 1984, Deák & Kozéki 1981, Sáska 1989, Kozma 1995). Nem mutatjuk be az ezzel kapcsolatos kutatástörténetet, de a PISA 2009-es adatok alapján érdemes kiemelni, hogy a gyermekek iskolai teljesítményére az OECD országok közül ma is Magyarországon érezheti leginkább hatását a családi háttér (Papp Z. 2013).

A diák társadalmi háttere mind a középfokú iskolaválasztást, mind a későbbi továbbtanulási szándékot meghatározza. A szabad iskolaválasztással párhuzamosan viszonylag homogén iskolák és osztályok alakulnak ki, ami felerősíti a családi háttér hatását (Bacsikai 2015). Goldthorpe (1997) az intergenerációs, lefelé irányuló mobilitás lehetőségének elkerülésében látja annak magyarázatát, hogy a magasabb társadalmi státusú családok gyermekei miért maradnak bent nagyobb eséllyel egy képzési szinten, mint a kedvezőtlenebb társadalmi háttérből érkező társaik.

A racionális cselekvéseméleti megközelítés szerint a szülők úgy választanak iskolát, hogy az alkalmas legyen a családi státus továbbörökítésére vagy felfelé irányba történő mobilitásra is (Goldthorpe 1996). Hazai kutatások is ezt erősítették (Schumann 2009). Ennek háttérében a kulturális tőke reprodukciós elmélete áll, mely szerint a szülők iskolai végzettsége, valamint a család kulturális klímája jelentős hatást gyakorol a tanulók tanulmányi eredményeire, iskolai pályafutására, sőt az iskola tovább erősíti ennek hatását az értékelési rendszer által (Bourdieu 1973, Becker 1975, Bourdieu 1986).

Boudon (1981) szerint az alsóbb osztályba tartozó emberek nem egy általuk egyértelműen befolyásolható dologként tekintenek a sikerre, ezért azt feltételezi, hogy e hátrányos helyzetűnek is nevezhető osztályok kisebb mértékben érzik magukat érdekeltnek a továbbtanulásban (az osztály-szubkultúrák létezésére vonatkozó hipotézis) (Boudon 1981). A társadalmi osztály mellett a másik befolyásoló tényezőként Boudon (1981) az anyagi helyzetet határozza meg. A költség-haszon kalkuláció hipotézis szerint a továbbtanulás egy szegény család számára nagyobb anyagi ráfordítást jelent, ugyanakkor egy ilyen család hajlamosabb alábecsülni azokat a gazdasági és társadalmi előnyöket, amelyek a magasabb képzettség megszerzéséből származnának, sőt a jövőbeli előnyök helyett a jelenbelieket helyezik előtérbe (Boudon 1981).

Pusztai és Fináncz (2003) vizsgálták a középiskola típusát mint a későbbi továbbtanulást meghatározó tényezőt, ugyanis azt feltételezték és kutatási eredményeik igazolták is ezt, hogy a középiskola kiválasztását nemcsak az azt megelőző iskolai osztályzatok, tanulmányi eredmények határozzák meg, hanem a jelentkező – szocio-ökonómiai háttéréből adódó, tanulmányi beruházásaira ható – gondolkodásából, hozzáállásából fakad. Pusztai (2011) felhívja a figyelmet arra, amit Fábri (2010) is állít, hogy a továbbtanulás nem az objektív helyzetfelmérésből, esetleg megtérülési kalkulációból fakad – sőt túllép a család információin és instrukcióin –, hanem az egyének kapcsolatrendszere által birtokolt ismeretek is befolyásoló tényezőként jelentkeznek. Néhány kutatás (Csákó et al. 1998, Báthory 2000) arra az eredményre jutott, hogy a család hatása a tanuló iskolai teljesítményére a gyermek korának

előrehaladásának függvényében csökken, viszont az iskola szelekcióból fakadó homogenitásának hatása erősebbé válik.

Sőt igazából nemcsak az egyén családi háttere az, ami meghatározó, hanem annak az iskolának a társadalmi háttere, amelyben a diák tanul, tehát az iskolai kompozíció (Coleman et al. 1966) az, amely felülírja az eredményeket (Széll 2014, Bacskai 2015). Az iskolák közötti különbségek középfokon még inkább érzékelhetők (Széll 2014). Más országokban az iskolák szociális háttere erősebben befolyásolja a tanulók teljesítményét, ehhez képest Magyarországon az egyéni háttér determinisztikus jellege erősebb (Széll 2015), de nem kizárólagos. Főként a szülők iskolai végzettsége az, amely az iskolai kompozíció hatását befolyásolja mind a tanulmányi teljesítményt, mind a továbbtanulási terveket vizsgálva (Lannert 2004, Pusztai 2009).

Az tehát, hogy milyen középiskolát választ a tanuló, komoly hatást gyakorolhat az eredményességére is (Andor & Liskó 1999), hiszen az iskola megfelelő összetétel esetén a hátrányok kompenzálására is alkalmas lehet, vagy egy kedvezőtlenebb összetétel fennállásával csökkentheti a családi háttérből származó előnyöket is (Széll et al. 2016). A hátrányos iskolai kompozíció több olyan kutatás alapjául is szolgált, amelyek a kedvezőtlen tanulói összetételű iskolák eredményességére koncentráltak (Széll 2015, Bacskai 2015).

Magyarországon többen a roma tanulók szempontjából vizsgálták az iskolai kompozíció hatását (Széll 2014, Papp Z. 2013). Eredményeik szerint a roma tanulók arányának növekedése csökkenti az OKM eredményeket (Széll 2014, Papp Z. 2013), de nemcsak az abszolút eredményeket, hanem a pedagógiai hozzáadott értéket is (Széll 2014). Későbbi kutatásaik (Széll 2015), már a módszertani különbség, a kutatási irány fókuszváltása miatt azt mutatta, hogy igazából nem is a roma tanulók, hanem az összes veszélyeztetett tanuló aránya az, amely valóban negatívan befolyásolja az eredményességet. A kevésbé eredményes, magas roma tanulói aránnyal rendelkező iskolák negatív eredményeinek hátterében az állhat, hogy a pedagógusok nincsenek felkészítve a kulturális különbségek kezelésére, akár a kultúraazonos tanítás alkalmazására (Morvai et al. 2014, Inántsy 2016).

A családszerkezet hatását az eredményességre már többen vizsgálták, nem kizárólag az OKM adatokra támaszkodva (pl. Imre 2002, 2003, etc.). Egyesek szerint (Meier 1999) a sértetlen családszerkezet iskolai eredményességre, tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatásának kulcsa a szülő-gyermek kapcsolatban megfigyelhető interakció számában és minőségében keresendő, hiszen ezek által csökken a lemorzsolódás valószínűsége és a tanulmányi eredményességre is pozitív hatást gyakorol (Parcel & Dufur 2001, Pusztai 2009, 2015).

3.2.2. Szülői és tanulói diszpozíció

Fontos kiemelni azt is, hogy a szülők tanulással, iskolával kapcsolatos elvárásai és ehhez kapcsolódó magatartásmintái (pl. szülőértekezletre járás, érdeklődés a gyermek tanulmányai iránt), diszpozíciói komoly szerepet játszanak a tanulók eredményességének alakulásában, tanuláshoz való hozzáállásukban (Meier 1999, Imre 2002, Parke 2003, Pollak & Ginther 2003, Stephens et al. 2005, Engler et al. 2016). A tanulók teljesítményében is befolyással bír, hogy a szülők mennyire vannak bevonva az iskolák életébe (Carbonaro 1999, Kalin & Steh 2010, Matejevic et al. 2014, Reina et al. 2014). Egy, a szülők bevonódását vizsgáló kutatás azt mutatta, hogy az anyák, akik alapvetően kezdeményezőbbek az iskolai életbe való bekapcsolásban szülőként, az apák esetén fontosabb az iskolák kezdeményezése (Matejevic et al. 2014). Reina és munkatársai (2014) tovább mennek és nemcsak a szülők, hanem az egész család és a közösség szerepére is rávilágítanak a tanulók iskolai teljesítményében, akárcsak erre már többek között Epstein és Sanders (2002) is. A tanárképzés viszont nem készíti fel a pedagógusokat a hatékony tanár-szülő kapcsolatok kialakítására. Erre külön képzésen kellene felkészíteni a szakembereket, azonban a hatékony együttműködéshez és a tanulók iskolai eredményességéhez elengedhetetlen a szülők és a diákok konstruktív hozzáállása is, mely persze nem független a társadalmi státusuktól, az átörököltt habitustól (Kalin & Steh 2010).

A szülők részvételét meghatározza az érdeklődésük szintje, minősége és intenzitása, továbbá az, hogy milyen fokú kölcsönösség figyelhető meg ebben a pedagógusok részéről, ezeket viszont egyéni és környezeti jellemzők egyaránt meghatározzák (Epstein & Sanders 2002, Matejevic et al. 2014). A környezeti jellemzők közé az országos és helyi jogszabályok, a közösségek nagysága és típusai, az iskolával kapcsolatos tényezők (iskola környezete, iskolai klíma, tanárok és az igazgató jellemzői) is odatartoznak (Epstein & Sanders 2002). Az egyéni tényezők közé a szülők szocio-ökonómiai és társas viszonyainak jellemzőit és a gyermek jellemzőit sorolták (Epstein & Sanders 2002). A gyermekek iskolai sikerei az iskolával kapcsolatban álló szervezetek és a családot, tanulót körülvevő közösségek, kapcsolathálózatok közös érdeke és egyben felelőssége is (Epstein 2001, Epstein & Sanders 2002). A tanulók teljesítménye érdekében a közösségi együttműködések kialakítása kulcsfontosságú, hiszen ez által javulhatnak az iskola szolgáltatásai (Epstein & Sanders 2002). Ugyanakkor tudjuk, hogy e közösségnek a véleményformálásban is komoly szerepe van, hiszen a család társadalmi tőkéje és az ebből fakadó iskoláztatással vagy iskolán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos kérdések rányomják bélyegüket a gyermek iskolai tanulmányi sikerességére (Pusztai 2009).

Noha láthatjuk, hogy számos tanulmány hangsúlyozza a szülők bevonásának fontosságát (Imre 2015, Lannert & Szekszárdi 2015), a szülők tanárokról alkotott véleményét csupán

néhány kutató vizsgálta (Dozza & Cavrini 2012, Imre 2015). Dozza és Cavrini (2012) kutatásai azt mutatják, hogy a jó tanár megítélése inkább eszméken és hiedelmeken alapul, mint konkrét ismereteken, ugyanakkor a szülők is elvárják a tanároktól, hogy bevonják őket az iskolai életbe, de a kulturális különbségek miatt nem homogén a szülők megítélése a témát illetően. Egy tanár-szülő kapcsolatot vizsgáló kutatás szerint (Kalin & Steh 2010) ennek fontosságát más szempontból közelíti meg a két fél, még a szülők motivációja a tanár-diák kapcsolatból eredeztethető, addig a tanároké a diák társaival való együttműködési problémáiból. A tanulók iskolai teljesítménye viszont nem tartozik sem a tanárok, sem a szülők legfontosabb kapcsolatteremtési indokai közé (Kalin & Steh 2010).

Magyar viszonylatban is többen (Imre 2015, Lannert & Szekszárdi 2015) végeztek a szülők és pedagógusok kapcsolatát vizsgáló kutatást. A szülő-iskola kapcsolat és ezáltal a szülői bevonódás egy rendkívül soktényezős rendszerként értelmezhető, amelyre számos tényező gyakorol hatást, mint például a tanuló neme és életkora, a szülők iskolai végzettsége, státusa, a család strukturális összetétele, etnikai hovatartozása (Imre 2015). Lannert és Szekszárdi (2015) empirikus eredményei arról tanúskodnak, hogy bár abban egyetértenek a felek, hogy fontos, hogy boldog gyermekeket szeretnének nevelni, akit támogatnak a sikeres felnőtté válásban, azonban ennek eléréséhez szükséges eszközök terén már nem figyelhető meg a konszenzus. Noha a szülők jogai kiszélesedtek a rendszerváltás után, a pedagógusok presztízscsökkenése mellett szolidan fogalmazva nem feltétlenül az együttműködés irányába billentette a kommunikációt, amit viszont elengedhetetlen lenne a tanulók fejlődésén való együttműködéshez (Lannert & Szekszárdi 2015). A szülők és pedagógusok hozzáállása mögött Földes (2005) azt látja megbújni, hogy mindkét fél egy olyan időszakban szocializálódott, melyben az iskola autoriter nevelést végzett, tehát a tekintélyelv határozta meg a viszonyrendszereket, ugyanakkor a szülők jogainak kiszélesedésével és az oktatás szolgáltatási szemléletének kialakításával ez a viszonyrendszer legalábbis lehetőségeiben megváltozott, esély lenne a partneri viszony kialakulására, viszont ennek még nem alakult ki a megfelelő kultúrája, inkább a bizonytalanság jellemzi. Ezzel szemben mi úgy véljük, itt nem generációs iskola-élményről és divergens fejlődésről van szó, hanem a szülői és pedagógusi célok harmóniája és az eszközök különbözősége a szerepek, az érdekek és az értékek – társadalmilag egyébként változatos mértékű – eltéréseiből adódhat.

Hazai viszonyok között is jellemző, hogy a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció főként nők között zajlik és nem is túl gyakran, intenzitását tekintve körülbelül negyed vagy fél évente (Lannert & Szekszárdi 2015). Formáját tekintve a szülői értekezlet, az ellenőrző és a fogadóóra a kedvenc érintkezési formák, holott egyre több lehetősége lenne a szülőknek a

tájékozódásra. Míg a személyes kommunikáció a kisebb településeket jellemző, a személytelenebb elektronikus vagy telefonon zajló kommunikáció inkább a nagyvárosokban, de a gyermek korának növekedésével a kommunikáció egy személytelenebb alakot ölt és egyre ritkul (Lannert & Szekszárdi 2015).

Az OKM által is lehetőség kínálkozik a szülő-iskola kapcsolat vizsgálatára, melyre például Széll (2014) tett kísérletet, mégpedig az eredményességre ható erejének feltérképezésére, tanulmánya szerint a hozzáadott értékre kevésbé, viszont az abszolút teszteredményekre jelentősebb hatást gyakorolnak a magasabb szintű szülői elvárások, az intenzívebb kapcsolattartás. Egy másik kutatás (Imre 2015) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szülői bevonódásnak nem lineáris a hatása a tanulói eredményességre, hanem annál jóval fontosabb az otthoni támogatás, amely jelentősebb befolyással bír a gyermekek tanulására, fejlődésére és eredményeire. Az iskolai szülői bevonódás, pedig ezt az otthoni támogatást tudja még magasabb dimenzióba emelni (Imre 2015).

Természetesen figyelembe kell vennünk azt a tényt is, hogy a nevelésnek fontos résztvevője, tulajdonképpen másik alanya – ahogy Brezinka (1994) nevezi – a tanuló, hiszen ő az, akinek az életében, gondolkodásában a tevékenység hatására változás áll be. A szülők és iskola kapcsolatánál jóval fontosabb az iskola és tanulóinak eredményessége kapcsán a tanulók elkötelezettsége a tanulás és az iskolai tevékenységek iránt, hiánya viszont az iskolai karrier problémáinak vagy az esetleges lemorzsolódásnak is prediktora lehet (Reina et al. 2014). De nemcsak a tanulók, hanem a szülők elkötelezettségének fokozására is hangsúlyt kell helyezni, hiszen a hatékony tanár-szülő együttműködés nemcsak a diákok tanulmányi eredményességére hathat pozitívan, hanem csökkentheti a lemorzsolódás valószínűségét is (Hughes & Kwok 2007).

Több kísérlet irányult arra, hogy a gyermek tanulási teljesítményére ható különböző tényezők hatásának mértékét is meghatározza. Az egyik ilyen kutatás Bánfi (1999) nevéhez fűződik, aki többek között a matematika teljesítmény különbségeit vizsgálta. Modelljének eredményei újfent azt mutatták, hogy a kognitív képességeket mért tesztek eredményei és a matematika teljesítmény között szoros összefüggés van. A gyerekek teljesítményeit befolyásoló tényezőket négy kategóriába sorolta (otthon, iskola, tanulás, attitűdök) (Bánfi 1999). Kürti kiemeli azt is, hogy a pedagógus munkájának sokkal nagyobb szerepe van a gyerekek teljesítményében, mint az iskola tárgyi tényezőinek, tehát az infrastrukturális feltételeknek, osztálylétszámoknak, stb. Felhívja a figyelmet arra, hogy a hibás minősítés, amely például előítéleten alapul komoly hatást gyakorolhat az egyes diákok iskolai életútjára is (Kürti 1988).

Inkább pszichológiai, ugyanakkor bő szakirodalommal rendelkezik az a megközelítés, amely a fiatalok önbecsülésére és célorientáltságára helyezi a hangsúlyt, valamint a tanulók közötti versenyszellemre, Rahmani (2011) eredményei korábbi kutatásokkal összhangban (pl. Elliot & McGregor 1999, etc.) azt mutatják, hogy e tényezők pozitív hatással vannak a tanulók tanulmányi teljesítményére. A tanuló eredményei terén nagyon fontos lehet, hogy a diák a rossz eredményekért külső tényezőket tekint nagy befolyásoló erejűnek, például a vizsga nehézségét vagy a tanárt, vagy belső tényezőket, például saját lustaságát (Bempechat et al. 2008), tehát a tanuló hozzáállásáról sem szabad megfeledkezni. Weiss (1986) eredményeivel közel egy időben, amerikai eredmények szintén bizonyították az iskolai magatartás és az eredményesség összefüggéseit. Ezek szerint az iskolai magatartásproblémák mind a jegyek javítására, mind a teszteredményekre negatív hatással vannak (Myers et al. 1987).

A korrekció lehetőségeit kereső gyakorlati szakemberek szerint tanulók eredményességében szerepet játszhat továbbá a megfelelő szaktanácsadás is, amely inkluzív szemléletet tükrözve hozzásegítheti a tanulókat az életük megtervezéséhez (karrier, továbbtanulás), társadalmi beilleszkedésük elősegítéséhez és egyéni fejlesztési terveken keresztül pedig az iskolai eredményeik javulásához, mindezt együttműködésben az iskola más dolgozóival és a szülőkkel (Shaterloo & Mohammadyari 2011). Azok a tanulók, akik elégedettebbek az iskolai klímával, nemcsak jól érzik magukat és jobban be tudnak illeszkedni, hanem jobb iskolai és teszteredményeket nyújtanak (Macneil et al. 2009, Reina et al. 2014), sőt az értékek átadása, a kötelességvállalási hajlandóság is erősebb e tanulóknál (Macneil et al. 2009).

3.2.3. Intézményi humán és társas erőforrások

A tanulók eredményessége számos egyéni és intézményi körülmény összessége által befolyásolt terület. Az eredményesség kapcsán – ahogy azt számos kutatás és szakpolitikai dokumentum is alátámasztja – kulcsszerepük van a tanároknak (Lannert 2004, Pusztai 2009, Széll & Sági 2014, Pusztai 2015a,b). A tanári munka minőségét egyrészt kvantitatív, másrészt kvalitatív módon is vizsgálták már (Nagy 2006).

De vajon milyen egy eredményes közoktatási intézményben tanító pedagógus? Sahenk (2010) szerint az eredményes iskola tanárai erős és jól működő kapcsolatban állnak az igazgatóval és a tanártársakkal, diákjaikkal és folyamatosan fejlesztik önmagukat, felhívják a diákok figyelmét a tanulmányi sikerek jelentőségére, példás megjelenést és viselkedést tanúsítanak, valamint az új technológiákat és tanítási módszereket alkalmazzák a tanórákon. Ezek nagyon összecsengenek az eredményes iskolák céljaival és oktatáskutatás néhány fő irányával. A tanári kar esetén viszont fontos annak egységessége, a nagymértékű fluktuáció a pedagógiai munka hatékonyságát csökkenti (Széll 2014). Az iskolák egyediségének, egységes

értékközvetítésének fontos alappilléret jelenti a tanári összetétel is, tehát az, hogy heterogén vagy homogén a tantestület összetétele, milyen a társadalmi tőkeképző ereje (Pusztai 2015a).

Mivel a tanárok eredményessége egy közvetlenül korlátozottan vagy nem is mérhető kérdés, ezért közvetett módon ugyan, de leggyakrabban a tanulók teljesítménye alapján vizsgálják (Széll & Sági 2014). Ha azonban csupán az abszolút teszteredmények az iskola diákkompozíciójának figyelembe vétele nélkül vizsgáljuk, akkor nem kapunk valós képet (Széll & Sági 2014). Sőt a tanulók eredményei iskolai szinten és tantestületi szinten értelmezhetőek reálisan, nem feltétlenül az egyéni értékelésben (Darling-Hammond 1999, Kane & Staiger 2002, OECD 2013, Bacskai 2015, Pusztai 2015a).

Számos hazai és nemzetközi jelentés, dokumentum, tanulmány egyetért abban, hogy a tanárok szerepe mind a nevelésben, értékátadásban (Járó 1986, Lannert 2004), mind az iskolai eredményességben megkérdőjelezhetetlen (Supovitz 2001, OECD 2005, Horn & Sinka 2006, McKinsey 2007, Yoon et al. 2007, Sági & Varga 2011, Széll & Sági 2014, Bacskai 2015, etc.). Többen vizsgálták azt is, hogy a magas színvonalú továbbképzések milyen hatással vannak a tanulók teljesítményére (Supovitz 2001, Thompson 2003, Yoon et al. 2007). Közülük többen kétkedéssel viseltetnek az iránt, hogy vajon a két terület között létezik-e valós összefüggés (Supovitz 2001, Thompson 2003, Richardson 2003), mások nem állnak meg a kétkedés szintjén, hanem más kutatókat is a téma alaposabb megvizsgálására sarkallnak (Olson et al. 2002). A logikai modell szintjén (Supovitz 2001) az oktatás magasabb minősége annak az eredménye, hogy a pedagógusok folyamatosan képezik magukat, vagy kiemelkedő minőségű továbbképzéseken vesznek részt. Az új ismereteket a gyakorlatban is alkalmazzák, melynek eredményeként egyaránt növekszik a tanári, és a tanulói eredményesség.

Egy másik modell (Ingvarson et al. 2005) egy ennél bővebb háttérváltozókra (nem, tapasztalat, szektor, oktatási szint, iskola méret, iskolai támogatás) is kitérő modellt dolgozott ki, melyben szerepet kapnak a képzés jellemzői, a tanulási lehetőségek, valamint a tantestület is, mint befolyásoló tényező (ez utóbbit lásd részletesebben Bacskai 2015). Yoon és munkatársai (2007) a téma kapcsán 1300 tanulmány eredményeinek vizsgálatára vállalkoztak, melyekben azt találták, hogy a tanulók eredményességére gyakorolt hatást a továbbképzések időtartalma nagymértékben befolyásolja. Valódi hatást ugyanis csak a 14 óránál hosszabb képzések fejtettek ki a tanulók eredményességére. Egyes országokban (pl. USA) a tanárok értékelésében meghatározó szerepe van a tanulók eredményességének, éppen ezért az úgynevezett tétmérések eredményeinek növelése érdekében egyes tanárok az erre való felkészítéshez szükséges ismereteik fejlesztését fontosabbnak találják a továbbképzéseik témájának kiválasztásában, mint a saját érdeklődési körüket (Powell et. al. 2009).

Pusztai (2009) adatai azt mutatták, hogy az eredményes iskolákban a pedagógus szerep sajátos szerepkörökkel bővül: ezekben az intézményekben ugyanis „*gyakrabban fordulnak elő a munkaigényes, a tanárok és az iskola személyzete részéről több előkészítést, önkéntes munkát és figyelmet igénylő programok*” (Pusztai 2009: 193), a diákok pályafutásának személyes formálását feladatuknak tekintő tanárok.

Látnunk kell tehát, hogy a tanárok eredményességre gyakorolt hatása önmagban nem, csak a tanulók teljesítménye alapján vizsgálható terület (Széll & Sági 2014). Széll és Sági (2014) munkájukban a TALIS kutatást és az Országos kompetenciamérés adatit ötvözve figyelembe vették a továbbképzések sokféleségét és hosszát is. Eredményeik azt mutatták, hogy a továbbképzésekre fordított idő hatással van mind a tanulók kompetenciamérési eredményességére, mind a családi háttérrel kontrollált eredményességükre (Széll & Sági 2014).

Fontos az eredményességet befolyásoló tényezők vizsgálatát illetően az, hogy a kompetenciaterületek elemzése esetén a matematika vagy a szövegértés eredményekre koncentrálunk, ugyanis a szövegértés kompetenciákra több magyarázó tényező van hatással (Széll 2014). Sőt egyes matematika feladatok értelmezéséhez is szükség van a szövegértés kompetenciára (Széll 2014), ami alátámasztja azt, hogy a kompetenciamérési pontszámok egyéni tanári teljesítmények értékelésére való felhasználása erősen vitatható (Tóth 2015).

Az igazgató szerepét számos kutató kiemeli az eredményességet illetően (Wong et al. 2007, Bakirci et al. 2012, etc.). Egyes eredmények azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, ahol célként jelenik meg az igazgató részéről a tanulók teljesítményének a javítása, magasabb az eredményesség, szemben azokkal az intézményekkel, ahol a cél a hátrányos helyzetűek beilleszkedésének elősegítése, ott ugyanis az eredményesség is alacsonyabb (Horn 2005). Ez a megközelítés viszont félrevezető is lehet, hiszen a felvállalt feladatokat az eltérő iskolai környezet is eredményezheti (Bertola & Checchi 2013, Pusztai & Bacskai 2015). Az eredményes iskola fontos feltétele azonban a tervezettség, amely bármely szinten megnyilvánulhat, akár a célok, akár a kommunikáció terén legyen szó a kapcsolatokról vagy folyamatokról (Bakirci et al. 2012).

Az igazgatónak nem csupán hatékonyan kell menedzselnie az iskolát, hanem fontos szerepe van a tanári munka fejlesztésében is akár a kommunikáció, akár a tanárok folyamatos fejlődése kapcsán, továbbá a tanár-diák kapcsolatok erősítésében is részt kell vállalnia, valamint példászerű viselkedést és hozzáállást várni mind a tanároktól, mind a tanulóktól és elől kell járni az új technológiák és tanítási módszerek alkalmazásában és ennek továbbadásában a tanárok felé (Sahenk 2010). Pusztai (2015) arra is felhívta a figyelmet, hogy

az igazgatók, mint vezetők fontos szereppel rendelkeznek a tantestület és az iskola társadalmi tőkájének megteremtésében is.

Az iskolák eredményességének vizsgálata tekintetében fontos lehet a visszacsatolás kérdése (Kertesi 2008, Széll & Szemerszki 2015, Széll et al. 2016). Külön kutatások irányulnak annak feltérképezésére, milyen módon is használják fel az iskolák a kompetenciamérés eredményeit (Horn & Sinka 2006, Széll & Szemerszki 2015). Szemerszki (2014) eredményei szerint, akkor lehet eredményesen használni a teszteredményeket fejlesztési célokra, ha a visszacsatolás megfelelő gyorsaságú és a pedagógusok számára jól értelmezhető, tehát olyan információkat foglal magába, amelyek a pedagógiai gyakorlatban is közvetlenül hasznosíthatóak.

Különös problémát jelenthet az eredményesség vizsgálatok terén, hogy amennyiben standard tesztekkel kívánjuk mérni, a tesztek elszámoltathatóságra való hatásának függvényében megnő a tesztre tanítás (test coaching) veszélye (Csapó 2008, Kertesi 2008, Tóth 2011). Azért különösen fontos ez a probléma, mert ezáltal jelentős teljesítménynövekedés látszata kelthető pusztán a tesztre való trenírozás által, anélkül, hogy a valós tudásban vagy képességfejlődésben számottevő változás történt volna (Tóth 2011). Tóth (2011) számos bizonyított esetét mutatja be a tesztre tanítás problémájának.

3.2.4. Strukturális és környezeti jellemzők

Az eredményes iskola azonban nem csupán a diákok fejlesztésében kiemelkedő, hanem abban is, hogy ehhez megfelelően használja fel az iskolai fizikai adottságait, az összes erőforrását a diákok sikerének biztosítására fordítja, tehát nem több forrással rendelkezik, hanem azokat hatékonyan tudja felhasználni és hajlandó folyamatosan felülvizsgálni a helyzetét (Lezzote 1991, Bakirci et al. 2012). Fizikai körülmények alatt érthetjük: az iskola épületét, elrendezését, berendezését, közvetlen környezetét (pl. udvar és környező épületek) és ugyanígy az egyes tantermek funkcióit és más jellemzőit, tanárok és tanulók számát etc. (Bakirci et al. 2012).

A fizikai tényezők között fontos szerepe van a tanár-diák aránynak, amely iskolai szinten értelmezendő és nem osztályszinten (Johnson, 2011, Koc & Celik 2015). A kisebb tanár-diák arányú iskolákban a tanárok számára nagyobb a lehetőség a tanulók egyéni képességekre koncentráló fejlesztésére (Johnson, 2011).

Az azonban nemcsak az iskolai kontextus az, ami hatással van az eredményességre, hanem a tanuló lakóhelyi és iskolai környezete egyaránt meghatározó lehet. A szakirodalom alapján a területi különbségek (Thomas & Smees 2000, Horn 2005, Ker 2014, Garami 2014, Polónyi 2014, Bacskai 2015), hatással vannak az eredményességre, a rosszabb társadalmi-gazdasági

mutatóval rendelkező régiók és a kistérségek fejlettsége negatívan befolyásolja azt (Garami 2014, Herczeg 2014, Bacskai 2015). Ennek oka abban gyökerezik, hogy a területiség számos más egyenlőtlenséget is magába foglal, például foglalkoztatottság, iskolázottság (Garami 2014). A települések hátrányos vagy előnyös helyzete nemcsak a közoktatási intézményeik működési feltételeit befolyásolja, hanem a pedagógiai munkájuk eredményességét is (Reisz 2002).

Az iskolák területi különbségeinek feltárásához a régiót, a településnagyságot és az iskola településen belüli elhelyezkedését vonta be Széll (2014) az alapfokú iskolák eredményességének OKM alapú vizsgálatánál. Azt találta, hogy a területi alapú hátrányok leginkább az Észak-Magyarország régiónál érvényesültek, még a hozzáadott érték vizsgálat esetén is, ezt azzal magyarázta, hogy a többi régióval összehasonlítva ebben a régióban rosszabbak az iskolák anyagi kondíciói és humán erőforrásuk is kedvezőtlenebb (Széll 2014).

A területiség másik aspektusát a településnagyság adja, a kistelepülési iskolák kisebb valószínűséggel tudnak, jó eredményeket elérni (Polónyi 2014). Ennek okai elsősorban a kistelepülésen élő családok szignifikánsan alacsonyabb iskolázottsága, a művelődési lehetőségek szűkebb köre, de a gazdaságkutatók felhívják a figyelmet a kistelepülés anyagi problémáira, amely az oktatásra is rányomja a bélyegét. Emellett a kihívást jelentő tanulói kompozíció, a szerényebb szakmai karrierlehetőségek miatt is kedvezőtlenebb pedagógus háttér jellemzi ezeket, ami többek között a szakos ellátottságban is tükröződik, s összességében a kistelepülések értelmiségmegtartó ereje is kisebb (Polónyi 2010, Bacskai 2015). Garami (2009) az elit képzést nyújtó középiskolák területi elhelyezkedését vizsgálva azt találta, hogy legkisebb arányban, a falvakban és legfeljebb 25 ezer fős városokban, valamint a fővárosban fordulnak elő a kiemelkedő eredményességű középiskolák, viszont a nagyobb, de nem fővárosi városokban magasabb az eredményes iskolák aránya. Garami (2009) ennek okát abban látja, hogy a nagyobb településeken nagyobb arányban vannak azok a szülők, akik iskolázottabbak és igényesebbek a gyermekeik továbbtanulását illetően.

Az iskolanagyság szerinti vizsgálatok egyik kiindulópontját a méretből fakadó iskolai légkör adja, hiszen egy kis iskolában könnyebb a meghittebb tanulási környezet kialakítása, közvetlenebb pedagógus-diák kapcsolatokra ad lehetőséget, ezzel együtt mélyebb bizalmi helyzet alakulhat ki és kedvezőbbek az együttműködés feltételei is (Overbay 2003). Az iskolanagyság hatásának vizsgálatára többen tettek kísérletet (Vári & Mátrai 2006, Széll 2014, Herczeg 2014, 2015), de mégsem kap olyan fontos szerepet ez a változó, mint a többi korábban említett. Ennek oka lehet, hogy nemzetközi téren elég ellenmondásos eredményekre jutottak a kutatók a hatását illetően (Herczeg 2015). Még a nemzetközi szakirodalomban több

szempontból is – a képzési kínálat (Morgan & Alwin 1980), infrastrukturális előnyétől (Putnam 2004) eltekintve – a nagy iskolák hátránya rajzolódik ki (Morgan & Alwin 1980, Husen 1994, Cotton 1996, Putnam 2004), addig hazai viszonyok között azt találták, a nagy iskolák között nagyobb arányban vannak az „elit” gimnáziumok, viszont a kisebb iskolák főként szakiskolák (Kerber & Ranschburg 2004).

Az iskolanagyságnak fontos szerepe lehet a családi háttér kompenzálásában, eredményei azt mutatták, hogy a nagy iskolákban az eredményesség terén a hátrányos helyzetű tanulók eredményei a többségtől jobban leszakadnak (Herczeg 2014). A szakirodalom a nagy iskolák hátrányát a személytelenebb kapcsolatokban látják, egyrészt a tanár-dikák és a szülő-tanár interakciók alacsonyabb számában (Morgan & Alwin 1980, Cotton 1996), az alacsonyabb fokú társadalmi integrációban (Morgan & Alwin 1980, Putnam 2004), a szociális és tanulmányi kontroll felületesebb megvalósulásában (Cotton 1996), az iskolai magatartás és viselkedési problémák magasabb előfordulási arányaiban (Morgan & Alwin 1980, Husen 1994). Ezzel szemben Herczeg (2015) eredményei azt mutatták, hogy az iskolanagyság nem gyakorol lényeges hatást sem az abszolút, sem a hozzáadott érték típusú kompetencia eredményekre.

Jelen alfejezetben bemutattuk mennyire komoly szerepe van a tanulók eredményességében családi háttérüknek, sőt ezt hogyan tudja befolyásolni az iskolai kompozíció. Majd a szülők szerepének fontosságára, az intakt családok előnyére világítottunk rá, kiemeltük az iskolaválasztási döntések mögötti szülői megfontolások háttérét és megvizsgáltuk a szülő-tanár kapcsolatokat. Ezután górcső alá vettünk néhány olyan változót, amelyek úgymond a diákokon „múlnak”, ilyen a tanuláshoz való hozzáállás, vagy az, hogy miben keresik az esetleges sikertelenségük okát. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a család tanuláshoz való hozzáállása ezt nagymértékben befolyásolja, mint elsődleges szocializációs közeg. Ezután a tanárok és továbbképzéseik eredményességre gyakorolt hatását vizsgáltuk meg. Végezetül pedig az iskolavezetés, a területiség és az iskolanagyság szerepe került a figyelmünk homlokterébe.

3.3. Hozzáadott érték értelmezések és mérési lehetőségek

Ahogy azt a bevezetőben is megfogalmaztuk az eredményesség mérésének a lehetőségei közül az egyik lehetőséget a statisztikai úton könnyen elérhető, összehasonlításra nehezebben alkalmazható tanulmányi eredményességre koncentrálnó adatok (bukási arány, továbbtanulási arány, osztályzatok) adják. A másik opció a munkaerő-piaci boldogulás megvizsgálása, –

amely nemcsak költséges, de számos validitási problémába is ütközik –, valamint a harmadik a standardizált tesztek eredményei (Kertesi 2008).

Hibás az a megközelítés, amely iskolák teljesítményátlagai alapján súlyos következtetések akar levonni (Meyer 1997). Az iskolák eredményességének mérésénél – pontosan azért, mert az adatok szimpla összehasonlítása önmagában tévkövetkeztetések levonásához vezethet – az adatok értelmezésének fontos részét képezi a pedagógiai hozzáadott érték vizsgálata (Meyer 1997, Kovács 2000, Széll et al. 2016).

Nemcsak az abszolút eredmények alapján lehet fontos oktatáspolitikai következtetéseket levonni, hanem a hozzáadott érték számítások is fontos eredményeket jelentenek, amelyek nemcsak az elszámoltathatóságban, hanem az iskolák fejlesztésében is szerepet játszhatnak (Meyer 1997, Szemerszki 2014). Ezek az eredmények a politikai döntéshozók és szakpolitikusok számára is lényeges segítséget jelenthetnek, akárcsak az oktatás közvetlen szereplőinek és a közvéleménynek (Meyer 1997, Szemerszki 2014). A kutatások mind a tanulói, mind a tanári, mind az iskolai szintű eredményesség értékelésére felhasználják a hozzáadott érték modelleket (Papay 2011).

A pedagógiai hozzáadott értéket több módon próbálták már mérni (OECD 2008), de egyértelműen a főkoncepció az, hogy igyekezzenek megmondani azt, hogy az egyes iskola milyen mértékű fejlődéshez segítette hozzá a tanulót az iskolai teljesítményének viszonylatában. A rendelkezésre álló adatok mennyiségét és minőségét figyelembe véve érdemes megkülönböztetni azokat az adatokat, amelyek iskolai, és amelyek tanulói szintű vizsgálatokra alkalmasak (OECD 2008). Amikor tehát tesztekéről, kompetenciamérésekről, tudásszintmérő vizsgálatokról beszélünk, mindenképpen érdemes háttérkérdőívet is alkalmazni, annak érdekében, hogy az iskolák és tanulók valóban összehasonlíthatóvá váljanak és kiszűrhetőek legyenek azok a hatások, amelyek a gyermek teljesítményére hatással vannak, és amelyek segítségével akár a pedagógiai hozzáadott érték is megállapíthatóvá válik.

A „hozzáadott érték” számításakor nemcsak az úgynevezett eredményességi mutatókat (felvételi arány, nyelvvizsgaarány, érettségi eredmények) érdemes figyelembe venni (Neuwirth 2005, Papp Z. 2013, etc.), hanem a Neuwirth (2005) által alkalmazott „családi és felkészültségi mutatókat” is, amelyeket bemeneti adatként határozott meg (általános iskolai osztályzatok átlaga, szülők iskolázottsága, szülők munkanélküliségi aránya). A pedagógiai hozzáadott érték számításának számos módja létezik, sőt az alkalmazott számítási módszerek és az ezekhez szükséges indexek (pl. hozott érték index) időről időre fejlesztésre kerülnek (Balázs et al. 2005). A hozzáadott érték vizsgálatok fontos célja, hogy képes legyen

statisztikai úton elkülöníteni a tanulók teljesítményére ható egyéb tényezőket az iskola által gyakorolt hatástól (Meyer 1997).

Hazai viszonyok között a legkönnyebben az Országos kompetenciamérés adatai alapján lehet pedagógiai hozzáadott értéket számolni azóta, hogy a tanulók egyedi azonosítóval rendelkeznek (Horn 2015, Széll & Szemerszki 2015). A kompetenciamérés célja kettős, hiszen nemcsak önmagában tanulói teljesítményeket mér, hanem hozzájárul az iskolákra vonatkozó mérési-értékelési „kultúra” kialakításához, melynek eredménye az is, hogy a nyilvánosan is elérhető adatok által az iskola-felhasználók is kaphatnak egyfajta képet a kompetenciaértékben megjelenő iskolai teljesítményről (Papp Z. 2011).

A hozzáadott érték vizsgálatának egyik lehetséges módja az úgynevezett emberi tőke termelési modell, amely azokat a készségeket/képességeket is figyelembe veszi, amelyek hozzájárulnak a meghatározott időre (évfolyamra) elvárható teljesítmény (teszteredmény) eléréséhez, de ehhez a kiinduló képességszintet is szem előtt tartja. Tehát a múltbeli ráfordításokat mind iskolai, mind nem iskolai szinten, valamint a jelenbeli nem iskolai ráfordításokat is (Kertesi 2008, Horn 2015).

A másik gyakran használt módszer az iskolahatás vizsgálat, amely keresztmetszeti adatokon nyugszik, könnyebben lefolytatható, viszont kevésbé hatékony, mivel csak egy év adataival dolgozik, ugyanakkor itt is lehetőség van a családi háttér figyelembe vételére (Horn 2015). Ez a statisztikailag kevesebb adatból dolgozó módszer az iskolák tanulójának családi háttere (iskolai kompozíció) alapján elvárható teljesítménnyel hasonlítja össze az iskola valós teljesítményét (Horn 2015, Bacskai 2015).

Többen felhívják a figyelmet azonban, hogy akár keresztmetszeti vizsgálatról beszélünk, mint az iskolahatás esetén, akár longitudinális vizsgálatról, felmerülnek statisztikai problémák, hiszen vannak olyan elemei a modelleknek, melyek önmagukban nem mérhetőek, mégis jelentős hatást gyakorolnak az eredményekre például az úgynevezett veleszületett képességek valamint a teszteredményeket befolyásoló egyéni véletlen tényezők (Kertesi 2008). Nem is beszélve a nem mért párhuzamos hatásokról.

Keresztmetszeti modellnél ugyan bizonyos módszerekkel kikövetkeztetőek az ismeretlen hatásoknak a nagysága, ellenben ezek nagyon torzítanak, ennek a problémának a kiküszöbölésére szolgálhat a hozzáadott érték modell, viszont ez sem nyújt teljesen jó megoldást, többek között azért sem, mert csak azoknak a diákoknak az adataival képes számolni, akik mindkét mérésen részt vettek (Kertesi 2008).

Ugyanakkor a keresztmetszeti modell nagy előnye, hogy csupán egyetlen mérési eredményre van hozzá szükség, és a létrejövő mutatók is egyszerűbben értelmezhetőek. A keresztmetszeti vizsgálatokban iskolai szinten még inkább jelentkező probléma, hogy tanulói jellemzők és más iskola-független változók nagyban befolyásolják az iskolák teljesítményszintjét, ha nem használunk például családi háttér alapú korrekciót, akkor a tanulók családi háttere nagyban torzíthatja az eredményeket és az iskolák jó teljesítményének illúzióját alakíthatja ki (Horn 2015).

Horn (2015) a hozzáadott érték típusú modellek esetén, tehát ahol legalább kért méréssel rendelkező tanulói szintű összekötött eredményeket használnak fel, két dimenzió mentén csoportosította a modelleket. Egyrészt a múltbeli pontszám függő vagy független változóként való felhasználása kapott figyelmet, másrészt az iskola hatásának becslési típusát (random vagy fix) vette számításba. Ezeket a dimenziókat tovább bontotta, mégpedig a múltbeli változóval kapcsolatos kérdést „kiigazított”, „fejlődés” és „kombinált” modellekre osztotta, valamint a második dimenziót, tehát az iskola hatásának becslési típusánál újabb három esetet vett figyelembe: kettő a random hatás becslésére szolgál – egyéni hibák iskolai átlaga és a vagy az iskolai random hatás – a fix hatásnál pedig az iskolai fix hatásokat tekintete hozzáadott értéknek. Az így létrejött dimenziókból összesen a keresztmetszeti és a hozzáadott érték típusú mutatókat egyaránt figyelembe véve tizenkét különböző számítási kategóriát képzett, melynek a torzító hatása nagyon különbözik egymástól, mindegyik esetben számolni kell ezzel a torzító hatással (Horn 2015). Az egyes modellek részletesebb bemutatásától, például egyenletekkel és konkrét példákkal levezetett magyarázatától jelen értekezésben eltekintünk. Érdeemes felhívni a figyelmet arra, hogy a hazai és nemzetközi viszonylatban használt különböző hozzáadott érték modellek eredményei között jelentős különbségek vannak (Papay 2011, Horn 2015). A vizsgálatok egy érdekes útja az is, ha két mért adattal rendelkeznek a kutatók és a regressziós vizsgálat során a korábbi teszteredmények, a nem és a családi háttér hatása egyaránt kiszűrésre kerül (Hanushek & Rivkin 2010, Hermann & Varga 2016).

A kritikák három fő irányára szeretnénk még inkább rávilágítani, a mérések és a hozzáadott érték számítások megbízhatóságának kérdésére, valamint a hosszú távú hatás vizsgálatára való alkalmatlanságukra. Nemcsak az iskolák, hanem konkrétan a tanári eredményesség becslésére is szokták ezt a módszert használni (Papay 2011, Lefgren & Sims 2012). A nemzetközi szakirodalomban a múlt század hetvenes éveitől kezdve találkozhatunk a hozzáadott érték vizsgálatokkal, melyeket a pedagógusok munkájának értékelésére alkalmaztak (Papay 2011).

Különösen kritikus tanulmányok születnek az USA-ban ezzel kapcsolatban, ahol a tanárok minősítésének, foglalkoztatásának egyik fontos mérföldkövét képezik a tesztmérések eredményei és a tanári munka minőségének értékelése (Papay 2011, Lefgren & Sims 2012). Az USA-ban a *No Child Left Behind* törvény bevezetése óta nagyon komolyan veszik a különböző tesztméréseket a pedagógusok munkájának minősítésében (Fagioli 2014). Kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy e vizsgálatok alapján becsült hozzáadott értéket nem lehet elszeparáltan egyetlen tanár munkájára levetíteni, és rávilágítanak egyéb iskolai körülményekre is melyek befolyásolhatják az eredményességet (Lefgren & Sims 2012).

Sőt maguk a tesztek is befolyásolják az eredmények validitását, akár nagyon hasonló tesztek esetén is előfordulhat, hogy az eredmények csak közepesen korrelálnak egymással, ennek hátterében mérési problémák, a tesztek időzítése és számos más indok állhat (Papay 2011). Növelheti a mérések eredményeinek felhasználhatóságát a tanári munka értékelésében, ha több év átlagos eredményeit veszik figyelembe, vagy ha különböző súlyozásokat vezetnek be az értékelésbe (predikciós együtthatók alapján), például érdemes figyelembe venni a matematika és szövegértés kompetenciák közötti erős összefüggéseket (Lefgren & Sims 2012).

Fontos kritikát jelent még a hozzáadott érték modellek és többi közoktatásban használt eredményesség mérési lehetőség nem alkalmas a hosszú távú eredményesség mérésére, legyen szó munkaerő-piaci beválásról vagy csupán az egyetemi tanulmányok sikerességében játszott szerepről (Broatch & Lohr 2012). Ehhez ugyanis teljesen más típusú, nagy és költséges longitudinális vizsgálatokra lenne szükség, amely az érettségi után térképezné fel a diákok életét (Kertesi 2008). Sőt a többi járulékos hatás pl. campus-lét még nehezebben kiszűrhető. Az egyetemi standardizált tesztek lehetőséget biztosíthatnának a hosszú távú hatások vizsgálatára, legalább a felsőfokú tanulmányokat folytatók körében (Broatch & Lohr 2012).

Számos kifogás merülhet fel mind a tanulói eredményekből következtetett tanári, mind az iskolai eredményesség ilyen típusú mérésével szemben, az, hogy melyik országban melyik értékelési szempontnak van nagyobb hagyománya, valamelyest rányomja a bélyegét arra, hogy melyik mellett teszi le a voksát. Az amerikai szakirodalomban (Briggs & Weeks 2011, Papay 2011, Broatch & Lohr 2012, Lefgren & Sims 2012) egyértelműen inkább a tanárok hozzáadott értékét vizsgálják, máshol –például hazánkban is– inkább az iskolai vagy telephelyi szinten értelmezik a kérdést (Horn 2015). Bár az amerikai kutatók esetén is vannak törekvések az iskolai szintű értékelésre (Briggs & Weeks 2011), nehezen fogadják el a tanárok együttes hatását az eredményességre, valamint az iskolai klíma szerepét, főleg a

konkrét számítások kapcsán. Ugyanakkor vannak amerikai példák is arra, hogy megvizsgálják a tanári és iskolai szintű hozzáadott érték vizsgálatok hibaarányát, az eredmények azt mutatják, hogy statisztikailag is igazolható, hogy kisebb hibaaránya van az iskolai szintű vizsgálatoknak, mint a tanári szintűeknek (Fagioli 2014).

A hozzáadott érték vizsgálatoknál érdemes megfontolni a linearitás kérdését, egyes spanyol eredmények arra világítanak rá, hogy van rá példa, mikor három időpontban vizsgált szövegértés eredmények lineáris növekedés helyett másodfokú görbéhez hasonlítanak inkább, melynek okát a kompetencia több tantárgyhoz való kötöttségében látják (Lopez-Martin et al. 2014). A nem lineáris hatást angol kutatók is megfigyelték már (Kelly & Downey 2010). Az iskolai hozzáadott értékének nem lineáris megközelítése ugyakkor meglehetősen ritka (Lopez-Martin et al. 2014, Thomas et al. 2007). Ugyanakkor más oktatással kapcsolatos vizsgálatoknál pl. középiskolai tanulók jól-létének vizsgálatánál alkalmazzák (Lopez-Martin et al. 2014).

Angol kutatások (Kelly & Downey 2010) inkább a kontextus szintű változókat és a minél komplexebb eredményesség modelleket helyezik előtérbe az iskolák összehasonlíthatósága érdekében, azonban ezek használhatósága sem teljesen megbízható. A modellek kialakításánál is fontos annak eldöntése milyen célból készítjük, a tanulói eredmények megbecsülésére, a tanári munka értékelésére vagy az iskolák eredményességének vizsgálatára (Kelly & Downey 2010). Az angol modellnek az elnevezése is kiterjesztett, hiszen a többi általunk említett szakirodalom a 'value added' (VA) kifejezést használja, addig a brit példa a 'contextual value-added' (CVA) modellt, amely már nevében is jelzi az összetettebb megközelítést. A CVA modellek magyarázó ereje általában 50 százalék körül mozog (Kelly & Downey 2010), de más kutatások (Balácsi & Zemléni 2004, Kertesi 2008, Horn 2015) is rámutattak a véletlen és az egyéni képességek hatásának mérési nehézségeire.

A valóság jobb megismeréséhez egyre gyakrabban használják a többlépcsős 'multilevel' megközelítéseket, mely figyelembe veszi mind a tanulók, mind az intézmények demográfiai jellemzőit és az iskolai eredmények hatását a tanulók teljesítményére. A contextual value-added modell kontextuális változóit jelenti a nem, az anyanyelv, etnikai hovatartozás, sajátos nevelési igényű a tanuló vagy sem, a diák születési hónapja, a társadalmi-gazdasági státusz, az ingyenes étkezés és a lakóhelyhez kötődő deprivációs index, mely figyelembe veszi a lakóhely földrajzi elhelyezkedését, az iskolába járás idejét és a szegénységre utaló változókat (Kelly & Downey 2010). A CVA modell jelentős hátrányát jelenti, hogy a szülői háttér hatását csak korlátozottan méri, hiszen a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatási státuszukat, kulturális fogyasztásukat, társadalmi tőkájüket nem veszi figyelembe. Noha CVA

modell komplexebb képet mutat, mégis vannak ellenzői, ugyanis nagyon kevesen tudják elvégezni az elemzést, a közvélemény számára nehezen értelmezhető, a tanári munka (egyéni szintű) mérésére kevésbé alkalmas (Kelly & Downey 2010). Egy, a felekezeti iskolák kontextuális hatását becsülő kutatás többszintű (HLM) elemzése a szülői iskolázottság és a vallásgyakorlat kontextus hatását is figyelembe tudta venni (Hatos et al. 2010).

A hozzáadott érték vizsgálatok gyakorlati alkalmazása (Széll 2014) azt mutatja, hogy alapfokon vizsgálva a hozzáadottérték-modellek magyarázó ereje nagyon alacsony, körülbelül a tizede az abszolút eredményeket figyelembe vevő modellének, ezzel párhuzamosan viszont az is igaz, hogy ezekre az eredményekre több iskolai jellemző van hatással, mint a hozzáadott értékre.

Ahogy láthattuk vannak lehetőségek az iskolák hatásának vizsgálatára, azonban minden iskola hatását mérő kutatásnak vannak elméleti és statisztikai buktatói, melyek közül csak néhányra próbáltuk meg felhívni a figyelmet ebben az alfejezetben. Az ideális hozzáadott érték modell véleményünk szerint egyrészt kitér a tanulói, osztály és iskolai szintekre, másrészt tanulói szinten olyan háttérváltozókat is figyelembe vesz, mint a tanulók családi háttere, a tanuló hozzáállása a tanuláshoz, ezeket képes osztály és iskolai szinten is kezelni, valamint nem csak egyetlen eredményváltozóval dolgozik.

Összegzés

Az iskolák eredményességének mérésével számos tanulmány vállalkozott, viszont ezek főként objektív mutatókra támaszkodnak, így az iskolák munkájának csak egy szűk keresztmetszetét képesek bemutatni, sőt az elemzések gyakran elmoszák az iskolák egyedi jellemzőit, akár azokat a problémákat is, amelyekkel napi szinten szembesülnek. Az eredményességnek számos megközelítését bemutattuk, melyek közül többet nagyon nehéz objektív mutatókkal leírni, ezért a mérhetőségük is megkérdőjelezhető – akár anyagi vagy időbeli korlátok, akár mérőeszköz hiánya miatt –, ugyanakkor elismerjük, hogy valóban olyan tényezőket mutatnak be, melyeket a szakmapolitika és a társadalom elvár az iskoláktól. Számos nehezen megragadható eredményességi tényező inkább a neveléssel mintsem az oktatással van összefüggésben. Bemutattunk több olyan tényezőt, amely a tanulói és iskolai eredményességet befolyásolhatja, itt érdemes kiemelni, hogy a különböző eredményességváltozókra a bemutatott tényezők eltérő súllyal lehetnek hatással. Az iskolák teljesítményének mérésével szemben támasztott egyik legfontosabb kritika, hogy az abszolút eredmények elfedik a tanulók családi hátterének különbségeit, az iskolai kontextust, ennek kiküszöbölésére szolgálnak a hozzáadott típusú vizsgálatok, amelyek bár közelebb visznek

minket a valósághoz, mégis számos ponton támadhatóak, több elméleti és statisztikai buktatóval rendelkeznek.

4. Eredményesek az egyházi iskolák?

Az eredményesség vizsgálatok irányait és befolyásoló tényezőit bemutató fejezetben nem sok szó esett az eredményesség szektorközi különbségeiről. Ugyanakkor a kutatások kedvelt témáját jelenti a különböző fenntartói szektorok eredményességének összehasonlítása, melyre azért van különösen nagy szükség, mert magánszektor által generált verseny a tanulóért, az egész iskolarendszerre hatással van (Semjén 1997, Pusztai 2004, Pusztai 2009).

Az első alfejezetben az egyházi iskolák eredményességére vonatkozó kutatásokat fogjuk bemutatni, majd azokat az ágenseket vesszük szemügyre, melyek segíthetik az egyházi iskolák működését. Már többször kihangsúlyoztuk az oktatáson túl a nevelés és az értékátadás is fontos feladata az iskoláknak, sőt az egyházi iskolák értékátadási funkcióját is többször említettük már, ezt szeretnék kicsit részletesebben bemutatni a harmadik alfejezetben.

4.1. Egyházi iskolák és eredményesség kutatások

Jelen alfejezetben azon kutatásoknak az eredményeit kívánjuk bemutatni, melyek a szektorközi összehasonlítások közül főként az állami és magánszektor eredményeit vetették össze, különös tekintettel az egyházi iskolákra vonatkozó vizsgálatokat vesszük szemügyre. A konkrét kutatási irányokban való elmélyülés előtt fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy az egyházi és felekezeti iskolák a különböző országokban (Bertola & Checchi 2013) és régiókban (Pusztai 2009, Pusztai & Bacskai 2015) gyakran eltérő funkciókat látnak el, attól függően milyen társadalmi környezetben és milyen feltételek mellett működik az intézmény (Dronkers & Avram 2010, Bertola & Checchi 2013).

Hazánkban az egyházi szektornál a rendszerváltás óta újraszerveződés alatt kialakuló területi eltérések az azóta eltelt időszakban sem változtak jelentősen, sőt a területi különbségek az eltérő funkcióban is megjelennek (Pusztai 2004, Pusztai 2005, Pusztai 2014). A nem állami szektor a fővárosban egy jóval szelektívebb, tehetséggondozásra koncentráló jelleggel bír, addig a hátrányosabb helyzetű északi-keleti, keleti régióiban inkább egy befogadóbb szemlélet és a felzárkóztatás kerül előtérbe (Pusztai 2004, Pusztai 2005, Pusztai 2014). Egy határmenti régió magyar felekezeti iskoláit három országban összehasonlítva szintén fény derült a régiók közötti funkcionális különbségekre (Pusztai 2009).

A bemutatott kutatások eltérő célcsoporttal és sok esetben eltérő módszertannal készültek, ezek részletes ismertetése és további elemzése azonban szétfeszítené a disszertáció kereteit, viszont – a területi különbségeken túl – pontosan ezek azok a tényezők, amelyek az eltérő eredmények indokául szolgálhatnak.

Az állami és magánszektor különbségeinek tudományos vizsgálata mind az USA-ban, mind Európában számos kutatót megmozgatott (Dronkers & Avram 2010). A nemzetközi szakirodalomban az egyházi iskolák a fenntartó felekezet mentén gyakran kerülnek megkülönböztetésre, így előfordul, hogy katolikus vagy protestáns iskolák eredményességéről külön kapunk képet. A fenntartók hatását egyrészt a tanterv minőségében és a diákok családi hátterének eredményességre gyakorolt hatásában keresik, teszik mindezt a méltányosság kérdésének kritikus vizsgálatával (Hallinan & Kubitschek 2012). Míg egyes kutatók úgy vélik, az egyházi iskolák jobban teljesítenek, más kutatások ennek ellenkezőjét bizonyítják (Figlio & Stone 1999).

Mindazonáltal érdemes megnézni, hogy az oktatás mely szintjén is vizsgálódunk, ha szektorközi eredményeket várunk. Egyes kutatók szerint az alacsonyabb oktatási szinteken vagy alacsonyabb osztályokon kevésbé érezhetőek a szektorközi különbségek (McEwen 2000, Hallinan & Kubitschek 2012). Lubienski & Lubienski (2006) szintén azt találták, hogy a negyedik és nyolcadik osztályosokat vizsgálva nincs lényeges különbség a fenntartói szektorok között, sőt a magasabb évfolyamon még kisebb különbséget találtak, mégis úgy vélték, hogy eredményeik nem mondanak ellent az úgynevezett „magániskola” hatásnak.

4.1.1. Teljesítménymérések

A teljesítménymérések számos elemzésére sor került, ezek fejlődéstörténetét és jellemzőit részletesen kifejtette Pusztai (2009), ezért ennek alaposabb bemutatásától jelen disszertációban eltekintünk, mindössze néhány vonulat megvilágítására vállalkozunk.

A diákok magán és állami iskolákban nyújtott teljesítményének vizsgálata elsősorban nemzeti szinten valósul meg (Coleman & Hoffer 1987, Greeley 1982, Lubienski & Lubienski 2006, etc.), azonban a nemzetközi mérések (PISA, TIMSS, PIRLS) bevezetése a nemzetközi összehasonlításokra is lehetőséget biztosít (pl. Dronkers & Róbert 2008, Dronkers & Avram 2010, etc.).

A szektorok közötti eredményesség különbségek vizsgálatának és az utána kialakuló vitáknak, az egyik fontos gyújtópontját Coleman, Hoffer és Kilgore (1982), azon eredményei jelentik, mely szerint az amerikai katolikus iskolák tanulói jobb teljesítményt érnek el, mint az állami szektorban tanuló társaik, sőt ezekben az iskolákban kevésbé érvényesült a tanulók közötti etnikai és társadalmi különbségek. Ehhez az évhez köthető a nemzetközi szakirodalomban a szektor specifikus vizsgálatok kezdete (Pusztai 2005).

Tehát az eredmények (Coleman et al. 1982, Greeley 1982) azt mutatták, hogy az etnikai különbségek és a szegénység tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatását a katolikus iskolák

hatékonyabban tudják csökkenteni, sőt ezekben az iskolákban a hátrányos helyzetű, valamely etnikai csoporthoz tartozók jobb eredménynövekedést tudtak elérni, mint a jobb háttérű tanulók, mely hatás az állami szektornál nem érvényesült (Greeley 1982).

Jeynes (2010) később hasonló eredményekre jutott, amikor azt találta, hogy az egyházi iskolák esetén kisebb teljesítménykülönbség tapasztalható a különböző háttérű tanulók között. Az eredményesség szektorközi különbségeit feltáró szakirodalom azon a jelenségét, amely szerint az egyházi iskolákban az etnikai kisebbséghez tartozó, valamint a hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkező tanulók jobb eredményt érnek el Coleman (1988) úgynevezett „közös iskola hatásnak” nevezte el.

Több kutatás tanúskodik, az alacsonyabb státuszú tanulók jobb teljesítményéről a katolikus középiskolákban (Bryk et al. 1993, Carbonaro 2003), illetve arról, hogy a hátrányosabb helyzetű és lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókkal a belvárosi katolikus iskolák tudtak a legjobb eredményeket elérni (Peterson & Walberg 2002). Az alacsony státuszúak és etnikai kisebbséghez tartozó diákok katolikus iskolákban nyújtott jobb eredményeit a kutatások egy része megerősítette (Greeley 1982, Morgan 2001), másik része viszont nem talált ilyen összefüggést (Hoffer 1997). Ellenben a katolikus iskolák teljesítményméréseken nyújtott előnyét későbbi kutatások időről időre újra megerősítették (Bryk et al. 1993, Carbonaro & Covay 2010).

Noha a kutatások jelentős része az egyházi iskolákra fókuszált, egy részük kifejezetten a katolikus iskolák eredményességére fókuszált, jóval kevesebben foglalkoztak a protestáns vagy más privát iskolák eredményességével (Jeynes 2008). Az ilyen jellegű elemzéseket jelentősen nehezítik, hogy mind a katolikus, mind a protestáns iskolák jelentős diverzitással jellemezhetők, főként a protestáns felekezet esetén megmutatkozó számos különböző irányzat az, amely még inkább nehezíti az ilyen jellegű kutatásokat (Hunt 2000, Jeynes 2008).

Nagyobb felekezeti érzékenységről tanúskodik, Lubienski és Lubienski (2006) szerzőpáros azon tanulmánya, melyben az iskolák családi háttérének kiszűrése után azt találták, hogy az állami és evangélikus iskolák jobb eredményeket értek el az általuk vizsgált NAEP⁹ matematikai teszt eredményeken, mint a katolikus iskolák diákjai.

A nem állami fenntartású iskolák előnye a nemzetközi PISA jelentések elejétől kezdve újabb és újabb lendületet adott a kutatóknak arra, hogy meghatározzák a szektor eredményességének háttérében álló tényezőket (Dronkers & Róbert 2005, Pusztai & Bacskai

⁹ National Assessment of Educational Progress

2015). A PISA mérések alapján végzett kutatások kapcsán érdemes az eredményeket kritikusan kezelni, mivel a magán, alapítványi és egyházi fenntartású intézményeket együttesen kezeli, egyértelműen nem lehet az egyházi intézményeket beazonosítani, ami tévkövetkeztetésekhez vezethet, sőt a mintavétel sem minden esetben reprezentatív (Pusztai & Bacskai 2015). Sőt azokban az országokban, ahol magasabb az önmagukat vallásosnak vallók aránya az állami iskolákban is jobban megjelenik a vallásos szellemiség, azonban a PISA nem képes ezt detektálni (Pusztai & Bacskai 2015).

Dronkers és Róbert (2005) a PISA 2003-as adataira támaszkodva 19 ország állami és magánszektora közötti különbséget vizsgálata a tanulók szövegértési kompetenciái terén. Nemcsak az eredményekben találtak különbségeket, hanem a diákok családi háttérében, az iskolai kompozícióban, az irányítás, a tanítás és a tanulás jellemzőiben, a tanulók és igazgatók iskolai klímáról alkotott véleményekben egyaránt (Dronkers & Róbert 2005). Eredményeik azt mutatták, hogy az államilag támogatott, főként felekezeti magániskolák az államinál hatékonyabbak, főleg az iskolai kontextusból fakadó különbségek kiszűrése után (Dronkers & Róbert 2005).

Standfest és munkatársai (2005) Németországban a PISA adatokat külön egyházi kérdőívvel kiegészítve az egyházi iskolák előnyének okait az iskolai és családi miliőn túl, a családok és az iskola, hasonló vallásos nevelési értékorientációjában tudták megragadni. Eredményeik (Standfest et al. 2005) azt mutatták, hogy az egyházi intézmények hatékonyabbak a társadalmi hátrányok csökkentésében, hiszen ezek a tanulók is jobban teljesítenek az egyházi intézményekben.

Egy négy országra kiterjedő PISA szövegértési eredményeket elemző kutatás azt az eredményt mutatta, hogy a nem állami szektorban a családi háttér determináló ereje kevésbé érvényesül, melynek hátterében a pozitívabb olvasási szokások állnak, valamint az iskolatípus hatása is megjelenik, hiszen a gimnáziumi tanulók attitűdje kedvezőbb (Bacskai 2012). Ugyanakkor a társadalmi háttér kontrollálása után is kirajzolódott a pozitívabb attitűd, ami Pusztai és Bacskai (2015) szerint az egyházi iskolák attitűdformálásának az eredménye, amely pozitívan hat a teszteredményekre is. Korábbi, az ország keleti felére koncentráló egyházi és nem egyházi tízedik osztályos tanulókra koncentráló regionális kutatásunk során szintén a gimnáziumi képzésben tanulók pozitívabb olvasási attitűdje rajzolódott ki, viszont az olvasási szokások fenntartó mentén való szignifikáns elkülönülését nem tapasztaltuk (Morvai 2015a), ami összefüggésben lehet az egyházi iskolák regionális szerepvállalásával (Pusztai 2014).

4.1.2. Tanulmányi eredményesség és továbbtanulás

A kutatások másik iránya a hasonló háttérű tanulók tanulmányi teljesítmény terén nyújtott előnyét mutatta a katolikus iskolák és más nem állami iskolák esetén (Coleman et al. 1982, Greeley 1982, Coleman & Hoffer 1987). Coleman és Hoffer (1987) a katolikus iskolák továbbtanulás terén nyújtott jobb eredményeire szintén rávilágítottak.

Még sokáig a felsőoktatási aspirációk képezték az egyik legfontosabb eredményesség változót, a felsőoktatás expanziója miatt vesztett eredményességjelző erejéből (Pusztai & Bacskai 2015). Korábbi kutatások azt mutatták (Pusztai 2004, Neuwirth 2005, etc.), hogy a felekezeti középiskolák fontos eredménynek tekintik a továbbtanulást, sőt az egyházi iskolákban készült interjúk vizsgálatok azt mutatták, hogy az egyházi fenntartók, igazgatók és tanárok részéről még mindig nagy jelentősége van ennek az eredményesség mutatónak (Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014, Morvai et al. 2014).

Észak- Rajna-Vesztfáliai viszonyok között empirikus adatokra támaszkodva vizsgálta Dronkers és Hemsing (2005) a katolikus és protestáns, valamint az állami iskolák közötti különbségeket. Felsőoktatási eredményeket vizsgálva azt találta, hogy a családi háttér kontrollja mellett is jobb eredményt produkáltak az egyházi iskolák tanulói, tehát az így kapott eredményeket már nem lehetett a jobb egyéni képességekkel vagy kedvezőbb családi szocio-ökonómiai státusszal magyarázni (Dronkers & Hemsing 2005). A két felekezet közötti különbségek abban nyilvánultak meg, hogy még a katolikus diákok jobb érettségi eredményeket értek el, addig a protestáns iskolák tanulói a továbbtanulás terén eredményesebbek (Dronkers & Hemsing 2005).

McEwan (2000) az amerikai kutatástörténet vizsgálata után, arra a következtésre jutott, hogy a szabványosított teszteken elért egyéni teljesítményekre nincs hatással az, hogy a tanuló katolikus középiskolában tanul-e, viszont az érettségi eredményekre és a felsőfokú tanulmányokra pozitívan hat, kiváltképpen a városban élő, nem domináns etnikai csoportokhoz tartozó tanulók esetén. Altonji és munkatársai (2005) hasonló eredményeket találtak a teszt és érettségi eredményeket illetően. Pusztai (2005) eredményei azt mutatják, hogy az egyházi iskolák tanulói mind az érettségi eredmények, mind a továbbtanulás viszonylatában eredményesek, ezen eredmények Révay (2010) felsőoktatási hallgatók körében szerzett kutatási eredményei is megerősítik.

Imre (2005) az eredményesség két oldalát vizsgálta, az évisméltések számával az alacsony eredményességű tanulókat vette szemügyre, a továbbtanulás által az eredményesebbeket. Az évisméltés tekintetében azt találta, hogy az egyházi szektorban kedvezőbbek az arányok, tehát

alacsonyabb az évismétlők aránya, akár a gimnáziumok, akár a szakközépiskolák vagy a szakiskolák kapcsán. A felsőfokú továbbtanulást illetően Imre (2005) szintén azt találta, hogy egyrészt a továbbtanulási hajlandóság, másrészt a bekerülési esélye is kedvezőbb az egyházi intézmények tanulóinak. A szerkezetváltó gimnáziumi képzés kivételével minden iskolatípusnál megfigyelhető az előbb említett tendencia, viszont a szerkezetváltó képzésnél nem volt lényegi különbség az állami és egyházi szektor tanulói között (Imre 2005).

Neuwirth (2005) kissé eltérő változókat vett figyelembe, hiszen az egyházi iskolák eredményességét kutatva a felsőoktatási felvételi vizsgák eredményeit és a középiskolai versenyek eredményeit tekintette az eredményesség jelzőfaktorainak. Több évre visszamenően mutatta ki az egyházi iskolák felvételi előnyeit, akárcsak Imre (2005), aki szintén Neuwirth adataira támaszkodott. Az írásbeli felvételi vizsgákon már nem az első helyen végeztek az egyházi intézmények, mivel a központi költségvetési szervek iskolái ebből a szempontból eredményesebbnek bizonyultak (Neuwirth 2005), mindazonáltal mindkét vizsgált időszakban tehát 1992-1996 és 2000-2004 között egyaránt sikerült ezt a sorrendet megőrizniük, noha a korszakban jelentősen növekedett az egyházi középiskolák száma. Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken (OKTV) szintén a központi költségvetési szervek iskolái szerepeltek a legjobban, utánuk viszont az egyházi iskolák kerültek a második helyre (Neuwirth 2005). Az egyéb középiskolai versenyek esetén a kezdeti második helyről visszacsúsztak a negyedik helyre az egyházi iskolák (Neuwirth 2005). A felekezeti különbségeket is figyelembe vette Neuwirth (2005), de az eredmények megfelelő interpretálására már nem került sor a tanulmányban. Neuwirth (2005) kísérletet tett a hozzáadott érték típusú vizsgálatra, mely módszertanában lényegesen különbözik azoktól, melyeket a 3.3. fejezetben bemutatunk. Eredményei azt mutatták, hogy az egyházi és központi költségvetési szervek által fenntartott gimnáziumokban és szakközépiskolákban, valamint a települési önkormányzatok szakközépiskoláiban pozitív az általa mért hozzáadott érték (Neuwirth 2005). A bemeneti mutatókhoz a család úgynevezett felkészültségi mutatóit vette figyelembe, úgy, mint a tanuló általános iskolai osztályzatának átlagát, a szülők foglalkoztatottságát és iskolázottságát, ehhez képest a kimeneti adatok, az úgynevezett eredményességi mutatók a felvételi arány, a nyelvvizsgaarány és az írásbeli felvételi dolgozatok átlagai voltak, mely bemeneti és kimeneti adatok között erős és közepes korrelációt tapasztalt (Neuwirth 2005).

Felekezeti gimnazistákat és nem felekezeti társaikkal összehasonlítva, Magyarországon is megfigyelhető az a jelenség, hogy a hátrányos helyzetű tanulók az egyházi iskolákban magasabb arányban rendelkeznek továbbtanulási tervekkel, sőt többen terveztek egyetemi

képzésbe felvételizni, mint a nem felekezeti gimnáziumban tanulók (Pusztai 2004). Ennek magyarázatát az iskolák társadalmi kontextusában találta meg, tehát a gyengébb erőforrásokkal rendelkező tanulók egyéni hátrányai az iskolai környezet hatására csökkennek, hiszen az előnyösebb társadalmi közeg gondolkodása és normái, amivel az iskolában találkozhat pozitívan hat a terveire is (Pusztai 2004). Pusztai (2004) azért is tartotta a legfeljebb nyolc osztályos végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek felsőfokú továbbtanulási terveit kiemelkedően nagy eredménynek, mert ezek a tanulók vidéki középiskolákban tanultak. Sőt azt is észrevette, hogy a felekezeti gimnazisták továbbtanulási tervei kevésbé függenek a szülők iskolai végzettségétől, mint a nem felekezeti középiskolások esetén (Pusztai 2004). Pusztai (2009) viszont arra hívta fel a figyelmet, hogy a különböző közép- és kelet-európai országokban eltérő irányúak a szektorközi különbségek, míg Magyarország és Ukrajna határmenti régióinak magyar felekezeti iskolásai ebből a szempontból jobban, Északkelet-Románia felekezeti iskolásai rosszabbul teljesítettek, mint állami iskolás társaik.

4.1.3. Nem tanulmányi eredményesség

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok egyik fő erénye, hogy figyelembe vették az oktatási intézmények kulturális és társadalmi háttérét, valamint nem csupán egyetlen eredményesség megközelítésre koncentráltak, hanem a teszt eredmények mellett más eredményesség mutatókat is figyelembe vettek, például tanulmányi eredmények vagy a „nem tanulmányi” eredményességet (Pusztai & Bacskai 2015).

Az egyházi iskolák esetén is viszonylag ritkán (Pusztai 2004, 2009) kutatott téma a nem tanulmányi eredményesség. Ennek megragadására Pusztai (2004) az előítéletesség és a drogokkal kapcsolatos tapasztalatot választotta, mint az egyházi intézményektől elvárható két norma, az embertársak elfogadásának és az önpusztítás tilalmának megvalósulási formái. Eredményei azt mutatják, hogy az egyházi iskolák tanulói valamelyest toleránsabbak, mint a nem egyházi iskolában tanuló társaik, melynek okai között a személyes vallásosság és a baráti kör vallásosságának pozitív hatását figyelte meg (Pusztai 2004). A személyes vallásosság és a tanuló kortárs közösségeiből fakadó társadalmi tőke csökkentette a drogkipróbálás esélyét, amely a felekezeti középiskolásoknál szintén alacsonyabb volt, mint a nem felekezeti intézményekben tanulóké (Pusztai 2004).

A „nem tanulmányi” eredményesség másik aspektusát jelenthetik az állampolgári ismeretek, Dronkers (2016) az egyházi iskolák egy speciális csoportját, az iszlám iskolákat vizsgálva azt találta, hogy ezek az iskolák eredményesebbek a holland társadalmi normák alapján mért állampolgári ismereteinek négy dimenziója közül háromban – reflexió, készségek, attitűdök – és csak az ismeretek terén értek el átlagos eredményt az iskolák átlagához képest.

Egyes kutatások arra utalnak, hogy a „nem tanulmányi” eredményességi tényezők a későbbi munkahelyi beválás szempontjából nagyobb relevanciával bírnak, mint a teszteredmények, ennek az elméletnek a szem előtt tartásával vizsgálta meg Elder és Jepsen (2013) a katolikus és állami általános iskolák eredményességét. Elder és Jepsen (2013) a „nem tanulmányi” eredményesség újabb aspektusait vették fel – az úgynevezett „nem kognitív” eredményességet –, hiszen az iskolai rendbontás és hiányzás mértékével, valamint az élet feletti kontrollal kapcsolatos attitűddel mérték, tehát azzal mit gondolnak a tanulók, hogy az életben való boldogulás a szerencse vagy a kemény munka függvénye. Bacskai (2015) azt vette figyelembe nem tanulmányi eredményesség kapcsán, hogy a tanulók mennyire bojkottálják az órai munkát.

Az iskolák eredményességének egy másik aspektusát jelentheti, hogy milyen kiegészítő szolgáltatásokat kínál a tanulói számára. Imre (2005) az extrakurrikuláris tevékenységek között a szakköri, művészeti és énekkari foglalkozásokat, a tehetség gondozást és a felzárkóztatást vette figyelembe, melyek közül azt találta, hogy az egyházi intézmények esetén a felzárkóztatásban való részvétel kivételével minden vizsgált foglalkozáson az egyházi intézmények tanulói vettek részt nagyobb arányban. Ennek okát viszont nem a nevelési szerepre való nagyobb odafigyelésben, hanem abban látta, hogy az egyházi szektorban magasabb a gimnáziumi képzés, amely elsődlegesen a továbbtanulásra próbálja felkészíteni a tanulókat (Imre 2005).

A „nem tanulmányi” eredményesség szempontja az egyházi iskolák az államtól eltérő vállalásaival van összefüggésben, hiszen az egyházi iskolák kiemelten kezelik a diákok testi, lelki, szellemi és morális fejlesztését, tehát holisztikus eredményesség fogalommal dolgoznak, amely nem korlátozódik a kompetenciamérési vagy tantárgyi teljesítményekre (Pusztai 2004, Morvai 2014, Morvai & Sebestyén 2014).

Ebben az alfejezetben olyan hazai, külföldi és nemzetközi kutatásokat mutattunk be melyek a szektorközi összehasonlításokra koncentráltak. Az egyházi iskolák eredményességét illetően számos megközelítést tapasztaltunk, míg többit a teszteredményeket vették górcső alá, addig mások a felsőoktatási továbbtanulási szándékot, a versenyeredményeket vagy éppen az évisméltést. Míg egyes kutatók szerint az egyházi iskolák eredményesebbek, más vizsgálatokban mást tapasztaltak. Nagyban befolyásolta az eredményeket az is, hogy mennyire vették figyelembe az iskolák tanulóinak családi hátterét. Érdekes kiemelni, hogy az egyházi iskolák a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása kapcsán, főleg a továbbtanulási aspirációk tekintetében több kutatás alapján jobb eredményeket értek el.

4.2. Egyházi iskola eredményességét elősegítő ágensek

A következő alfejezetben, hasonlóan a 3.2.-es alfejezethez azt vesszük szemügyre, hogy vajon mi állhat az egyházi iskolák hatásmechanizmusainak hátterében, igyekszünk az eredményességet befolyásoló területek egyházi iskolákra jellemző elemeit kiemelni. A következőkben sorra vesszük azokat tényezőket, amelyek hatását kiemelték a szakirodalomban.

A huszadik század második felében zajló amerikai kutatások (Coleman et al. 1982, Coleman & Hoffer 1987, Bryk et al. 1993) az erős tantervben, a szigorú fegyelmezési normákban és gyakorlatokban, a jól összeállított otthoni felkészüléssel szemben támasztott elvárásokban (házi feladatok), a tanulmányi eredményesség iránti elhivatottságban és a vallásos orientációban, tehát a tanulást és a fejlődést segítő iskolai közösségben és légkörben vélték megtalálni a katolikus iskolák előnyének okait. Greeley (1982) a fentiekén túl még a színvonalas pedagógiai munkát emelte ki, valamint azt, hogy ezeknek az iskoláknak azért jók az eredményeik a hátránykompenzálásban, mert alapvetően nagy tapasztalattal és megfelelő eszközrendszerrel rendelkeznek ezen a téren. Egyes feltevések szerint más nem-vallásos vagy profitorientált iskolák nem mutatnak ehhez hasonló szervezeti sajátosságokat (Bryk et al. 1993).

4.2.1. Szelekció és önszelekció, tanulói és szülői diszpozíció

Az egyházi iskolák választásával foglalkozó szakirodalom gyakran megfigyeli annak vizsgálatáról, hogy az intézményi kínálat erősen befolyásolja az iskolaválasztást (Lankford & Wyckoff 1992). Sőt az egyházi iskolák választását a különböző országokban más-más tényezők határozzák meg, hiszen az egyházi iskoláztatás hagyományai, a szabad iskolaválasztás lehetőségei, a társadalmi struktúra is komoly különbségeket mutat, sőt a szülők társadalmi státuszának hatása sem egyformán hat az egyes országokban az iskolaválasztási folyamatokra (Dronkers & Avram 2009).

A magán és így az egyházi szektor hatásának okait számos más okra is próbálták visszavezetni, például a szelekció hatására kialakuló kedvezőbb tanulói összetétel javítja a tanulók teljesítményét, vagy a különböző irányelvekben és eljárásmodokban keresendő a különbség gyökere, esetleg hatékonyabban használják fel a rendelkezésre álló erőforrásokat, jobban ösztönzik a pedagógusokat (McEwan 2000).

A magán szektor és ezzel együtt az egyházi iskolák eredményességét magyarázó elméletek többsége, egyrészt ezen intézmények társadalmi összetételével, másrészt a szabad iskolaválasztásból fakadó önszelekcióval magyarázza az iskolai teljesítményeket (Pusztai

2009). Az önszelekció háttérében a szülői döntések állnak, tehát például az iskolával kapcsolatos elvárások, melynek hatására bizonyos karakterrel rendelkező szülők esetleg nagyobb arányban választják – mondjuk vallásos beállítódásuk miatt – az egyházi iskolákat (Pusztai 2004).

Kopp (2014) a 2012-es kompetenciamérés 8. és 10. évfolyamos eredményeit vizsgálta az egyházi iskolák esetén, főként a tanulók családi háttérének feltérképezésére törekedve az iskolát fenntartó felekezet viszonylatában, ahol azt találta, hogy az egyházi iskolákba jobb családi háttérű gyerekek járnak, viszont az egyházi iskolák fenntartói sokszínűségét is figyelembe véve, már módosul a kép. A valóban jó családi háttér a nagy iskolafenntartó felekezetekre igaz, de azon belül is megfigyelhető, hogy a legkedvezőbb háttérrel az evangélikus iskolák tanulói rendelkeznek, valamelyest rosszabb a háttére a római katolikus intézmények tanulóinak, őket pedig a református felekezethez tartozó iskolák tanulói követik (Kopp 2014).

A katolikus iskolák eredményességének önszelekcióból fakadó magyarázata, azt mutatja, mintha az iskolában folyó pedagógiai munkának nem lenne hatása a tanulók teljesítményére (Bempechat et al. 2008). Pedig Bempechat és munkatársai (2008) állami és katolikus iskolások tanulásról alkotott képét vizsgálva azt találták, hogy a katolikus iskolák diákjai sokkal jobban kihangsúlyozzák mind a tanáraik elkötelezettségét, mind a saját szerepüket a tanulmányaikkal kapcsolatban, jobban tisztában vannak a tanár által elvárt célokkal, a folyamatosan elvárt magas teljesítmény iránti igénnyel párosulva pedig jobb tanulmányi eredményeket generál, tehát mind a tanulmányi, mind az érzelmi támogatás hozzájárul a sikerekhez. Már Coleman 1980-as évekbeli kutatásai is azt mutatták, hogy a katolikus középiskolák tanulói átlagosan többet tanulnak, mint az állami iskolában tanuló társaik, későbbi kutatásában Jencks (1985) hasonló eredményre jutott.

Maga az iskolatípus választása is jelezheti a tanulói elvárásokat (Lowman & Elliott 2010). Egyes kutatások (Coleman & Hoffer 1987, Corten & Dronkers 2006) szerint az egyházi iskolákat választók nagyobb elvárásokkal rendelkeznek mind az oktatás, a tanulmányi teljesítményt, mind a továbbtanulási aspirációk terén. Az egyházi iskolák eredményességének háttérében állhat az is, hogy jobban összpontosítanak a tantervre, szorosabb kapcsolatot alakítanak ki és jobban odafigyelnek a szülők kellő mértékű bevonására (Bryk et al. 1993, Coleman & Hoffer 1987).

Egy másik eredményességet elősegítő ágens lehet a felvételi szelekció. Az egyházi iskolákat gyakran éri az a vád, hogy a felvételnél használható kiválasztási jogait (Magyarországon ezt a köznevelési törvény teszi lehetővé) olyan szűrésre használják, amellyel nem csupán a

„gyengébb” tanulókat utasíthatják el, hanem jó tanulói teljesítményű jelentkezőket is elutasíthatnak más indokok, például vallási hovatartozás miatt, így kizárva például a bevándorló háttérű tanulókat. Ez a kérdés például Hollandiában került a kutatók górcsővé alá, akik azt találták, hogy ilyen típusú szegregáció minimális esetben valósult meg (Maussen & Vermeulen 2015). Ugyanakkor az eredményes működés fontos feltétele, hogy a tanulók és a szülők elfogadják az iskola értékrendjét, identitását, melyben a vallási és értékrendbeli különbségek jelentős, sőt olykor áthidalhatatlan problémát jelenthetnek (Maussen & Vermeulen 2015).

4.2.2. Vallásosság

Többen megkérdőjelezzik, hogy van-e valós hatása az egyházi iskoláknak, vagy a vallásosság az, amely komolyabban befolyásolja a tanulók eredményességét (Cohen-Zada & Sander 2007). A vallási szocializáció egyik legfontosabb terepe a család, a másik pedig a vallási intézmények (Szántó 1998, Pusztai 2004).

Az eredményesség szempontjából fontos lehet, hogy kik választják az adott iskolát, éppen ezért érdemes kiemelni, hogy fontos – de természetesen nem kizárólagos – motivációt jelent a szülők részéről a vallási identitás megőrzése, hogy olyan iskolában tanuljon gyermekük, ahol megismerkedhet a vallási értékekkel is (Cohen-Zada 2006). A vallásos elkötelezettség, főként a vallásgyakorlás (templomba járás) jelentősen növeli a magán (pl. egyházi) oktatás iránti keresletet (Cohen-Zada & Sander 2007). Cohen-Zada és Sander (2007) eredményei azt mutatják, hogy a vallásgyakorló szülők saját vallási felekezetük iskolájának választása mind a katolikus, mind a protestáns szülőkre jellemzőbb, mint a többi vallási csoportosulásra, még a nem vallásos családok, inkább a nem vallásos magániskolákat preferálják a magán szektoron belül.

Egyes kutatások (pl. Waite & Lehrer 2003) azt mutatják, hogy a fiatalok vallási elkötelezettsége számos területen pozitív hatást eredményez, például az oktatás során is. Glanville és munkatársai (2008) jelentős összefüggést találtak, szerintük a vallásos hit extra erőforrásokat biztosít a fiataloknak a tanuláshoz, sőt az etnikai háttérből fakadó különbségek felszámolásában is jelentős hatása van. Hazai kutatások is megerősítették a vallásosság és a kiemelkedő iskolai teljesítmény összefüggéseit, s azonosítottak néhány közvetítő változót (Pusztai 2007, 2009, 2013).

Az egyházi iskola klímája hatást gyakorol az iskola iránti elkötelezettségre, hiszen az iskola erősíti a közösséghez tartozás élményét (Moore 2000). Az egyéni vallásosságon túl érdemes a közösségi szinten kialakuló vallási közösség erejére is odafigyelni, hiszen ez egy olyan

funkcionális közösség, amely hozzájárul a társadalmi tőke fejlődéséhez és az iskola hatékonyságának is fontos alkotóeleme lehet (Coleman 1988). Ez a vallási közösség az iskolák katolikus identitásának is szerves részét képezi. Convey (2012) katolikus iskolák tanárai és adminisztratív dolgozói között végzett kutatása azt találta, hogy a résztvevők szerint a katolikus iskolák identitása a katolikus szellemiségben rejlik, ami mind a tantervet, mind a tananyag és ismeretek átadását áthatja, és megjelenik a vallási alkalmakon és ünnepségeken is, illetve ahogy az emberek egymáshoz viszonyulnak, s abban, ahogy egy vallási közösséget alkotnak (Convey 2012).

A katolikus iskolák a tanároktól is elvárják, hogy az értékek hiteles közvetítése érdekében ők maguk is hívők közül kerüljenek ki, elkötelezetten segítsék a diákokban a keresztény hit kibontakozását, ehhez szükségesnek tartják, hogy életmódjukban is az erkölcsös magatartást és a lelkesítést közvetítsék (Benson & Guerra 1985). Egy kutatás azt találta, hogy a régebben egyházi iskolában szolgáló tanárok elmélyültebb jártassággal rendelkeznek az egyház tanításaiban (Dorsey 1992). Az egyházi oktatási koncepciók időről időre abban keresték és találták meg a katolikus iskolák sikerének a kulcsát, hogy a tanárok mennyire elkötelezettek, sőt több kutató is osztotta ezt a nézetet (Benson & Guerra 1985, Tarr et al. 1993).

A református pedagógusok vallásosságát vizsgálva, Bacskai (2008) azt találta, hogy minimális közöttük azok aránya, akik nincsenek megkeresztelve, többségük református, de a római katolikus vallásúak is jelentős arányban (egy harmad) képviseltetik magukat. Bacskai (2008) eredményei alapján a hazai református gimnáziumok tanárai között magas az egyházi vallásosok aránya, jóval magasabb, mint a magyarországi felnőtt lakosság esetében. De mi a helyzet az átvett intézmények tanárainak vallásosságának tekintetében? A 2010-es törvénymódosítást követően átvett intézmények Morvai (2013) által vizsgált tanárainak 90%-a sorolta magát vallási közösséghez tartozónak. Ennek elképzelhető, hogy az volt az oka, hogy azok a pedagógusok, akik viszont nem tudták elfogadni annak a gondolatát, hogy egyházi intézményben tanítsanak – a fenntartók elmondása szerint nem túl nagy számban voltak ilyenek – elhagyták az iskolákat, tehát azok a pedagógusok maradtak az átvett intézményekben is, akik többségükben valamilyen vallási felekezethez tartoztak, vagy elfogadták és munkájukba, életükbe adaptálják az egyházi értékrendet (Morvai 2013).

A pedagógusok az iskolaátvételek kapcsán több olyan formális és informális továbbképzési alkalmon vettek részt, amely azzal a céllal történt, hogy megismerkedjenek azokkal a vallási és pedagógiai tartalmakkal, egyedi eszközrendszerrel, amelyek a felekezeti oktatáshoz a fenntartók szerint elengedhetetlenek (Morvai 2013). Ezek a továbbképzések vagy lelki alkalmak, egyrészt a közösségépítést, másrészt a tanárok spirituális és szakmai fejlődését

hasonlóképpen szolgálták (Morvai 2013). Azonban nemcsak az átvett egyházi intézmények szembesülnek azzal a problémával, hogy a tanárok nem részesültek a megfelelő vallásos nevelésben, hanem a már korábban működő hazai, sőt külföldi tapasztalatok is azt mutatják, hogy az egyházi iskolák tanárai a vallásosság és a vallási gyülekezetek csökkenő száma miatt, egyre kisebb arányban spirituálisak, mint korábban (Schuttloffel 2013). Ennek érdekében külföldön is jellemző példa, hogy az egyházi felsőoktatási intézményeket igyekeznek bevonni az iskolák vallási tanulóközösségeinek (hittan csoportok) fejlesztésébe (Schuttloffel 2013).

Korábbi kutatások kimutatták (Benson & Guerra 1985, Squillini 2001, Tarr et al. 1993, Convey 2014), hogy még a tanárok egy része az iskolák vallási küldetése iránt elkötelezettségből választja a katolikus iskolákat, addig mások – Cho (2012) eredményeihez hasonlóan – sokkal inkább a tanári professzió iránti elkötelezettségből. Ugyanakkor egyház vallási dogmái és nevelési értékei nemcsak az iskolák identitására vannak hatással, hanem az iskolák értékpreferenciáira, a tanárok elkötelezettségére és viselkedésére is (Jacobs 2005), ami azt mutatja, hogy ezen a téren kölcsönös hatás jön létre.

4.2.3. Tanári, tanítói elkötelezettség

A tanárok iskola iránti elkötelezettsége az intézmény sikerességének és a tanulók tanulmányi eredményességének kulcskérdése, nincs ez másként az egyházi iskolák esetében sem (Cho 2012). Több kutatás bizonyította, hogy a tanári elkötelezettség komoly hatást gyakorol a katolikus középiskolák hatékonyságára (Bryk et al. 1993, Schaub 2000, Bempechat et al. 2008). Az eredményes katolikus középiskolák tanárai az iskola, a tanítás és a diákok iránt egyaránt erős elkötelezettséget mutatnak (Bryk et al. 1993, Schaub 2000). Tehát elkötelezettek nemcsak az iskolai céljai irányában, hanem felelősséget vállalnak saját szakmai fejlődésük és a diákok tanulmányi eredményessége és szociális fejlődése iránt egyaránt (Cho 2012). A tanulók iránti elkötelezettség fontos részét képezi azonban az is, hogy a kihullással veszélyeztetett diákokra is nagy figyelmet fordítanak (Park 2005).

A hazai református gimnáziumok pedagógusai iskolával és szakmával szembeni elkötelezettségének vizsgálatára találtunk példát (Bacsikai 2008), az eredmények azt mutatják, hogy határozott pályaelhagyást tervezők minimálisan voltak, a pályaelhagyásban gondolkodók a válaszadó tanárok 10%-át jelentették, az iskolaváltoztatást tervezők kevesebb, mint 20%-át. Az egyházi pedagógusképzés eredményességét mutatja, hogy azt itt végzett pedagógusok a pályához jobban ragaszkodnak, eltérő nevelési elvekkel rendelkeznek, és más feladatokat tartanak fontosnak, mint az állami felsőoktatásban végzettek (Pusztai 2015b).

A kutatások a legeredményesebbnek a szerzetesrendek tanárait találták, legalábbis oktatás minőségének tekintetében (Greeley 1982). Fontos az a kérdés, hogy az egyházi iskolák tanárai, hogyan tudják kezelni a fenntartó felekezet szerinti vallásos identitást és a tanulók szabadságát (van der Zee & de Jong 2009). Az inspiráló tanár fontos eleme az eredményességnek, a katolikus iskolák diákjai válaszai alapján az inspiráló tanárok tulajdonságainak négy klasztere alakult ki: a professzionális oktatással, a motiválással kapcsolatos tulajdonságok, a kontextuális háttér tényezők, spiritualitás (van der Zee & de Jong 2009). A főbb jellemzők tehát a társadalmi erényekkel (emberség, igazságosság), a spiritualitással, a bölcsességgel és tudással vannak összefüggésben (van der Zee & de Jong 2009).

Korábbi kutatásunkban (Morvai 2016) tudjuk, hogy a hazai felekezeti és nem felekezeti oktatásban résztvevő pedagógusok továbbképzési témairányultságát illetően nincsenek jelentős különbségek, holott az egyházi intézmények pedagógusai mind a fenntartó, mind az iskola felhasználók részéről más jellegű elvárásokkal találkozhatnak (Pusztai 2011, Morvai 2014a). Ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a tehetséggondozás és a tehetséges tanulók felkészítése az egyházi intézmények pedagógusai számára voltak fontosabb továbbképzési témát jelentettek, mint a nem egyházi intézmények pedagógusainak (Morvai 2016). A homogén továbbképzési igények mögött feltételezésünk szerint több szempont is szerepet játszhat, az egyik az egyházi iskolák számának nagyarányú bővülése (Csejoszki 2012, Morvai 2014a, 2014c) és a szakképzés irányába történő nyitással a szakirodalomból ismert (Imre 2005, Pusztai 2004) egyházi iskolás kép átalakulása figyelhető meg (Morvai 2014a).

Az egyházi iskolák jobb teljesítményének hátterében – egy német kutatás esetében – azon iskolai klímát meghatározó tényezőkre hívták fel a figyelmet, mint a harmonikusabb tanár-diák viszony (Standfest et al. 2005). A pedagógiai folyamat az, ahol a tanulók valóban együttműködhetnek vagy bojkottálhatják a folyamatokat (van der Zee & de Jong 2009).

Ahogy azt az iskolák eredményességére ható tényezőket vizsgáló 3.2. fejezetben bemutattuk, az iskolaigazgatók komoly hatást gyakorolnak az eredményességre. Az egyházi iskolák igazgatói azonban egy kiterjesztettebb szereppel rendelkeznek, hiszen nemcsak az iskolák oktatásáért és működéséért felelnek, hanem spirituális életéért is (Tarr et al. 1993), ők felelősek az iskola felekezeti identitásáért (Schuttloffel 2013). Ez megjelenik az iskola szervezésében is, hiszen ügyelnek az intézmény felekezeti jellegű megjelenésének kialakítására is (Morvai & Sebestyén 2014).

4.2.4. Eredményesség-értelmezés

Kutatások azt mutatták, hogy az állami és egyházi fenntartók sokkal érdeklődőbbek a kompetenciamérési eredmények és felhasználásuk iránt, mint a magán szektor (Széll & Szemerszki 2015). Interjúink ezzel szemben azt mutatták, hogy a fenntartók saját eredményességképében csekély súlyt kapnak a kompetenciamérések eredményei, tisztában vannak e mérések korlátaival, de látják azon lehetőségeket, hogy a jó eredmények hatással lehetnek az iskolaválasztók döntéseire, tehát felismerték a finanszírozásra ható erejét a méréseknek, éppen ezért az általuk megítélt szükséges mértékben figyelnek az eredmények javítására (Morvai 2014a).

A kompetenciamérés mellett az iskolai rangsorokat is kritikával illették, tisztában vannak az iskolanagyságból fakadó előnyökkel, az egyházi fenntartásban töltött évek szerepével és azzal, hogy a gyermekanyag nagyban befolyásolja az eredményeket (Morvai 2014a). Míg a jobb családi háttérű diákokat oktató eredményes iskolákkal rendelkező fenntartók általában pozitívabban viseltetnek e mutatók irányában, addig a hátrányos kompozíciójú iskolák kapcsán már jóval inkább hangsúlyozzák a társadalmi hátrányok csökkentésének szerepét, amelyet követően érdemes csak a tanulmányi, kompetenciamérési eredményekre koncentrálni (Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014, Morvai et al. 2014).

Hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézmények esetén különösen veszélyes lehet az eredményesség egydimenziós megközelítésére koncentrálni (Pusztai & Bacskai 2015). Egyházi iskolafenntartókkal készített interjúnk alapján az államtól eltérő, a felekezeti sokszínűség mellett is egységes eredményességképet találtunk, melynek központi elemét képezi az egyéni képességek és tehetségek felismerése, a jövőtervek kialakításában nyújtott segítségnyújtás, a tanulás fontosságának és hasznosságának tudatosítása a tanulóknak, valamint a társadalmi életre való olyan felkészítés, amelyben a tanulók megtanulnak felelősséget vállalni, mind szűkebb, mind tágabb környezetükért (Morvai 2014a). A holisztikus szemlélet bemutatása és központba állítása, jól példázza az egyházi iskolák személyközpontú értékfelfogását, sőt Pusztai (2011) pedagógusvizsgálatában résztvevő tanárok a holisztikus fejlesztésre utaló nevelési értékeket mutattak.

Az egyházi fenntartók eredményességről alkotott képében tehát a kompetenciamérési eredmények és rangsorok helyett, a pedagógiai hozzáadott értékre, a képességeknek megfelelő továbbtanulására és a tanulmányok sikeres befejezésére, a hatékony és keresztény elveknek megfelelő életvezetésre, sikeres közösségi beilleszkedésre, a folyamatos önreflexióra és az ehhez kapcsolódó önfejlesztésre, az önneveléssel összhangban az élethosszig tartó tanulásra is hangsúlyt helyeznek, melynek természetesen a tanulmányi

eredményesség is egy szegmense (Morvai 2014a). Ezen eredmények szorosan kapcsolódnak Bacskai (2008) eredményeihez, aki református iskolákat kutatva, azt találta, hogy az iskolák a hagyományos értékek átadása mellett a modern kor kihívásainak is próbálnak megfelelni, mely nézetek a többi általunk vizsgált fenntartó esetén is megjelent (Morvai 2014a).

Külföldi kutatások (Gleeson & O'Flaherty 2016) is hangsúlyozzák a tanárok erkölcsi nevelő és magatartásmodell szerepét. Gleeson és O'Flaherty (2016) erkölcsi nevelés kiemelt színterének az extrakurrikuláris alkalmakat jelölik meg, melyre a hazai szakirodalomban is találunk példát (Pusztai 2004, 2009). A pedagógusképzéssel kapcsolatban azt a kritikát fogalmazták meg, hogy nem készíti fel a pedagógusokat az erkölcsi nevelésre, azonban egy regionális kutatás szerint az egyházi pedagógusképző intézmények hatékonyabbnak tűnnek a pedagógus professzióra való felkészítés szempontjából (Pusztai 2015b).

Jelen alfejezetben igyekeztük az egyházi iskolák eredményességét befolyásoló azon elemekre hangsúlyt helyezni, amelyek nagy hatással vannak, viszont igyekeztünk elkerülni azon eredményességet befolyásoló tényezők újabb bemutatását, melyek a korábbiakban már alaposabban elemzésre kerültek. Ebben az alfejezetben olyan elemeket emeltünk ki, mint a felvételi és önszelekció, a tanulók tanuláshoz való viszonya, az iskolaklíma és az iskola identitása, az iskola, mint vallási közösség, a tanárok nemi összetétele, iskola, tanulók és tanítás iránti, valamint vallási elkötelezettsége, az egyházi pedagógusok továbbképzési irányultsága, valamint az egyházi iskolafenntartók eredményességképe.

4.3. Értékátadás és gyermeknevelési értékek

Az iskola minden korszakban hatással volt, van, lesz a rábízott generációk értékválasztásaira, Bábosik (1999) például egyenesen az érték közvetítést nevezi meg a nevelés lényegeként. Értelmezése szerint az értékek kettős funkciót töltenek be, hiszen egyrészt a közösség szintjén, másrészt az egyén szintjén jelentkezik hatásuk. Az érték központú nevelés kérdése a rendszerváltozás utáni évtizedben erősen megosztotta a szakmai közvéleményt. Ebben a vitában konszenzusereső koncepcióként született a konstruktív életvezetés fogalma, melyen olyan életvitelt értünk, amely nemcsak az egyén szempontjából eredményes, hanem a társadalom számára, azaz szociálisan is értékes (Bábosik 1999). Amikor különböző iskolák érték közvetítésének hatását vizsgáljuk, a konstruktív életvezetés ezen alapelvének érvényesülését mérlegeljük, ahogy Sikkink (2004) is tette, amikor az amerikai iskolákat kutatva azt állapította meg, hogy a katolikus és egyéb privát fenntartású iskolák hatékonyabbak a társadalmi részvételre nevelésben, mint az állami szektor iskolái.

Az értékek vizsgálatával számos diszciplína foglalkozik, azonban az oktatás világában különösen fontos szerepet kap az értékek fogalma, hiszen az emberi társadalmak számára az értékpreferenciák könnyítik meg a tájékozódást a hétköznapi döntéshelyzetek során (Szabó 2001). A különböző fenntartású iskolákban jelentős különbség van az értékfogalmak között (Szabó 2001).

Az iskolák kiterjesztett szerepértelmezését tartja szem előtt a 2011-es köznevelési törvény, amikor egy holisztikus megközelítésű, az oktatás mellett a nevelésre is jelentős hangsúlyt helyező köznevelési rendszer megalkotásáról beszél. A hivatkozási alap nem egy bizonyos értékrend preferálása, hanem a fentebb idézett konstruktív életvezetés alapelveinek érvényesülése. *„A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságainak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel”* (2011. évi CXCV. törvény).

Az érték közvetítő nevelésnek ez a konstruktív interpretációja párhuzamba állítható Durkheim (1980) nevelésről alkotott képével is, melynek központjában a társadalmi életre még meg nem érett fiatalokra a felnőttek, nevelők által gyakorolt, a tervezett mellett nagymértékben spontán működő ráhatás áll. Durkheim felfogásában a pusztán kognitív fejlesztésen túlmutató neveléskoncepciót találunk, hiszen nem csupán a szellemi, de a testi és főként az erkölcsi nevelést is fontosnak tartotta ahhoz, hogy a folyamat végére a társadalmi elvárásoknak megfelelő, a társadalomban élni tudó felnőtt alakuljon ki (Durkheim 1980).

A nevelési értékekkel és az oktatás eredményességével való összefüggésével kapcsolatban Pusztai és Bacskai (2015) így fogalmaz: *„A PISA nem kérdez rá a tantestületek nevelési értékeire, így nincsenek adataink arról, hogy az országok többségében melyik szektor hozzájárulása jelentősebb ezek továbbadásában, ám azt fel kell ismernünk, hogy amikor az eredményes iskolákat vagy dobogós PISA helyezést elért országok oktatási rendszereit felmagasztaljuk, akkor valójában az egyes társadalmakban és iskolafenntartói szektorokban fontosnak tartott gyermeknevelési értékeket ünnepeljük”* (Pusztai & Bacskai 2015: 47).

Az oktatási intézményekben az adott társadalom embereszményének közvetítése, a társas és spirituális formálódás latens módon is szerepet kap, és alakul a tanuló viszonya az úgynevezett polgári erényekhez is, mint például a társadalmi felelősségvállalás (van der Zee & de Jong 2009). Az iskola egyik fontos feladata az értékek átadása, továbbörökítése (Durkheim 1980, Bábosik 1999, Szabó 2001). Azonban az eredményesség szempontjából

annak is kiemelt szerepe van, hogy a felekezeti iskola és gyermekeiket ilyen intézménybe járató szülők értékrendje is hasonlítson (Coleman & Hoffer 1987, Dronkers 1996, Pusztai 2004).

Az iskolák egyedi arculatát már több kutató próbálta megragadni, az intézményi atmoszférától, iskolaethosztól (Kozéki 1991) elkezdve, a szervezetszociológiától kölcsönzött szervezeti kultúra fogalmán (Golnhofer 2006, Bacskai 2008) át, az iskolák identitásáig (Kopp 2005, etc.). Az iskola egyéni arculatának szerves részét képezi, hogy milyen feladatokat vállalnak még fel a pusztán tudásátadáson és annak visszakérdezésén túl. A felekezeti intézmények közös jellemzője a kutatások szerint, hogy az oktatással párhuzamosan meghatározó szerepet tulajdonítanak a nevelésnek is, amelyhez a tanórákon kívüli tevékenységek (pl. közösségépítés, szabadidős tevékenységek) szervezését kiemelt feladatuknak tekintik (Imre 2005, Bacskai 2008).

Ha az iskolai identitásáról és az ehhez kapcsolódó értékrendről beszélünk, érdemes kitérnünk a rejtett tanterv kérdéskörére is, hiszen Wren (1999) a rejtett tanterv feltárásához számos tényezőt felsorolt, melynek egy jelentős része az iskolák identitásának is szerves részét képező elemek, mint a szabályok, ünnepek, rituálék és rutinok (Wren 1999:595). Szabó (1988) szerint az iskolai értékrend, amely a rejtett tanterv működésének fontos alkotóeleme, egyrészt a deklarált intézményi és pedagógiai értékrendben, másrészt a pedagógusok valódi értékrendjében, harmadrészt a diákság valamint a szülői ház értékrendjében gyökerezik.

A rejtett tanterv elméletből (Litt 1963, Szabó 1988) tudjuk, hogy az iskola nemcsak azokat az ismereteket és készségeket tanítja meg a diákok számára, amely a tantervben meghatározásra kerül, hanem szocializációs funkciója által megtanítja a gyermekeket a szabályok követésére, valamint engedelmségre, ugyanakkor a vetélkedésre is. Arra azonban, hogy a gyermekek az iskolában attitűdöket és értékeket is elsajátítanak már a huszadik század első felében is felhívták a figyelmet (Dewey 1938, Kilpatrick 1925). A rejtett tanterv fogalma mára kibővült, szinte minden iskolához kapcsolódó, de a tantervben nem szabályozott terület magában foglal (Tomasz 2006).

A koncepciónak ellenben számos támadója is létezik, egyesek idejét múltnak tekintik (Chiang 1986), mások úgy vélik kevés a magyarázó ereje (Burbules 1980, Philips 1980), van, aki szerint maga a kifejezés csupán egy címke, amelyet tényleges magyarázat helyett használnak azok a kutatók, akik az iskolai élet komplexitását kívánják megragadni. Wren (1999) ezzel szemben úgy látja, hogy az iskolák eredményes működéséhez fontos kérdés a rejtett tanterv megismerése. Azonban azt, hogy a téma mindenképp kiemelt kutatási terület, jól mutatja, hogy számos ehhez kapcsolódó fogalom terjedt el az ezredforduló után a rejtett tanterv

helyett, mégis ezek jól integrálhatóak a rejtett tanterv fogalmába: például „nevelési környezet”, „iskola-diák viszony”, „értékek az oktatásban”, „erkölcsi nevelés” (Tomasz 2006). A nemzetközi szakirodalomban „second curriculum”, „secret curriculum”, „stored curriculum” és a „non-written curriculum” kifejezések alatt szintén azokat a fogalmakat tárgyalják, amelyek a rejtett tanterv fogalmával mutatnak hasonlóságot (Cubukcu 2012).

Egyesek szerint a rejtett tanterv önmagában eredményesebb az értékek átadásában, mint a formális, hiszen mindent magába foglal, ami indirekt módon fejleszti a gyerekeket, sőt az értékek tanítása olyan folyamatos tevékenység, amely nem korlátozódik még csak a tanórai tevékenységekre sem (Cubukcu 2012). A rejtett tantervben megjelenő értékátadás kapcsán érdemes visszagondolnunk az egyházi iskolákban tudatos nevelési céllal szervezett tanórán kívüli programokra is (Imre 2005). Az újabb szakirodalom megpróbálja ennek jelentős területeit tervezés alá vonni, és „SMSC curriculumnak” nevezi, mely a nevelés legszélesebb dimenzióival számol (spiritual, moral, social és cultural) (Morris et al. 2012, Best 2015). Sőt egyre több iskola fogalmazza meg a SMSC tervét, céljait és küldetését és teszi elérhetővé a honlapján.

Pusztai (2002) a hagyományokkal rendelkező és az újonnan indult felekezeti középiskolákban létező rejtett tanterv néhány elemét próbálta meg feltárni – a téma tekintetében általában alkalmazott kvalitatív kutatás helyett – kvantitatív módon. Eredményei azt mutatták, hogy a régi iskolák tanulói alapvetően más elvárásokkal érkeztek az iskolába, az iskola belső világának az állami iskoláktól való különbözőségét is jobban felismerték, valamint célértelmezésük is lényegesen tradicionálisabb volt, mint az új iskolákba járó társaik jelentős részénél (Pusztai 2002).

Az értékátadás kapcsán fontos kitérnünk azonban arra is, hogy például Zsolnai (2009) kutatásai azt mutatták, hogy a tanárok nem jelentenek referenciacsoportot a diákjaik számára, viszont azt is látnunk kell, hogy mindössze a tanulók fele rendelkezik egyáltalán példaképpel, melyek között az első helyen a szülők, utolsók között pedig pedagógusok szerepelnek. Ugyanakkor nemcsak a példakép hiánya az oka annak, hogy nem tekintik referenciacsoportnak a tanárokat, hanem az is, hogy nehezen nyílnak meg a tanáraiknak (Paksi 2001 idézi Paksi & Schmidt 2006). Paksi és Schmidt (2006) kutatásai arra is rámutattak, hogy nemcsak a tanulók nem tekintenek értékátadóként tanáraikra, hanem a pedagógusok esetén is háttérbe szorul a nevelés. Ezekkel a kutatásokkal az értékátadással kapcsolatban, szeretnénk felhívni a figyelmet a fejezet elején leírt gondolatokra, mely szerint az egyházi iskolák pedagógusai igenis kiemelt feladatnak tartják a nevelést, az értékátadást

(Pusztai 2011), valamint, hogy az iskolák identitásával kapcsolatos elemek, valamint ezzel párhuzamosan a rejtett tanterv elemei látens módon is értékeket közvetítenek.

Egy korábbi kutatásunkban fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy vajon van-e különbség az egyházi és nem egyházi pedagógusok gyermeknevelési értékei között (Morvai 2015b). Az általunk vizsgált három tényező (nem, fenntartó típusa, vallásosság) és a nevelési értékek között számos esetben találtunk szignifikáns összefüggést, sőt eredményeink azt is bizonyítják, hogy a gyermeknevelési értékek számos tényező hatásaként alakulnak, melyet mind a rangsorbeli, mind az értékbeli különbségek jól mutatnak (Morvai 2015b). A férfiaknál sok esetben megjelentek a klasszikus önmegvalósításhoz kötődő értékek, a nőknél pedig a hagyományos közösségi értékek, az egyházi iskolák és a vallásos pedagógusok esetén több esetben a hagyományos keresztény értékek és a protestáns értékek egyaránt. Az egyházi intézmények pedagógusai kiemelten fontosnak tartották a keresztény gyermeknevelési értékeket, tehát a fenntartó típusa befolyásoló erejű, ugyanakkor a nem egyházi iskolák vallásos pedagógusai is zömmel fontosabbnak tartják ezeket, mint a nem vallásos társaik. Még a vallásos hit a nem egyházi pedagógusok rangsorának legutolsó helyére került, addig ehhez képest az egyházi pedagógusok rangsorának első felében, középső harmadában helyezkedett el, ami önmagában is érthető az intézményük világnézetéből fakadóan, azonban az itt tanító nők és férfiak között is jelentős különbségek vannak. Az egyházi intézményben tanító férfiak számára a vallásos hitre való nevelés a lényegesen fontosabb nevelési érték, mint az itt tanító nők számára, ezt bizonyítja, hogy a férfiak rangsorában a negyedik, a nőkben csupán a kilencedik, ez ellentmond a Tibori (2001) által bemutatott eredményeknek, ahol a vallásos hit inkább a nők által fontosabbnak tartott gyermeknevelési érték. A vallásosság és a nevelési értékek kapcsán mindössze négy nevelési értéknél volt szignifikáns kapcsolat: a vallásos hitre, az önzetlenségre, az engedelmességre és a hűségre nevelés tekintetében, mely nevelési értékek kialakítása a vallásos pedagógusok számára jóval fontosabbak, ezek az értékek a szakirodalom szerint is a hagyományos keresztény értékek közé sorolandók (Szabados 1995). A nem vallásosak számára mások tisztelete a legfontosabb, a vallásos hitre nevelés pedig a legkevésbé fontos. A vallásosak számára a felelősségérzet a legelső, a vezetőkészség pedig a legutolsó helyre került (Morvai 2015). A vizsgált gyermeknevelési értékek a gyermekek felnőttkori életére is hatással lesznek, hozzásegíthetik őket a konstruktív életvezetés gyakorlati megvalósulásához is. Azonban nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az egyes gyermeknevelési értékek fontossága, nem jelenti azok explicit megjelenését is a pedagógiai gyakorlatban.

A gyermeknevelési értékek kapcsolatát egy másik kutatásunkban is vizsgáltuk (Morvai 2016), az alapján, hogy a tanárok mely feladataikat tartják kiemelten fontosnak. Orientációtípusokat képeztünk és ezen orientációtípusok mentén vizsgáltuk meg a gyermeknevelési értékekből kialakuló faktorok fontosságának alakulását. A gyermeknevelési értékekből létrejövő faktorok elnevezéséhez („Modern személyiségértékek”, „Protestáns értékek”, „Hagyományos keresztény értékek”, „Hagyományos közösségi értékek”) Szabados (1995) kategorizálását alkalmaztuk. Az így kapott négy gyermeknevelési érték faktort összevetettük az orientáció típusokkal és azt tapasztaltuk, hogy a „hatékonyság-központú” orientációt fontosnak tartók számára szignifikánsan fontosabbak a protestáns és a hagyományos keresztény értékek. A „tanuló-központú” orientáció egyetlen gyermeknevelési faktorial sem mutatott szignifikáns kapcsolatot, az „inkluzív szemlélet” szintén a protestáns értékek kialakítására volt hatással.

Egyházi iskolák fenntartói között végzett kutatásunkból (Morvai 2014a) az derült ki, hogy kiemelten fontosak számukra az életre való felkészítés, az erkölcsi nevelés, a közösséghez való alkalmazkodás, tehát felfedezhető a durkheimi (1980) nevelés-koncepció, a közösségi felelősségvállalás, viszont központi elem a vallásgyakorlás. A megkérdezett iskolafenntartók jelentős része maga is lelkipásztorként tevékenykedik, de nem feltétlenül csupán ebben gyökerezik az, hogy a gyermeki és szülői vallásgyakorlást mint eredményességi tényezőt több fenntartó is említette (Morvai 2014a). Mivel felekezeti iskolákról beszélünk, ezek működésének fontos tényezőjét jelenti a vallásgyakorlás, amely az iskolák jelentős részében a napi gyakorlatban is megjelenik (Morvai 2013), azonban a fenntartók számára fontos, hogy a vallásgyakorlás ne korlátozódjon az iskola falain belüli tevékenységekre, sőt a szülők vallásgyakorlónak válását is komoly eredménynek tekintik (Morvai 2014a). Ezért is tartottuk fontosnak magunk (Morvai 2015b, 2016) szemügyre venni az egyházi és nem egyházi pedagógusok nevelési értékei közötti különbségeket.

Jelen alfejezetben az iskola nevelési funkciójára, az iskolák rejtett tantervének és identitásának szerepére kívántuk felhívni a figyelmet. Két olyan kutatásnak az eredményeit mutattuk be részletesebben, amelyek az egyházi és nem egyházi pedagógusok nevelési értékei közötti különbségekre próbáltak rávilágítani.

Összegzés

Az első alfejezetben bemutattuk, hogy mi a különbség a kutatások szerint az egyházi és nem egyházi intézmények eredményessége között. Egyértelműen kirajzolódott a kutatásokból, hogy az eredményességet nagyban befolyásolja, hogy milyen téren és milyen szempontok alapján vizsgálták azt. Az egyházi iskolák eredményességét ugyan gyakran próbálták csupán a

családi háttérükkel magyarázni, az eredmények ugyanakkor azt mutatták, hogy a családi háttér kiszűrése után is képesek voltak jobb eredményeket elérni, más kutatások viszont nem találtak különbséget az állami és egyházi szektor eredményessége között. Az egyházi iskolák eredményességének vizsgálatában nemcsak a teszteredmények kerültek előtérbe, hanem például a felvételi szándékok és eredmények is, amelyek az egyházi iskolák kedvező hatásáról számoltak be. Az egyházi intézmények főként kontextusuknak és nevelési értékeiknek köszönhetően eredményesnek bizonyultak a hátrányok kompenzálásában. Az egyházi intézmények értékátadásában mind az iskolaigazgatók, mind a tanárok fontos szerepet kapnak, kiemelten fontos, hogy a vallási értékek közvetítésében a tanárok egyéni vallásossága és ezzel kapcsolatos ismereteik mértéke, elkötelezettsége is meghatározó, valamint a családok és diákok vallásos kötődése sem elhanyagolható. Mindazonáltal nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az országok között és az egyes országokon belül is komoly különbségek lehetnek az egyházi iskolák között. Az oktatási intézmények önálló érték és normarendszere hatással van mind a pedagógusok, mind a gyermekek értékrendjére, ezek az értékek azonban nem feltétlenül jelennek meg az írott tantervben, hanem látens módon jelentkeznek és a rejtett tanterv fogalmán keresztül ragadhatóak meg. A 2011-es köznevelési törvény számos olyan érték átadását is meghatározta, amelyek korábban nem jelentkeztek elvárásként az iskolákkal szemben az oktatáspolitikai részéről, mindazonáltal az egyházi oktatásban ezeknek az értékeknek az átadása, már régebben gyökeret vert. Ezért is próbáltuk a gyermeknevelési értékeket fenntartók szerint összehasonlítani. Mind a tanárok feladatorientáltságában, mind nevelési értékeikben különbségeket találtunk a fenntartók között.

5. A kutatás bemutatása

Az előző fejezetben áttekintettük, hogy milyen egyházi iskolák eredményességével kapcsolatos kutatások ismertek a szakirodalomban, megvizsgáltuk azokat az ágenseket, amelyek elősegíthetik az egyházi iskolák eredményességét, valamint az értékátadáshoz és gyermeknevelési értékekhez kötődő viszonyukat. Ebben a fejezetben túllépve a szakirodalmi áttekintésen az empirikus adatok felé fordulunk. A kutatás fő célja annak feltérképezése, hogy az egyházi iskolák meghatározó tulajdonságai közül, mi jellemző a 2010 után egyházivá váló középiskolákra és milyen eredményességet produkálnak az állami, magán és legfőképpen a 2010 előtt is egyházi fenntartásban működő középiskolákhoz képest. A következő fejezetben a hipotézisek ismertetése után az empirikus vizsgálat jellemzői kerülnek bemutatásra. Szót ejtünk az elemzés során használt adatbázisról, az alkalmazott módszerekről, a vizsgálatba bevont változókról. Kutatásunk alapvetően ötvözi, a feltáró, a leíró és a magyarázó kutatást.

Hipotézisek

A kutatásunkhoz a következő szakirodalmon alapuló hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Korábbi kutatások alapján feltételezzük, hogy a régi egyházi középiskolák tanulói a kompetenciamérés, a nem tanulmányi eredményesség (Pusztai 2004, 2009) és a család kulturális tőkájével kontrollált kompetenciamérési eredmények terén eredményesebbek, mint az állami szektor diákjai (Dronkers & Hemsing 2005, Dronkers & Róbert 2005, Standfest et al. 2005).
2. Feltételezéseink szerint a régi egyházi iskolák társadalmi összetétele kedvezőbb, mint az állami szektorban működőké.
3. A régi egyházi középiskolák eredményességének háttérében több tényező hatása is megjelenhet, pl.: a gimnáziumi képzés túlsúlya (Imre 2005), a jobb családi háttérű tanulók és/vagy az ezekkel együtt megjelenő kedvezőbb kompozíció (Kopp 2014, Széll 2014, Bacskai 2015).
4. A szektorbővülés eredményeként létrejövő új egyházi szektor viszont inkább szakközépiskolai túlsúlyú (Hermann & Varga 2016), ebből következően valószínűleg kedvezőtlenebb családi háttérű tanulókkal foglalkozik, és az így kialakuló kompozíció is kedvezőtlenebb.
5. Éppen ezért az új egyházi szektor eredményessége feltételezésünk szerint elmarad a régi egyházi szektor eredményességétől. Feltevésünket azokra a kutatási eredményekre alapozzuk, hogy az egyházi iskolák eredményességét az a sajátos

iskolakultúra magyarázza, mely a vallásos nevelési értékek közösségi elfogadására épül (Pusztai 2004, 2009).

6. Viszont korábbi interjúk kutatásaink (Morvai & Sebestyén 2014, Morvai 2013) alapján feltételezzük, hogy a csírájában már felfedezhető vallásos pedagógiai küldetés (vagy a régi egyházi iskoláktól átvett rítusok, gyakorlatok) hatására a nem tanulmányi eredményesség terén – amit a tanulmányi eredményesség előfeltételének tekintünk (Pusztai 2015a) – az új egyházi szektor eredményesebbnek bizonyul majd az állami szektornál.
7. Mivel az eredményesség nem függetleníthető attól a környezettől, amelyben az iskola működik, hanem különböző hatások és hatásrendszerek befolyásolják, ezért feltételezzük, hogy az iskolák településének típusa és az iskolák mérete, tehát az így kialakuló iskolai környezet hatást gyakorol az egyes szektorokban tanulók eredményességére (Polónyi 2014, Garami 2014).
8. Hipotézisünk szerint az egyházi szektoron belül a fővárosi nagy intézmények tanulói lesznek a legeredményesebbek. Ennek magyarázata Pusztai és Bacskai (2015) azon megállapítása lehet, miszerint a hazai nem állami szektor, melybe az egyházi szektort is beleértjük, a fővárosban inkább a tehetséggondozásra, vidéken viszont már a felzárkóztatásra helyez nagyobb hangsúlyt (Pusztai 2004, Pusztai 2014).

Adatbázis

Kutatásunkhoz az Országos kompetenciamérés 2014-es tanulói, telephelyi és intézményi adatbázisát használtuk. Az intézményi és telephelyi adatok összekapcsolása az OM kód alapján történt, a tanulói adatbázissal történő összekapcsolás során az OM kódon kívül a telephely sorszámát és a képzés típusát is figyelembe vevő speciális azonosítót alakítottunk ki. Az adatbázisok összekapcsolásához és elemzéséhez SPSS 19.0. programot használtunk. Az elemzéshez csak a gimnáziumi és szakközépiskolai képzésben résztvevő, az Oktatási Hivatal által érvényesnek nyilvánított tanulók adatait használtuk fel.

Az első Országos kompetenciamérésre 2001 őszén került sor, ugyan kezdetben az 5. és 9. évfolyamosok töltötték ki, de ez idővel megváltozott, és kialakult a napjainkban is működő struktúra, amely szerint a 6-8-10. évfolyamos diákok teljes körében mérnek szövegértési képességeket és matematikai eszköztudást. 2006 és 2012 között a kompetenciaméréshez a negyedik osztályosok készségeit és képességeit mérő vizsgálat is társult (Oktatási Hivatal 2016).

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény meghatározza a mérés időpontját, tartalmi jellemzőit és az országos kompetencia mérések rendszerének működtetését. Minden évben az oktatási miniszternek a tanév rendjéről szóló rendeletében kerül meghatározásra a mérés pontos időpontja (2011. évi CXC törvény). Az Oktatási Hivatal mindenki számára elérhető módon a kir.hu-n közli az egyes fenntartók szerinti, intézményi és telephelyi szintű, valamint a tanulói adatokat (Oktatási Hivatal 2016).

A 2014-es OKM mérésre 2014. május 28-án került sor. A kompetenciamérésen kívül három különböző háttérkérdőívet töltöttek ki: tanulói, intézményi és telephelyi kérdőíveket. 10. évfolyamon összesen 352 fenntartó 963 intézményének 1683 telephelyének 90188 tanulója vett részt a kompetenciamérésen (Balázs et al. 2015).

A kompetenciamérés az indulástól kezdve több változást élt meg, nemcsak tartalmában, hanem céljaiban is (Széll & Szemerszki 2015). Komoly változást jelentett például az évfolyamfüggetlen skála alkalmazása, valamint a mérési azonosító bevezetése, amely lehetővé teszi az egyéni fejlődés követését (Széll & Szemerszki 2015). Bár a kompetenciamérések kiemelt célja, hogy támogassák az általános és középiskolák önértékelését és ez alapján készülő fejlesztési folyamataikat, a kétezres évek második évtizedében már az intézményfenntartók munkájának elősegítése is előtérbe került, hiszen a külső intézményértékeléshez is adatokat szolgáltat (Ostorics 2015). Az intézményi és telephelyi szintű adatokról készült úgynevezett FIT jelentések komoly érdeklődésre tartanak számot (Balázs & Horváth 2011), nem úgy, mint az önállóan elkészíthető szoftveralapú teljes körű tanulói elemzések (Széll & Szemerszki 2015).

Értekezésünkben tehát a 2014-es Országos kompetenciamérés adatait használtuk, telephelyi szinten a telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázisokat, tanulói szinten a tanulói, telephelyi és intézményi szinten összekapcsoltakat. Az adatok elemzése csak a szakközépiskolai és a gimnáziumi képzés esetén történt meg, a különböző gimnáziumi képzési típusokat (4, 6, 8 évfolyamos) közösen kezeltük. Az adatbázisban az Oktatási Hivatal által validnak nyilvánított tanulói adatokat használtuk. Az intézményi és telephelyi adatok összekapcsolása az OM kód alapján történt, a tanulói adatbázissal történő összekapcsolás során az OM kódon kívül a telephely sorszámát és a képzés típusát is figyelembe vevő speciális azonosítót alakítottunk ki

Alkalmazott módszerek

A vizsgálatok során kereszttáblákat, varianciaanalíziseket, klaszteranalíziseket, lineáris és logisztikus regressziós elemzéseket végeztünk. A statisztikai hipotéziseink vizsgálatánál a

szükséges statisztikai próbák elvégzése során megvizsgáltuk a teszt szignifikancia értékét is és ezeket feltüntettük a vonatkozó részeknél. Kísérletet tettünk a hozzáadott érték típusú vizsgálatok egyik típusának az alkalmazására. Azt vizsgáltuk meg, hogy ha kiszűrjük a családok kulturális tőkéjének hatását, mennyire lesznek eredményesek az egyes szektorok tanulói a matematikai és szövegértési kompetenciák terén. A keresztábrás vizsgálatok során az *adjusted residuals*-okat is vizsgáltuk, tehát azt, ha egy cellában a várható eloszláshoz képest felülreprezentált értéket találtunk. A táblázatoknál a vizsgálathoz tartozó elemszámot és a szignifikancia szinteket a táblázat címében jelöltük, az *adjusted residuals* vizsgálat eredményét az adott cellához tartozó érték aláhúzása jelöli. A száz alatti elemszámokat is jelöltük, ezek a táblázatok alatti megjegyzés rovatban is leírásra kerültek. A száz alatti elemszámokat érdemes kritikusan szemlélni. Az egyes elemzések során csak azokat az eseteket használtuk fel, amelyhez volt az adatbázisban adat, a hiányzó adatokat külön nem helyettesítettük, mondjuk a hasonló attribútumokkal leírható tanulók átlagával, melynek fő oka az volt, hogy a megbízhatóságot fontosabb tényezőnek tekintettük. Azt, hogy az egyes változókat milyen statisztikai vizsgálatokban használtuk az eredményességváltozók esetén, a 3. melléklet mutatja be, a magyarázó változók kapcsán az 4. melléklet.

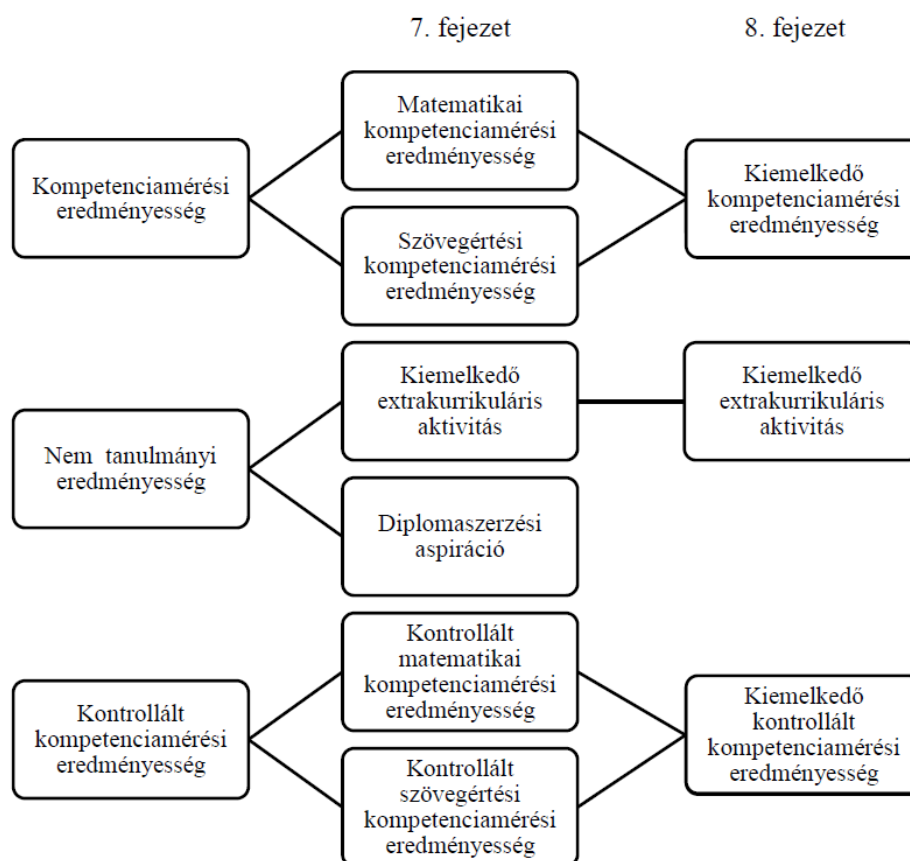
Változók

Kutatásunkban megpróbáltuk minél jobban kihasználni az OKM nyújtotta lehetőségeket a tanulók eredményességének feltérképezéséhez. Így kutatásunk empirikus részében a 3. mellékletben bemutatott eredményesség változókat tettük elemzésünk tárgyává. A kialakított változók leírása mindig az első szereplésüknél történik majd. Az ***Eredményesség többszemponitú megközelítésben*** című fejezetben figyelembe vettük tehát a kompetenciamérési pontszámokat matematikából és szövegértésből, a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást, a diplomaszerezési aspirációt, a család kulturális tőkéjével kontrollált matematika és szövegértés eredményességet. A táblázat azt is bemutatja, hogy ***Az eredményesség magyarázatai*** fejezetben egyes korábban függő változók független változóként szerepelnek majd. Ebben a fejezetben helyet kap két kombinált változó a *Kompetenciamérés terén nyújtott átlag feletti eredményesség* és *A család kulturális tőkéjével kontrollált, kompetenciamérés terén nyújtott kiemelkedő eredményesség*. A táblázat szemlélteti, hogy mely fejezetekben jelennek meg ezek az eredményességváltozók és milyen statisztikai vizsgálatok során alkalmaztuk ezeket.

Noha a szakirodalom több helyen a továbbtanulási szándékot, vagy továbbtanulási aspirációt használja, mi a diplomaszerezési aspiráció elnevezést választottuk, ezzel is jelezve, hogy felsőfokú és diplomaszerezésre jogosító képzésben szeretne részt venni a tanuló.

Az 5. ábra bemutatja az eredményességváltozók különböző formáit és egymáshoz való viszonyukat. Az ábra azt szemlélteti, hogy a *Kompetenciamérés terén nyújtott átlag feletti eredményesség* létrehozásához a kompetenciamérési eredményeket használtuk a két kompetenciaterület együttes felhasználásával. Ehhez hasonló módon *A család kulturális tőkéjével kontrollált kompetenciamérés terén nyújtott kiemelkedő eredményesség* változó kialakítása során pedig a kontrollált matematika eredményesség és kontrollált szövegértés eredményesség került bevonásra.

5. ábra: Az eredményesség változók formái és egymáshoz való viszonyuk



Forrás: saját szerkesztés

A vizsgálatok során alkalmazott magyarázó változók listáját, az egyes változók előfordulási helyeit és azt, hogy milyen statisztikai eljárásokban kerültek alkalmazásra a 4. melléklet tartalmazza. A változók részletes bemutatására az első bemutatásukkor kerül sor. Az elemzés során alkalmazott eredményesség változók közül a legfontosabbak a fenntartói szektor és a képzés típusára vonatkozó változók.

A fenntartók négy típusát különböztettük meg az állami, a régi egyházi, az új egyházi és magán fenntartást. Az egyházi szektor szétválasztását azért tartjuk kiemelten fontosnak, mert egyrészt ezen iskolák nem tekinthetők még kiforrott egyházi iskolának, másrészt mert így

jobban megismerhetjük azt, milyenek ezeknek az új iskoláknak a tanulói. A változók dimenziói a telephelyi beiskolázási lehetőségekre, a tanulók családjának struktúrájára és státusára, a telephelyi kompozícióra, szülő-iskola kapcsolatára és az iskolai környezetre irányulnak.

6. Fenntartói láttelel

Ebben a fejezetben túllépve a szakirodalmi áttekintésen és a kutatás bemutatásán, már az Országos kompetenciamérés 2014-es adatbázisainak adataira támaszkodva kívánjuk bemutatni az állami, a régi és új egyházi, valamint a magán intézmények helyzetét. Tesszük mindezt azért, hogy világosan lássuk, hogy az egyházi iskolák karaktere mennyire marad változatlan a bővülés hatására, feltérképezzük, hogy milyen jellemzőket mutat az új egyházi szektor a régihez képest. Az előző fejezetben bemutatott két hipotézisünk vizsgálatára vállalkozunk ebben a fejezetben:

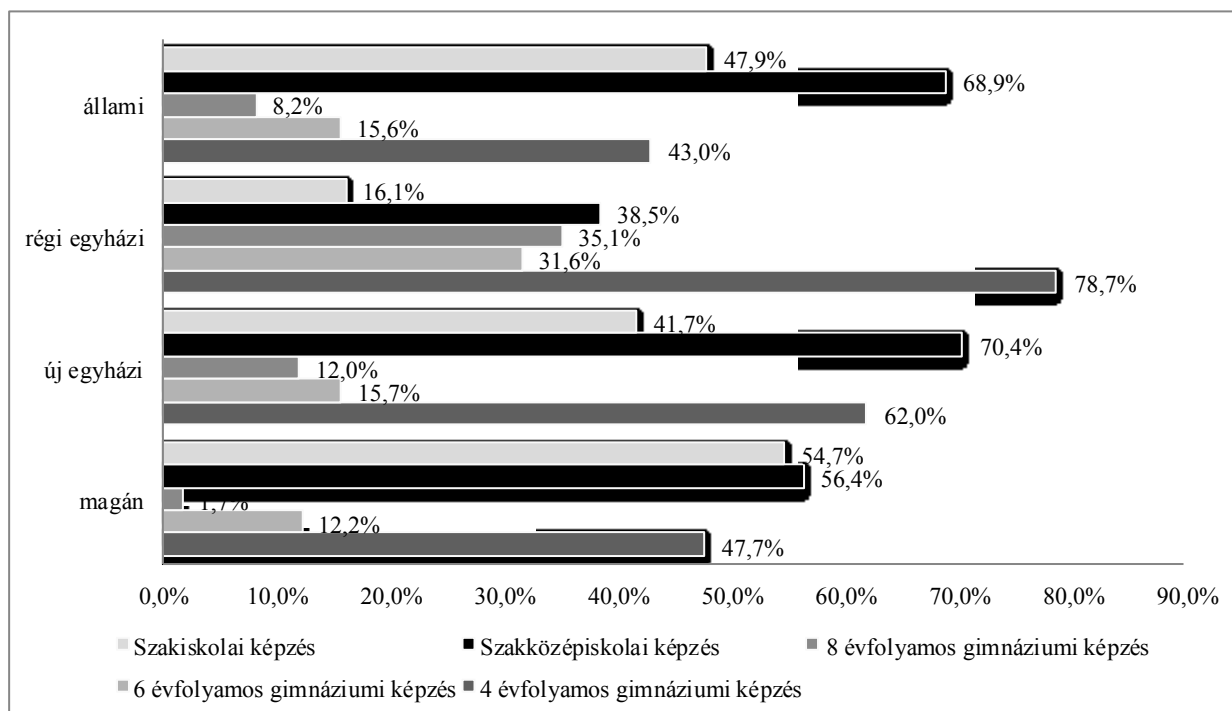
1. Feltételezéseink szerint a régi egyházi iskolák társadalmi összetétele kedvezőbb, mint az állami szektorban működőké.
2. A szektorbővülés eredményeként létrejövő új egyházi szektor viszont inkább szakközépiskolai túlsúlyú (Hermann & Varga 2016), ebből következően valószínűleg kedvezőtlenebb családi háttérű tanulókkal foglalkozik, és az így kialakuló kompozíció is kedvezőtlenebb.

A bemutatás során főként a két egyházi szektorra koncentrálunk, az állami és magán intézményeket inkább referenciaként használjuk. Az elemzés során egyrészt telephelyi, másrészt tanulói adatokra fókuszálva ismertetjük a szektorok jellemzőit, figyelembe véve a gimnáziumi és szakközépiskolai telephelyek közötti különbségeket. Az első alfejezetben a gimnáziumi telephelyekre és gimnazistákra vonatkozó adatokat mutatjuk be. Megnézzük, milyen beiskolázási sajátosságai vannak az egyes telephelyeknek, milyen a gimnáziumi tanulók családi háttere, és milyen telephelyi kompozíciók figyelhetők meg tanulói és szülői összetétel, valamint a tanulási attitűd kapcsán. A fejezet második alfejezetében ugyanezen szisztéma mentén a szakközépiskolai telephelyek kerülnek bemutatásra, ahol igyekszünk kitérni a két képzési típusban tapasztaltak közötti eltérésekre is. Szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a beiskolázás alfejezet és a telephelyi kompozíció alfejezet telephelyi szintű adatokat tartalmaz, ezzel szemben a tanulók családi hátterére vonatkozó tanulói szintűeket. A telephelyeknél több esetben találunk száz alatti elemszámot, ezekben az esetekben érdemes fenntartásokkal kezelni az eredményeket.

Mielőtt belekezdenénk az egyes képzési típusokba tartozó telephelyek és tanulóik adatainak elemzésébe, érdemes egy pillantást vetni az egyes fenntartói szektorok iskoláihoz tartozó telephelyek képzési profil szerinti megjelenésére. Az egyes iskolákban többféle képzési típus is megtalálható (10. ábra). Az ábra jól mutatja a gimnáziumi képzések túlsúlyát a régi egyházi szektorban, nemcsak a négy, hanem a hat és nyolc évfolyamos képzések esetén is.

Ugyanakkor a szakközépiskolai telephelyek aránya a régi egyházi szektorban a legalacsonyabb. Jól mutatják az adatok az új egyházi szektor eltérő szerepvállalását (Pusztai 2014), kirajzolódik a szakképzés felé való elköteleződés (Pusztai 2014, Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014), mind a szakiskolai, mind a szakközépiskolai telephelyeknél magasabb arányt találunk, mint a régi egyházi szektornál.

10. ábra: Képzési profilok megjelenése telephelyenként és fenntartónként (n=1684) (p=0,000)



Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

6.1. Gimnáziumi telephelyek

Ebben az alfejezetben azt mutatjuk be, hogy milyen különbségek vannak a fenntartói szektorok között a beiskolázást, a tanulók családi hátterét és a telephelyek kompozícióját illetően. A beiskolázás tekintetében érintjük azt, hogy a telephelyek környékén vannak-e hasonló profilú iskolák, az iskolák alkalmaznak-e felvételit, és ha igen, milyen szempontokat vesznek figyelembe, valamint, hogy milyen arányban érkeznek az iskolákba a környékről a tanulók. Ezután a második alfejezetben kitérünk a tanulók családi hátterének vizsgálatára. Elsőként a családszerkezet két fontos elemére irányítjuk rá a figyelmet, az intakt családok arányára és a testvérek számára. Ezután a szülők iskolai végzettségét, munkaerő-piaci helyzetét, a környéken élő családok és a tanuló saját családjának életkörülményeit vizsgáljuk meg. A harmadik alfejezetben a telephelyi kompozíció három eleme kerül bemutatásra, a tanulói és szülői összetétel és a telephelyen uralkodó tanulási attitűd.

6.1.1. Beiskolázás

A következőkben áttekintjük, hogy az egyes telephelyek mennyire rendelkeznek versenytársakkal a saját környékükön, hogyan választják ki a tanulóikat, és megvizsgáljuk azt is, honnan érkeznek a diákok az iskolába. Felmerülhet a kérdés, vajon van-e a környéken hasonló képzés, amelyben a tanulók tanulhatnának vagy csak a helyben maradás szándéka „kényszeríti” egyes intézményekbe a tanulókat. Az egyházi iskolák választásával foglalkozó kutatások közül elvétve foglalkoznak ezzel a területtel, pedig a szakirodalomból ismert tény, hogy az intézményi kínálat komoly hatást gyakorol az iskolaválasztásra (Lankford & Wyckoff 1992). A gimnáziumi képzésnél a magán szektor kivételével elmondható, hogy a többi fenntartói szektornál a telephelyek felének legalább két hasonló profilú „versenytársa” van (4. táblázat). Körülbelül a telephelyek negyedére igaz, hogy a környéken nincs hasonló iskola, azonban a magánszektornál ez jóval magasabb – melynek oka lehet a speciális célcsoport). A legkevésbé az egyházi szektorokra jellemző viszont, hogy nincs hasonló iskola a környéken. Ez arra enged következtetni, hogy az egyházi szektoroknál nem túl nagy arányban valószínű, hogy csak azért választanak az iskolafelhasználók az egyházi középiskolát, mert a környéken nincs másik hasonló profillal rendelkező intézmény.

4. táblázat: Beiskolázási lehetőségek a gimnáziumi telephelyeken (n=860) (p=0,000)

		Környéken legalább két hasonló iskola van	Környéken egy hasonló iskola van	A környéken nincs hasonló iskola	Összesen
Állami	n	313	110	127	550
	%	<u>56,9%</u>	20%	23,1%	100%
Régi egyházi	n	77	49	25	151
	%	51%	<u>32,5%</u>	16,6%	100%
Új egyházi ~	n	36	22	15	73
	%	49,3%	30,1%	20,5%	100%
Magán ~	n	29	24	33	86
	%	33,7%	27,9%	<u>38,4%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Az iskolák tanulói összetételét részben az is meghatározza, hogy történik-e valamilyen felvételi az intézményben (5. táblázat). Az egyházi vagy magán iskolák eredményesség többek között a tanulókat érintő felvételi szelekcióra is megpróbálják visszavezetni (Oldfield et al. 2013), ellenben több kutatás ezek csekély hatásáról számol be (McEwan 2000, Maussen & Vermeulen 2015). A gimnáziumi képzésnél a régi egyházi szektor az, amely legnagyobb arányban szokott valamilyen szempont alapján válogatni a diákok között a felvételtkor. Ugyanakkor az állami és az új egyházi szektor telephelyeinek magán szektorénál lényegesen nagyobb aránya alkalmaz valamilyen kiválasztást.

5. táblázat: Felvételi alkalmazása a gimnáziumi telephelyeken (n=859) (p=0,001)

		Van felvételi	Nincs felvételi	Összesen
Állami	n	503	46	549
	%	91,6%	8,4%	100%
Régi egyházi	n	143	8	151
	%	94,7%	5,3%	100%
Új egyházi ~	n	66	7	73
	%	90,4%	9,6%	100%
Magán ~	n	68	18	86
	%	79,1%	<u>20,9%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Annak megfigyelésére, hogy mi alapján történik a kiválasztás, klaszterelemzést alkalmaztunk (5. melléklet). A gimnáziumi képzést nyújtó telephelyek a felvételi szempontjából két jól magyarázható klaszterbe rendeződtek, az első klaszterben az akadémiai eredményességre irányuló kiválasztást alkalmazó telephelyek kerültek, a másodikba viszont egy ettől nagyon különböző, többszemponútú felvételi képe tárult fel előttünk. Öt felsorolt felvételi szempontot egyik klaszterben sem vették figyelembe: a tanuló lakóhelyét, hogy hová járt korábban a tanuló, hogy a szülők az iskolába jártak-e, a tanuló nemét és vallási hovatartozását. Az akadémiai eredményességre koncentráló telephelyek a tanuló tanulmányi és a felvételi vizsga eredményei alapján döntenek. Ezzel szemben a többszemponútú felvételinél a fentiekén túl még a tanulóval és a szülőkkel való elbeszélgetés is előtérbe kerül, valamint, hogy a szülők mennyire tudnak azonosulni az iskola szemléletével továbbá, hogy a tanuló idősebb testvérei az iskolába járnak-e.

Főleg az egyházi, de bizonyos esetekben a magán fenntartású intézményeknél kiemelten fontos lehet, hogy a tanulók és szülők el tudják fogadni, sőt azonosulni is tudjanak ne csak az iskola szemléletével, hanem akár a szellemiségével is (Maussen & Vermeulen 2015). Ez az egyedi arculat egyrészt az iskolák identitásában (Kopp 2005), de rejtett tantervében (Pusztai 2002) is manifesztálódik, sőt korábbi kutatásink is megerősítették ennek kiemelt fontosságát (Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014, Morvai 2015b). Ha szektoronként vizsgáljuk (6. táblázat), hol melyik felvételi szemlélet van inkább jelen, azt tapasztalhatjuk, a többszemponútú kiválasztás valóban a régi egyházi szektornál jelenik meg legnagyobb arányban. Az új egyházi szektor gimnáziumi telephelyein ezzel szemben kevésbé érvényesül ez a szemlélet, akárcsak a magán szektornál. A kizárólag akadémiai eredményességre koncentráló felvételi az állami szektorban dominál, ennek oka lehet, hogy ezekben az intézményekben nincs egy olyan egyedi szemléletmód, amelyhez való alkalmazkodási nehézség gátolná a tanuló szocializációját az iskolában. Ugyanakkor az is tény, hogy az

egyházi intézményeknél, pont ez a vallásos értékrendet közvetítő léghő az, amely az identitáshoz alkalmazkodni képesek számára még inkább megkönnyíti az iskolai közösséghez való tartozást, akár többlet élményekhez juttatja a tanulókat (Moore 2000, Pusztai 2002, 2004).

6. Táblázat: Gimnáziumi képzésben alkalmazott felvételi típusok megoszlása a fenntartói szektoronként (n=780) (p=0,000)

		Akadémiai eredményességre irányuló felvételi	Többszempon-tú felvételi	Összesen
Állami	n	379	124	503
	%	<u>75,3%</u>	24,7%	100%
Régi egyházi	n	27	116	143
	%	18,9%	<u>81,1%</u>	100%
Új egyházi ~	n	32	34	66
	%	48,5%	51,5%	100%
Magán ~	n	23	45	68
	%	33,8%	<u>66,2%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Az, hogy többnyire a környékbeli tanulók járnak az iskolába, leginkább az állami telephelyeknél igaz, de még az új egyháziaknál is kicsit jelentősebb arányban jelenik meg (7. táblázat). Minden fenntartót illetően igaz, hogy többségében nem csak a környékről járnak oda a tanulók, de leginkább a régi egyházi szektorban. Adataink összezsengenek azzal, a korábbi helyzettel, mely szerint az egyházi intézmények speciális értékrendjük miatt tágabb vonzáskörzetekkel rendelkeznek (Pusztai 2004). A régi egyházi iskoláknál elmondható, hogy több kollégiummal is rendelkezik (Pusztai 2004), ami megkönnyítheti a nem környéki tanulók helyzetét, valamint egy olyan speciális közeget eredményez, amely egyrészt az iskolai értékrendjének elfogadását is elősegítheti, hiszen egy egységes normaközösséget biztosít, másrészt éppen ez által az egyházi iskolák tanulóinak eredményességéhez is hozzájárulhat (Pusztai 2009). Sőt a hátrányok kompenzálásának is táptalajul tudnak szolgálni (Pusztai 2004, 2009, Morvai & Sebestyén 2014). A kollégiumok számára és a beiskolázás vonzáskörzetére vonatkoztatva, azonban az OKM adatbázisai nem adnak bővebb információt.

7. táblázat: Gimnáziumi tanulói összetételének megoszlása (n=860) (p=0,000)

		Többnyire a környéki tanulók járnak	Nem csak a környékről járnak	Alig jár hozzánk környékbeli tanuló	Összesen
Állami	n	167	374	10	551
	%	<u>30,3%</u>	67,9%	1,8%	100%
Régi egyházi	n	13	128	10	151
	%	8,6%	<u>84,8%</u>	<u>6,6%</u>	100%
Új egyházi ~	n	16	55	2	73
	%	21,9%	75,3%	2,7%	100%
Magán ~	n	13	66	6	85
	%	15,3%	77,6%	<u>7,1%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

6.1.2. Tanulók családi háttere

A gyermek mindennemű fejlődése és iskolai pályafutása szempontjából rendkívül fontos, hogy milyen családban¹⁰ nevelkedik, a legnagyobb biztonságot a vérszerinti kétszülős családok jelentik (Meier 1999, Imre 2003, Engler et al. 2016, Pusztai 2016). A gimnáziumi képzésnél elmondható, hogy az állami, régi és új egyházi szektorok között nem találunk drasztikus különbségeket, viszont az intakt családok aránya a régi egyházi szektornál a legmagasabb (8. táblázat). Ezzel szemben a magán szektorban már jóval magasabb a strukturális változáson átment családok aránya.

8. táblázat: Intakt és nem intakt családokban nevelkedő gimnazisták aránya szektoronként (n=28862) (p=0,000)

		Intakt család	Nem intakt család	Összesen
Állami	n	14782	6585	21367
	%	69,2%	<u>30,8%</u>	100%
Régi egyházi	n	3363	1136	4499
	%	<u>74,7%</u>	25,3%	100%
Új egyházi	n	1092	466	1558
	%	70,1%	29,9%	100%
Magán	n	900	538	1438
	%	62,6%	<u>37,4%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A családszerkezetének azon túl, hogy a szülők együtt vagy külön nevelik-e a gyermekeket, van egy másik fontos alkotó eleme: a gyermekek száma. Ha tanulók testvéreinek számát vizsgáljuk, jól láthatjuk, hogy a régi egyházi szektorban kiemelkedően magas a háromgyermekes családok aránya, több mint a tanulók fele ilyen családokban nevelkedik (9.

¹⁰ A változót abból a kérdésből képeztünk, hogy kikkel él egy családban a tanuló. Együtt élő szülőnként egy-egy pontot kaptak a tanulók a két ponttal rendelkezők élnek a két vérszerinti szülőjükkel együtt, külön a nevelőszülős családokat nem vizsgáltuk meg, ugyanis abban az esetben számos olyan kérdés merülhet fel amelyre a kérdőívől nem kapunk választ (mióta? házasok-e?, stb.).

táblázat). A többi szektornál kisebb arányban vannak a többgyermekes családok, legkisebb arányban, az állami szektorban, ahol a kétgyermekes családmodell túlsúlya dominál. Az új egyházi szektorban nagyjából egyenlő arányban találjuk a két és többgyermekes családokat. Magán szektorban találunk még magasabb arányban nagycsaládosokat. A régi egyházi szektor adatai az ezredfordulóhoz képest (Pusztai 2004) minimálisan változtak, hiszen az akkor átlagosnak mondható 2,36-os gyermekszám a 2014-es adatbázisban már 2,79-es, ami azt mutatja, hogy a többgyermekes családok jelenléte az egyházi iskolákban nőtt, sőt az új egyházi iskoláknál is meghaladja a korábbi értéket, hiszen ott 2,53 az átlagos gyerekszám.

9. táblázat: Gimnazisták testvéreinek száma szektoronként (n=28602) (p=0,000)

		Nincs testvére	Egy testvére van	Több testvére van	Összesen
Állami	n	2878	10245	8054	21177
	%	<u>13,6%</u>	<u>48,4%</u>	38%	100%
Régi egyházi	n	435	1718	2307	4460
	%	9,8%	38,5%	<u>51,7%</u>	100%
Új egyházi	n	195	677	670	1542
	%	12,6%	43,9%	<u>43,5%</u>	100%
Magán	n	176	575	672	1423
	%	12,4%	40,4%	<u>47,2%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A tanuló iskolai pályájának fontos befolyásoló tényezőjét jelenti a szülők kulturális tőkéje is, melynek egyik nagyon meghatározó elemét az iskolai végzettség adja (Pusztai 2004). Ebben a tekintetben azt találtuk, hogy a régi egyházi szektorban erősen felülreprezentáltak a diplomás apák, és a többi szektornál viszont jóval alacsonyabb az érettségivel nem rendelkezők aránya (10. táblázat). Ezzel szemben az új egyházi szektorban ennek a fordítottját tapasztalhatjuk, majdnem a tanulók felének édesapja nem rendelkezik érettségivel és csak ötödüké diplomás. Az állami és magán szektoroknál kiegyenlítettebb képet találunk. A két nem egyházi szektor között a minimális különbség az alacsonyan iskolázott és diplomás édesapák arányában keresendő, hiszen mindkettő aránya a magán szektornál kissé magasabb. Eredményeink azt mutatják, hogy Pusztai (2004) által az ezredforduló környékén mért iskolai végzettségek szerinti megoszlás tekintetében a régi egyházi szektor nem ment át jelentős átalakuláson, azonban az új egyházi iskolákban tanulók édesapáinak iskolai végzettség szerinti összetétele merőben más képet mutat.

10. táblázat: Gimnazisták édesapáinak iskolai végzettség szerinti megoszlása szektoronként (n=27797) (p=0,000)

		Érettségi nélkül	Érettségi	Diploma	Összesen
Állami	n	7376	5720	7506	20602
	%	35,8%	<u>27,8%</u>	36,4%	100%
Régi egyházi	n	1253	1097	1979	4329
	%	28,9%	25,3%	<u>45,7%</u>	100%
Új egyházi	n	731	426	339	1496
	%	<u>48,9%</u>	28,5%	22,7%	100%
Magán	n	531	327	512	1370
	%	<u>38,8%</u>	23,9%	37,4%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az édesanyák iskolai végzettségét tekintve szintén a régi egyházi szektor emelkedik ki, ahol rendkívül magas a diplomás édesanyák aránya, legalább minden második édesanyának felsőfokú végzettsége van (11. táblázat). Az állami és a magán szektornál 10%.-kal kisebb a diplomás édesanyák aránya, sőt a magán szektornál akárcsak az édesapáknál magasabb az alacsonyán iskolázott édesanyák aránya is. Az édesanyák végzettségének tekintetében a legrosszabb eredményeket az új egyházi szektornál találjuk, ahol a tanulók édesanyáinak végzettsége körülbelül harmadokba oszlik, éppen ezért itt a legmagasabb az érettségivel nem rendelkező anyák aránya és a legalacsonyabb a diplomás anyák aránya. Még az apáknál nem beszélhetünk jelentős változásról az ezredfordulóhoz viszonyítva, az édesanyáknál már több mint 10%-kal magasabb a régi egyházi szektorban a diplomás édesanyák aránya, mint amiről Pusztai (2004) adatai tanúskodtak.

11. táblázat: Gimnazisták édesanyáinak iskolai végzettség szerinti megoszlása szektoronként (n=28305) (p=0,000)

		Érettségi nélkül	Érettségi	Diploma	Összesen
Állami	n	4605	7117	9261	20983
	%	21,9%	<u>33,9%</u>	44,1%	100%
Régi egyházi	n	719	1288	2392	4399
	%	16,3%	29,3%	<u>54,4%</u>	100%
Új egyházi	n	507	553	468	1528
	%	<u>33,2%</u>	<u>36,2%</u>	30,6%	100%
Magán	n	382	427	586	1395
	%	<u>27,4%</u>	30,6%	42%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szülők iskolai végzettsége kapcsán érdemes megjegyezni még azt is, hogy az ezredfordulón réginek és újnak tekinthető iskolák esetén, a szocializmus évtizedeiben is működő régi iskolákban körülbelül minden második tanuló szülője volt diplomás, addig az akkor újnak számító iskolákban ez az arány jóval alacsonyabb volt (Pusztai 2004), jelen adataink nagyon

hasonló tendenciát mutatnak. Úgy tűnik az ezredfordulón újnak számító iskolák eredményeikkel bizonyították s elnyerték az igényesebb, magas státusú szülők bizalmát.

A szülők munkaerő-piaci helyzetét vizsgálva, elsőként az apák eredményeit vettük górcső alá (12. táblázat). Szektorközi összehasonlításban nem mutatható ki lényeges különbség, mindössze a magán szektorban találunk felülreprezentált értékeket, itt valamelyest magasabb a nem dolgozó apák aránya.

12. táblázat: Gimnazisták édesapáinak munkaerő-piaci státusza szektoronként (n=27330) (p=0,014)

		Dolgozik	Nem dolgozik	Összesen
Állami	n	18285	1957	20242
	%	90,3%	9,7%	100%
Régi egyházi	n	3889	403	4292
	%	90,6%	9,4%	100%
Új egyházi	n	1309	152	1461
	%	89,6%	10,4%	100%
Magán	n	1172	163	1335
	%	87,8%	12,2%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az anyákat vizsgálva valamelyest színesebb képek kapunk (13. táblázat). A régóta egyházi és az állami szektoroknál nagyon hasonló arányt találunk, az állami szektorban kicsit magasabb arányban dolgoznak az édesanyák. A többi szektornál sem találunk igazán jelentős különbségeket, azonban az új egyházi és magán szektorokban felülreprezentáltak a nem dolgozó anyák, de esetükben sem beszélhetünk komoly eltérésekről, az új egyházi szektor 3%-kal, a magán szektorban pedig 5,5%-kal magasabb a nem dolgozó anyák aránya.

13. táblázat: Gimnazisták édesanyáinak munkaerő-piaci státusza szektoronként (n=28176) (p=0,000)

		Dolgozik	Nem dolgozik	Összesen
Állami	n	18118	2771	20889
	%	86,7%	13,3%	100%
Régi egyházi	n	3753	626	4379
	%	85,7%	14,3%	100%
Új egyházi	n	1274	248	1522
	%	83,7%	16,3%	100%
Magán	n	1125	261	1386
	%	81,2%	18,8%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Megvizsgáltuk azt is, hogy a tanulók mit gondolnak, milyen anyagi helyzetű családok élnek a környékükön (14. táblázat). Az állami szektornál erősen felülreprezentáltak azok a tanulók, akiknek a környezetében többségében átlagos helyzetűek élnek. Ugyanez elmondható az új egyházi szektorról, is, azonban itt azok a tanulók is felülreprezentáltak, akiknek a környékén

többségében szegények élnek, sőt a többi szektornál lényegesen kevesebben mondták, hogy a környékükön élők jómódúak vagy gazdagok lennének. A régi egyházi és a magán szektoroknál azt tapasztaltuk, hogy magasabb azon tanulók aránya, ahol úgy érzik, hogy a lakókörnyezetükben többségében jómódúak vagy gazdagok élnek.

14. táblázat: Gimnazisták környezetében élők anyagi helyzetének megítélése szektoronként (n=28302) (p=0,000)

		Többségében nagyon szegények	Többségében szegények	Többségében átlagos helyzetűek	Többségében jómódúak	Többségében gazdagok	Összesen
Állami	n	229	1435	15278	3628	399	20969
	%	1,1%	6,8%	72,9%	17,3%	1,9%	100%
Régi egyházi	n	52	233	3072	934	104	4395
	%	1,2%	5,3%	69,9%	21,3%	2,4%	100%
Új egyházi	n	24	154	1150	184	21	1533
	%	1,6%	10%	75%	12%	1,4%	100%
Magán	n	30	135	913	291	36	1405
	%	2,1%	9,6%	65%	20,7%	2,6%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Nem csupán környezetükben élők helyzetének megítélésre voltunk kíváncsiak, hanem arra is, hogy mit gondolnak a gimnazisták saját családjuk anyagi helyzetéről (15. táblázat). Az állami és a régi egyházi szektornál minimális különbséget találtunk, valamelyest magasabb az átlagnál jobb körülmények között élők aránya. Az új egyházi szektornál az átlagos színvonalon élők erősen felülreprezentáltak, sőt jóval alacsonyabb az átlagnál jobban vagy nagyon jól élők aránya is. A magán szektornál szórtaabb képet láthatunk, ahol az átlagtól eltérő két póluson valamelyest nagyobb arányokat találunk, mint az állami és régi egyházi iskoláknál, ami szintén jól mutatja a magán szektor heterogenitását.

15. táblázat: Gimnazisták szubjektív anyagi helyzetének megoszlása szektoronként (n=28208) (p=0,000)

		Nagyon nehezen boldogulunk	Nehezen tudunk megélni	Átlagos színvonalon élünk	Az átlagnál jobban élünk	Nagyon jól élünk	Összesen
Állami	n	372	1316	12635	5749	829	20901
	%	1,8%	6,3%	60,5%	27,5%	4%	100%
Régi egyházi	n	71	276	2560	1294	175	4376
	%	1,6%	6,3%	58,5%	29,6%	4%	100%
Új egyházi	n	31	113	1037	304	42	1527
	%	2%	7,4%	67,9%	19,9%	2,8%	100%
Magán	n	32	115	748	421	88	1404
	%	2,3%	8,2%	53,3%	30%	6,3%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

6.1.3. Telephelyi kompozíció

Az előző alfejezetben megismerhettük a gimnáziumi telephelyek tanulóinak legfőbb jellemzőit az egyes fenntartói szektorok metszetében. A következő egységben a telephelyi kompozíció három fontos elemét tekintjük át a tanulói és szülői összetételt és a telephelyre jellemző tanulási attitűdöt.

Tanulói kompozíció

Az eredményességkutatások fontos témáját jelenti a tanulói kontextus hatása, melyben nagy szerepe van annak, mekkora arányban vannak alacsony státusú tanulók az adott iskolában (Papp Z. 2013, Bacskai 2015, Széll 2015). A kutatási eredmények azt mutatták, hogy a veszélyeztetett tanulók aránya negatívan befolyásolja az eredményességet, azonban ezt az eltérő pedagógiai és más iskolai feltételek akár kompenzálni is tudják (Széll 2015). Létezik a szakirodalomban egy másik megközelítés, amely épp a státus másik pólusán lévők arányát vette figyelembe, tehát azt, hogy mekkora a diplomás szülők aránya és ez alapján tekinti homogénnek vagy heterogénnek (Pusztai 2009). Ez rokon Coleman (1966) azon megközelítésével, mely szerint az jelent valódi erőforrást, hogy a tanulók mekkora hányada érkezik olyan „középosztályi kultúrával”, amely tanulást támogató légkört eredményez. Ezzel szemben jelen értekezésben az adatbázis nyújtotta lehetőségeket alkalmazva a kihívást jelentő tanulói csoportok arányát tudjuk vizsgálódásunk elsődleges fókuszába állítani.

A tanulói kompozíció megismeréséhez klaszteranalízist alkalmaztunk, melyből három tanulói csoport rajzolódott ki (6. melléklet). A tanulók összetételének vizsgálatára az OKM telephelyi kérdőívének azon kérdését¹¹ használtuk, amely a hátrányosabb helyzetűek arányának feltérképezésére és ez által a lemorzsolódásra vagy alacsonyabb eredményességre vonatkozóan rizikófaktort jelenthet. Az eredeti kérdés arra vonatkozik, hogy a telephelyen a tanulók hány százalékára igaz az adott jellemző. A klaszterek képzésénél tehát azonos mérési szintű változókat használtunk, melyek 1 és 100 közötti értéket tudtak felvenni a százalékos válaszadás eredményeként. Az első klaszterbe azon telephelyek kerültek, melyeken kihívást jelentő a tanulói összetétele. Ezt a klasztert elsősorban az átlag feletti anyagi körülményűek alacsony aránya és a rossz helyzetben lévők jóval magasabb aránya jellemzi. A kihívást

¹¹ Megítélése szerint, az Önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak a gimnáziumi tanulók között olyanok, akikre érvényesek az alábbi jellemzők? a) Más településről (kerületből) bejáró, b) átlag feletti anyagi körülmények között élő, c) Nagyon rossz anyagi körülmények között élő, d) Nem Magyarországon született, e) Nem magyar anyanyelvű, f) Roma származású, g) Sajátos nevelési igényű, h) Tanulási nehézségekkel küzdő, i) Veszélyeztetett, j) Évfolyamismétlő, k) Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő, l) Az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező, m) Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülő..., n) Nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülő

jelentő tanulói összetételű telephelyeknél kiemelkedően magas a roma származásúak, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők, a térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők, az ingyen tankönyvesek és a nevelési segélyben részesülők aránya. Ebbe a kihívást jelentő összetételű klaszterbe rendeződött a telephelyek 13,4%-a. A másik két klaszterbe jóval több telephely került, a két klaszter telephelyei a bejárók arányától eltekintve nagyon hasonló jellemzőkkel rendelkeznek, éppen ezért elnevezésük e változó mentén történt. Még az egyik klaszterben tartozó telephelyeknél a tanulók kevesebb, mint egyharmada bejáró, addig másik klaszternél jellemzően sok bejáró jelenik meg. A két kedvezőbb összetételű klaszternél a kedvezőtlen klaszterhez képest kétszer annyi a kedvező anyagi körülmények között élők aránya a telephelyeken. A nagyon rossz anyagi körülmények között élők aránya a két kedvező összetételű klaszterbe tartozó telephelyek esetén mindössze harmada a kedvezőtlen összetételűekhez képest. A jobb összetételű telephelyeknél minimális, csupán 2% a roma tanulók aránya, negyed annyian kapnak rendszeres gyermekvédelmi támogatást, feleannyian részesülnek ingyen tankönyvben és ötödannyian nevelési segélyben. Egyértelműen kirajzolódik tehát, hogy a gimnáziumi telephelyek tanulói összetételüket tekintve meglehetősen homogének, eltekintve a kihívást jelentő tanulói összetételű telephelyektől. A telephelyek megoszlását tekintve tehát a legkevesebb telephely a kihívást jelentő tanulói összetételű telephelyek klaszterébe került, a legtöbb a kevés bejárót tanító kedvezőbb összetételű telephely, mindössze a telephelyek harmada esik a kedvezőbb összetételű, de sok bejáróval rendelkező telephelyek közé.

A tanulói összetétel tekintetében szektoronként szignifikáns különbségek vannak (16. táblázat). A régi egyházi szektorban kiemelkedően magas a kevés bejáróval társuló kedvező összetétel, holott korábbi eredményeink azt mutatták, hogy a szektor telephelyeire az jellemző, hogy nem csak a környékbeli tanulók járnak oda, erre valószínűleg a kollégiumokkal való ellátottságuk szolgálhat magyarázatul (Pusztai 2004, 2009). A régi egyházi szektorban és az állami szektornál viszonylag alacsony a kihívást jelentő tanulói összetételű telephelyek aránya. Az állami szektorban a régi egyházi szektornál magasabb a kedvező összetételű sok bejáróval rendelkező telephelyek aránya. Az új egyházi és magán szektorban felülreprezentáltak a kihívást jelentő tanulói összetételű telephelyek, arányuk duplája, mint az állami és a régi egyházi szektornál. Az új egyházi szektorban a gimnáziumi telephelyeken belül a kihívást jelentő tanulói összetétel ilyen magas arányú, még úgy is, hogy ez viszonylag alacsony elemszámmal társul. Ez a megfigyelés összhangban van a fenntartók iskolaátvételeinek (Morvai 2013) és az eredményességképeinek (Morvai 2014a) vizsgálata során feltárt eredményekkel, viszont ellentmond a helyi online média elemzése során a közvélemény részéről tapasztalt elitista átvételi törekvésekre vonatkozó preconcepcióknak

(Morvai 2014). Távolabbi tendenciákat megfigyelve Hermann és Varga (2016) is azt találták, hogy az egyházi gimnáziumokban a hátrányos helyzetű tanulók aránya felülreprezentálttá vált a 2010 utáni időszakban, sőt a sajátos nevelési igényű tanulók aránya is ezzel közel párhuzamosan nőtt.

16. táblázat: Gimnáziumi telephelyek megoszlása a tanulói összetételük alapján szektoronként (n=777) (p=0,010)

		Kihívást jelentő tanulói összetétel	Kedvező összetétel kevés bejáró	Kedvező összetétel sok bejáró	Összesen
Állami	n	60	262	183	505
	%	11,9%	51,9%	36,2%	100%
Régi egyházi	n	14	84	40	138
	%	10,1%	<u>60,9%</u>	29%	100%
Új egyházi ~	n	14	29	20	63
	%	<u>22,2%</u>	46%	31,7%	100%
Magán ~	n	16	28	27	71
	%	<u>22,5%</u>	39,4%	38%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Szülői kompozíció

A szakirodalomból tudjuk, hogy az iskolák tanulói összetétele nagyban befolyásolja az eredményességet, azonban ezzel együtt a szülői összetétel hatása is nagymértékben képes érvényesülni. Fontos kérdésnek tartottuk a szülői összetétel vizsgálatát, melyben a klaszteranalízis segítségével szintén három klaszteres modellt alakítottunk ki (7. melléklet). A kérdés vizsgálatához a telephelyi kérdőív szülőkre vonatkozó kérdés¹² használtuk. A szülői összetételt nemcsak a munkaerő-piaci helyzet viszonylatában, hanem az iskolával való kapcsolattartást is figyelembe véve kérdezték meg. A szülői összetételnél a nyugdíjasok arányától eltekintve minden változó fontos elkülönítési szempontként szolgált. A leginkább hangsúlyosnak az iskolával való kapcsolattartást tekintettük, ezért ez alapján neveztük el a szülői klasztereket.

Ahogy azt a szakirodalomból is tudjuk, a szülők részvételét az iskola életében számos tényező meghatározza, például a szülők szocio-ökonómiai státusa (Epstein & Sanders 2002). Eredményeink a klaszterképződés alapján egyértelműen megerősítik ezt, hiszen az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyi kompozíciókban magasabb diplomásarányal szembesültünk, ezzel szemben a szülők alacsony iskolázottsága mellett az iskolával való

¹² Az Önök telephelyén a gimnáziumi képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? Értékeljen hétfokú skálán! Jelölje 1-gyel, ha egyáltalán nem jellemző, 7-tel, ha nagyon jellemző! a) A tanulók motiváltak. b) A tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker. c) A tanulók gyakran hiányoznak, lógnak d) A tanulók fegyelmezetlenek e) A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását

kapcsolattartás aránya is csökkenést mutatott, ugyanakkor, bár, ahogy később látni fogjuk, nem ennyire egyértelmű a két változó közötti összefüggés. A szülők és iskola kapcsolattartása a társadalmi tőkével foglalkozó szakirodalom fontos vonulata (Coleman 1988, McNeal 1999, Parcel & Dufur 2001, Pusztai 2009, etc.). A szakirodalom alapján feltételezhető (Coleman 1988, McNeal 1999, Parcel & Dufur 2001, Hughes & Kwok 2007, Pusztai 2009), hogy az iskola és szülő közötti együttműködés egyrészt a tanuló iskolai teljesítményére van pozitív hatással, másrészt csökkentheti a korai iskolaelhagyás kockázatát is. Érdeemes megjegyezni, hogy bizonyos kutatások alapján a szülők intenzívebb kapcsolattartása pozitív hatást gyakorolhat a tanulók kompetenciamérési eredményességére is (Széll 2014).

A három klaszter közül a legtöbb telephely a laza kapcsolattartó szülői összetételű klaszterbe került és közel azonos számban kerültek az aktív kapcsolattartó és a kapcsolatot alig tartó szülői összetételű klaszterekbe. Az aktív kapcsolattartó szülői összetétel fő jellemzője közé tartozik, hogy magas az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók és a diplomával rendelkezők aránya, ugyanakkor alacsony a munkanélküli szülőké. Ezzel szemben egy nagyon érdekes csoport a laza kapcsolattartó szülői összetétellel rendelkező telephelyeké, hiszen ezekben alacsony a munkanélküliek aránya, viszont az iskolával aktív kapcsolatot tartók aránya is alacsony, ezzel szemben a diplomások aránya viszonylag magas. Itt érdemes megjegyezni, hogy az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók és a diplomával rendelkezők közötti korreláció ugyan szignifikáns, de nem jelentős ($r=0,238$), tehát nem meglepő, hogy a laza kapcsolattartó szülői összetétel mellett a magas diplomás arányhoz, alacsony aktív részvétel társul. A kapcsolatot alig tartó szülők által dominált telephelyeknél nagyon alacsony az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya, sőt minden harmadik szülő egyáltalán nem tart kapcsolatot az iskolával. Ezeken a telephelyeken magas a munkanélküli szülők aránya, átlagosan minden negyedik szülő az, ugyanakkor a diplomás szülők aránya nagyon alacsony. Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy az iskolák közötti különbségek nem feltétlenül a társadalmi szegregációból fakadnak, hanem érdemes a szülő-iskola kapcsolattartás kultúráját is szemügyre venni.

A szülői összetétel kapcsán a fenntartói szektorok között jelentős különbség rajzolódik ki (17. táblázat). Az állami szektorban a telephelyek több mint felére a laza kapcsolattartó szülői összetétel jellemző, ehhez képest a kapcsolatot alig tartó és az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyek aránya hasonló. A régi egyházi szektorban, noha a laza kapcsolattartó szülői összetétel dominál, viszont az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyek klasztere felülreprezentált, minden harmadik telephely ebbe a klaszterbe került. A régi egyházi fenntartó iskoláinál minimális a kapcsolatot alig tartó szülői összetételű klaszterhez

tartozó telephelyek száma, mindössze 7 darab (azaz minden huszadik). Eredményeink hasonlítanak korábbi kutatások eredményeihez, mely szerint az egyházi iskolák igyekeznek minél nagyobb mértékben bevonni az iskolák életébe a szülőket (Bryk et al. 1993, Coleman & Hoffer 1987). Az új egyházi szektornál kiemelkedően magas a kapcsolatot alig tartó szülői összetételű telephelyek aránya, mint korábban láthattuk a kihívást jelentő tanulói összetétel is jellemzőbb volt. A magán szektornál egyik klaszter sem felülreprezentált, viszont érdemes megfigyelni, hogy mind az aktív kapcsolattartó, mind a kapcsolatot alig tartó szülői háttér domináns, ezzel szemben a laza kapcsolattartó a többi fenntartónál kisebb arányban.

17. táblázat: Gimnáziumi telephelyek megoszlása a szülői összetételük alapján szektoronként (n=780) (p=0,000)

		Kapcsolatot alig tartó szülői összetétel	Laza kapcsolattartó szülői összetétel	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel	Összesen
Állami	n	117	288	98	503
	%	23,3%	57,3%	19,5%	100%
Régi egyházi	n	7	85	49	141
	%	5%	60,3%	<u>34,8%</u>	100%
Új egyházi ~	n	25	29	10	64
	%	<u>39,1%</u>	45,3%	15,6%	100%
Magán ~	n	20	29	23	72
	%	27,8%	40,3%	31,9%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

A szülői összetétel vizsgálatát követően fontosnak találtuk megnézni, hogy milyen különbségek vannak a szektorok között a teljesítménnyel kapcsolatos szülői elvárások tekintetében (18. táblázat). A legnagyobb mértékben a régi egyházi szektornál igaz, hogy sok szülő részéről folyamatos elvárást tapasztalnak a magas követelményszint iránt. Ez egybecseng korábbi kutatások eredményeivel (Coleman & Hoffer 1987, Corten & Dronkers 2006), melyek azt mutatták, hogy az egyházi iskolákat választók jelentősebb elvárásokkal rendelkeznek többek között a tanulmányi teljesítmény terén. Az állami szektornál még viszonylag magasabb arányban van ez jelen, ám az új egyházi szektorban viszont már csak nagyjából a telephelyek felére jellemző, hogy sok szülő folyamatos elvárását jelentené a magas követelményszint. A magán szektornál ellenben lényegesen alacsonyabb arányt találtunk. Az új egyházi szektorban felülreprezentáltak azok a telephelyek, ahol a szülők egy kisebb csoportjának vannak jelentősebb elvárásai. A magán szektorban pedig azon szülők vannak kiemelkedő arányban, akik nem támasztanak elvárásokat. Széll (2014) eredményei azt mutatták, hogy a telephelyre jellemző szülői elvárások befolyásolhatják a tanulók kompetenciamérési eredményeit.

18. táblázat: A gimnáziumi képzéssel szemben támasztott szülői elvárások megoszlása szektoronként (n=860) (p=0,000)

		Sok szülő részéről folyamatos elvárás a magas követelményszint iránt	Szülők egy kisebb csoportja várja el	Szülők nem támasztanak elvárást	Összesen
Állami	n	351	164	30	545
	%	64,4%	30,1%	5,5%	100%
Régi egyházi	n	120	24	7	151
	%	79,5%	15,9%	4,6%	100%
Új egyházi ~	n	37	31	4	72
	%	51,4%	43,1%	5,6%	100%
Magán ~	n	31	31	17	79
	%	39,2%	39,2%	21,5%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Az Epstein és Sanders (2002) által bemutatott szülő és iskola kapcsolatát elemző modell első lépcsőjét képezi a tájékoztatás, melynek egyik lehetséges megvalósulási módja a szülőértekezlet, ami magyar viszonylatban az egyik legkedveltebb tanár-szülő kommunikációs forma (Lannert & Szekszárdi 2015). Úgy tűnik, hogy a szülői összetétel tekintetében mért kapcsolattartási aktivitás nem mutat jelentős összefüggést a szülőértekezlet látogatással, hiszen a fenntartói szektorok között a magán szektor kivételével nem találtunk lényeges különbséget (19. táblázat).

19. táblázat: Gimnazisták szüleinek szülőértekezlet látogatási gyakorisága szektoronként (n=28729) (p=0,000)

		Szinte soha nem mentek el	Néhányszor elmentek	Többnyire elmentek	Szinte mindig elmentek	Összesen
Állami	n	718	2371	3910	14278	21277
	%	3,40%	11,10%	18,40%	67,10%	100,00%
Régi egyházi	n	160	533	874	2912	4479
	%	3,60%	11,90%	19,50%	65,00%	100,00%
Új egyházi	n	55	210	271	1010	1546
	%	3,60%	13,60%	17,50%	65,30%	100,00%
Magán	n	81	237	290	819	1427
	%	5,70%	16,60%	20,30%	57,40%	100,00%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Tanulási attitűd

Az eredményesség szempontjából meghatározó lehet, hogy milyen a jellemző tanulói hozzáállás az iskolához, a tanuláshoz, erre vonatkozóan is találtunk egy kérdést a telephelyi kérdőívben¹³. A kérdésben az itemek közül négy a tanulók, egy pedig a szülők hozzáállásra

¹³ Az Önök telephelyén a gimnáziumi képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? Értékeljen hétfokú skálán! Jelölje 1-gyel, ha egyáltalán nem jellemző, 7-tel, ha nagyon jellemző! a) A tanulók motiváltak,

vonatkozik. Az állítások irányát az eredetinek megfelelően hagytuk, az eredmények (8. melléklet) értékelésénél erre érdemes külön figyelmet fordítani. Ez a változó némi hasonlóságot mutat Bacskai (2015) nem tanulmányi eredményesség mutatójával, amely az iskolai normák betartására irányult. A változó nagyon jól reflektál Sahenk (2010) eredményes iskolák tanulóiról alkotott leírására.

A tanulást hátráltató légkörrel rendelkező telephelyek a minta ötödét jelentik, tehát minden ötödik telephelyre igaz, hogy a gimnáziumi telephely tanulói között jellemző a lógás, a tanulók átlag alatt motiváltak, kevésbé érték számukra a tudás és a szülőkre is jellemző, hogy kevésbé ösztönzőek az otthoni tanulás kapcsán. Ezzel szemben a motiváció másik pólusán azon telephelyek helyezkednek el, melyekre a tanulást támogató légkör jellemző, ezek a telephelyek teszik ki a minta körülbelül harmadát. Ezekben a telephelyeken igazán jellemző, hogy a tanulók motiváltak, a tudás és az iskolai siker értéket jelent a számukra. Ezzel szemben nem jellemző e telephelyek tanulóira sem a lógás, sem a fegyelmezetlenség sem, sőt a szülők részéről sem jelenik meg a tanulást hátráltató magatartás. A tanulási normakövető légkörrel rendelkező telephelyek adják a minta legnagyobb hányadát (kb. kétötödét). Ezen tanulók közepesen motiváltak és ugyanennyire tekintik értéknek a tudást.

Fenntartó szerinti bontásban érdemes megfigyelni (20. táblázat), hogy a fenntartók között szignifikáns különbségek vannak. Az állami szektorban és a magán szektorban felülreprezentált a tanulást hátráltató légkörű telephelyek klasztere, ezzel szemben a régi egyházi szektorban a telephelyek fele a tanulást támogató légkörrel jellemezhető. A régi egyházi szektornál ennek háttérében állhat az, hogy az intézményeikre jellemző, sokszempontú felvételi során már a kiválasztásnál figyelembe veszik azt, hogy a tanulók és a szülők számára is értéket jelent-e a tudás, ahogy erre a korábbi eredményeinkben láthattunk példát (Morvai 2015b). Ugyanakkor a kutatások az egyházi iskoláknál már korábban is erősebb tanulási motivációt detektáltak (Coleman et al. 1982, Coleman & Hoffer 1987, Pusztai 2009). Az új egyházi szektor telephelyi követik az állami szektorban megfigyelhető arányokat. Esetleg az egyházi szektorban megfigyelhető magas 6 és 8 évfolyamos képzések is hatással lehetnek ezekre az eredményekre.

b) A tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker, c) A tanulók gyakran hiányoznak, lógnak, d) A tanulók fegyelmezetlenek, e) A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását

20. táblázat: Gimnáziumi telephelyek megoszlása az iskola-felhasználók tanulással kapcsolatos attitűdje alapján szektoronként (n=821) (p=0,000)

		Tanulást hátráltató léggör	Tanulási normakövető léggör	Tanulást támogató léggör	Összesen
Állami	n	129	229	172	530
	%	24,3%	43,2%	32,5%	100%
Régi egyházi	n	7	63	75	145
	%	4,8%	43,4%	51,7%	100%
Új egyházi ~	n	13	30	24	67
	%	19,4%	44,8%	35,8%	100%
Magán ~	n	29	30	20	79
	%	36,7%	38%	25,3%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

6.2. Szakközépiskolai telephelyek

Az előző alfejezetből megismertük a gimnáziumi telephelyek jellemzőit, ebben a fejezetben a szakközépiskolai telephelyek helyzetének feltérképezésre vállalkozunk, egyes esetekben nemcsak a szektorközi különbségekre kívánunk rávilágítani, hanem a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés eltérő bázisaira is. A szakközépiskolai telephelyek száma a magán, a régi egyházi és az új egyházi szektornál nem éri el a 100 darabot, ezért a keresztábrás vizsgálatok során a szöveges elemzések szintjén igyekszünk elkerülni a százalékolás megjelenítést a telephelyekre vonatkozó részeknél. A régi egyházi szektor szakképzésben való részvétele a 90-es évek előtti hagyományok nélkül indult, ami együtt járt a megfelelő tapasztalatok és infrastruktúra hiányával is. A 2010 utáni bővülés mégis erre a területre irányult legnagyobb mértékben. Míg a gimnáziumi részben több helyen törekedtünk az eredmények és a szakirodalom összekapcsolására, addig a szakközépiskolásokra vonatkozó részben az ismétlések elkerülése érdekében, csak az igazán releváns esetekben térünk ki a szakirodalmi utalásokra.

6.2.1. Beiskolázás

A következőkben áttekintjük, hogy az egyes telephelyek mennyire rendelkeznek a saját környékükön versenytársakkal, hogyan választják ki a tanulóikat és megvizsgáljuk azt is, honnan érkeznek a diákok az iskolába. Szakközépiskolák a versenytársak tekintetében nagyjából egyenlő harmadokra oszthatók (21. táblázat). Az állami, a régi egyházi és a magán szektor eredményei nagyon hasonlóan alakultak, ami erőteljes eltérést mutat a gimnáziumi telephelyeknél tapasztaltakhoz képest. Egyedül egy esetben rajzolódik ki felülreprezentáltság, mégpedig az új egyházi szektornál, ahol majdnem a telephelyek felére igaz, hogy a környéken egy hasonló profilú iskola van.

21. táblázat: Beiskolázási lehetőségek a szakközépiskolai telephelyeken (n=1053) (p=0,033)

		Környéken legalább két hasonló iskola van	Környéken egy hasonló iskola van	A környéken nincs hasonló iskola	Összesen
Állami	n	270	244	303	817
	%	33%	29,9%	37,1%	100%
Régi egyházi ~	n	22	18	26	66
	%	33,3%	27,3%	39,4%	100%
Új egyházi ~	n	27	35	15	77
	%	35,1%	45,5%	19,5%	100%
Magán ~	n	33	26	34	93
	%	35,5%	28%	36,6%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

A gimnáziumoknál tapasztaltakhoz képest a szakközépiskoláknál némileg alacsonyabb azon telephelyek száma ahol felvételt alkalmaznak, azonban ebben az esetben a statisztikai vizsgálat nem mutatott szignifikáns különbséget a fenntartók között (22. táblázat). Ugyanakkor a magán szektornál, akárcsak az a gimnáziumoknál is megmutatkozott, a többi szektorhoz képest majdnem dupla akkora azon telephelyek aránya, amelyek nem alkalmaznak felvételt.

22. táblázat: Felvételi alkalmazása a szakközépiskolai telephelyeken (n=1053) (p=0,127)

		Van felvételi	Nincs felvételi	Összesen
Állami	n	706	111	817
	%	86,4%	13,6%	100%
Régi egyházi ~	n	55	9	64
	%	85,9%	14,1%	100%
Új egyházi ~	n	69	10	79
	%	87,3%	12,7%	100%
Magán ~	n	72	21	93
	%	77,4%	22,6%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

A gimnáziumi képzéshez hasonlóan a szakközépiskolai képzéseknél is a felvételi szempontok bemutatásához egy kétklaszteres besorolást választottunk (9. melléklet). Ebben az esetben az egyik klaszter, – amelybe a telephelyek többsége tartozott – csak a tanulók tanulmányi eredményeit veszi figyelembe a felvételi során. A másik klasztert kiterjesztett akadémiai eredményességnek neveztük el, ugyanis itt a kiválasztási szempontokat a tanulmányi eredményeken túl a felvételi vizsga eredményei és a tanulóval folytatott elbeszélgetés adják, tehát egy főként akadémiai, de azon túl is mutató felvételi jellemző.

A felvételi típusok tekintetében szignifikáns a különbség a fenntartók között (23. táblázat). A kiterjesztett akadémiai eredményességen alapuló felvételi kapcsán egyértelműen a régi

egyházi szektor emelkedik ki, ahol a telephelyek majdnem kétharmada, ebbe a klaszterbe tartozik, de a magán szektor is felülreprezentált. Az állami szektorra viszont jobban jellemző a csak tanulmányi alapú felvételi. Az új egyházi szektornál a kiterjesztett akadémiai eredményességet figyelembe vevő felvételi ugyan felülreprezentált, azonban a telephelyek több mint felén a csak tanulmányi eredmény alapú felvételi a jellemző.

23. táblázat: Szakközépiskolai képzésben alkalmazott felvételi típusok megoszlása a fenntartói szektorok esetén (n=895) (p=0,000)

		Csak tanulmányi eredményt figyelembe vevő felvételi	Kiterjesztett akadémiai eredményességet figyelembe vevő felvételi	Összesen
Állami	n	538	163	701
	%	<u>76,7%</u>	23,3%	100%
Régi egyházi ~	n	19	36	55
	%	34,5%	<u>65,5%</u>	100%
Új egyházi ~	n	37	32	69
	%	53,6%	<u>46,4%</u>	100%
Magán ~	n	30	41	70
	%	<u>42,9%</u>	<u>57,1%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

A szakközépiskolai telephelyekre többségében nem csak a környékről járnak a tanulók, de fenntartónként szignifikáns különbségek vannak (24. táblázat). Az új egyházi szektorban felülreprezentáltak azon telephelyek, ahová többnyire a környéki tanulók járnak – a telephelyek negyede ilyen –, a régi egyházi és a magán szektorban pedig azok, amelyekben nem csak a környékről járnak tanulók.

24. táblázat: Tanulók megoszlása a szakközépiskolai képzésben (n=1053) (p=0,006)

		Többnyire a környéki tanulók járnak	Nem csak a környékről járnak	Alig jár hozzánk környékbeli tanuló	Összesen
Állami	n	134	667	16	817
	%	16,4%	81,6%	2%	100%
Régi egyházi ~	n	7	53	4	64
	%	10,9%	<u>82,8%</u>	6,3%	100%
Új egyházi ~	n	19	59	1	79
	%	<u>24,1%</u>	74,7%	1,3%	100%
Magán ~	n	5	86	2	93
	%	5,4%	<u>92,5%</u>	2,2%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

6.2.2. Tanulók családi háttere

A szakközépiskolásoknál hasonló arányokat találunk az egyes fenntartói szektorokban az intakt családok megoszlását tekintve (25. táblázat). A gimnáziumoknál közel tíz százalékkal alacsonyabb a kétszülős családok aránya a szakközépiskolai telephelyeknél, viszont kisebbek a szektorok közötti különbségek. Ebben az esetben is a régi egyházi szektorban a legmagasabb a teljes családok aránya, akárcsak ahogy azt a gimnáziumoknál tapasztaltuk, és ebben az esetben is a magán szektorban a legalacsonyabb. A szakközépiskolásoknál minimálisan nagyobb a különbség az állami és új egyházi szektorok között. Eredményeink valamelyest kedvezőbb képet mutatnak, mint az ezredfordulós adatok, amikor a felekezeti szakközépiskolások közül csak minden második élt intakt családban (Pusztai 2004).

25. táblázat: Intakt és nem intakt családokban nevelkedő szakközépiskolások aránya szektoronként (n=26471) (p=0,004)

		Intakt család	Nem intakt család	Összesen
Állami	n	13907	8734	22641
	%	61,4%	38,6%	100%
Régi egyházi	n	445	249	694
	%	64,1%	35,9%	100%
Új egyházi	n	1064	618	1682
	%	63,3%	36,7%	100%
Magán	n	838	616	1454
	%	57,6%	42,4%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Ellentétben a gimnazistáknál tapasztaltakkal a testvérek számában a szakközépiskolásoknál a statisztikai próba nem mutatott szignifikáns különbségeket (26. táblázat). Ugyanakkor a nagycsaládosok ebben az esetben is a régi egyházi szektorban vannak a legnagyobb arányban, bár arányuk a gimnazistákétól valamelyest elmarad, akárcsak a magán szektornál. Ezzel szemben az állami szektor és az új egyházi szektorok esetén a szakközépiskolásoknál magasabb a több testvérrel rendelkező tanulók aránya, mint a gimnáziumi képzésnél volt, főleg az állami szektornál érezhető a különbség. A szakközépiskolásoknál az átlagos gyerekszám a régi egyházi iskoláknál – ellentétben a Pusztai (2004) eredményeivel – elmarad a gimnáziumi adatoktól, hiszen itt csupán 2,7-es gyerekszám jellemző, ez viszont számokat tekintve meghaladja a másik három szektor eredményeit (10. melléklet).

26. táblázat: Szakközépiskolások testvéreinek száma szektoronként (n=26173) (p=0,074)

		Nincs testvére	Egy testvére van	Több testvére van	Összesen
Állami	n	2778	9554	10055	22387
	%	12,4%	42,7%	44,9%	100%
Régi egyházi	n	76	285	331	692
	%	11%	41,2%	47,8%	100%
Új egyházi	n	210	720	734	1664
	%	12,6%	43,3%	44,1%	100%
Magán	n	205	631	594	1430
	%	<u>14,3%</u>	44,1%	41,5%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az édesapák iskolai végzettségét nézve alacsonyabb diplomás arányt találunk a régi és új egyházi szektorokban, mint az állami és magán szektoroknál, de ugyanez az érettségivel rendelkezők arányára is igaz (27. táblázat). A statisztikai vizsgálat is azt mutatta, hogy a régi és új egyházi szektorokban az alacsonyan iskolázott édesapákkal rendelkező tanulók felülreprezentáltak. Legkisebb arányban a magán szektornál találunk érettségivel nem rendelkező édesapákat. Különösen érdekesek ezek az adatok a gimnáziumi tanulók eredményeinek tükrében, ahol a legmagasabb diplomás arányt a régi egyházi szektorban tapasztaltuk, a legalacsonyabbat pedig az új egyházi szektorban.

27. táblázat: Szakközépiskolások édesapáinak iskolai végzettség szerinti megoszlása szektoronként (n=25105) (p=0,000)

		Érettségi nélkül	Érettségi	Diploma	Összesen
Állami	n	13155	5675	2656	21486
	%	61,20%	26,40%	<u>12,40%</u>	100,00%
Régi egyházi	n	443	164	56	663
	%	<u>66,80%</u>	24,70%	8,40%	100,00%
Új egyházi	n	1054	388	140	1582
	%	<u>66,60%</u>	24,50%	8,80%	100,00%
Magán	n	800	403	171	1374
	%	58,20%	<u>29,30%</u>	12,40%	100,00%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az édesanyáknál magasabb diplomásarányt találunk, mint az édesapáknál (28. táblázat). A magán szektorban a diplomás édesanyák, az állami szektorban az érettségivel rendelkező édesanyák, a régi és új egyházi szektornál, pedig az érettségivel nem rendelkezők felülreprezentáltak. A régi és új egyházi szektorokat összehasonlítva az új egyházi szektornál valamelyest kedvezőbb összetételt találunk. A gimnazisták édesanyáival összehasonlítva a legnagyobb különbség a régi egyházi szektornál figyelhető meg, hiszen ott a többi szektorhoz képest kedvezőbb összetételt találtunk, itt viszont kedvezőtlenebbet.

28. táblázat: Szakközépiskolások édesanyáinak iskolai végzettség szerinti megoszlása szektoronként (n=25832) (p=0,000)

		Érettségi nélkül	Érettségi	Diploma	Összesen
Állami	n	10162	8127	3822	22111
	%	46,00%	<u>36,80%</u>	17,30%	100,00%
Régi egyházi	n	353	232	92	677
	%	<u>52,10%</u>	34,30%	13,60%	100,00%
Új egyházi	n	819	563	254	1636
	%	<u>50,10%</u>	34,40%	15,50%	100,00%
Magán	n	631	498	279	1408
	%	44,80%	35,40%	<u>19,80%</u>	100,00%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A testvérek számához hasonlóan az apák foglalkoztatottsága kapcsán sem találtunk szignifikáns különbségeket a fenntartói szektorok között (29. táblázat). Ebben az esetben a régi egyházi szektornál találjuk a legtöbb olyan apát, aki nem dolgozik, holott a gimnazistáknál náluk volt a legmagasabb a foglalkoztatott apák aránya. A magán szektornál ennek pont az ellenkezője igaz, hiszen míg a gimnazistáknál a legalacsonyabb volt a dolgozó apák aránya, a szakközépiskolásoknál itt a legmagasabb, sőt aktivitás arányában a szakközépiskolások apái minimálisan aktívabbak a magán szektornál. Más szektoroknál épp ellenkezőleg, a gimnazisták édesapái bizonyultak munkaerő-piaci szempontból kedvezőbb helyzetben lévőknek.

29. táblázat: Szakközépiskolások édesapáinak munkaerő-piaci státusza szektoronként (n=24502) (p=0,171)

		Dolgozik	Nem dolgozik	Összesen
Állami	n	18091	2899	20990
	%	86,2%	13,8%	100%
Régi egyházi	n	552	97	649
	%	85,1%	14,9%	100%
Új egyházi	n	1330	207	1537
	%	86,5%	13,5%	100%
Magán	n	1169	157	1326
	%	<u>88,2%</u>	11,8%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az édesanyák munkaerő-piaci aktivitását nézve (30. táblázat) azt láthatjuk, hogy az állami szektorban és a régi egyházi szektorban nagyon hasonló arányokat találunk, melyhez képest a magán szektorban valamelyest magasabb, az új egyházi szektorban alacsonyabb aktivitás figyelhető meg. A gimnáziumi tanulókkal összehasonlítva azt tapasztaltuk, hogy a gimnazisták édesanyáinál magasabb a munkaerő-piaci aktivitás, kivéve a magán szektort, ez nagyon hasonlít ahhoz, amit az édesapáknál találtunk.

30. táblázat: Szakközépiskolások édesanyáinak munkaerő-piaci státusza szektoronként (n=25729) (p=0,011)

		Dolgozik	Nem dolgozik	Összesen
Állami	n	17707	4320	22027
	%	80,4%	19,6%	100%
Régi egyházi	n	538	133	671
	%	80,2%	19,8%	100%
Új egyházi	n	1275	358	1633
	%	78,1%	<u>21,9%</u>	100%
Magán	n	1159	239	1398
	%	<u>82,9%</u>	17,1%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Hasonlóan a gimnazistákhoz a szakközépiskolásoknál is megnéztük, hogy mit gondolnak a tanulók a környékükön élők életkörülményeiről (31. táblázat). Az átlagos helyzetüeket nézve nagyjából egyenlő arányokat találtunk a négy szektornál, egyedül a magán szektorhoz tartozó százalék magasabb valamelyest. Érdekes azonban megnézni, hogy a régi és új egyházi szektoroknál magasabb arányokat találunk azon tanulókból, akik olyan környéken élnek, akik szerintük többségében szegények vagy nagyon szegények. Minden fenntartó esetén kisebb a jómódú vagy gazdag környéken élők aránya, mint a gimnáziumi képzésnél, leginkább a régi egyházi szektornál figyelhető meg lényegi különbség, de a többi szektornál is érezhető, legkisebb arányban az új egyházi szektornál.

31. táblázat: Szakközépiskolások környezetében élők anyagi helyzetének megítélése szektoronként (n=25973) (p=0,000)

		Többségében nagyon szegények	Többségében szegények	Többségében átlagos helyzetűek	Többségében jómódúak	Többségében gazdagok	Összesen
Állami	n	422	2141	16817	2582	274	22236
	%	1,90%	9,60%	75,60%	<u>11,60%</u>	1,20%	100,00%
Régi egyházi	n	16	76	506	69	6	673
	%	2,40%	11,30%	75,20%	10,30%	0,90%	100,00%
Új egyházi	n	47	199	1242	149	17	1654
	%	<u>2,80%</u>	<u>12,00%</u>	75,10%	9,00%	1,00%	100,00%
Magán	n	19	118	1088	172	13	1410
	%	1,30%	8,40%	77,20%	12,20%	0,90%	100,00%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Ellentétben a gimnazistáknál tapasztaltakkal a szakközépiskolások szubjektív anyagi helyzetében a statisztikai próba nem mutatott szignifikáns különbségeket az egyes szektorok között (32. táblázat). Érdekes azonban kiemelni, hogy a gimnazistákhoz képest jóval alacsonyabb az átlagnál jobban vagy nagyon jól élők aránya, ebben az esetben is főként a régi egyházi szektornál érezhető valamivel nagyobb különbség.

32. táblázat: Szakközépiskolások szubjektív anyagi helyzetének megoszlása szektoronként (n=25919) (p=0,387)

		Nagyon nehezen boldogulunk	Nehezen tudunk megélni	Átlagos színvonalon élünk	Az átlagnál jobban élünk	Nagyon jól élünk	Összesen
Állami	n	695	2114	15143	3694	541	22187
	%	3,10%	9,50%	68,30%	16,60%	2,40%	100,00%
Régi egyházi	n	20	75	465	103	16	679
	%	2,90%	11,00%	68,50%	15,20%	2,40%	100,00%
Új egyházi	n	51	191	1089	269	43	1643
	%	3,10%	11,60%	66,30%	16,40%	2,60%	100,00%
Magán	n	39	132	951	248	40	1410
	%	2,80%	9,40%	67,40%	17,60%	2,80%	100,00%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

6.2.3. Telephelyi kompozíció

A gimnáziumi telephelyekhez hasonlóan most a tanulók fő jellemzőinek bemutatása után, a tanulói és szülői kompozíció és a tanulási attitűd bemutatása következik.

Tanulói kompozíció

A szakközépiskolai telephelyek tanulói összetételének vizsgálatára hasonlóan, mint a gimnáziumi telephelyeknél a telephelyi kérdőív szakközépiskolai telephelyre vonatkozó kérdés¹⁴ használtuk fel. A szakközépiskolai telephelyek közül a gimnáziumi telephelyeknél megfigyeltekhez képest jóval eltérőbb módon viselkedtek és három, több jellemzőjük alapján elkülöníthető klaszterbe rendeződtek (11. melléklet). Minden klaszternél megfigyelhető, hogy magasabb a bejáró tanulók aránya. A telephelyek kevesebb, mint ötöde kihívást jelentő tanulói összetételű, ezeken a telephelyeken magasabb a bejáró tanulók, a nagyon rossz körülmények között élők, a roma tanulók, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban, az ingyen tankönyvben és a nevelési segélyben részesülők aránya. A közepes összetételű telephelyek képezik a telephelyek negyedét. A közepes összetételű telephelyen átlagosan a tanulók két ötöde bejáró, negyedük nagyon rossz anyagi körülmények között élő, harmaduk kap rendszeres gyermekvédelmi támogatás, közel felük pedig ingyenes tankönyvet. Ezeken a telephelyeken kedvezőbb a roma tanulók aránya, jóval kevesebben kapnak nevelési segélyt. A kedvezőbb összetétel jellemzi a telephelyek több mint felét, e telephelyek minden jellemzőjükből kedvezőbb helyzetben vannak a kihívást jelentő és a közepes összetételű

¹⁴ Megítélése szerint, az Önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak a szakközépiskolás tanulók között olyanok, akikre érvényesek az alábbi jellemzők? a) Más településről (kerületből) bejáró, b) átlag feletti anyagi körülmények között élő, c) Nagyon rossz anyagi körülmények között élő, d) Nem Magyarországon született, e) Nem magyar anyanyelvű, f) Roma származású, g) Sajátos nevelési igényű, h) Tanulási nehézségekkel küzdő, i) Veszélyeztetett, j) Évfolyamismétlő, k) Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő, l) Az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező, m) Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülő..., n) Nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülő

klaszterekhez képest, egyedül a bejárók aránya magasabb, mint a közepes összetételű telephelyeknél. A kedvező összetételű szakközépiskolai telephelyek legtöbb jellemzőjükből elmaradnak a kedvező összetételű gimnáziumi telephelyekétől, a kedvezményesen étkezők, az ingyen tankönyvesek aránya magasabb.

Fenntartói metszetben vizsgálva szignifikáns különbségeket találtunk (33. táblázat). Az állami és magán szektoroknál magasabb a kedvező összetételű telephelyek aránya, ettől némiképp elmarad a régi egyházi szektor. Egyedül az új egyházi szektor az, amelyben felülreprezentált a közepes összetételű telephelyek klasztere. Eredményeink további adatokkal támasztják alá annak a feltevésnek a cáfolatát, hogy az iskolák átvétele az elit iskolák kiválogatása lett volna (Morvai 2014c), és megerősítik az iskolafenntartói interpretációt, vagyis összességében a bővülés a hátrányosabb rétegek felé fordulás irányába mutat (Morvai 2014c). A magán szektornál valamelyest magasabb a kedvezőbb összetételű klaszterbe tartozó telephelyek aránya. Hermann és Varga (2016) eredményei is megerősítik az egyházi szektor hátrányos és halmozottan hátrányos háttérű tanulók felé fordulását, hiszen adataik azt mutatják, hogy a 2010 utáni időszakban az egyházi szakképzésben tanuló hátrányos helyzetű tanulók aránya felülreprezentálttá vált.

33. táblázat: Szakközépiskolai telephelyek megoszlása a tanulói összetételük alapján szektoronként (n=998) (p=0,001)

		Kihívást jelentő tanulói összetétel	Közepes tanulói összetétel	Kedvező tanulói összetétel	Összesen
Állami	n	128	184	471	783
	%	16,3%	23,5%	60,2%	100%
Régi egyházi ~	n	7	18	33	58
	%	12,1%	31%	56,9%	100%
Új egyházi ~	n	12	34	28	74
	%	16,2%	<u>45,9%</u>	37,8%	100%
Magán ~	n	10	16	57	83
	%	12%	19,3%	68,7%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Szülői kompozíció

Akárcsak a gimnáziumi telephelyeknél a szakközépiskolai telephelyek kapcsán is megvizsgáltuk a szülői összetételüket klaszteranalízis segítségével (12. melléklet). A telephelyek három jól elkülöníthető klaszterbe rendeződtek. A szülői összetétel vizsgálatához

a telephelyi kérdőív szakképzési telephelyekre vonatkozó kérdés¹⁵ használtuk. A szülői klasztereket – a gimnáziumi telephelyekhez hasonlóan – kapcsolatot alig tartó, laza és aktív kapcsolattartó szülői összetételnek neveztük el. A legtöbb szakközépiskolai telephely a laza kapcsolattartó szülői háttérű klaszterbe került, körülbelül feleannyi telephely került a kapcsolatot alig tartó szülői összetételű telephelyek klaszterébe, és még ennek is körülbelül fele azon telephelyek száma, melyek az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyek klaszterébe kerültek. A klaszterek között jelentős különbség figyelhető meg – a nyugdíjas szülők arányának kivételével – minden item vonatkozásában. A kapcsolatot alig tartó szülői összetételű telephelyek klaszterében jellemzően mindössze a szülők tizede számít nagyon aktív kapcsolattartónak, ezzel szemben átlagosan a szülők több, mint fele egyáltalán nem tartja a kapcsolatot az iskolákkal. Ebben a kategóriában a legmagasabb a munkanélküliek aránya, körülbelül a szülők harmada, ezzel szemben rendkívül alacsony a diplomával rendelkező szülők aránya, ezeken a szakközépiskolai telephelyeken. Ahogy láthattuk a telephelyek legnagyobb része a laza kapcsolattartó szülői összetételű klaszterbe sorolódott. Ebbe a klaszterbe tartozó telephelyeknél jellemzően a szülők csekély arányban tartják nagyon aktívan a kapcsolatot az iskolával, ezzel szemben azon szülők aránya sem kiemelkedően magas, akik iskolával egyáltalán nem tartanak kapcsolatot. Az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyek klaszterében kiemelkedően magas az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya, amely majdnem megközelíti a kedvező szülői összetételű gimnáziumi telephelyek eredményét. Az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyeken a legmagasabb a diplomás szülők aránya.

A szakközépiskolai telephelyek szülői összetétel szerinti klaszterei esetén fenntartónként szignifikáns különbség figyelhető meg (34. táblázat). A régi egyházi szektorban a legalacsonyabb a kapcsolatot alig tartó és a laza kapcsolatot tartó szülői összetételű telephelyek aránya és itt találjuk a legmagasabb aktív kapcsolattartó szülői összetételt, akárcsak a gimnáziumi telephelyeknél, csak a szakközépiskoláknál valamelyest alacsonyabb arányban. Érdeemes megjegyezni azonban azt is, hogy az állami szektorban még az új egyházi szektornál is magasabb a kapcsolatot alig tartó szülői összetételű telephelyek aránya, több mint a telephelyek negyede ilyen. Az új egyházi szektornál, ahogy ezt már több esetben is láthattunk az állami szektorhoz hasonló eredményeket találunk, tehát ezen a téren még alakulóban van e telephelyek egyházi iskolás jellemzőinek kialakulása. A kérdés ezzel

¹⁵ Az Önök telephelyén a szakközépiskolai képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? Értékeljen hétfokú skálán! Jelölje 1-gyel, ha egyáltalán nem jellemző, 7-tel, ha nagyon jellemző! a) A tanulók motiváltak. b) A tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker. c) A tanulók gyakran hiányoznak, lógnak d) A tanulók felegyelmezetlenek e) A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását

kapcsolatban az, hogy ennek a területnek a fejlődését mi generálhatja, a szülői igények fejlődése vagy az iskolakultúrából induló fejlődés. Amennyiben ez utóbbi, akkor vajon a tanárszerep értelmezéséből, a tanári összetételtől, esetleg az igazgatói/fenntartói kezdeményezésekből bontakozik-e ki.

34. táblázat: Szakközépiskolai telephelyek megoszlása a szülői összetételük alapján szektoronként (n=998) (p=0,000)

		Kapcsolatot alig tartó szülői összetétel	Laza kapcsolattartó szülői összetétel	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel	Összesen
Állami	n	219	474	91	784
	%	27,9%	60,5%	11,6%	100%
Régi egyházi ~	n	12	28	21	61
	%	19,7%	45,9%	<u>34,4%</u>	100%
Új egyházi ~	n	18	47	8	73
	%	24,7%	64,4%	11%	100%
Magán ~	n	16	48	16	80
	%	20%	60%	20%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

A szülői elvárásoknál két eredmény az, ami felülreprezentált (35. táblázat), a magán szektornál az az állítás, mely szerint sok szülő részéről folyamatos elvárásként jelentkezik a magas követelményszint, valamint az állami szektornál az, hogy a szülők egy kisebb csoportja várja el a jó teljesítményt. Érdekes azonban kiemelni, hogy a régi egyházi szektornál is magas azoknak a telephelyeknek a részesedése, ahol a szülők nem támasztanak elvárásokat, sőt az új egyházi telephelyeknél a legalacsonyabb ez az arány.

35. táblázat: Szakközépiskolai képzéssel szemben támasztott elvárások szektoronként (n=1053) (p=0,000)

		Sok szülő részéről folyamatos elvárás magas követelményszint iránt	Szülők egy kisebb csoportja várja el	Szülők nem támasztanak elvárást	Összesen
Állami	n	142	485	188	815
	%	17,4%	<u>59,5%</u>	23,1%	100%
Régi egyházi ~	n	18	34	14	66
	%	27,3%	51,5%	21,2%	100%
Új egyházi ~	n	18	47	12	77
	%	23,4%	61%	15,6%	100%
Magán ~	n	26	38	26	90
	%	<u>28,9%</u>	42,2%	28,9%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Akárcsak a gimnazistáknál, a szakközépiskolásoknál is megnéztük referenciaként a szülőértekezletre járási gyakoriságot, mint a szülő iskola közötti kommunikáció egyik bevett módját. Noha a statisztikai vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a fenntartók között

szignifikáns különbségek vannak (36. táblázat), ez százalékokban mérve csak csekély mértékben látszik. Érdekes azonban kiemelni, hogy a régi egyházi szektorban tanuló szakközépiskolásoknál a többi szektorhoz mérten magasabb azon szülők aránya, akik szinte sohasem mennek el szülőértekezletre, majdnem a szülők egy tizedére igaz ez. Feltételezéseink szerint ennek hátterében állhat az is, hogy a régi egyházi szektorban több olyan intergenerációs közösségteremtő alkalom megtartásnak van hagyománya (Pusztai 2009), ahol a tanárok és szülők interakcióba léphetnek egymással, nem korlátozódik a kapcsolattartás a formalizált fogadóórákra és szülőértekezletekre.

36. táblázat: Szakközépiskolások szüleinek szülőértekezlet látogatási gyakorisága szektoronként (n=26630) (p=0,044)

		Szinte soha nem mentek el	Néhányszor elmentek	Többnyire elmentek	Szinte mindig elmentek	Összesen
Állami	n	1430	4258	5023	11817	22528
	%	6,30%	18,90%	22,30%	52,50%	100,00%
Régi egyházi	n	64	129	142	355	690
	%	9,30%	18,70%	20,60%	51,40%	100,00%
Új egyházi	n	91	310	368	902	1671
	%	5,40%	18,60%	22,00%	54,00%	100,00%
Magán	n	83	282	294	782	1441
	%	5,80%	19,60%	20,40%	54,30%	100,00%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Tanulási attitűd

A telephelyre jellemző tanulással, iskolával kapcsolatos hozzáállást a szakközépiskolai telephelyeknél is megvizsgáltuk, ehhez a kérdőív szakközépiskolai telephelyekre vonatkozó kérdését¹⁶ használtuk fel. Mivel a gimnáziumi telephelyekhez hasonlóan a szakközépiskolai telephelyekre vonatkozó állítások irányát az eredetinek megfelelően hagytuk, ezért ebben az esetben is érdemes figyelni erre a táblázat elemzésénél (13. melléklet). A gimnáziumi telephelyekhez hasonlóan a szakközépiskolai telephelyeknél is körülbelül a telephelyek ötöde került a tanulást hátráltató légkörű telephelyek közé. Ezen telephelyekre jellemző a lógás és a fegyelmezetlenség, sőt a szülők sem támogatják a tanulókat az otthoni tanulásban, ezzel párhuzamosan a tanulók motiválatlanok és nem is jelent értéket számukra a tudás és az iskolai siker. A telephelyek markáns része a tanulási normakövető légkörű telephelyek közé sorolódott. Ebben a klaszterben szintén a csekély mértékű tanulói motiváltság jellemző és az, hogy a tudást nem tekintik értéknek, azonban kevésbé jellemző a lógás és a

¹⁶ Az Önök telephelyén a szakközépiskolai képzés esetében mennyire jellemzőek a következő állítások? Értékeljen hétfokú skálán! Jelölje 1-gyel, ha egyáltalán nem jellemző, 7-tel, ha nagyon jellemző! a) A tanulók motiváltak, b) A tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker, c) A tanulók gyakran hiányoznak, lógnak, d) A tanulók fegyelmezetlenek, e) A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását

fegyelmetlenség, a szülők pedig átlagos arányban támogatják a diákok otthoni tanulását. A telephelyek harmada tanulást támogató légkörrel rendelkezik. A tanulók átlagosan motiváltak és a tudás is csak átlagosan tekinthető értéknek számukra, viszont nem jellemző a lógás és a fegyelmetlenség, a szülők is ösztönzőbben viselkednek ezeken a telephelyeken. Ellenben a gimnáziumi telephelyeken mért támogató tanulási légkörhöz képest jellemzőiben elmaradnak a szakközépiskolai telephelyek.

Fenntartó szerinti bontásban a fenntartók között szignifikáns különbségek vannak (37. táblázat). Az állami szektorban felülreprezentáltak mind tanulást hátráltató légkörrel rendelkező telephelyek, mind a tanulási normakövető légkörűek. Ezzel szemben a régi egyházi szektorban felülreprezentáltak a tanulást támogató légkörrel rendelkező telephelyek, hasonlóan a magán szektorhoz. Mind a régi egyházi, mind a magán szektorokban a telephelyek több mint fele ebbe a tanulást támogató légkörrel rendelkező telephelyi klaszterbe tartozik. Ugyanakkor még a magán szektornál minden negyedik telephelyen tanulást hátráltató légkört találtunk, addig a régi egyházi szektorban kevesebb, mint a telephelyek tizedében volt ez megfigyelhető. Az új egyházi szektorban ezzel szemben nem figyelhető meg felülreprezentált cella, de az állami és magán szektoroknál alacsonyabb náluk a tanulást hátráltató légkörrel rendelkező telephelyek aránya, mindössze minden tizedik ilyen.

37. táblázat: Szakközépiskolai telephelyek megoszlása az iskola-felhasználók tanulással kapcsolatos attitűdje alapján szektoronként (n=1032) (p=0,000)

		Tanulást hátráltató légkör	Tanulási normakövető légkör	Tanulást támogató légkör	Összesen
Állami	n	185	363	258	806
	%	23%	45%	32%	100%
Régi egyházi ~	n	4	25	34	63
	%	6,3%	39,7%	54%	100%
Új egyházi ~	n	8	39	30	77
	%	10,4%	50,6%	39%	100%
Magán ~	n	20	19	47	86
	%	23,3%	22,1%	54,7%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

Összegzés

A fejezet elején megfogalmazott célunknak eleget téve igyekszünk megvilágítani a régi és új egyházi szektor közötti különbségeket mind a gimnáziumi, mind a szakközépiskolai képzésnél. A környék beiskolázási lehetőségeit nézve a gimnáziumi képzés kapcsán nem találtunk lényeges különbséget, azonban a szakközépiskolai képzésnél úgy tűnik, hogy a telephelyek két ötöde a környék egyetlen hasonló profilú iskoláját jelenti, ezzel szemben az új

egyházi szektor telephelyi felülreprezentáltak azokon a helyeken, ahol legalább egy hasonló intézmény van a környéken.

A felvételi tekintetében megállapítható mindkét képzési típusban nagyjából hasonló arányú a felvételi, még a gimnáziumok esetén a régi egyházi szektornál találunk valamelyest magasabb értéket, addig a szakközépiskolai képzésnél az új egyházi szektoroknál. A felvételi szempontjainál mind a gimnáziumi képzés, mind a szakközépiskolai képzésnél jelentős különbséget találtunk. A gimnáziumi képzésnél a régi egyházi szektorban a telephelyek négyötödére a többszemponútú felvételi jellemző, ezzel szemben az új egyházi telephelyeknek a felére. A szakközépiskolai telephelyeknél is megfigyelhető, hogy régi egyház szektorban magasabb azon telephelyek aránya, amelyek a puszta tanulmányi eredményeken túlmutató felvételt alkalmaznak, ezzel szemben az új egyházi szektorban ez kevesebb, mint minden második telephelyre igaz csupán. A felvételi szempontok közötti különbözőség világosan mutatja, hogy ebben a tekintetben az új egyházi szektor még egy átmeneti állapotban van az állami és az egyházi lét között.

A telephelyek tanulóiról általánosságban elmondható, hogy nem csupán a környéki tanulók közül kerülnek ki, azonban a régi és új egyházi szektorok között a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzést illetően is markáns különbséget jelent, hogy a régi egyházi szektorban körülbelül a telephelyek tizede olyan, ahol többségében a környéki tanulók vannak, addig ez az arány az új egyházi szektorban egy ötöd felett van. Érdeemes megfigyelni, hogy a környéki tanulók magasabb aránya az állami fenntartású gimnáziumi telephelyek majdnem harmadára igaz. A szakközépiskoláknál a helyi tanulók magas aránya viszont kiemelkedik. Ennek számos magyarázata elképzelhető. Egyik magyarázata lehet az, hogy olyan helyeken alapították/vették át ezeket az új intézményeket, ahol korábban igény lett volna helyi szinten egyházi oktatásra, de nem volt a környéken ilyen intézmény vagy olyan helyen vannak ezek, ahol a helybeliek számára fontosabb a helyi oktatás, mint az, hogy milyen fenntartású az intézmény. Esetleg ezek az iskolák még nem tudnak nagyobb arányban megszólítani távolabb élő tanulókat.

Tanulói bázis elemzése terén néhány hasonló jellemző kivételével főként a szülők iskolai végzettségét tekintve jelentős különbségeket találtunk a régi és új egyházi szektorok között. Az intakt családok arányában a gimnáziumi képzésnél találunk nagyobb különbséget, de itt is kevesebb, mint ötszázaléknyi eltérés figyelhető meg. A testvérszám vonatkozásában mindkét képzési forma esetén a régi egyházi szektorban találunk magasabb testvérszámot. A szülők munkaerő-piaci státuszát nézve nincs komoly különbség a két szektor között, ezzel szemben a környéken élők gazdasági helyzete és a tanuló családjának szubjektív anyagi helyzete kapcsán jelentős eltéréseket találtunk. Az új egyházi szektor gimnáziumi tanulóinak

lakókörnyezetében kisebb arányban fordulnak elő jómódúak, a szakközépiskolai képzésnél viszont nem találtunk eltérést. A szubjektív anyagi helyzetet illetően szintén csak a gimnáziumi képzésnél tudunk komolyabb különbségekről beszélni, itt a régi egyházi szektornál a tanulók egyharmada úgy érzi, hogy az átlagnál jobban vagy nagyon jól él, ezzel szemben az új egyházi szektornál kevesebb, mint a tanulók negyedére igaz ez. A szülők iskolai végzettségében szintén a gimnáziumi képzésnél rajzolódik ki valós differencia, hiszen az apa iskolai végzettségét tekintve, míg a régi egyházi szektorban a diplomások felülreprezentáltak, addig az új egyházi szektor éppen az érettségi nélküliek. Az anyáknál a régi egyházi szektorban szintén a diplomások felülreprezentáltak, az új egyháziban az anyák iskolai végzettségei harmadokba tagolódnak ugyan, de az érettségi nélküliek felülreprezentáltak. Az adatok tehát azt mutatják, hogy a régi és az új gimnáziumi tanulók családjának kulturális tőkéje jelentős eltérést mutat, amely a tanulók eredményességére komoly hatást gyakorolhat. Összességében elmondható, hogy a tanulók családi háttere tekintetében a szakképzésnél viszont nem találtunk lényeges különbségeket.

A telephelyi kompozíciónál azonban már más a helyzet. A jellemző tanulói összetételt a gimnáziumi telephelyeken vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy míg a régi egyházi szektorban a kevés bejáróval párosuló kedvező összetétel felülreprezentált, addig az új egyházi szektorban jóval alacsonyabb az ilyen összetételű telephelyek aránya. Sőt ebben a szektorban a kishívást jelentő tanulói összetétel felülreprezentált, míg a régi egyházi szektornál csak feleannyi a kihívást jelentő összetételű telephely. A szakközépiskolai telephelyeknél a kedvező összetétel felülreprezentált a régi egyházi szektorban, ezzel szemben az új egyháziban a közepes összetétel volt felülreprezentált.

A szülői összetétel vizsgálatánál a szülők iskolával kapcsolatos együttműködése jelentette a legmarkánsabb elkülönülési pontját. A szülői összetétel kapcsán, a gimnáziumi telephelyeken a régi egyházi szektornál aktív kapcsolattartó szülői összetétel felülreprezentált, ezzel szemben az új egyházi szektorban a kapcsolatot alig tartó szülői összetétel volt felülreprezentált, és körülbelül feleakkora arányban voltak az aktív kapcsolattartó szülői összetétellel rendelkező telephelyek. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás terén az új egyházi gimnáziumok még erőteljesen fejlesztésre szorulnak az iskola részéről. Ennek szerves részét képezi az is, hogy a szülők mennyire várják el a magas követelményszintet az iskolában, komoly különbséget találtunk ebben is. Míg a régi egyházi szektorban felülreprezentáltak azok a gimnáziumi telephelyek, ahol sok szülő részéről elvárás a magas követelményszint, addig az új egyházi szektornál azon telephelyek felülreprezentáltak, ahol kevesebb szülő részéről jelenik meg ez az elvárás, azonban itt is a telephelyek kicsit több felénél dominál ez a szülői hozzáállás. A szakközépiskolai

telephelyeknél a régi egyházi szektor eredményei jobban széteszlanak, csupán a szülők kisebb csoportja általi elvárás a magas követelményszint esetén találunk kisebb arányszámot, mint az új egyházi szektorban. Ami azt mutatja, hogy az új egyházi szektor ebből a szempontból kissé homogénebbnek tekinthető. A szülőértekezletre járás, az iskolával való kapcsolattartás minimuma, sem a gimnáziumi, sem a szakközépiskolai telephelyeknél nem volt a régi és új egyházi szektorok között jelentős különbség.

A jellemző tanulási attitűd tekintetében azonban jelentős eltéréseket tapasztaltunk. A gimnáziumi telephelyeknél a tanulást támogató légkör felülreprezentált a régi egyházi szektorban, a telephelyek több mint fele ilyen, ezzel szemben az új egyházi szektorban csak körülbelül minden harmadik telephelyről lehet ezt elmondani. A másik fontos tényező a tanulás hátráltató légkör, amely egyértelműen magasabb az új egyházi szektornál, még az ilyen telephelyek aránya a régi egyházi szektorban öt százalék alatt maradt. A szakközépiskoláknál a tanulást támogató légkörrel rendelkező telephelyek a régi egyházi szektorban felülreprezentáltak, több mint minden második telephely ilyen, ezzel szemben az új egyházi szektor telephelyeinek csak két ötödére igaz ez. A tanulást hátráltató légkör magasabb arányban fordul elő az új egyházi szektor telephelyeinél, mint a régi egyházi szektorban.

Jelen fejezetben bizonyítottuk, hogy az egyházi iskolák társadalmi összetétele kedvezőbb az állami szektorénál. A tanulói változóknál egyértelműen az egyházi szektor előnye rajzolódott ki a gimnáziumi képzésnél, azonban a szakképzésnél inkább az állami szektor mutatott jobb eredményeket. Ellenben ha a telephelyi adatokat néztük, akkor főként a szülői összetétel (ld. aktív szülői kapcsolattartással jellemezhető telephelyek aránya) tekintetében, de részben a tanuló összetételt (ld. kihívást jelentő tanulói összetétel kedvezőbb megoszlása) illetően is a régi egyházi szektor rendelkezik kedvezőbb társadalmi összetétellel. A másik hipotézisünk kapcsán, miszerint az új egyházi szektor családi háttere elmarad a régi egyházi szektorhoz képest, a gimnáziumi képzésnél egyértelműen bizonyítottnak tekinthető, szakképzésnél pedig tanulói szinten nem, de kontextuális szinten egyértelműen bizonyítást nyert.

A következő fejezetben azt térképezzük fel, hogy a különböző eredményességdimenziókban milyen különbségek figyelhetők meg a fenntartói szektorok között. Az eredményességet három dimenzióban vizsgáljuk, ami azt jelenti, hogy megnézzük a kompetenciamérési eredmények alakulását, a nem tanulmányi eredményesség két dimenzióját (kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerezési aspiráció), majd a szülők kulturális tőkéjével kontrollált kompetenciamérési eredményességet is megvizsgáljuk. Tesszük ezt úgy, hogy mind a képzési típusokat, mind az eltérő iskolai környezeteket figyelembe vesszük, mely utóbbihoz a telephely településtípusának és az iskola nagyságának kombinálását választottuk.

7. Eredményesség több szempontú megközelítésben

Ahogy, azt a 3.1. Eredményesség értelmezések alfejezetben részletesen bemutattunk, az eredményesség számos formája ismeretes. Koncepciónkban igyekeztünk szakítani az eredményesség egyszempontú vizsgálatával és több aspektust is figyelembe venni. Ez a megközelítés túlmutat azon az állásponton (pl. Hermann & Varga 2016), mely szerint az Országos kompetenciamérés csak a diákok matematika és szövegértés terén mutatott eredményességének mérésére lenne alkalmas. Ugyanakkor az adatbázis rendelkezik azzal a korláttal, hogy az eredményesség másik pólusát – amely esetleg lemorzsolódáshoz vezet – nem képes feltárni (Hermann & Varga 2016).

Jelen fejezetben a következő hipotézisek tesztelésére kerül sor:

1. Korábbi kutatások alapján feltételezzük, hogy a régi egyházi középiskolák tanulói a kompetenciamérés, a nem tanulmányi eredményesség (Pusztai 2004, 2009) és a család kulturális tőkájével kontrollált kompetenciamérési eredmények terén eredményesebbek, mint az állami szektor diákjai (Dronkers & Hemsing 2005, Dronkers & Róbert 2005, Standfest et al. 2005).
2. Az új egyházi szektor eredményessége feltételezésünk szerint elmarad a régi egyházi szektor eredményességétől. Feltevésünket azokra a kutatási eredményekre alapozzuk, hogy az egyházi iskolák eredményességét az a sajátos iskolakultúra magyarázza, mely a vallásos nevelési értékek közösségi elfogadására épül (Pusztai 2004, 2009).
3. Viszont korábbi interjúk kutatásaink (Morvai & Sebestyén 2014, Morvai 2013) alapján feltételezzük, hogy a csírájában már felfedezhető vallásos pedagógiai küldetés (vagy a régi egyházi iskoláktól átvett rítusok, gyakorlatok) hatására a nem tanulmányi eredményesség terén – amit a tanulmányi eredményesség előfeltételének tekintünk (Pusztai 2015a) – az új egyházi szektor eredményesebbnek bizonyul majd az állami szektornál.
4. Mivel az eredményesség nem függetleníthető attól a környezettől, amelyben az iskola működik, hanem különböző hatások és hatásrendszerek befolyásolják, ezért feltételezzük, hogy az iskolák településének típusa és az iskolák mérete, tehát az így kialakuló iskolai környezet hatást gyakorol az egyes szektorokban tanulók eredményességére (Polónyi 2014, Garami 2014).
5. Hipotézisünk szerint az egyházi szektoron belül a fővárosi nagy intézmények tanulói lesznek a legeredményesebbek. Ennek magyarázata Bacskai és Pusztai (2015) azon megállapítása lehet, miszerint a hazai nem állami szektor, melybe az egyházi szektort

is beleértjük, a fővárosban inkább a tehetséggondozásra, vidéken viszont már a felzárkóztatásra helyez nagyobb hangsúlyt (Pusztai 2004, Pusztai 2014).

Elemzésünk során függő változóként a tanulói szintből következtetett eredményesség vizsgálatánál a kompetenciamérés matematika és szövegértés eredményeit, a diákok kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitását, diplomaszerezési aspirációit és a családjuk kulturális tőkájéhez viszonyított kompetenciamérés alapján elért kontrollált matematika és szövegértés eredményeit vettük figyelembe. A magyarázó változók között a fenntartót, az iskola településtípusát, az iskola nagyságát, valamint a két utóbbi vegyítésével képzett iskolai környezet típusokat vettük figyelembe, továbbá a képzés típusát, illetve a felsoroltakból képzett összetett szempontokat, mint például gimnazisták eredményessége a fenntartó típus és az iskolai környezetek összevetésével. Abból a megfontolásból jártunk el így, hogy hasonló iskolai csoportokat hasonlítsunk össze (Lannert 2004), elkerülve a városi kis iskolák és fővárosi nagy iskolák eredményeinek párhuzamba állítását, rávilágítva az egyes szektorok esetleges gimnáziumi túlsúlyból fakadó előnyére.

A 38. táblázat mutatja, hogy melyik iskolai környezetben hány tanuló van képzési típusonként és fenntartónként. Érdemes kiemelni, hogy egyes cellákban nagyon alacsony az elemszám, ezek esetén érdemes kritikusan szemlélni az adatokat. Alacsony elemszámúnak tekintjük a 100 fő alatti cellákat. A táblázat rávilágít az egyes iskolai környezeteknél a fenntartók közötti különbségek egyik okára, a képzési típus megoszlására. A képzési típusok további jellegzetességekkel kapcsolhatók össze, például más szülői háttérű gyerekek nagyobb valószínűséggel választanak más-más képzési típust. Az elemzések során érdemes tehát mind az elemszámokból, mind a képzési profilból fakadó torzításra kritikus szemmel ügyelni.

38. táblázat: Tanulók száma településtípus és iskolanagyság iskolai környezetként és képzési típusonként fenntartók szerinti bontásban (n=62278) (p=0,000)

	Állami		Régi egyházi		Új egyházi		Magán	
	Gimn.	Szakk.	Gimn.	Szakk.	Gimn.	Szakk.	Gimn.	Szakk.
Városi kicsi	1652	1881	469	182	239	265	225	101
Városi közepes	4064	4219	906	220	449	466	71	91
Városi nagy	4207	3428	812	196	525	682	203	535
Megyeszékhelyi kicsi	381	657	363	56	56	38	111	123
Megyeszékhelyi közepes	1108	1537	414	81	-	-	150	321
Megyeszékhelyi nagy	6583	8250	1091	-	237	358	341	206
Főváros kicsi	262	119	160	-	64	48	244	173
Fővárosi közepes	1169	942	331	22	-	42	223	124
Fővárosi nagy	4718	4060	661	-	96	-	200	70

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

7.1. Kompetenciamérési eredményesség

A következő két alfejezetben a kompetenciamérési eredményességet vizsgáljuk matematikából és szövegértésből a tanulói adatok szintjén. Mind a matematika, mind a szövegértés eredményeket a tanulói adatbázis tartalmazza, elemzésünk során is ezeket a folytonos változókat használtuk. Az elemzések során varianciaanalízist alkalmaztunk és a szignifikancia szintek ellenőrzéséhez ANOVA tesztet.

7.1.1. Kompetenciamérési eredményesség matematikából

A 2014-es kompetenciamérés standard matematika pontszáma 62314 gimnáziumi és szakközépiskolai tanulónál áll rendelkezésünkre. A matematika kompetenciamérés átlaga 1687, minimum értéke 887, maximum pedig 2299 pont lett. A szórása pedig 194 pont.

Fenntartó típusonként vizsgálva a régi egyházi szektor előnye rajzolódik ki, hiszen 32 ponttal teljesítenek jobban, mint az állami szektor, mely a második legjobb eredményt érte el (39. táblázat). A másik két szektor eredménye jóval elmarad az állami szektorhoz képest is, legnagyobb mértékben a magán szektor esetén. A régi és az új egyházi szektorok között jelentős különbségeknek lehetünk szemtanúi, hiszen 86 pontnyi az eltérés az egyházi szektor két része között.

39. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma fenntartó típusonként (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Állami	1691,8	49237	193,1
Régi egyházi	1723,5	5964	190,5
Új egyházi	1637,9	3565	177,2
Magán	1617,2	3512	206,7

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A településtípusonkénti eltérés viszonylag arányosan, a települési ollónak megfelelően rajzolódik ki, a megyeszékhelyek és Budapest előnyét mutatja, bár a városok lemaradása jóval kisebb a megyeszékhelyekhez képest, valamint az átlaghoz képest, mint a városok és a községek közötti különbség (40. táblázat). A községi középiskolások alacsony elemszáma miatt, azonban a városokat és a községeket együtt tárgyaljuk a későbbiekben.

40. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma településtípusonként (N=62314) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Község	1561,8	412	175,9
Város	1661,0	25676	187,6
Megyeszékhely	1706,6	22498	189,6
Főváros	1709,5	13728	206,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Mielőtt az iskolatípus szerinti különbségekre rávilágítanánk, szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a településnagyság vizsgálata már kevésbé mutat ennyire egyértelmű képet és a településtípus szerinti osztályozás elmosza a kiugró eseteket, melyek mögött az alacsony elemszámok is állhatnak (41. táblázat). A többi eredményesség változónál már nem térünk ki a településnagyság szerinti vizsgálatra, de fontosnak tartottuk megjegyezni, hogy igen komoly eltérések vannak a településnagyság mentén is. Az elemzés leegyszerűsítéséhez vezet a településtípusok alkalmazása. A településnagyság szerinti besorolás a községek és a városok közötti képet teszi cizelláltabbá, néhány kiugró esettől eltekintve (kis községek, közepes községek (4 fő!)), szépen rajzolódik ki a települések méretével párhuzamosan növekvő matematikai kompetenciamérési eredményesség emelkedése is. Eredményeink összecsengenek Polónyi (2014) azon állításával, mely szerint a kistelepülések iskolái kisebb valószínűséggel tudnak, jó eredményeket elérni. A nagyvárosok kiugró eredményére még érdemes felhívni a figyelmet, amely már kevésbé kis elemszámot jelent (960 fő), viszont ennek mélyebb magyarázata szétfeszítené az értekezés kereteit, de a jövőben érdemes lehet mélyebben utána nézni eme kiemelkedő eredmény okainak. Talán Garami (2009) azon megállapítása tudja leírni a helyzet hátterét, mi szerint a nagyobb településeken nagyobb arányban vannak azok a szülők, akik iskolázottabbak és igényesebbek a gyermekeik továbbtanulását illetően. A nagyon változatos kép tehát magyarázza a településnagyság helyett a településtípus szerinti elemzés szükségességét.

41. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma településnagyság szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Kis községek / 500-999	1575,6	100	184,0
Közepes községek / 1000-1999	1535,4	142	147,4
Közepes községek / 2000-2999 ~	1690,4	4	208,3
Nagy községek / 3000-4999	1556,7	127	200,5
Nagy községek / 5000-9999 ~	1625,4	39	142,0
Kisvárosok / 0-9999	1632,1	5033	182,7
Közepes városok / 10000-19999	1640,4	8276	186,3
Közepes városok / 20000-29999	1680,1	5600	183,6
Nagy városok / 30000-49999	1682,4	5807	187,8
Nagy városok / 50000-99999	1750,5	960	189,7
Megyeszékhely	1706,6	22498	189,6
Főváros	1709,5	13728	206,5

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az ~ jel azt jelenti, hogy 100-nál kevesebb az adott kategória elemszáma.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az elemzések megkönnyítése érdekében a többi eredményességváltozó kapcsán csupán háromértékű településtípus változót fogunk használni (42. táblázat). A városokba kerültek a kis községek és a nagyvárosok tanulói is, ami némiképp leegyszerűsítette ugyan a képet, de a későbbi elemzések fontos alapját képezi.

42. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma háromértékű településtípus szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Város	1659,5	26088	187,8
Megyeszékhely	1706,7	22462	189,7
Főváros	1709,5	13728	206,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az iskolanagyság bevonásának indokoltságát az adja, hogy a szakirodalom is megosztott abban, hogy az iskola mérete, milyen irányban befolyásolja a tanulók eredményességét. Míg a nemzetközi szakirodalomban több esetben (Morgan & Alwin 1980, Husen 1994, Cotton 1996, Putnam 2004) is arra az eredményre jutottak, hogy a nagy iskolák hátrányban vannak eredményesség tekintetében. Addig egy korábbi hazai kutatás azt mutatta, hogy a nagy iskolák között jellemzőbbek az „elit” gimnáziumok (Kerber & Ranschburg 2004), egy másik pedig azt, hogy az iskolanagyság nem gyakorol hatást a kompetencia eredményekre (Herczeg 2015). Iskolanagyság esetén az adatbázisban eredetileg szereplő négyértékű változó (5 főnél kisebb iskola (21 fő!), kis iskola, közepes iskola, nagy iskola) helyett a két legkisebb kategória összevonása után egy hármas tagolást alkalmaztunk (kis iskola, közepes iskola, nagy iskola). Eredményeink azt mutatják, hogy az iskolanagyság növekedésével párhuzamosan jelentős különbségeket találunk a matematikai kompetenciamérés eredményeit vizsgálva (53. táblázat). A kis és közepes iskolák között 44, a közepes és nagy iskolák között 55 pontnyi a különbség. A kis és közepes iskolák tanulóinak eredményei átlag alatt alakulnak, amely abból is fakad, hogy a nagy iskolák valamelyest felülreprezentáltak. Gyaníthatóan az iskolanagyság és az eredményesség között nem lineáris az összefüggés, s nem is közvetlen. A jelenség megértéséhez az iskola szülői háttér szerinti kompozíciójának és az iskolai kapcsolathálózatok jellemzőinek elemzésbe való bevonására is szükség lenne.

43. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma iskolanagyság szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Kis iskola	1615,7	7869	186,4
Közepes iskola	1660,2	16950	193,3
Nagy iskola	1715,0	37459	190,6

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Képzéstípusonként szignifikáns különbségek vannak, átlagosan 130 ponttal teljesítenek jobban a gimnazisták (44. táblázat). Ennek hátterében a gimnáziumi képzés másfajta célcsoportja és eredményesség koncepciója, célrendszere húzódhat meg.

44. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma képzéstípus szerint (N=62314) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Szakközépiskola	1618,7	29493	172,7
Gimnázium	1749,3	32821	191,6

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Ha a településtípusokat és az iskolanagyságot kombináljuk, láthatjuk, hogy mind a három településtípus kapcsán megfigyelhető a mindkét fő változónk (településtípus és iskolanagyság) érvényesülése (45. táblázat). Ezzel a módszerrel elkerüljük azt, hogy a városi kis iskolákat és a fővárosi nagy iskolákat együtt kezeljük. A legjobb eredményt a nagy iskolák hozzák, településtípusonként külön és együtt vizsgálva egyaránt. A városi nagy iskolák átlagosan jobb eredményt érnek el, mint a megyeszékhelyi és fővárosi közepes iskolák. A matematikai kompetenciamérés eredményei azt mutatják, hogy a kis iskolák tanulóinak teljesítménye megyeszékhelyeken a legmagasabb, de az iskolanagyság így is nagy befolyásoló erővel bír. De érdemes kiemelni, hogy a megyeszékhelyek közepes méretű iskoláinak tanulói jobb eredményt képesek elérni, mint a fővárosi közepes méretű iskolák diákjai, igaz a különbség minimális. Nem túl nagy a különbség a megyeszékhelyek nagy és a főváros nagy iskoláinak eredményei között. A városi közepes és nagy intézmények jobb eredményt érnek el bármely településtípus kis iskoláinál. Átlag fölött mindössze a városi nagy, a megyeszékhelyi nagy, a fővárosi közepes és fővárosi nagy iskolák tudtak teljesíteni, ebből a fővárosi közepes iskolák pontosan átlag közelében. Ez tehát egyértelműen azt mutatja, hogy az iskolai környezet és az eredményesség között létezik valós összefüggés.

45. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma iskolai környezetek szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Városi kicsi	1608,6	5014	180,2
Városi közepes	1654,1	10486	185,5
Városi nagy	1688,9	10588	188,0
Megyeszékhelyi kicsi	1634,8	1785	185,9
Megyeszékhelyi közepes	1671,6	3611	204,2
Megyeszékhelyi nagy	1721,6	17066	184,1
Főváros kicsi	1617,2	1070	211,7
Fővárosi közepes	1668,2	2853	206,1
Fővárosi nagy	1731,5	9805	201,4

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Ha a fenntartókkal is kombináljuk az iskolai környezeteket, szépen kirajzolódik, melyik iskolai környezetben, mely fenntartó tanulói eredményesebbek (56. táblázat, részletes eredmények lásd 4. melléklet). Az eredményeket több oldalról érdemes megvizsgálni. Az egyes iskolai környezeteken belül a legmagasabb értékeket a régi egyházi szektor érte el, tőlük valamelyest lemaradva láthatók az állami iskolák. Az új egyházi és magán szektorok azok, amelyek általában a legalacsonyabb pontszámokat produkálják. Ha az egyes

fenntartótípusokat vizsgáljuk, akkor érdemes megfigyelni, hogy az egész mintában a legjobb eredményeket a régebben egyházi kézben lévő városi nagy, megyeszékhelyi nagy, a fővárosi közepes és nagy iskolák érték el, közülük is a legjobbat a fővárosi közepes iskolák tanulói. A legrosszabb eredményeket az új egyházi szektorba tartozó fővárosi kis és közepes iskolák és a magán szektor megyeszékhelyi kis iskolái produkálták. Valószínűleg ezek az eredmények is közrejátszottak a fenntartóváltásban.

46. táblázat: Diákok standard matematika pontszáma iskolai környezetek és fenntartótípusok szerint (n=62278) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	1613,2	1612,2	1580,6	1594,7
Városi közepes	1649,3	1715,2	1635,2	1579,8
Városi nagy	1690,0	1741,5	1668,4	1639,0
Megyeszékhelyi kicsi	1632,7	1694,2	1573,8	1562,2
Megyeszékhelyi közepes	1687,2	1691,9	-	1562,8
Megyeszékhelyi nagy	1722,0	1757,7	1666,6	1699,2
Főváros kicsi	1672,3	1677,4	1511,4	1572,1
Fővárosi közepes	1665,0	1791,5	1538,2	1577,8
Fővárosi nagy	1729,5	1780,3	1656,4	1703,7

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Ahhoz, hogy jobban megértsük az eredményeket, érdemes figyelembe venni azt, hogy a gimnáziumi túlsúly vezethet kedvezőbb eredményekhez, ezért a két általunk vizsgált képzéstípusban külön-külön is megvizsgáltuk az eredményeket (5. melléklet). A megyeszékhelyi nagy iskolák előnyét magyarázhatja az, hogy itt csak gimnáziumi képzéssel rendelkezik a korábbi egyházi szektor, hiszen, ha az állami szektor eredményeit nézzük, akkor a gimnáziumi képzésnél már az utóbbi előnye rajzolódik ki. A fővárosi nagy iskolák előnye hasonló okokra vezethető vissza, és a tendencia is hasonló. Első ránézésre úgy tűnik, hogy a fővárosi közepes iskolák eredményességének hátterében a gimnáziumi többség állhat, de ez nem teljesen igaz, hiszen a régóta egyházi szektorhoz tartozó iskolákban mind a szakközépiskolák, mind a gimnáziumok jobban teljesítenek, mint az állami szektor, tehát ebben az esetben kevésbé igazolható az iskolatípus arányából fakadó magyarázat. Más a helyzet a városi nagy iskoláknál, ahol a régebben egyházi szektorhoz tartozó szakközépiskolák rosszabbul, a gimnáziumok viszont jobban teljesítenek, mint az állami szektorban, itt valóban kereshető az ok a képzéstípusok közötti aránytalanságban. De vajon mi áll az új egyházi szektor rosszabb eredményeinek hátterében? Egyrészt a kis tanulólétszámok, másrészt az, hogy a fővárosi közepes iskolák csak szakközépiskolák, míg a fővárosi kis iskolák diákjai függetlenül a képzési típustól meglehetősen gyengén teljesítenek, sőt a gimnáziumok tanulói még gyengébben. Szakközépiskolai és gimnáziumi szinten egyaránt itt a legrosszabb a teljesítmény. Ennek hátterében állhat az is, hogy az amúgy rosszul teljesítő iskolákat kínálták fel az egyházak részére.

A gimnáziumok három iskolai környezet kivételével megelőzik a szakközépiskolákat eredményességben. A három eset közül kettőben városi magán fenntartású kis iskoláknál minimális, a korábban már említett új egyházi fővárosi kis iskoláknál valamelyest nagyobb különbség figyelhető meg, azonban igazán jelentős különbség csak a magán fenntartású fővárosi nagy középiskoláknál rajzolódik ki.

Gimnáziumok között általánosságban az állami szektor teljesít a legjobban, kivéve a városi közepes és nagy, valamint a fővárosi közepes iskoláknál, ahol a régi egyházi szektor eredményesebb (47. táblázat). Országos szinten a legjobb eredmények az állami megyeszékhelyi közepes gimnáziumok és az állami fővárosi nagy iskoláknál figyelhetők meg, továbbá a régi egyházi fővárosi közepes gimnáziumoknál. Ez arra vall, hogy az állami szektor megyeszékhelyi közepes és nagy, valamint fővárosi nagy intézményei valószínűleg szelektívebb elitiskolák, ez a jelenség a régi egyházi szektornál inkább a fővárosi közepes és nagy iskoláknál feltételezhető. Az új egyházi szektor kategóriáján belül három esetben (városi közepes, városi nagy, megyeszékhelyi nagy) ért el jobb eredményt, azonban ezek nem érik el egyik esetben sem a régi egyházi és az állami szektor eredményeit. Viszont egy alkalommal jobb eredményt értek el, mint a régi egyházi gimnáziumok tanulói, a városi kis gimnáziumoknál (4 pont).

47. táblázat: Gimnazisták standard matematika pontszáma településtípus és iskolai környezetek és fenntartótípusok szerint (n=32785) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	1658,1	1638,6	1643,0	1594,1
Városi közepes	1714,4	1739,3	1680,6	1654,4
Városi nagy	1751,8	1779,5	1700,6	1729,3
Megyeszékhelyi kicsi	1706,4	1708,2	1622,9	1588,9
Megyeszékhelyi közepes	1814,5	1721,6	-	1554,1
Megyeszékhelyi nagy	1794,2	1757,7	1746,1	1709,8
Főváros kicsi	1713,2	1677,4	1504,7	1622,7
Fővárosi közepes	1743,4	1805,3	-	1586,7
Fővárosi nagy	1808,0	1780,3	1656,4	1692,2

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szakközépiskoláknál erős a magánszektor eredményessége (48. táblázat). A legjobb teljesítményt a magán szektor megyeszékhelyi nagy és a fővárosi nagy szakközépiskoláinak diákjai produkálták. Érdekes kiemelni, még az új egyházi szektor városi nagy szakközépiskoláinak kiugróbb eredményét is, ugyanakkor az esetek többségében a régi egyházi szektor jobb eredményei szembetűnőek.

48. táblázat: Szakközépiskolások standard matematika pontszáma településtípus és iskolai környezetek és fenntartótípusok szerint (n=29493) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	1573,8	1544,0	1524,3	1595,9
Városi közepes	1586,6	1616,1	1591,5	1521,6
Városi nagy	1614,1	1583,8	1643,6	1604,7
Megyeszékhelyi kicsi	1589,9	1603,2	1501,3	1538,2
Megyeszékhelyi közepes	1595,4	1539,9	-	1566,8
Megyeszékhelyi nagy	1664,4	-	1613,9	1681,6
Főváros kicsi	1582,4	-	1520,2	1500,8
Fővárosi közepes	1567,8	1582,9	1538,2	1561,9
Fővárosi nagy	1638,4	-	-	1736,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

7.1.2. Kompetenciamérési eredményesség szövegértésből

A 2014-es kompetenciamérés standard szövegértés pontszáma 62314 gimnáziumi és szakközépiskolai tanulónál áll rendelkezésünkre. A szövegértési kompetenciamérés átlaga 1659, minimum értéke 792, maximum pedig 2246 pont lett, szórása pedig 179 pont. A szövegértési kompetenciamérés átlaga, minimuma és maximuma elmarad a matematikától, a szórása is kisebb. Itt érdemes visszagondolni, arra, hogy a szövegértés eredmények szoros kapcsolatot mutatnak a matematika kompetenciákkal (Lefgren & Sims 2012), kiegészítik is egymást, gondoljunk a szöveges matematika feladatokra (Széll 2014).

A matematika után a szövegértési kompetenciamérésnél (49. táblázat) is fenntartónként szignifikáns különbségeket találunk. A legjobb átlagos szövegértés pontszáma a régi egyházi szektor tanulóinak van, eredményük 48 ponttal jobb, mint az állami szektoré és 95 ponttal megelőzi az új egyházi szektort. Hasonlóan a matematika eredményekhez az új egyházi és magán szektorok lemaradása rajzolódik ki. A régi egyházi szektor szövegértés előnyét korábbi kutatások is kihangsúlyozták (pl. Bacskai 2012). Ennek háttérében többek között a kedvezőbb olvasási attitűdöt és a képzési típus szerepét emelték ki (Bacskai 2012).

49. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma fenntartó típusonként (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Állami	1659,9	49237	178,3
Régi egyházi	1708,0	5964	170,6
Új egyházi	1613,9	3565	169,5
Magán	1603,8	3512	194,4

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Itt is megfigyelhető a települési olló, a községektől a főváros felé növekszik az átlagos eredmény, ugyanakkor a főváros és a megyeszékhely között csupán minimális különbség tapasztalható, ehhez képest a községi és városi iskolák tanulói között már igazán jelentős különbség van (50. táblázat). A községi iskolák és a fővárosi iskolák tanulóinak szövegértés

pontszámának különbsége 176 pont. A továbbiakban a városok és a községek óriási különbségei ellenére a matematikához hasonlóan összevontan fogjuk kezelni az eredményeiket, a községi középiskolások alacsony elemszáma miatt.

50. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma településtípusonként (N=62314) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Község	1502,1561	412	181,17936
Város	1634,1360	25676	175,21218
Megyeszékhely	1677,6653	22498	173,86743
Főváros	1678,2578	13728	188,10852

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Háromértékű településtípust vizsgálva ugyanúgy, mint a matematikánál egy kevésbé cizellált, ugyanakkor a későbbiekben jobban kezelhető eredményt kapunk (51. táblázat). A városi iskolák tanulóinak hátránya így is megmaradt a megyeszékhelyi és fővárosi eredményekkel szemben, azonban így már nem érvényesül a községi tanulók kiugróan alacsony eredménye.

51. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma háromértékű településtípus szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Város	1632,1	26088	176,1
Megyeszékhely	1677,8	22462	173,9
Főváros	1678,3	13728	188,1

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A szövegértésnél is megfigyelhető az iskola nagyságából fakadó különbség (52. táblázat). A nagy és a kis iskolák tanulóinak szövegértés pontszáma között 86 pont a különbség.

52. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma iskolanagyság szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Kis iskola	1597,4	7869	173,9
Közepes iskola	1634,5	16950	178,8
Nagy iskola	1682,6	37459	176,4

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Képzési típusonként is kirajzolódik a különbség, amely ebben az esetben is a gimnáziumok szignifikánsan jobb eredményéről árulkodik (53. táblázat). A gimnáziumi tanulók átlagosan 141 ponttal teljesítettek jobban szövegértésből, mint a szakközépiskolai tanulók.

53. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma képzési típusonként (N=62314) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Szakközépiskola	1584,3	29493	160,1
Gimnázium	1725,6	32821	169,3

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A településtípusok és iskolanagyság alapján kialakított iskolai környezetek tovább színezik a képet, hiszen minden településtípuson belül megtalálható az iskolanagyság szerinti különbség (54. táblázat). Ugyanakkor érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a megyeszékhelyi és a fővárosi kis intézmények nem érik el a városi közepes iskolák átlagát, a megyeszékhelyi és a fővárosi közepes iskoláknál, pedig a városi nagy iskolák jobban teljesítenek. A városi nagy középiskolánál, csupán a megyeszékhelyi és a fővárosi intézmények értek el jobb eredményt. Akárcsak a matematika esetén megfigyelhető a megyeszékhelyek közepes iskoláinak némileg jobb átlaga a fővárosi közepes iskoláknál. Még kisebb a különbség a megyeszékhelyi nagy és a fővárosi nagy iskolák között, mint matematikánál volt.

54. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma településtípus és iskolai környezetek szerint (n=62278) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Városi kicsi	1590,2	5014	171,9
Városi közepes	1625,5	10486	174,1
Városi nagy	1658,4	10588	175,6
Megyeszékhelyi kicsi	1614,5	1785	168,8
Megyeszékhelyi közepes	1650,8	3611	181,6
Megyeszékhelyi nagy	1690,1	17066	170,7
Főváros kicsi	1602,4	1070	189,0
Fővárosi közepes	1647,1	2853	189,9
Fővárosi nagy	1695,6	9805	184,3

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A szövegértésnél még jobban kirajzolódik a fenntartótípusok között a régi egyházi intézmények előnye (55. táblázat, részletes eredmények lásd 16. melléklet). Négy iskolai környezet kivételével elmondható, hogy az állami szektor eredményei jobbak, mint az új egyházi és a magán szektor eredményei. A városi ki iskoláknál a magán szektor jobb eredményt el, mint az állami és az új egyházi iskoláknál, akárcsak a fővárosi nagy iskoláknál. Az 1700 pontot átlagosan egyetlen esetben sem tudta átlépni az állami és az új egyházi szektor, a magán szektor is csak a fővárosi nagy iskoláknál, ezzel szemben a régi egyházi szektor 5 esetben lépte át, a városi nagy iskoláknál, a megyeszékhelyi közepes, a megyeszékhelyi nagy, a fővárosi közepes és nagy intézményeknél. Utóbbi három iskolai környezetbe tartozó régi egyházi intézmények azok, amelyek szövegértésből az egész minta esetén a legjobban teljesítettek.

55. táblázat: Diákok standard szövegértés pontszáma településtípus és iskolai környezetek és fenntartótípusok szerint (n=62278) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	1587,3	1615,8	1569,2	1603,2
Városi közepes	1621,2	1687,1	1595,4	1584,8
Városi nagy	1659,6	1716,0	1638,3	1599,6
Megyeszékhelyi kicsi	1606,4	1683,5	1568,6	1545,1
Megyeszékhelyi közepes	1659,5	1701,0	-	1548,9
Megyeszékhelyi nagy	1688,3	1745,5	1652,8	1668,2
Fővárosi kicsi	1633,5	1641,0	1518,6	1581,7
Fővárosi közepes	1640,5	1757,5	1563,7	1584,7
Fővárosi nagy	1690,2	1770,6	1657,0	1702,4

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A kiugró eredmények a régi egyházi szektornál részben magyarázhatóak a gimnáziumi túlsúllyal, ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a régi egyházi szektor városi nagyméretű intézményeinek gimnazistái 28 ponttal jobban teljesítenek, mint az állami szektor hasonló jellemzőjű iskoláinak diákjai (17. melléklet). Hasonló eredmény még a fővárosi közepes iskoláknál figyelhető meg, itt a régi egyházi gimnáziumok tanulói átlagosan 60 ponttal értek el többet. A megyeszékhelyi nagy és a fővárosi nagy régi egyházi gimnáziumok jobb átlag eredményeinek hátterében az áll, hogy ezekben az iskolai környezetekben a fenntartótípusnak nincs szakközépiskolája.

A gimnáziumokat vizsgálva látható (56. táblázat), hogy a városi kis intézmények közül az új egyházi szektor emelkedik ki, viszont előnye az állami és a régi egyházi szektorhoz képest minimális, azonban a magán szektorhoz képest már jelentős. A többi iskolai környezetnél az állami és a régi egyházi szektor tűnik ki. Az állami szektor a megyeszékhelyi közepes és nagy, valamint a fővárosi kis intézményeknél ért el jobb eredményt, a régi egyházi szektor pedig a városi közepes és nagy, a megyeszékhelyi kis és a fővárosi közepes méretű gimnáziumoknál. A fővárosi nagy gimnáziumoknál nincs lényegi különbség a régi egyházi és az állami szektor között. Szintén hasonló mértékű az eredménykülönbség, ha a megyeszékhelyi nagyméretű régi egyházi és új egyházi intézményeket vetjük össze. A városi kis iskolák esetén az új egyházi szektor bizonyult a legeredményesebbnek.

56. táblázat: Gimnazisták standard szövegértés pontszáma településtípus és iskolai környezetek és fenntartótípusok szerint (n=32785) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	1643,4	1641,6	1647,0	1598,8
Városi közepes	1692,2	1710,5	1661,9	1666,4
Városi nagy	1725,9	1753,9	1685,6	1675,3
Megyeszékhelyi kicsi	1661,6	1697,0	1593,5	1568,4
Megyeszékhelyi közepes	1777,6	1722,6	-	1525,3
Megyeszékhelyi nagy	1771,3	1745,5	1746,1	1697,9
Főváros kicsi	1676,6	1641,0	1529,2	1628,3
Fővárosi közepes	1711,9	1772,4	-	1591,9
Fővárosi nagy	1769,7	1770,6	1657,0	1688,8

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A szakközépiskoláknál vegyes kép rajzolódik ki (57. táblázat). A legjobb eredményt a fővárosi nagyméretű magán fenntartásúak érték el (1741 pont). A magánszektor három esetben ért el a többi fenntartónál jobb eredményt a városi kis, a fővárosi nagy és közepes intézményeknél. Az új egyházi szektor érte el a legjobb eredményeket a városi nagy iskoláknál. Az állami szektornál csak két esetben beszélhetünk kiugróbb eredményről megyeszékhelyi nagy és a fővárosi kis szakközépiskoláknál. A régi egyházi szektor pedig a városi közepes, a megyeszékhelyi kis és a megyeszékhely közepes intézményeknél ért el jobb eredményeket. A fővárosi közepes intézmények esetén szintén az új egyházi szektor előnye rajzolódik ki a régi egyházihoz viszonyítva.

57. táblázat: Szakközépiskolások standard matematika szövegértés pontszáma településtípus és iskolai környezetek és fenntartótípusok szerint (n=29493) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	1538,0	1549,3	1499,0	1613,1
Városi közepes	1552,8	1590,5	1531,2	1521,2
Városi nagy	1578,3	1559,2	1601,9	1570,9
Megyeszékhelyi kicsi	1574,4	1595,9	1531,9	1524,0
Megyeszékhelyi közepes	1574,4	1591,0	-	1559,9
Megyeszékhelyi nagy	1622,1	-	1591,0	1619,1
Főváros kicsi	1538,8	-	1504,4	1516,1
Fővárosi közepes	1551,9	1532,3	1563,7	1571,7
Fővárosi nagy	1597,8	-	-	1741,4

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

7.2. Nem tanulmányi eredményesség

A következő két alfejezetben a nem tanulmányi eredményesség két formáját vesszük górcső alá, a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást és a diplomaszerezési szándékot. Noha az adatbázis nem tartalmaz vallásosságra vonatkozó változókat, de ezen eredményességváltozók szoros kapcsolatban állnak a vallásos pedagógia elemeivel, ezért akár óvatosan ugyan, de erre utaló jelként is tekinthetünk ezekre. Jelen alfejezetekben nem folytonos változókkal, hanem kategoriális változókkal fogjuk az elemzéseket elvégezni.

7.2.1. Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás

A „nem tanulmányi” eredményesség egyik lehetséges megnyilvánulási formája lehet az extrakurrikuláris aktivitás. Az extrakurrikuláris aktivitáshoz tartozó eredményesség index kialakításában figyelembe vettük, hogy a tanuló jár-e rendszeresen könyvtárba¹⁷, részt vesz-e tanórán kívüli tehetséggondozásban¹⁸, tanórán kívüli iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozáson¹⁹, külön- vagy magánóra keretében végzett zene²⁰ vagy sportfoglalkozáson²¹, valamint, hogy a tanuló rendszeresen olvas-e²². Minden tényező egy pontot ért az indexben. A könyvtárlátogatás akkor került számításba, ha a tanuló többször vagy rendszeresen járt könyvtárba, hiszen ez ebben az esetben a szabadidejéből szánt áldozatként is felfogható. Értelemszerűen a tanórán kívüli tehetséggondozásra vonatkozó kérdések valamint a külön- és magánórák kapcsán csak az igen válaszokért kaptak pontot a tanulók. A tanulót akkor tekintettük rendszeres könyvolvasónak, ha a tanévben már legalább egy könyvet elolvasott, erre és ennél magasabb kategóriákra kapott egy pontot. Az így létrejövő indexnek a minimuma 0, maximuma 6, átlaga 1,7, szórása pedig 1,2. 55002 tanuló rendelkezik az adatbázisunkban ilyen extrakurrikuláris aktivitás index-szel.

A teljes minta esetén elmondható, hogy a tanulók 14,9%-a semmilyen extrakurrikuláris tevékenységben sem vesz részt, 30,6% egyben, 30,5% pedig kettőben, 24,1% pedig legalább háromban. Az extrakurrikuláris aktivitás indexen legalább 3 pontot elérőket soroltuk a kiugróan eredményes kategóriába, az el nem érőket a nem kiugróan eredményes kategóriába. Az extrakurrikuláris aktivitás kapcsán egyértelműen felülreprezentált a régi egyházi szektor, amely a szakirodalomban is feltárt jelenség, hiszen maguk az iskolák is több tanórán kívüli tevékenységet kínálnak a tanulóik számára (Pusztai 2004, Imre 2005, Bacskai 2008, Morvai & Sebestyén 2014, Pusztai 2014). Már Imre (2005) szektorközi összehasonlító eredményei is azt mutatták, hogy nemcsak az intézményi kínálata nagyobb az egyházi szektornak, hanem a tanulók is aktívabbak. Pusztai (2009) az egyházi középiskolások kiemelkedő sportaktivitásáról számolt be, majd háromféle extrakurrikuláris aktivitást különböztetett meg:

¹⁷ Szoktál-e könyvtárba járni és könyveket kölcsönözni? Válaszok: Még sohasem voltam, Nagyon ritkán, Többször is voltam, Rendszeresen járok.

¹⁸ Milyen rendszeres, tanórán kívüli foglalkozásokon veszel részt az iskolában? Tehetséggondozó órán (azok számára szervezett foglalkozáson, akiknek jól megy egy adott tantárgy). Válaszok: Igen, Nem.

¹⁹ Milyen rendszeres, tanórán kívüli foglalkozásokon veszel részt az iskolában? Iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozáson. Válaszok: Igen, Nem.

²⁰ Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból? c. zene. Válasz: igen, nem.

²¹ Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból? d. sport. Válasz: igen, nem.

²² Mikor olvastál utoljára könyvet a saját szórakozásodra? Válasz: Jelenleg is olvasok egy könyvet. Most épp nem olvasok, de az utóbbi hónapban olvastam. Most épp nem olvasok, de ebben a tanévben már olvastam. Ebben a tanévben még nem olvastam, de korábban igen. Még sohasem olvastam könyvet a saját szórakozásomra.

a heti rendszerességgel szervezett kislétszámú választható alkalmakat, az iskolák által szervezett tömeges programokat valamint a kollégiumi életet. Az adatok azt mutatják, hogy régi egyházi szektorban közel dupla annyian tartoznak a kiugróan eredményesek közé, mint a többi szektorban (68. táblázat). A legalacsonyabb arányban az új egyházi szektor tanulói kerültek a kiugróan eredményes kategóriába, viszont eredményeik nem sokkal maradnak el az állami és a magán szektortól.

58. táblázat: Extrakurrikuláris aktivitás fenntartótípusok szerint (n=54037) (p=0,000)

		Kevésbé kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Állami	n	33267	9737	43004
	%	<u>77,4%</u>	22,6%	100%
Régi egyházi	n	3065	2014	5079
	%	60,3%	<u>39,7%</u>	100%
Új egyházi	n	2512	636	3148
	%	<u>79,8%</u>	20,2%	100%
Magán	n	2194	612	2806
	%	<u>78,2%</u>	21,8%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Noha statisztikailag szignifikáns a kapcsolat a településtípus és az extrakurrikuláris aktivitás között, az eredmények mégsem különböznek jelentősen (59. táblázat). A városi középiskolások és a fővárosi középiskolák között a kiugróan eredményes tanulók százalékos megoszlásának aránykülönbsége mindössze 5%, éppen ezért nem beszélhetünk jelentős településtípusonkénti eltérésekről.

59. táblázat: Extrakurrikuláris aktivitás településtípusok szerint (n=54037) (p=0,000)

		Kevésbé kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Városi	n	17891	5159	23050
	%	<u>77,6%</u>	22,4%	100%
Megyeszékhely	n	15103	4810	19913
	%	75,8%	24,2%	100%
Főváros	n	8044	3030	11074
	%	72,6%	<u>27,4%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Iskolanagyság szerint szintén nincs jelentős különbség (60. táblázat). A kis és a nagy iskolák között minimális 2,6%-nyi a különbség a nagy iskolák javára.

60. táblázat: Extrakurrikuláris aktivitás iskolanagyság szerint (n=54037) (p=0,000)

		Kevésbé kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Kis iskola	n	5101	1464	6565
	%	<u>77,7%</u>	22,3%	100%
Közepes iskola	n	11465	3409	14874
	%	<u>77,1%</u>	22,9%	100%
Nagy iskola	n	24472	8126	32598
	%	75,1%	<u>24,9%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Más a helyzet, ha képzési típusonként vizsgáljuk az eredményeket (61. táblázat). A gimnazisták több mint kétszer annyian tartoznak a kiugróan eredményesek közé az extrakurrikuláris aktivitás tekintetében, mint a szakközépiskolások. Tehát még minden harmadik gimnazista kiugró eredményességet mutat extrakurrikuláris aktivitás terén, addig ez csak minden hetedik szakközépiskolásra igaz.

61. táblázat: Extrakurrikuláris aktivitás képzési típus szerint (n=54066) (p=0,000)

		Kevésbé kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Szakközépiskola	n	22084	3733	25817
	%	<u>85,5%</u>	14,5%	100%
Gimnázium	n	18971	9278	28249
	%	67,2%	<u>32,8%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szintén statisztikailag szignifikáns, de valójában nem túl meggyőző az iskolai környezetek szerinti eredmény (62. táblázat). Legkevésbé a városi kis intézmények kiugróan eredményesek, leginkább pedig a fővárosi kis intézmények, valamennyivel valóban nagyobb a különbség, de még itt sem igazán jelentős.

62. táblázat: Extrakurrikuláris aktivitás iskolai környezetenként (n=54037) (p=0,000)

		Kevésbé kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Városi kicsi	n	3498	894	4392
	%	<u>79,6%</u>	20,4%	100%
Városi közepes	n	7296	2038	9334
	%	<u>78,2%</u>	21,8%	100%
Városi nagy	n	7097	2227	9324
	%	76,1%	23,9%	100%
Megyeszékhelyi kicsi	n	1058	351	1409
	%	75,1%	24,9%	100%
Megyeszékhelyi közepes	n	2460	784	3244
	%	75,8%	24,2%	100%
Megyeszékhelyi nagy	n	11585	3675	15260
	%	75,9%	24,1%	100%
Főváros kicsi	n	545	219	764
	%	71,3%	<u>28,7%</u>	100%
Fővárosi közepes	n	1709	587	2296
	%	74,4%	25,6%	100%
Fővárosi nagy	n	5790	2224	8014
	%	72,2%	<u>27,8%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A fenntartótípus bevonása mellett (63. táblázat, részletesen lásd 18. melléklet) már komolyabb különbségek rajzolódnak ki, mind az egyes iskolai környezeteken belül, mind a szektorokon belül. Egyrészt ilyen bontásban is kiemelkedik a régi egyházi szektor minden iskolai környezet esetén, másrészt a magán szektornál is több esetben találunk kiugróbb eredményeket. Például a magán szektorban a városi kis iskoláknál némiképp magasabb a kiugróan eredményes tanulók aránya, mint a régi egyházi szektorban. Több esetben mutat még kiugró eredményeket a magánszektor: a városi közepes és a fővárosi nagy intézményeknél. Az új egyházi szektor néhány esetben nagyon alacsony százalékokat produkált a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás tekintetében, ezek szoros összefüggésben állnak az alacsony elemszámmal is ezekben az iskolai környezetekben (megyeszékhelyi kis intézmények, fővárosi kis és közepes intézmények). Az állami szektor általában átlag körüli eredményeket produkált, a legjobb eredményt a fővárosi kis intézmények tanulói érték el. A legnagyobb arányban tehát a régi egyházi szektorban találunk kiugróan eredményes tanulókat, azonban elég nagy különbségek figyelhetők meg iskolai környezetenként. A régi egyházi szektorban a legkiugróbb eredmények a megyeszékhelyi kis és nagy, a fővárosi közepes és nagy iskoláknál figyelhetők meg.

63. táblázat: Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás iskolai környezetenként és fenntartónként (n=54037) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	19%	26,6%	16,9%	28,6%
Városi közepes	19,8%	36,6%	21,9%	29,4%
Városi nagy	23%	38,7%	21,5%	17,1%
Megyeszékhelyi kicsi	20,3%	47%	11%	12,5%
Megyeszékhelyi közepes	24%	32,6%		15,5%
Megyeszékhelyi nagy	22,9%	44,5%	20,5%	20,1%
Főváros kicsi	30%	32,5%	11,5%	31,2%
Fővárosi közepes	23%	50,2%	11,8%	15,9%
Fővárosi nagy	25,9%	49,4%	20,8%	40,7%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A régi egyházi szektor gimnazistái szinte minden iskolai környezet esetén jobb eredményt mutatnak, mint a másik három szektor (64. táblázat). Két esetben nem teljesül ez, hiszen a megyeszékhelyi közepes iskoláknál az állami szektor, a fővárosi kis iskoláknál a magán szektor diákjai között vannak magasabb arányban a kiugróan eredményesek. A régi egyházi szektoron belül és az összes fenntartóhoz képest is, a legjobb eredményeket a fővárosi közepes, a fővárosi nagy és a megyeszékhelyi kis intézmények gimnazistái érték el. Az új egyházi szektoron belül csupán egyetlen iskolai környezet (megyeszékhelyi nagy) kapcsán beszélhetünk olyan intézményekről, melynek gimnazista tanulóinak egyharmada kiugróan eredményes. A szektor intézményei azonban összességben átlagos vagy átlag alatti eredményeket produkálnak, esetükben még nem jelenik meg, tehát ez a régi egyházi iskolákra jellemző eredményesség. A magán szektor az új egyházi szektorhoz hasonlóan viselkedik, kivéve a fővárosi kis iskoláknál, ahol kategóriájában a legjobb eredményt érték el.

64. táblázat: Gimnazisták kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitása fenntartónként és iskolai környezetenként (n=28220) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	24,6%	31,4%	21,7%	25,7%
Városi közepes	26,8%	40,8%	28,6%	35,5%
Városi nagy	29%	43,9%	29,3%	24,6%
Megyeszékhelyi kicsi	28,6%	48,9%	13,3%	17,5%
Megyeszékhelyi közepes	36,5%	35,7%	-	21,8%
Megyeszékhelyi nagy	33,9%	44,5%	34,4%	25,4%
Főváros kicsi	37%	32,5%	15,2%	43,4%
Fővárosi közepes	29,7%	51,1%	-	20,8%
Fővárosi nagy	36,3%	49,4%	20,8%	38,7%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Extrakurrikuláris aktivitás terén a kiugróan eredményesek aránya az állami szektor szakközépiskolásainál 13-16,2% között mozog, bár a megyeszékhelyi kis intézményeknél a legmagasabb az arányuk, de adott iskolai környezetben ez csupán átlagos eredményt jelent (65. táblázat – részletesen lásd 19. melléklet). Míg az állami szektor eredményei viszonylag konstansnak bizonyultak iskolai környezetenként, addig a régi egyházi és a magán szektorok

esetén jóval diverzebb kép tárul a szemünk elé. Az állami szektor a többi fenntartóhoz képest egyetlen iskolai környezetnél tudott magasabb eredményt elérni a megyeszékhelyi nagy intézményeknél, habár ez csak kicsit haladja meg az új egyházi és a magán szektor eredményeit. A régi egyházi szektor már több alkalommal ért el a szektorok között legjobb eredményt (városi nagy, megyeszékhelyi kicsi, megyeszékhelyi közepes, fővárosi közepes), viszont csak két esetben beszélhetünk komolyabb különbségről a megyeszékhelyi kicsi és fővárosi közepes intézményeknél. Az új egyházi szektor átlagos vagy átlag alatti eredményeket tudott csak felmutatni, amely azt mutatja, hogy ezen eredményesség terén még nem mutat egyházi iskolás jellemzőket. A magán szektor eredményei, a szektor sokszínűségéből és sokféle célrendszeréből adódóan elég vegyes képet mutatnak, hiszen vagy az iskolai környezetben belüli legjobb eredményeket vagy a (majdnem) legrosszabbakat. A városi kis és közepes intézmények, fővárosi kis és nagy intézmények szakközépiskolásai a többi szektornál jobban teljesítettek. A fővárosi nagy és városi kis iskolák tanulójának teljesítménye a témában különösen kiemelkedő.

65. táblázat: Szakközépiskolások kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitása fenntartónként és iskolai környezetenként (n=25817) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	13,9%	14,2%	12,2%	34,4%
Városi közepes	13%	19,8%	15,5%	22,8%
Városi nagy	15,8%	20,4%	14,6%	14%
Megyeszékhelyi kicsi	16,2%	37,7%	7,1%	9,3%
Megyeszékhelyi közepes	15,1%	16,4%	-	12,3%
Megyeszékhelyi nagy	13,8%	-	11,1%	10,1%
Főváros kicsi	13,5%	-	7,3%	17,1%
Fővárosi közepes	15,2%	27,3%	11,8%	7,1%
Fővárosi nagy	14,7%	-	-	45,3%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

7.2.2. Diplomaszerzési aspiráció

Mind nemzetközi (OECD 2014), mind hazai (Imre 2005, Neuwirth 2005, Pusztai 2004, 2005, 2009) viszonylatban középfokon a teljesítményméréseken túl az egyik legfontosabb eredményesség változónak számít a továbbtanulók aránya (Imre 2005, Neuwirth 2005) és a továbbtanulási szándék (Imre 2005, Pusztai 2004, 2009). A diplomaszerzési aspiráció²³ kapcsán csupán a felsőoktatási továbbtanulási szándékot (alapképzés, mesterképzés, doktori képzés) mint kétértékű változót használva vizsgáltuk az eredményességet. Az összes válaszadó tanulót elemezve (n=54764) láthatjuk, hogy közel kétharmaduk akar diplomázni.

²³ Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni? Elvégezni a nyolc általánost, szakmunkás-végzettséget szerezni, érettségizni, érettségi utáni szakképzettséget szerezni, diplomát szerezni felsőfokú alapképzésen (korábban főiskola), diplomát szerezni felsőfokú mesterképzésen (korábban egyetem), doktori fokozatot szerezni.

Fenntartók között egyértelműen és jelentősen kiemelkedik a régi egyházi szektor (66. táblázat), ez az eredmény összecseng a korábbi kutatások eredményeivel (Imre 2005, Pusztai 2004, 2005, 2009).

66. táblázat: Diplomaszerezési aspiráció fenntartónként (n=54736) (p=0,000)

		Nem akar diplomázni	Diplomázni akar	Összesen
Állami	n	16339	27221	43560
	%	<u>37,5%</u>	62,5%	100%
Régi egyházi	n	915	4214	5129
	%	17,8%	<u>82,2%</u>	100%
Új egyházi	n	1395	1805	3200
	%	<u>43,6%</u>	56,4%	100%
Magán	n	1187	1660	2847
	%	<u>41,7%</u>	58,3%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Településtípus viszonylatában elmondható, hogy a megyeszékhelyek és a fővárosi iskolák tanulói jóval nagyobb arányban aspirálnak a felsőoktatás irányába (67. táblázat).

67. táblázat: Diplomaszerezési aspiráció településtípusonként (n=54736) (p=0,000)

		Nem akar diplomázni	Diplomázni akar	Összesen
Városi	n	9967	13418	23385
	%	<u>42,6%</u>	57,4%	100%
Megyeszékhely	n	6582	13497	20079
	%	32,8%	<u>67,2%</u>	100%
Főváros	n	3287	7985	11272
	%	29,2%	<u>70,8%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az iskolanagyság kapcsán a nagyméretű iskolák tanulói felülreprezentáltak a diplomaszerezési aspiráció terén (68. táblázat). A kis iskoláknál viszont már csak a tanulók fele tervezi a felsőfokú továbbtanulást.

68. táblázat: Diplomaszerezési aspiráció iskolanagyság szerinti bontásban (n=54736) (p=0,000)

		Nem akar diplomázni	Diplomázni akar	Összesen
Kis iskola	n	3299	3376	6675
	%	<u>49,4%</u>	50,6%	100%
Közepes iskola	n	6297	8799	15096
	%	<u>41,7%</u>	58,3%	100%
Nagy iskola	n	10240	22725	32965
	%	31,1%	<u>68,9%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A képzés típusa szintén erősen együtt jár a továbbtanulási szándékokkal, hiszen a gimnazisták majdnem kétszer akkora arányban gondolkoznak tizedikesként felsőfokú továbbtanulásban, mint a szakközépiskolások (69. táblázat).

69. táblázat: Diplomaszerezési aspiráció képzési típusonként (n=54764) (p=0,000)

		Nem akar diplomázni	Diplomázni akar	Összesen
Szakközépiskola	n	15183	11019	26202
	%	<u>57,9%</u>	42,1%	100%
Gimnázium	n	4661	23901	28562
	%	16,3%	<u>83,7%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Iskolai környezetek vizsgálatánál mind a településtípusból fakadó lépcső, mind az iskolanagyságból fakadó növekedés kirajzolódik (70. táblázat). Érdeemes megjegyezni, hogy a megyeszékhelyi kis és közepes iskolák tanulóinak eredménye elmarad a városi nagy iskolákétól. Akárcsak a fővárosi kis és közepes iskolák diákjainak eredményei is elmaradnak a megyeszékhelyi nagy iskolák eredményeitől. Az összes iskolai környezet közül a fővárosi nagy iskolák teljesítenek a legjobban. Ez összefüggésben lehet Garami (2009) azon megállapításával, mely szerint a nagyobb városokban élő szülők elkötelezettebbek a gyermekeik teljesítménye irányában, így nagy valószínűség szerint jobban buzdítják őket a felsőfok irányába.

70. táblázat: Diplomaszerezési aspiráció iskolai környezet típusonként (n=54736) (p=0,000)

		Nem akar diplomázni	Diplomázni akar	Összesen
Városi kicsi	n	2404	2079	4483
	%	<u>53,6%</u>	46,4%	100%
Városi közepes	n	4226	5246	9472
	%	<u>44,6%</u>	55,4%	100%
Városi nagy	n	3337	6093	9430
	%	35,4%	64,6%	100%
Megyeszékhelyi kicsi	n	625	800	1425
	%	<u>43,9%</u>	56,1%	100%
Megyeszékhelyi közepes	n	1244	2019	3263
	%	<u>38,1%</u>	61,9%	100%
Megyeszékhelyi nagy	n	4713	10678	15391
	%	30,6%	<u>69,4%</u>	100%
Főváros kicsi	n	270	497	767
	%	35,2%	64,8%	100%
Fővárosi közepes	n	827	1534	2361
	%	35%	65%	100%
Fővárosi nagy	n	2190	5954	8144
	%	26,9%	<u>73,1%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Fenntartói szektoronként már csak a diplomaszerezési aspirációval rendelkezők arányát vizsgáltuk, ahol a régi egyházi szektor kvázi hegemóniája rajzolódik ki, egyes esetekben a 90%-ot is megközelítik vagy meg is haladják (71. táblázat – részletesen lásd 20. melléklet). A régi egyházi szektoron kívül – kiemelt eredményeket – még a magán szektor tudott elérni, mégpedig a városi kis és közepes intézmények valamint a fővárosi nagy iskoláknál figyelhető meg.

71. táblázat: Diplomaszerezési aspirációval rendelkezők aránya fenntartónként és iskolai környezetként (n=54736) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	43,6%	<u>58,9%</u>	45,1%	<u>54,3%</u>
Városi közepes	52,5%	<u>77,3%</u>	54,4%	<u>66,9%</u>
Városi nagy	64,5%	<u>80,3%</u>	62,3%	<u>48,6%</u>
Megyeszékhelyi kicsi	49,4%	<u>81,4%</u>	48,6%	46%
Megyeszékhelyi közepes	60,2%	<u>86,5%</u>	-	44,8%
Megyeszékhelyi nagy	68,1%	<u>91,4%</u>	59,7%	71,3%
Főváros kicsi	67,9%	<u>78,4%</u>	39,1%	64,1%
Fővárosi közepes	62,1%	<u>92,4%</u>	16,7%	57,5%
Fővárosi nagy	71,2%	<u>94,1%</u>	73,4%	<u>86,9%</u>

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A gimnazistáknál, a képzési profilból fakadóan egy jóval magasabb diplomaszerezési aspiráció tapasztalható (72. táblázat). A régi egyházi szektor a kilenc iskolai környezet közül hétnél a legmagasabb továbbtanulási szándékot érte el, amely azt mutatja, hogy iskolai környezettől függetlenül is érvényesül ez a jelenség a régi egyházi szektornál. Különösen magasat – a többi fenntartóhoz képest – a megyeszékhelyi kis intézmények, a fővárosi közepes és nagy iskolái esetén. Mindössze két iskolai környezet volt, amelyben más fenntartók értek el jobb eredményt, mégpedig a megyeszékhelyi közepes iskolák, ahol az állami szektor ért el magasabb százalékot, valamint a fővárosi kis iskoláknál a magánszektor emelhető ki. Az új egyházi és a magán szektornál egyik iskolai környezet kapcsán sem találunk kileneven százalék feletti diplomaszerezési aspirációt, mindössze a fővárosi nagy magán gimnáziumoknál találunk megközelítő értéket. Ugyanakkor két esetben magasabb továbbtanulási szándékot tudott felmutatni az új egyházi szektor, mint az állami. Ez azt mutatja, hogy az új egyházi szektor a továbbtanulási motiváció terén legalább néhány iskolai környezetnél már elkezdett a régi egyházi szektor értékeinek irányába elindulni, de természetesen az is állhat a háttérben, hogy ezek az intézmények korábban is eredményesebbek voltak ezen a téren.

72. táblázat: Diplomaszerezési aspirációval rendelkező gimnazisták aránya fenntartónként és iskolai környezet típusonként (n=28534) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	62,2%	67,5%	63,7%	61,5%
Városi közepes	75%	83,6%	74,3%	82,5%
Városi nagy	85,6%	89%	79,4%	68,1%
Megyeszékhelyi kicsi	68,6%	88,6%	72,7%	61,5%
Megyeszékhelyi közepes	92,8%	88,9%	-	59,1%
Megyeszékhelyi nagy	90,8%	91,4%	81,6%	82,4%
Főváros kicsi	80,2%	78,4%	51,1%	83,8%
Fővárosi közepes	83,6%	92,8%	-	72,2%
Fővárosi nagy	89,7%	94,1%	73,4%	86,8%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A szakirodalommal összhangban (Imre 2005) a régi egyházi szektor kiemelkedése a szakképzésnél is megmaradt, sőt a városi nagy iskoláknál az új egyházi szektor is megjelenik (73. táblázat – részletesen lásd 21. melléklet). A magán szektor is képes a többi szektornál pozitívabb továbbtanulási hajlandóságot elérni a városi kis és közepes iskoláknál, valamint azon iskolai környezetek tekintetében, amelyekben a régi egyházi szektor nem rendelkezik szakképző intézményekkel: megyeszékhelyi nagy, a fővárosi kis és nagy iskolák. A régi egyházi szektor két jelentősen kiemelkedő iskolai környezete kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ezekben nagyon minimális volt a tanulók létszáma.

73. táblázat: Diplomaszerezési aspirációval rendelkező szakközépiskolások aránya fenntartónként és iskolai környezetenként (n=26202) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	27%	37,2%	26,5%	39,8%
Városi közepes	31,1%	51,8%	35,4%	50%
Városi nagy	38,8%	48,9%	47,5%	40,7%
Megyeszékhelyi kicsi	39,8%	46,3%	13,3%	35,7%
Megyeszékhelyi közepes	36,8%	74,3%	-	37,4%
Megyeszékhelyi nagy	49,5%	-	45,2%	50,9%
Főváros kicsi	40,2%	-	26,2%	42,2%
Fővárosi közepes	37,1%	83,3%	16,7%	31,5%
Fővárosi nagy	51,5%	-	-	87,1%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

7.3. Kontrollált kompetenciamérési eredményesség

Az eredményesség mérésének egyik fontos lehetősége az iskolahatás mérése (bővebben lásd 3.3. alfejezet), amely a családi háttér alapján elvárható eredmények és a valós eredmények közötti különbséget képes megmutatni. Jelen értekezésben ezt kontrollált eredményességnek nevezzük és nem a tanulók CSHI indexéhez, hanem a család kulturális tőkájéhez viszonyítjuk. A család kulturális klímájának a tanuló iskolai pályájára gyakorolt hatását számos kutató vizsgálta (Bourdieu 1973, Becker 1975, Bourdieu 1986, etc.). Míg mi a család kulturális tőkájéhez viszonyítottunk más kutatók (pl. Hermann & Varga 2016) meglehetősen hasonló

szempontokat vettek figyelembe a családi háttér kiszűréséhez, az anya és az apa iskolázottsági szintjét, a könyvek számát, valamint a diák halmozottan hátrányos helyzetű státuszát. Ez utóbbi megközelítést nem tartjuk megfelelőnek, hiszen a diák halmozott hátrányos helyzetű státuszában, alapvetően részt vesz a szülők alacsony iskolai végzettsége, mint meghatározó tényező. Kutatásukból (Hermann & Varga 2016) noha kiderül, hogy dummy változókat alkalmaztak, a metszéspontok nem rajzolódtak ki.

A kulturális tőke indexbe olyan változókat illesztettünk be, melyek a család tanuláshoz való viszonyát mutatják meg. Az indexben az édesanyák és az édesapák háromértékű iskolai végzettségét vettük figyelembe, ahol az érettségi egy, a diploma kétszeres súllyal érvényesült, azok, akiknek a szülei nem rendelkeznek érettségivel nulla pontot kaptak. Figyelembe vettük a családi és a saját könyvek számát, valamint, hogy a tanulónak van-e saját íróasztala. A két utóbbi kapcsán természetesen csak azok kaptak pontot, akik rendelkeznek saját könyvvel és íróasztallal. A könyvek számánál a legfeljebb 150 könyvet birtoklók nulla, a 150 és 600 közöttiek egyet, a 600 könyvnél többel rendelkezők két pontot kaptak. Az így képzett tanulói kulturális tőke index 8 fokú skála, melynek átlaga 4,5, szórása pedig 2.

A kontrollált eredményesség változók olyan folytonos változók, amelyek pozitív és negatív értékeket is felvehetnek. A családi háttér kiszűrése lineáris regresszió segítségével történt, ahol a függő változó egyik esetben a tanulók matematika, másik esetben a tanulók szövegértés pontszáma volt, a független változó pedig a tanulói kulturális tőke index. A regresszió eredményeként megtudhatjuk az átlagos képességpontokat és a lineáris egyenes meredekségét, melyek által kiszámítható (meredekséget megszorozva a kulturális tőke index-el és az átlagos képességpont összegeként), hogy milyen családi háttér esetén milyen teljesítmény várható el. Az elvárt eredmény és a valós eredmény különbsége adja a kontrollált eredményességet.

Az értekezés további két alfejezetében azt vizsgáljuk meg, milyen az egyes fenntartói szektorok eredményessége abban az esetben, ha a család kulturális tőkéjének hatását kontrolláljuk. A matematika és a szövegértés eredmények kontrollált módon történő bemutatása külön-külön alfejezetben kapott helyet.

7.3.1. Kontrollált matematika eredményesség

A lineáris regresszió alapján a matematika képességpont konstansa 1535, meredeksége pedig 35. A kontrollált matematika eredményesség változó minimális értéke -892,5, maximuma 659,1 pont, átlaga pedig 0. A családi háttér alapján elvárható értékeknél láthatjuk, hogy átlag feletti kontrollált eredményesség (iskolahatás) csupán az állami és a régi egyházi szektornál

figyelhető meg (74. táblázat). Feltűnő az a jelenség, hogy az új egyházi és a magánszektor tanulói a családi háttérüknél átlagosan jóval rosszabbul teljesítenek, előbbi 28 ponttal, utóbbi 58 ponttal.

74. táblázat: Kontrollált matematika eredmények fenntartónként (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Állami	5,3	40639	177,4
Régi egyházi	3,5	4802	177,4
Új egyházi	-27,7	2938	167,7
Magán	-57,8	2607	191,7

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A kontrollált matematika eredmények alapján azt láthatjuk, hogy a városi iskolák tanulói és a fővárosi tanulók a családi háttér alapján elvárhatónál rosszabbul, a megyeszékhelyen tanulók jobban teljesítenek (75. táblázat).

75. táblázat: Kontrollált matematika eredmények településtípusonként (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Város	-12,5	21714	172,9
Megyeszékhely	16,9	18915	177,0
Főváros	-4,6	10357	189,2

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az iskolanagysággal párhuzamosan növekszik a kontrollált eredményesség, a kis iskolák viszont jelentősen átlag alatt teljesítenek, hiszen tanulóik átlagosan 53,7 ponttal kevesebbet érnek el, mint ami elvárható volna (76. táblázat). Eredményeink különböznek Herczeg (2015) azon eredményeitől, mely szerint az iskolanagyság nem gyakorol lényeges hatást a kontrollált kompetenciamérési eredményekre.

76. táblázat: Kontrollált matematika eredmények iskolanagyság szerinti bontásban (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Kis iskola	-53,7	6156	174,3
Közepes iskola	-18,7	13998	177,1
Nagy iskola	19,2	30832	176,6

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A szakközépiskolai tanulók és a gimnazisták között átlagosan 74 pontnyi különbség rajzolódik ki, még a szakközépiskolások a családi háttérüknél rosszabbul, a gimnazisták annál jobban teljesítenek (77. táblázat). Ez az eredmény hasonló Herczeg (2015) eredményeihez, aki szintén azt mutatta ki, az általa végzett hozzáadott érték vizsgálatban hogy a gimnáziumi tanulók esetén figyelhető meg nagyobb hozzáadott érték.

77. táblázat: Kontrollált matematika eredmények képzési típusonként (n=51013) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Szakközépiskola	-39,2	24163	168,7
Gimnázium	35,3	26850	179,4

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Iskolai környezetek szerinti bontásban kirajzolódik a településtípusból és az iskolanagyságból fakadó különbségek együttes hatása (78. táblázat). Érdeemes megfigyelni, hogy a városi és megyeszékhelyi iskolák kis és közepes iskoláinak kontrollált eredményessége jobb, mint a fővárosi párjaiké. A megyeszékhelyi nagy iskolák azok, amelyek átlagosan a legjobb eredményt érték el. Pozitív eredményről csupán a városi és a fővárosi nagy iskolák tudnak még beszámolni.

78. táblázat: Kontrollált matematika eredmények iskolai környezetként (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Városi kicsi	-48,0	4112	169,8
Városi közepes	-14,6	8814	170,6
Városi nagy	6,1	8788	173,9
Megyeszékhelyi kicsi	-54,0	1341	175,1
Megyeszékhelyi közepes	-14,7	3025	187,5
Megyeszékhelyi nagy	30,0	14549	172,5
Főváros kicsi	-86,1	703	194,7
Fővárosi közepes	-41,0	2159	186,1
Fővárosi nagy	13,5	7495	186,0

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Fenntartó szerinti bontásban (79. táblázat – részletesen lásd 22. melléklet) látható, hogy a három legjobb eredményt az állami fenntartású megyeszékhelyi nagy intézmények, valamint a régi egyházi fenntartásban működő városi és a fővárosi nagy iskolák tanulói esetén tapasztalhatjuk. Kontrollált eredményesség tekintetében a legjobb eredményeket az állami és a régi egyházi szektor mondhatja a magáénak, bár érdemes figyelni rá, hogy ez nem minden esetben jelent pozitív eredményt, hiszen olykor a kisebb hátrány jelentette a jobb eredményt. Az állami szektor más szektoroknál jobban teljesített a városi kis, a megyeszékhelyi közepes és nagy, valamint a fővárosi kis intézményeknél, ezzel szemben a régi egyházi szektor a városi közepes és nagy, a megyeszékhelyi kis, fővárosi közepes és nagy iskoláknál.

79. táblázat: Kontrollált matematika eredmények iskolai környezetként és fenntartónként (n=50986) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	-39,7	-60,5	-74,7	-73,7
Városi közepes	-18,1	15,7	-13,5	-58,0
Városi nagy	8,1	29,5	-5,9	-26,4
Megyeszékhelyi kicsi	-50,5	-27,6	-90,0	-112,0
Megyeszékhelyi közepes	0,6	-25,4	-	-99,4
Megyeszékhelyi nagy	33,2	20,2	-21,5	18,3
Főváros kicsi	-34,1	-42,5	-156,0	-138,0
Fővárosi közepes	-40,0	15,1	-124,9	-109,5
Fővárosi nagy	15,0	20,6	-54,1	-30,3

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A gimnazistáknál már több iskolai környezetnél is pozitív hatás mutatkozott, összesen 17 esetben. Az állami szektornál hét, a régi egyházi szektornál öt, az új egyházi szektorban három, a magán szektorban pedig két iskolai környezetnél (80. táblázat). A legmagasabb kontrollált eredményesség mindent figyelembe véve az állami szektor megyeszékhelyi közepes és nagy, valamint a fővárosi nagy intézmények tanulóinál figyelhető meg. A régóra egyházi szektor három esetben volt eredményesebb, mint az állami, a városi közepes és nagy valamint a fővárosi közepes iskoláknál. Az új egyházi szektor és a magán szektor egyetlen iskolai környezetnél sem ért el legjobb eredményt. Viszont az új egyházi szektor pozitív kontrollált eredményességgel rendelkezik a városi közepes és nagy, valamint a megyeszékhelyi nagy intézményeknél, sőt a városi kis és megyeszékhelyi nagy intézményeknél kedvezőbb kontrollált eredményességet tudtak produkálni, mint a régi egyházi szektor. A magán szektor csak két esetben tudott pozitív eredményt elérni: a városi és a megyeszékhelyi nagy iskoláknál.

80. táblázat: Gimnazisták kontrollált matematika eredményei iskolai környezetként és fenntartónként (n=26823) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	-12,8	-50,4	-41,2	-86,7
Városi közepes	19,4	28,7	15,4	-7,6
Városi nagy	46,0	54,4	12,8	45,5
Megyeszékhelyi kicsi	15,5	-20,9	-59,5	-98,4
Megyeszékhelyi közepes	83,1	-3,7	-	-116,0
Megyeszékhelyi nagy	72,5	20,2	25,5	18,3
Főváros kicsi	-10,2	-42,5	-190,8	-119,0
Fővárosi közepes	14,7	17,4	-	-111,0
Fővárosi nagy	65,3	20,6	-54,1	-51,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szakközépiskoláknál valóban pozitív eredményről mindösszesen három esetben beszélhetünk. Az állami szektor megyeszékhelyi nagy iskoláinál, ahol nagyjából a társadalmi háttérnek megfelelően teljesítenek a diákok, valamint a magán szektornál a megyeszékhelyi és a fővárosi nagy intézményeknél (81. táblázat – részletesen lásd 23. melléklet). Iskolai

környezetenként nagyon vegyes képet látunk, hiszen az állami szektornál a megyeszékhelyi közepes és a fővárosi kis, régi egyházi szektornál a városi közepes és megyeszékhelyi kis, valamint a fővárosi közepes intézmények eredményesebbek. Az új egyházi szektornál a városi nagy, magán szektornál pedig a városi kis, megyeszékhelyi nagy és a fővárosi nagy intézmények teljesítenek jobban, mint a többi fenntartói szektor. A család kulturális tőkéjéhez mérve legrosszabbul a magán szektor fővárosi kis, az új egyházi szektor megyeszékhelyi kis és a régi egyházi szektor megyeszékhelyi közepes iskoláinak szakközépiskolás tanulói teljesítenek.

81. táblázat: Szakközépiskolások kontrollált matematika eredményei iskolai környezetenként és fenntartónként (n=24163) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	-63,5	-87,6	-107,3	-49,0
Városi közepes	-54,5	-36,8	-42,6	-113,1
Városi nagy	-39,2	-58,4	-22,6	-54,7
Megyeszékhelyi kicsi	-84,1	-59,5	-141,1	-120,6
Megyeszékhelyi közepes	-60,2	-140,0	-	-91,0
Megyeszékhelyi nagy	,4	-	-52,0	18,2
Főváros kicsi	-94,8	-	-113,0	-159,2
Fővárosi közepes	-104,6	-33,8	-124,9	-106,8
Fővárosi nagy	-40,1	-	-	24,7

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

7.3.2. Kontrollált szövegértés eredményesség

A kontrollált matematika eredményesség után a szövegértést tettük elemzésünk tárgyává. A lineáris regresszió alapján a szövegértés képességpont konstansa 1507, meredeksége pedig 35. A kontrollált szövegértési eredményesség változó minimális értéke -967,6, maximuma 664,4 pont, átlaga pedig 0. A matematikától eltérően, a két pozitív eredményességet mutató szektor közül ebben az esetben, a régi egyházi szektor mutat jobb eredményeket, mint az állami (82. táblázat).

82. táblázat: Kontrollált szövegértés eredmények fenntartónként (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	N	Szórás
Állami	2,3	40639	162,3
Régi egyházi	18,2	4802	155,4
Új egyházi	-23,8	2938	158,3
Magán	-43,0	2607	176,7

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A megyeszékhelyi iskolák tanulói a szövegértés mérése során is jobb eredményt tudtak elérni, mint az a családi háttérük alapján elvárható lenne. A másik két típusról ez már nem mondható el, de a fővárosi iskolák tanulói még így is jobban teljesítettek, mint a városiaké (83. táblázat).

83. táblázat: Kontrollált szövegértés eredmények településtípusonként (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	N	Szórás
Város	-11,6	21714	159,9
Megyeszékhely	18,0	18915	160,2
Főváros	-8,6	10357	170,0

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az iskolanagyság és a kontrollált szövegértési eredményesség közötti összefüggés esetén, azt láthatjuk, hogy az iskolanagysággal párhuzamosan nő az átlagos kontrollált eredményessége is a tanulóknak (84. táblázat).

84. táblázat: Kontrollált szövegértés eredmények iskolanagyság szerinti bontásban (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	N	Szórás
Kis iskola	-44,7	6156	161,0
Közepes iskola	-16,3	13998	162,2
Nagy iskola	16,4	30832	160,9

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Hasonlóan a kontrollált matematika eredményekhez, a szövegértésnél is a gimnáziumi képzés előnye rajzolódik ki (85. táblázat). Komoly különbségek vannak a két vizsgált képzéstípus között, sőt ez a különbség még nagyobb, mint a matematikánál volt.

85. táblázat: Kontrollált szövegértés eredmények iskolatípusonként (n=51013) (p=0,000)

	Átlag	N	Szórás
Szakközépiskola	-45,8	24163	156,8
Gimnázium	41,3	26850	156,7

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az iskolai környezetenkénti összehasonlítás azt mutatja, hogy minden településtípusnál megfigyelhető az iskolanagyságból fakadó hatás, viszont itt is érvényesül a megyeszékhelyek jobb teljesítménye, kivéve a megyeszékhelyi kis iskoláknál, amelyek kevéssé, de rosszabb eredményt értek el, mint a városi kis iskolák tanulói (86. táblázat). A kontrollált szövegértési eredményesség terén legrosszabb eredményt a fővárosi kis iskolák tanulói nyújtották.

86. táblázat: Kontrollált szövegértés eredmények iskolai környezetenként (n=50986) (p=0,000)

	Átlag	n	Szórás
Városi kicsi	-40,4	4112	160,5
Városi közepes	-15,7	8814	158,6
Városi nagy	6,1	8788	158,6
Megyeszékhelyi kicsi	-41,2	1341	152,7
Megyeszékhelyi közepes	-7,8	3025	165,8
Megyeszékhelyi nagy	28,8	14549	157,9
Főváros kicsi	-76,4	703	175,6
Fővárosi közepes	-31,0	2159	170,3
Fővárosi nagy	4,3	7495	167,3

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Kontrollált szövegértés kapcsán egyetlen kivétellel – fővárosi kis iskolák – a régi egyházi szektor érte el mind iskolai környezetként, mind, ha a három legjobb teljesítményt nyújtó iskolai környezetet keressük (87. táblázat – részletesen lásd 24. melléklet). A három legjobb eredményt tehát a régi egyházi szektor által működtetett városi, megyeszékhelyi és fővárosi nagy intézmények tanulói produkálták. A legrosszabbakat az új egyházi fenntartású fővárosi kis és az ugyanebbe az iskolai környezetbe tartozó, de magán fenntartású iskolák tanulói, akik családi háttérükhöz képest átlagosan több mint 100 ponttal teljesítettek rosszabbul szövegértésből. Az állami szektor legjobb eredménye a városi és megyeszékhelyi nagy iskolák tanulóihoz kötődik. Az új egyházi szektor legjobb eredményeit a megyeszékhelyi nagy és a városi nagy iskolák tanulói szerezték, de még itt is negatív eredményről beszélhetünk, mint minden ilyen fenntartásban működő iskolai környezetben. A magán szektor legjobb eredményét szintén a megyeszékhelyi nagy intézményeknél találjuk, ez az egyetlen iskolai környezet, ahol pozitív kontrollált eredményesség alakult ki.

87. táblázat: Kontrollált szövegértés eredmények iskolai környezetként és fenntartónként (n=50986) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	-40,5	-25,5	-59,0	-40,9
Városi közepes	-17,9	13,7	-30,6	-15,5
Városi nagy	7,7	32,6	-4,3	-30,1
Megyeszékhelyi kicsi	-40,8	-9,5	-68,0	-96,4
Megyeszékhelyi közepes	-0,1	15,9	-	-84,4
Megyeszékhelyi nagy	29,6	42,3	-1,6	13,5
Főváros kicsi	-47,8	-55,0	-123,9	-101,1
Fővárosi közepes	-33,3	22,0	-71,6	-74,3
Fővárosi nagy	2,4	35,7	-19,5	-6,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Ezzel szemben a gimnáziumi tanulónál az állami szektor előnye rajzolódik ki, amely hat iskolai környezetnél is a legjobb eredményt érte el (88. táblázat). A régi egyházi szektor mindössze két esetben tudott a többi szektornál jobb eredményt elérni, a városi nagy és a fővárosi közepes iskoláknál, ugyanakkor az új egyházi szektor egyetlen iskolai környezetnél sem tudott legjobb eredményt elérni, ellenben a megyeszékhelyi nagy iskoláknál eredményesebbnek bizonyult, mint a régi egyházi szektor. A magán szektor a városi közepes iskoláknál tudott legjobb eredményt felmutatni.

88. táblázat: Gimnazisták kontrollált szövegértés eredményei iskolai környezetként és fenntartónként (n=26823) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	-1,2	-16,5	-14,4	-57,0
Városi közepes	26,9	24,2	18,1	37,2
Városi nagy	50,3	56,9	26,0	41,5
Megyeszékhelyi kicsi	12,9	-3,7	-54,2	-77,7
Megyeszékhelyi közepes	74,4	29,6	-	-117,6
Megyeszékhelyi nagy	80,0	42,3	61,2	31,4
Főváros kicsi	-19,4	-55,0	-143,5	-88,3
Fővárosi közepes	13,4	26,9	-	-80,8
Fővárosi nagy	56,4	35,7	-19,5	-24,6

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szakközépiskolásoknál egyetlen esetben találhatunk pozitív átlagot: a fővárosi nagyméretű magán fenntartású iskoláknál (89. táblázat – részletesen lásd 25. melléklet). A kontrollált szövegértési eredményesség tekintetében a fenntartók között minden szektorból kerülnek ki eredményesebbek. Az állami szektor a megyeszékhelyi közepes és nagy intézményeknél, a régi egyházi szektor a városi közepes és a megyeszékhelyi kis iskoláknál, az új egyházi városi nagy és a fővárosi kis középiskolák, a magán szektor pedig a városi kis, fővárosi közepes és nagy intézményeknél érte el a legjobb eredményt a többi fenntartói szektorral összevetve. Érdeemes kiemelni, hogy a két egyházi szektor relációjában, noha többségében a régi egyházi szektorban figyelhetőek meg kedvezőbb eredmények, a városi nagy és a fővárosi közepes iskolák jobb eredményt mutattak.

89. táblázat: Szakközépiskolások kontrollált szövegértés eredményei iskolai környezetként és fenntartónként (n=24163) (p=0,000)

	Állami	Régi egyházi	Új egyházi	Magán
Városi kicsi	-75,2	-49,6	-102,5	-10,1
Városi közepes	-61,3	-29,2	-79,7	-73,4
Városi nagy	-45,4	-53,1	-31,4	-58,3
Megyeszékhelyi kicsi	-68,2	-37,0	-91,3	-108,2
Megyeszékhelyi közepes	-55,0	-56,3	-	-67,6
Megyeszékhelyi nagy	-12,6	-	-42,3	-19,9
Főváros kicsi	-120,0	-	-99,6	-115,4
Fővárosi közepes	-88,6	-82,8	-71,6	-62,6
Fővárosi nagy	-56,6	-	-	40,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Összegzés

A kutatásunk során az ötödik fejezetben vállaltaknak megfelelően feltérképeztük a hazai gimnazisták és szakközépiskolások eredményességének szektorközi különbségeit. A régi egyházi iskolák tanulói valóban jobb eredményeket értek el kompetenciamérés matematika, szövegértés, az extrakurrikuláris aktivitás és a diplomaszerezési aspirációk terén, viszont a kontrollált kompetenciamérési matematika eredményeknél – noha az egyházi iskolák tanulói a

családi háttérük alapján jobban teljesítettek –, az állami intézmények eredményeinél valamelyest gyengébben. Más a helyzet a szövegértés terén, ahol ellenben nemcsak hogy pozitív, de az állami szektornál jóval nagyobb eredményességet értek el, az eredményeik háttérében azonban vizsgálataink alapján feltételezhetően valóban a gimnáziumi túlsúly figyelhető meg. A kérdés valódi háttérének feltárására további elemzéseket tartunk szükségesnek.

Az új egyházi szektor eredményessége elmaradt a régi egyházi szektorétól, az iskolai környezetek és a képzési típus figyelembe vétele mellett azonban néhány esetben megelőzte azt. Nem tanulmányi téren egyetlen esetben sem tudott jobb eredményt elérni az új egyházi szektor. Ezzel szemben a gimnáziumi telephelyek esetén érdemes kiemelni a városi kisiskolák kategóriájában az új egyházi intézményeket, melyek eredményessége mindkét kompetencia területen és az iskolahatás esetén is magasabb volt, mint a régi egyházi szektoré. Ennek háttérében az is állhat, hogy kedvezőbb összetételű és attitűdű telephelyek voltak, vagy a kis létszámból a városi létből fakadóan könnyebben tudtak jobb eredményt elérni a tanulókkal ezek az intézmények, ennek feltárása további kutatásokat igényel. Hasonló a helyzet a városi nagy intézmények szakközépiskolásai esetén. A nagyméretű megyeszékhelyi gimnáziumok tanulóinál a szövegértés, a kontrollált matematika és a kontrollált szövegértés esetén a megyeszékhelyi nagy intézményinek tanulói is eredményesebbnek bizonyultak az új egyházi szektorban, mint a régiben. Kontrollált szövegértés esetén még egy iskolai környezet kiemelhető a szakképzés esetén a fővárosi közepes intézmények.

Nem tanulmányi eredményesség terén általában az állami szektornál rosszabbul teljesített az új egyházi szektor. Extrakurrikuláris aktivitás terén a gimnáziumi képzés esetén a városi közepes és nagy, valamint a megyeszékhelyi nagy intézmények tanuló mutakoztak tevékenyebbnek, szakképzés esetén pedig a városi közepes intézmények. Diplomaszerezési szándék kapcsán viszont a városi és megyeszékhelyi kisméretű gimnáziumok diákjai, szakközépiskolások közül a városi közepes és nagy intézményben tanulók. Ezen eredmények mögött esetleg a csírájában már felfedezhető, vallásos pedagógiai küldetés (vagy a régi egyházi iskoláktól átvett rítusok, gyakorlatok) hatása is állhat. Az iskolai környezet hatása az extrakurrikuláris aktivitás kivételével minden esetben érvényesült.

Hipotézisünk mely szerint az egyházi szektoron belül leginkább a fővárosi nagy intézmények tanulói lesznek a legeredményesebbek megdőlt, hiszen nem minden eredményességváltozónál volt ez igaz. Noha az egyházi iskolák között kiemelkedik fővárosi nagy iskolák előnye, viszont a fővárosi közepes iskolák is kiemelkednek, melynek a képzési profilok csak részben lehetnek magyarázatai.

A következőkben részletesen összefoglaljuk a kutatás főbb eredményeit. Érdekes áttekinteni, hogy az egyes iskolai környezetekben milyen szempontból és mely szektorok voltak eredményesek. A városi kisméretű iskolák tanulóinak eredményességében a különböző megközelítésekben több fenntartó is szerephez jut, hiszen kompetenciamérési és kontrollált szövegértésből, valamint a diplomaszerezési aspirációk tekintetében a régi egyházi szektor tanulói emelkednek ki, addig más szempontokból kissé lemaradnak az állami szektortól, kompetenciamérési és kontrollált matematika eredményben és az extrakurrikuláris aktivitásban a magán szektortól.

A városi közepes és nagy, a megyeszékhelyi kis, fővárosi közepes és nagy iskolák ezzel szemben minden tekintetben a régi egyházi szektornál a legeredményesebbek. A régi egyházi kézben működő megyeszékhelyi nagy iskolák egyetlen szempontból nem a legeredményesebbek: a kontrollált matematika eredményekben. Ebben ugyanis az állami szektor eredményesebb, ugyanez a helyzet a megyeszékhelyi nagy iskolák tanulóinak esetében is. A fővárosi kis iskoláknál már több esetben nem a régi egyházi szektor a legeredményesebb, hanem kontrollált szövegértés és matematika esetén az állami szektor. Ha szektoronként vizsgáljuk meg az eredményességet, azt láthatjuk, hogy egyesül a régi egyházi szektoron belül jelennek meg olyan iskolai környezetek, amelyek minden szempontból kiemelkedő teljesítmény nyújtottak az adott szektoron belül. Ezek a megyeszékhelyi nagy és a fővárosi közepes és nagy intézmények, érdemes azonban látni, hogy a megyeszékhelyi és a fővárosi nagy iskolai környezetben a régi egyházi szektornak nincsenek szakközépiskolái.

Gimnáziumoknál három iskolai környezetnél rajzolódik egy-egy legeredményesebb szektor (90. táblázat), míg a városi nagy és a fővárosi közepes iskolai környezeteknél egyértelműen a régi egyházi szektor tanulói eredményesebbek, addig a megyeszékhelyi közepes intézményeknél az állami szektor. A többi iskolai környezetnél már összetettebb kép tárul fel a kutató előtt. A városi kis intézmények mind kompetenciamérési, mind a kontrollált matematika szempontjából az állami szektorban eredményesebbek, viszont extrakurrikuláris aktivitás terén és diplomaszerezési aspiráció szempontjából a régi egyházi szektorban, szövegértés terén pedig az új egyházi szektorban. Városi közepes méretű iskolák gimnazistáinak eredményei a magán szektorban a legjobbak kontrollált szövegértés tekintetében, azonban a régi egyháziban szövegértésből, kompetenciamérési és kontrollált matematikából, extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerezési aspiráció viszonylatában. Városi közepes iskolai környezetben mindössze 71 tanuló vesz részt a magán szektorban gimnáziumi képzésben. A megyeszékhelyi kis iskoláknál kontrollált eredményesség tekintetében mind matematikából, mind szövegértésből az állami szektor az, ami kiemelkedik, ellenben

kompetenciamérési eredményekben már a régi egyházi szektor gimnazistái nyújtanak átlagosan jobb teljesítményt, akárcsak extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerzési aspiráció terén. A megyeszékhelyi nagy intézmények diákjai két szempont kivételével az állami szektorban teljesítenek jobban. A két másik szempontból – extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerzési aspiráció – viszont a régi egyházi szektorban jobb a teljesítmény. Kompetenciamérési és kontrollált matematikai és szövegértési kompetenciák terén a fővárosi kis intézmények gimnazistái az állami szektorban teljesítenek legjobban, ugyanakkor a többi eredményességváltozó – extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerzési aspiráció – terén a magán szektorban. A fővárosi nagy intézmények tanulói kontrollált matematikai és szövegértési szempontból az állami szektorban teljesítenek jobban, akárcsak matematikából, viszont a régi egyházi szektor eredményei jobbak szövegértésből, extrakurrikuláris aktivitás és a diplomaszerzési aspiráció tekintetében. Az új egyházi szektor eredményessége két esetben nem került számításba: a megyeszékhelyi közepes és a fővárosi közepes intézmények esetén ugyanis ilyen iskolai környezetű telephellyel nem rendelkeznek.

90. táblázat: Legeredményesebb fenntartói szektorok az eredményességváltozók és iskolai környezetek függvényében a gimnáziumi képzés esetén

	Matematikai kompetencia	Szövegértési kompetencia	Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás	Diplomaszerzési aspiráció	Kontrollált matematika	Kontrollált szövegértés
Városi kicsi	Állami	Új egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Állami	Állami
Városi közepes	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi és magán	Régi egyházi	Magán
Városi nagy	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi
Megyeszékhelyi kicsi	Régi egyházi és állami	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Állami	Állami
Megyeszékhelyi közepes	Állami	Állami	Állami és régi egyházi	Állami	Állami	Állami
Megyeszékhelyi nagy	Állami	Állami	Régi egyházi	Régi egyházi és állami	Állami	Állami
Fővárosi kicsi	Állami	Állami	Magán	Magán	Állami	Állami
Fővárosi közepes	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi és állami	Régi egyházi
Fővárosi nagy	Állami	Régi egyházi és állami	Régi egyházi	Régi egyházi	Állami	Állami

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A szakközépiskolák eredményességét is megpróbáltuk egy összefoglaló táblázatban szemléltetni (91. táblázat). A városi kis és fővárosi nagy iskoláknál a magán szektor eredményessége emelhető ki. A városi közepes iskolák közül főként a régi egyházi kézben működők az eredményesebbek, igaz nem minden szempontból, mivel extrakurrikuláris aktivitás terén a magánszektor emelhető ki, mely több szempontból eredményesnek, más szempontokból viszont legkevésbé eredményesnek tekinthető. A városi nagyméretű iskolák szakközépiskolásai között a leginkább az új egyházi szektorban tanulók az eredményesek a legtöbb vizsgált szempontból. Kivételt képez ezek közül az extrakurrikuláris aktivitás és a diplomaszerzési aspiráció, melyekben a régi egyházi szektor nyújtott jobb teljesítményt. A

megyeszékhelyi kis intézmények között a legeredményesebbek a régi egyházi szektor tanulói, azonban itt érdemes megjegyezni, hogy mindössze 56 tanulója van az adott iskolai környezetnek a régi egyházi szektor esetén. A megyeszékhelyi közepes méretű iskolák szakközépiskolásai között nehéz az állami és a régi egyházi fenntartó között eredményesség tekintetében különbséget tenni. Egyes szempontok szerint kontrollált szövegértés, kontrollált matematika, matematikai kompetencia, az állami szektor kiemelkedőbb, más tekintetben (extrakurrikuláris aktivitás, szövegértési kompetencia, diplomaszerzési aspiráció) viszont a régi egyházi. Ugyanakkor érdemes kihangsúlyozni, hogy ebben az esetben a régi egyházi szektor csupán 81 tanulóval rendelkezik. A megyeszékhelyi nagy intézmények között az állami fenntartó szakközépiskolásai értek el jobb eredményt kontrollált szövegértésből, az extrakurrikuláris aktivitás és a szövegértési kompetencia területén, ugyanakkor kompetenciamérési és kontrollált matematikából, diplomaszerzési aspirációból a magánszektor. A fővárosi kis iskoláknál még változatosabb a kép, hiszen kontrollált szövegértésből az új egyházi szektor, kompetenciamérési és kontrollált matematikából, valamint a szövegértési kompetencia eredményekben az állami szektor, az extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerzési aspiráció terén viszont a magánszektor tanulói értek el jobb eredményt. A fővárosi közepes intézményeknél hasonlóan vegyes a kép, ahol kompetenciamérési és kontrollált matematika, extrakurrikuláris aktivitás és diplomaszerzési aspiráció terén a régi egyházi szektor, kompetenciamérési és kontrollált szövegértés terén a magán szektor emelkedik ki. A régi egyházi szektor fővárosi telephelyein nagyon alacsony a tanulók száma, mindösszesen 22 fő.

91. táblázat: Legeredményesebb fenntartói szektorok az eredményességváltozók és iskolai környezetek függvényében a szakközépiskolai képzés esetén

	Matematikai kompetencia	Szövegértési kompetencia	Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás	Diplomaszerzési aspiráció	Kontrollált matematika	Kontrollált szövegértés
Városi kicsi	Magán	Magán	Magán	Magán és régi egyházi	Magán	Magán
Városi közepes	Régi egyházi	Régi egyházi	Magán	Régi egyházi és magán	Régi egyházi	Régi egyházi
Városi nagy	Új egyházi	Új egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi és magán	Új egyházi	Új egyházi
Megyeszékhelyi kicsi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi
Megyeszékhelyi közepes	Állami	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Állami	Régi egyházi
Megyeszékhelyi nagy	Magán	Állami	Állami	Magán	Magán	Állami
Fővárosi kicsi	Állami	Állami	Magán	Magán	Állami	Új egyházi
Fővárosi közepes	Régi egyházi	Magán	Régi egyházi	Régi egyházi	Régi egyházi	Magán
Fővárosi nagy	Magán	Magán	Magán	Magán	Magán	Magán

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Az eredményesség képzési típusonkénti és fenntartói szektoronkénti leíró bemutatása után, az eredményesség mögött meghúzódó háttértényezők feltárására vállalkozunk a következő fejezetben. Éppen ezért a kiugróan eredményes tanulóakra ható prediktor változók hatását

vizsgáljuk meg alaposabban a teljes minta, a régi és az új egyházi szektorok esetén. A vizsgálataink során a kiugróan eredményes tanulókat állítjuk vizsgálódásunk fókuszpontjába és három eredményességterületen elemezzük az adatokat.

8. Az eredményesség magyarázatai

Az előző fejezetben az Országos kompetenciamérés adatbázisa által kínált lehetőségeket kiaknázva igyekeztünk többféle szempontból megvizsgálni az egyes fenntartói szektorok és iskolai környezetekben tanuló diákok eredményességét. Jelen fejezetben ezen túl lépve mélyebben szemügyre vesszük az eredményességet és a háttérben megbúvó tényezők hatását.

Az előző fejezetben vizsgált hat eredményesség változó egyenként való elemzése szétfeszítené a disszertáció kereteit, ezért a változók redukálása mellett döntöttünk. Az előző fejezetben három csoportban vizsgáltuk az eredményességet: kompetenciamérési eredményesség, nem tanulmányi eredményesség (kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás, diplomaszerezési aspirációk), valamint a család kulturális tőkájével kontrollált eredmények.

Jelen fejezet első alfejezetében a kompetenciamérési eredményesség két kompetenciaterületén elért átlaghoz viszonyított eredményeit együtt egy változóban kezeltük. Az első alfejezetben ezt a változót vesszük alaposabban szemügyre. A második alfejezetben a nem tanulmányi eredményességre vonatkozó változóink közül az extrakurrikuláris téren kiemelkedő teljesítmény kerül vizsgálódásunk fókuszába. A harmadik alfejezetben pedig a család kulturális tőkájével kontrollált két kompetenciaterületen elért eredményeinek együttes vizsgálatára kerül majd sor.

A mélyebb vizsgálatokhoz klaszteranalízist, keresztábrákat és logisztikus regressziós vizsgálatot választottunk. Az egyes alfejezetek elején bemutatásra kerül az egyes változók kialakításának módja, a szektorok közötti különbségek megvilágítása, valamint az eredményességre feltételezhetően ható tényezők bemutatása, majd hatásuk vizsgálata.

Hasonlóan az előző fejezetben használt elemzési stratégiánkhoz a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók eredményességét külön vizsgáljuk, hiszen mind a szakirodalom, mind az előző fejezet eredményei jól mutatják, hogy a két képzési típus között jelentős különbségek figyelhetők meg.

A hatótényezők vizsgálatánál már csupán a teljes minta, a régi és az új egyházi szektor eredményeire koncentrálunk, tesszük ezt egyrészt azért, hogy szigorúbban ragaszkodjunk az értekezés témájához. Másrészt az állami szektor eredményeit látva nem tapasztalhatók jelentős eltérések a teljes mintához képest. A magán szektor pedig olyan változatos képet mutat, hogy eredményeik magyarázata szétfeszítené a disszertáció kereteit, erre esetleg külön kutatások vállalkozhatnak majd a jövőben.

8.1. Kompetenciamérési eredményesség

Jelen alfejezetben bemutatjuk milyen módon képeztük az elemzésünk tárgyát képező kompetenciamérési eredményesség változót, valamint, hogy milyen szektorközi különbségek figyelhetők meg a függő változó kapcsán. Ezután rámutattunk a vizsgált függő változónál a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulók eredményeire szektorközi összehasonlításban. A függő változó bemutatását követően a prediktor változókat vesszük számba. A 7.1.3. és 7.1.4. alfejezetekben pedig azt mutatjuk be, hogy a vizsgált prediktor változók milyen összefüggéseket mutatnak a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulóknál.

8.1.1. A függő változó bemutatása

A függő változó kialakítása három jól elkülönülő lépésből állt (92. táblázat), ezek bemutatására kerül sor ebben az alfejezetben. Ezután pedig megvizsgáljuk, milyen különbségek fedezhetők fel a különböző fenntartói szektorok között a témánk szempontjából.

92. táblázat: Kompetenciamérési eredményesség terén nyújtott átlag feletti eredményesség változó létrehozásának lépései

A létrehozás lépései	Statisztikai eljárás	Eredmény
1.	Matematika és szövegértés eredmények standardizálása	Standardizált eredmények
2.	Klaszterelemzés matematikai és szövegértési kompetenciamérés eredményei alapján	7 klaszter beazonosítása
3.	Három legeredményesebb klaszterből egy változó képzése	Függő változó

Forrás: saját szerkesztés

A változó létrehozásának első lépéseként két kompetenciaterület eredményeit standardizáltuk. Majd az így kapott standardizált változókat klaszteranalízisnek vetettük alá. A gimnazisták és szakközépiskolások eredményei²⁴ alapján klaszterelemzés segítségével a logikusnak tűnő 9 klaszter helyett hét klasztert tudtunk létrehozni. A klaszterelemzés kiindulópontjául klaszterközéppontok alapján három jelzővel illettük a teljesítményeket, a legrosszabb teljesítményt átlagnál gyengébbnek, a középértékeket átlagosnak, a legjobb eredményeket pedig átlagnál erősebbnek kereszteltük el. A logikai síkon végiggondolt kilenc klaszter tehát a két kompetenciaterület, a matematika és a szövegértés három-három teljesítményszintjével keresztezve jöhetne létre (93. táblázat). Ebben az esetben létezne egy olyan kategória, amely a gyengébb szövegértés mellett erősebb matematika eredményeket elérő tanulókat tartalmazná és egy másik, melyben az erősebb szövegértés mellé gyengébb matematika

²⁴ Felmerült annak a lehetősége, hogy a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulókat külön klaszteranalízisnek vetjük alá, azonban akkor az eredmények kevésbé lennének összevethetőek, próbálkozásaink azt mutatták, hogy az így létrejövő klaszterek nehezebben magyarázhatóak, éppen ezért maradtunk a teljes mintás és hét klaszteres elemzésnél.

eredmény járulna. A két kompetencia terület eredményei között azonban, bár csak közepes a korreláció ($r=0,715^{**}$) annyira erős, hogy noha elméletben létezhetnének ezek a kategóriák, a gyakorlatban ezek nem alakulnak ki.

93. táblázat: Átlaghoz viszonyított kompetenciamérési eredmények lehetséges párosítási lehetőségei két kompetenciaterület esetén

Szövegértés	Matematika		
	(átlagnál) gyengébb/ (átlagnál) gyengébb	(átlagnál) gyengébb/átlagos	(átlagnál) gyengébb/ (átlagnál) erősebb
	átlagos/ (átlagnál) gyengébb	átlagos/ átlagos	átlagos/ (átlagnál) erősebb
	(átlagnál) erősebb/ (átlagnál) gyengébb	(átlagnál) erősebb/átlagos	(átlagnál) erősebb/ (átlagnál) erősebb

Forrás: saját szerkesztés

A fentiek következtében a hét klaszteres elemzés mellett döntöttünk, melyek klaszterközéppontjait a 94. táblázat szemlélteti.

94. táblázat: Tanulók matematika és szövegértés kompetencia eredményei alapján létrejövő klaszterek jellemzői (klaszter középpontok)

	Átlagos matek, átlagos szöveg n=12104	Átlagos matek, erősebb szöveg n=8822	Erősebb matek, erősebb szöveg n=6238	Gyengébb matek, átlagos szöveg n=9627	Erősebb matek, átlagos szöveg n=9808	Átlagos matek, gyengébb szöveg n=9870	Gyengébb matek, gyengébb szöveg n=5845
A diák matematika pontszáma	-	-0,25361	0,53577	1,74539	-1,06387	0,79394	-0,12239
standardizált érték							
A diák szövegértés pontszáma	-	0,24747	1,14625	1,43231	-0,62547	0,19362	-0,78822
standardizált érték							

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

A 95. táblázatban jól látható, hogy a korreláció eredményeképpen az erősebb értékek mellett az átlagos értékek is magasabbak, még a gyengébb értékek mellett az átlagos értékek is alacsonyabb átlagos pontszámot jelentenek. Az erősebb matematika és erősebb szövegértés klaszterekhez tartozó eredmények egyértelműen kiemelkednek a másik két erősebb kompetenciaterületet mutató klaszterekhez képest (erősebb matematika, átlagos szövegértés; átlagos matematika, erősebb szövegértés). Ezzel szemben az átlagos matematika és átlagos szövegértés klaszterhez képest, az erősebb matematika/átlagos szövegértés klaszter szövegértés részének eredménye elmarad valamelyest a mindkét területen átlagos teljesítményt mutató klaszterhez képest. De az átlagos matematika/erősebb szövegértés klaszternél a matematika eredmények erőteljesen meghaladják a mindkét kompetenciaterületen átlagos eredményt nyújtó klaszterbe tartozó tanulók átlagpontszámait.

95. táblázat: Klaszterekhez tartozó matematika és szövegértés átlagpontszámok (N=62314)

	Átlagos matek, átlagos szöveg n=12104	Átlagos matek, erősebb szöveg n=8822	Erősebb matek, erősebb szöveg n=6238	Gyengébb matek, átlagos szöveg n=9627	Erősebb matek, átlagos szöveg n=9808	Átlagos matek, gyengébb szöveg n=9870	Gyengébb matek, gyengébb szöveg n=5845
Matematika pontszám	1638,24	1791,53	2026,41	1480,91	1841,66	1663,73	1392,42
Szórás	65,4	70,73	88,95	67,94	71,92	65,14	107,9
Szövegértés pontszám	1703,11	1864,39	1915,71	1546,46	1693,44	1517,26	1347,39
Szórás	58,79	63,64	91,13	65,05	61,29	68,65	89,51

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Mivel a témánk az eredményesség, ezért a későbbiekben arra a három klaszterre kívánunk nagyobb figyelmet fordítani, melyekben azon tanulók találhatók, akik legalább egy kompetenciatereleten kiemelkedő eredményt (erősebbet) értek el, hiszen őket sorolhatjuk a kompetenciamérési eredményesség terén a legeredményesebbek közé.

Szektorközi különbségek

A fenntartónkénti megoszlást vizsgálva azt láthatjuk, hogy a legeredményesebb (erősebb matematika, erősebb szövegértés) és legkevésbé eredményes klaszterbe (gyengébb matematika, gyengébb szövegértés) egyaránt a minta egy-egy tizede került (96. táblázat). A mindkét kompetenciatereleten átlagos eredményt elérő tanulók klaszterébe tartozik a tanulók egy ötöde, ezzel szemben a többi eddig nem említett kategóriában körülbelül a tanulók 15-15%-a került. A fenntartók között a különbség szignifikáns.

Az állami szektorban felülreprezentált a legeredményesebb (erősebb matematika, erősebb szövegértés) csoport, valamint az erősebb matematika és átlagos szövegértés, illetve az átlagos matematika és gyengébb szövegértés eredményekkel rendelkező klaszterek. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az állami szektor a matematika és szövegértés területén a szövegértéshez képest jobban teljesítő tanulók klasztereit tekintve erősebb, mint az átlag.

Ezzel szemben a régi egyházi szektorban felülreprezentált az átlagos matematika és átlagos szövegértés, az átlagos matematika és erősebb szövegértés, valamint a legeredményesebb klaszter. Érdeemes megjegyezni, hogy mindhárom kiemelt klaszter nagyobb százalékban képviselteti magát a fenntartón belül, mint a többi fenntartónál. Az eredmények azt mutatják, hogy a régi egyházi szektorban a tanulók szövegértési kompetenciái a többi szektorhoz viszonyítva gyakran jobbak, mint a matematika eredményei. A régi egyházi szektorban a legalacsonyabb a gyengébb kompetenciamérési eredményekkel rendelkező klaszterek aránya, sőt itt a legalacsonyabb a legkevésbé eredményes (gyengébb matek, gyengébb szöveg) klaszterbe tartozók aránya, mindössze 5,2%. A régi egyházi szektor eredményeinek hátterében a korábbi tapasztalataink alapján a gimnáziumi tanulók túlsúlya állhat, ezzel

szemben az új egyházi szektorban viszont a szakképzés dominál, amely az eredményekben is visszatükröződik.

Az új egyházi szektorban a gyengébb eredményességű klaszterek felülreprezentáltak, a legeredményesebb klaszterbe mindössze a tanulók 4,3%-a került, ezzel szemben a legkevésbé eredményesekébe 12,8%. Kiemelkedően magas az átlagos matematika, de gyengébb szövegértés eredményekkel rendelkező klaszter aránya, ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy a mindkét kompetenciaterületen átlagos teljesítményt nyújtó csoport átlaghoz közeli arányban képviselteti magát. Azonban mégis az előző két fenntartóhoz viszonyítva gyengébb tanulói teljesítmény figyelhető meg. Ennek hátterében állhat, hogy az új középiskolák átvételének/alapításának hátterében a hátrányosabb helyzetű tanulók felé való nyitás is megjelenik az egyházi fenntartók részéről (Morvai 2013, Pusztai 2014, Hermann & Varga 2016). Továbbá a szakképzés felé való erőteljes nyitás magában hordozta azon tanulók felvételét, akik alacsonyabb státusú háttérrel rendelkeznek, mint a régebb óta egyházi fenntartású iskolák (Morvai 2013, Pusztai 2014), ahogy ezt az 6. fejezetben is bemutattuk. Mivel ezek az iskolák rövid ideje vannak egyházi fenntartásban, ezért még nem tudták létrehozni azt az egyházi középiskolákra jellemző iskolakultúrát, nem rendelkeznek azokkal a tapasztalatokkal, amely képes a hátrányosabb társadalmi helyzet hatásait kompenzálni (Greeley 1982, Pusztai 2004).

A magánszektor eredményei hasonlóak az új egyházi szektoréhoz, de még inkább a rossz teljesítmény irányába tendálnak. A magán szektorban a tanulók közel ötöde (18,5%) a legkevésbé eredményesek csoportjába tartozik, ezzel szemben a legeredményesebbek közé mindössze 6%-uk. Két csoport felülreprezentált a magán szektorban a gyengébb matematika és átlagos szövegértés eredményekkel rendelkezők, valamint a legkevésbé eredményesek klasztere. A magán szektornál azonban fontos kiemelni a fenntartótípuson belüli sokszínűséget és az eltérő szerepfelfogásokat, melynek következtében nagyon sokféle célcsoport, sokféle iskola-felhasználói igényét próbálják az iskolák kielégíteni, éppen ezért esetükben egy rendkívül diverz kategóriáról beszélhetünk.

96. táblázat: Kompetenciamérési eredményesség klaszterek megoszlása fenntartói szektoronként (n=62278) (p=0,000)

		Átlagos matek, átlagos szöveg	Átlagos matek, erősebb szöveg	Erősebb matek, erősebb szöveg	Gyengébb matek, átlagos szöveg	Erősebb matek, átlagos szöveg	Átlagos matek, gyengébb szöveg	Gyengébb matek, gyengébb szöveg	Összesen
Állami	n	9473	6916	5012	7460	7971	7979	4426	49237
	%	19,2%	14%	<u>10,2%</u>	15,2%	<u>16,2%</u>	<u>16,2%</u>	9%	100%
Régi egyházi	n	1298	1121	856	724	930	724	311	5964
	%	<u>21,8%</u>	<u>18,8%</u>	<u>14,4%</u>	12,1%	15,6%	12,1%	5,2%	100%
Új egyházi	n	732	366	155	728	490	637	457	3565
	%	20,5%	10,3%	4,3%	<u>20,4%</u>	13,7%	<u>17,9%</u>	<u>12,8%</u>	100%
Magán	n	593	418	212	710	412	518	649	3512
	%	16,9%	11,9%	6%	<u>20,2%</u>	11,7%	14,7%	<u>18,5%</u>	100%
Teljes minta	n	12096	8821	6235	9622	9803	9858	5843	62278
	%	19,4%	14,2%	10%	15,5%	15,7%	15,8%	9,4%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Gimnáziumi képzés

A gimnáziumi képzésnél elsőként a kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé való bekerülést vettük szemügyre, tehát azokat a tanulókat vizsgáltuk, akik matematikából vagy szövegértésből, esetleg mindkettőből az átlagnál erősebb eredményességet mutató klaszterekbe kerültek (97. táblázat). A fenntartók közül az állami szektornál a tanulók 57,8%-a ebbe, a kiemelten eredményes kategóriába került, sőt a statisztikai vizsgálatok azt mutatják, hogy erősen felülreprezentáltak az állami szektoron belül ezek a tanulók. A régi egyházi szektorban ezzel szemben, noha a minta felénél valamelyest többen kerültek a kiemelkedően eredményesek közé, a megoszlást vizsgáló statisztikai elemzés (adjusted residuals) mégis azt jelzi, hogy a kevésbé eredményesek felülreprezentáltak az átlaghoz képest. Az új egyházi és a magán szektoroknál már valóban átlagos vagy gyengébb eredménnyel rendelkező tanulók azok, akik felülreprezentáltak, a tanulók háromötöde ebbe a kategóriába tartozik.

97. táblázat: Kiemelkedően eredményes gimnazisták megoszlása fenntartónként (n=32785) (p=0,000)

		Átlagos vagy gyengébb eredményesség	Kiemelkedő eredményesség	Összesen
Állami	n	10195	13949	24144
	%	42,20%	<u>57,80%</u>	100%
Régi egyházi	n	2423	2784	5207
	%	<u>46,50%</u>	53,50%	100%
Új egyházi	n	1012	654	1666
	%	<u>60,70%</u>	39,30%	100%
Magán	n	1085	683	1768
	%	<u>61,40%</u>	38,60%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szakközépiskolai képzés

A szakképzésnél a kompetenciamérési eredményekből képzett klaszterek közül hasonlóan a gimnazistákhoz a három legeredményesebb klaszterbe való bekerülésre ható változókat vizsgáltuk (98. táblázat). A legeredményesebb tanulók tehát ebben az esetben is a legalább egy kompetencia területen átlagnál erősebb eredményt elérők közé tartozást jelenti. Szakképzésnél a teljes mintában a tanulók kevesebb, mint negyede került a legeredményesebbek közé. Legnagyobb arányban az állami szektorban találhatóak meg, ezek a legeredményesebb tanulók, de esetükben sem haladja meg lényegesen a teljes minta átlagát a megoszlásuk. A legalacsonyabb arányban a régi egyházi szektorban tanulók kerültek a legeredményesebbek közé, mindössze a tanulók 16,2%. Valamivel magasabb az új egyházi szektorban, de még itt is kevesebb, mint a tanulók ötöde került a legeredményesebbek közé. Jelen szempontok között az államit követően a legjobb eredményei a magán szektornak vannak, ahol minden ötödik szakközépiskolás került a vizsgált kiemelkedő tanulók csoportjába.

98. táblázat: Kiemelkedően eredményes szakközépiskolások megoszlása fenntartónként (n=29493) (p=0,000)

		Átlagos vagy gyengébb eredményesség	Kiemelkedő eredményesség	Összesen
Állami	n	19143	5950	25093
	%	76,3%	23,7%	100%
Régi egyházi	n	634	123	757
	%	83,8%	16,2%	100%
Új egyházi	n	1542	357	1899
	%	81,2%	18,8%	100%
Magán	n	1385	359	1744
	%	79,4%	20,6%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

8.1.2. A vizsgálatba bevont prediktor változók

Négy lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat, mely változók dummy változók voltak, tehát kódolásuk 0-1-el történt. A 99. táblázat részletesen összefoglalja a vizsgálatba bevont prediktor változókat. Az első lépcsőben a tanulók családi hátterére vonatkozó magyarázó változók kerültek bevonásra, hiszen ahogy arra a szakirodalmi részben (3.2. alfejezet) részletesen rámutattunk a tanulók eredményességének ez az egyik legmeghatározóbb tényezője. Az első lépcső változói két nagy csoportba fűzhetők, melyek közül az elsőt a családstruktúrára vonatkozó változók, a másodikat a család státuszával kapcsolatosak alkotják.

A családszerkezetnél a kétszülős, azaz intakt családok szerepét vizsgáltuk meg, tehát azt, hogy ez milyen esélynövelő tényezőt jelent az egyszülős vagy újrastrukturált, esetleg további

családszerkezeti gondokkal küzdő családokhoz (például nagyszülők nevelik a tanulók) képest. A testvérek számát kétféle módon tudtuk bevonni a vizsgálatba, egyrészt azt vettük figyelembe, hogy van-e testvére a tanulónak, aztán pedig azt, hogy egynél több testvére van-e. Ezáltal képessé vált az elemzésünk arra, hogy a három vagy több gyermekes családokat külön is szemügyre tudja venni. A gyermekszám tekintetében tehát az egykék számítanak viszonyítási (referencia) pontnak, hozzájuk viszonyítva tudunk majd állításokat megfogalmazni.

A család gazdasági helyzetével kapcsolatban azt vizsgáltuk meg, hogy az édesanya és az édesapa dolgozik-e, valamint, hogy a tanuló lakóhelyi környezetében milyen anyagi helyzetű családok élnek, illetve azt, hogy milyen a család szubjektív anyagi helyzete. Ezután a szülők legmagasabb iskolai végzettségét vontuk be, így azt vizsgáltuk, hogyan hat, ha a szülők érettségivel vagy, ha diplomával rendelkeznek, ebben az esetben az érettségivel nem rendelkező szülők jelentik a referenciát.

A magyarázó változók második lépcsőben bevont csoportjába a nem tanulmányi eredményesség két változója került, tehát az, hogy a tanuló rendelkezik-e diplomaszerezési tervekkel, valamint az hogy átlag feletti extrakurrikuláris aktivitást mutat-e. Tisztában vagyunk azzal, hogy e változók nem tisztán azt mutatják mennyire elkötelezett a tanuló, hanem összetett hatások eredményeként jönnek létre, erősen befolyásoltak más bevont változók által, azonban ezek konkrét hatása mellett nem szerettünk volna elmenni, hanem mint egyéni aspirációkat beépítettünk a modellünkbe.

A magyarázó változók harmadik lépcsőjében a gimnáziumi vagy szakközépiskolai telephely kontextusára utaló változók közül a telephelyek tanulói összetételének, szülői összetételének és tanulási motivációjának két kedvezőbb klaszterét tettük bele a modellbe, tehát mindenhol a leggyengébb helyzethez viszonyítottunk. Ezen klaszterek az 6.1. és 6.2. alfejezetekben részletesen bemutatásra kerültek. Mivel a telephelyi klaszterek a szakközépiskolai és gimnáziumi képzéseknél különböznek ezért a modellben is különböző elnevezések szerepelnek a két képzési típusnál. A kontextus változók bevonását kiemelten fontosnak tartottuk, hiszen a szakirodalomban gyakran tárgyalt téma (Pusztai 2004, 2011, 2015, Bacskai 2015, etc.), hogy a tanuló eredményessége nagyban függ az őt körülvevő környezettől. Azon belül is a társas kapcsolataitól, attól, hogy milyen az adott iskolai osztály társadalmi összetétele, hiszen a tanulók és a tanulók családi háttere is hatással vannak egymásra, akár továbbtanulási szándék tekintetében is (Pusztai 2004). A telephelyi szintű tanulási motivációban manifesztálódik valójában a tanulók kulturális tőkéje, Pusztai (2004) eredményei azt mutatták, hogy a kevésbé előnyös kulturális tőkével rendelkező tanulók is

nyitnak a felsőoktatási tervek irányába, ha ehhez megfelelő táptalajt biztosít az iskolai környezet.

A magyarázó változók negyedik lépcsőjében pedig a korábban használt településtípus és iskolanagyság alapján képzett klasztereket, tehát az iskolák környezetét vizsgáltuk meg, ahogy azt a 6. fejezetben is tettük. Ebben az esetben a városi kis iskolákat tekintettük referencia értéknek, így ezt a változót hagytuk ki a modellből.

99. táblázat: A kompetenciamérési eredményesség vizsgálatánál használt modell bemutatása

Lépcső	Prediktor változók csoportja	Prediktorok gimnazisták esetén	Prediktorok szakközépiskolások esetén
1.	Családstruktúra	Intakt család	Intakt család
		Van testvére	Van testvére
	A család státusa	Több testvére van	Több testvére van
		Édesapa diploma	Édesapa diploma
		Édesanya diploma	Édesanya diploma
		Édesapa érettségi	Édesapa érettségi
		Édesanya érettségi	Édesanya érettségi
		Édesapa dolgozik	Édesapa dolgozik
		Édesanya dolgozik	Édesanya dolgozik
		Átlagnál jobb környéken élők	Átlagnál jobb környéken élők
Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet	Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet		
2.	Nem tanulmányi eredményesség	Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás	Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás
		Diplomaszerzési aspiráció	Diplomaszerzési aspiráció
3.	Telephelyi kompozíció	Tanulói összetétel kedvező kevés bejáró	Kedvező tanulói összetétel
		Tanulói összetétel kedvező sok bejáró	Közepes tanulói összetétel
		Aktív kapcsolattartó szülői összetétel	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel
		Laza kapcsolattartó szülői összetétel	Laza kapcsolattartó szülői összetétel
		Tanulást támogató légkör	Tanulást támogató légkör
		Tanulási normakövető légkör	Tanulási normakövető légkör
4.	Iskolai környezet	Városi nagy iskola	Városi nagy iskola
		Városi közepes iskola	Városi közepes iskola
		Megyeszékhelyi nagy iskola	Megyeszékhelyi nagy iskola
		Megyeszékhelyi közepes iskola	Megyeszékhelyi közepes iskola
		Megyeszékhelyi kis iskola	Megyeszékhelyi kis iskola
		Fővárosi nagy iskola	Fővárosi nagy iskola
		Fővárosi közepes iskola	Fővárosi közepes iskola
		Fővárosi kis iskola	Fővárosi kis iskola

Forrás: saját szerkesztés

8.1.3. Gimnazisták kiemelkedő kompetenciamérési eredményessége

Jelen alfejezetben tehát a gimnazisták kompetenciamérési eredményességére ható tényezőket állítjuk az elemzésünk középpontjába. A fenntartói különbségek magyarázatát korábban az eltérő családszerkezet és az iskolakultúrával való jelentősebb mértékű azonosulásban találták (Pusztai 2009). Ezek közül az adatbázis sajátosságai miatt csak némelyeket tudunk megvizsgálni. A teljes mintát vizsgálva (26. melléklet) elmondható, hogy annak háttérében, hogy sok a szignifikáns hatású esélynövelő változó a magas elemszám állhat, éppen ezért érdemes óvatosan bánni azzal, hogy az egyes tényezők esélynövelő eredményeinek a teljes mintánál túl nagy jelentőséget tulajdonítsunk. Egyértelműen látható, hogy még a teljes mintánál rengeteg tényező hatást gyakorolt, ezzel szemben a régi egyházi szektorban már jóval kevesebb, az új egyháziban viszont már alig néhány ilyen prediktor változót találni.

Korábbi kutatások is azt mutatták, hogy a kétszülős családok alkalmasabbak arra, hogy támogassák a tanulók iskolai teljesítményét (Meier 1999, Imre 2003, Engler et al. 2016, Pusztai 2016). A családstruktúra kapcsán azt tapasztaltuk, hogy a teljes mintánál és a régi egyházi szektorban szignifikáns hatású változót jelentett az intakt családban való nevelkedés, sőt esélynövelő hatását a többi változó kontrollja mellett is képes megőrizni, hatásának intenzitása minimális ingadozást mutat csak a változók számának növelése mellett. Ez azt jelenti, hogy a régi egyházi szektorban – noha nem kiemelkedő módon, de – a kétszülős családban felnövekvő gyerekeknek némiképp nagyobb esélyeik vannak a kompetenciamérési eredményesség szempontjából, mint a valamilyen strukturális problémával küzdő társaiknak. Az, hogy a régi egyházi szektornál az intakt családok hatása ilyen módos érvényesül, két dolgot is jelezhet. Egyrészt azt, hogy a kétszülős családok gyermeknél jobban megjelenik a támogató faktor (Meier 1999, Pusztai 2009). Másrészt viszont a strukturális válságon átment családok gyermekeinek hátrányait kevésbé képes a szektor kezelni. Ehhez képest az új egyházi szektornál nem képez komoly erőforrást a kompetenciamérési eredményesség szempontjából. Ugyanakkor azt is érdemes figyelembe venni, hogy a régi egyházi szektorban magasabb (73,3%) az intakt családban nevelkedő tanulók aránya, mint az új egyházi szektornál (66,5%, lásd 6.1. fejezet).

A régi egyházi szektornál egyértelműen megjelenik a több testvér szerepének hatása, ami a nagycsaládos tanulók esélyeit növelő környezetre vall. A hatás hátterében a többgyermekes családok jelentős aránya (51,2%, lásd 6.1. fejezet) állhat. Ha a szülők egyszerre több gyermekre figyelnek, a szakirodalom szerint (Coleman 1988) okozhat negatív hatást a tanuló teljesítményére, azonban az egyházi szektorban ez valószínűleg azért nem jelenik meg, sőt pont az ellenkezője tapasztalható, mivel itt több hatás összeadódik, hiszen magas a diplomás két szülős többgyermekes családok aránya. Viszont Coleman (1988) azt mondja, hogy a magas kulturális tőkájű szülők alacsony családi társadalmi tőke (odafigyelés) mellett nem tudják továbbadni a tőkéiket. Pusztai (2009) az egyes többgyermekes családokban kialakuló tudatos szülői odafigyelés, illetve a bizalommal teli közeg hatását emeli ki, melyben az egységes normarendszer és a tanulmányokkal kapcsolatos információk cserélődnek, ezáltal a magasabb testvérszám előnnyé válhat. Tehát az eredményeink azt mutatják, hogy a régi egyházi szektorban némi előnyt jelenthet, ha a tanuló nagycsaládos háttérből érkezik. Még az új egyházi szektornál és a teljes mintán ennek hatása nem jelentkezett.

Az új egyházi szektornál a családstruktúra egyetlen vizsgált eleme sem mutatott szignifikáns hatást, amely komoly eltérést mutat a régi egyházi szektorhoz képest, az 6.1. alfejezetben bemutattuk, hogy esetükben alacsonyabb az intakt családok aránya, sőt a legfeljebb két

gyermekes családok aránya is alacsonyabb. Ezzel szemben a régi egyházi szektornál a családstruktúrára vonatkozó mindkét szignifikáns változónál megfigyelhető, hogy a telephelyi kompozíció kontroll alatt tartása mellett kissé erősödött a hatásuk, vagyis a telephelyi kompozíciótól függetlenül ösztönző erőforrásként jelennek meg. Ennek háttérében állhat az is, hogy a vallásos szülők gyermekei nagyobb arányban nevelkednek többgyermekes, intakt családokban (Pusztai 2016) és itt a család és az iskola értékrendje közötti összhang támogatja a tanulói eredményességet (Pusztai 2004).

Az első lépcső második változócsoportjába a család státusára vonatkozó elemek kerültek. A szülők iskolai végzettsége a különböző szektoroknál eltérő arányban volt szignifikáns, még a teljes mintán a szülők diplomával és érettségivel rendelkezése egyaránt szignifikáns és enyhén esélynövelő hatású, addig a régóta egyházi fenntartásban működő szektorban a diplomás édesapák hatása már nem szignifikáns, ugyanakkor valamennyivel magasabb a többi bevont iskolázottsági változó esélynövelő ereje, mint a teljes mintánál. A szülők iskolai végzettségének hatása mind az érettségi, mind a diploma esetén érzékelhető, mindkét esetben az anyák iskolai végzettségének szerepe erőteljesebb. A teljes mintán az érettségizett szülők hatása volt erőteljesebb, ezzel szemben a régi egyházi szektorban a diploma hatása valamelyest erőteljesebb. A régi egyházi szektornál kiemelkedő arányú volt a diplomás édesanyák aránya, majdnem minden második tanulónál felsőfokú végzettségű anyát találtunk, az apáknál hiába kiugró az adat, már nem hozott esélynövelő hatást (lásd 6.1. fejezet). Mivel az érettségizett apák esélynövelő hatásúak voltak azt láthatjuk, hogy a régi egyházi szektorban az édesapák diplomás mivolta, már nem juttatja többlet előnyhöz a tanulót, az igazi esélynövelő prediktornak az érettségi bizonyult, az alacsony iskolai végzettséggel szemben. Érdeemes kiemelni, hogy a változók kontrollja mellett csökkent ezek hatása, amely a kontextus és az iskolai környezet erős hatására hívja fel a figyelmet, akárcsak ahogy azt Pusztai (2009) vagy Bacskai (2015) eredményei is mutatták. Az új egyházi szektornál viszont a változók számának növelése mellett minden szülői iskolázottsági változó elvesztette hatását, ami arra utal, hogy a telephelyek kompozíció és iskolai környezet alapján erősen eltérnek egymástól.

Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők munkavállalása eltérően hat az egyes szektoroknál, sőt a szülők hatása között is megfigyelhetőek különbségek. Bár a teljes mintánál megjelent egyik szülőnél a szülő munkavégzéséből származó előny, ezek a telephelyi kontextus és iskolai környezet hatása mellett nem tudták a továbbiakban is éreztetni hatásukat. Noha bizonyos kutatási eredmények azt mutatják (Dronkers & Róbert 2005), hogy az anyák munkavégzése pozitívan hat a tanuló iskolai előmenetelére, ennek hatása jelen esetben módosult a telephelyi kontextus és iskolai környezet figyelembevételével. Ez azt jelzi, hogy a

kontextus hatása ebből a szempontból fontosabb, mint a tanuló szüleinek munkaerő-piaci helyzete. Egyedül az új egyházi szektorban jelent meg a foglalkoztatottság, mint a telephelyi kontextus és az iskolai környezet mellett is szignifikáns hatást gyakorló prediktor változó, azonban ennek hatása negatív irányú, sőt az iskolai környezet bevonásával még inkább erősödik. Ennek háttérében állhat az, hogy ezek az új iskolák sokkal inkább nagyobb rizikójú régiókban helyezkednek el. Mivel hátrányosabb helyzetű régiókról beszélünk esetleg a külföldi munkavállalás vagy a többműszakos munkavégzés hatása tapasztalható az apáknál, hiszen ilyenkor ugyan névlegesen intakt családokról beszélünk, a valóságban a nevelésből az apák nem tudják úgy kivenni a részüket, mintha jelen lennének, a család társadalmi tőkéje gyengül (Pusztai 2009). A régi egyházi szektornál nem érvényesült a szülők munkavégzésének hatása.

A tanuló lakóhelyének környékén élők helyzete csupán a teljes mintánál gyakorolt szignifikáns hatást, azonban az átlagnál jobb környéken élés negatív hatással volt a tanulók teljesítményére, sőt a változók kontrollja mellett ennek hatása egyre erősebbé vált. Ennek háttérében akár az is állhat, hogy nincs olyan referenciacsoport ezek előtt a tanulók előtt, akikhez azáltal válhatnak hasonlónak, ha jobb teljesítményt produkálnak a különböző kompetenciaterületeken, vagy éppen más területekben látják az érvényesülésük kulcsát. A régi és új egyházi szektoroknál ennek a prediktor változónak hatása nem érvényesül.

Szintén csak a teljes mintán figyelhető meg az átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet hatása, ez viszont növelte a tanulók esélyeit, ehhez hasonló elméletet fogalmazott meg többek között Boudon (1981) és Coleman (1988) is. Ezek háttérében az állhat, hogy a kulturális tőke gyakran magasabb anyagi erőforrásokkal is együtt jár, de ez akkor működik igazán hatékonyan, amennyiben a szülők a gyermekeik taníttatására a humán tőkébe való befektetésként tekintenek (Róbert 2004). Az átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet ugyan szignifikánsan esélynövelő erejű volt, azonban a többi változó kontrollja mellett hatása csökkent.

Második lépcsőben a tanuló nem tanulmányi eredményességének hatását vizsgáltuk. Az átlag feletti nem tanulmányi eredményesség és a kiemelkedő kompetenciamérési eredményesség mindenhol együtt járt, leginkább az új egyházi szektornál. A régóta egyházi fenntartásban működő iskoláknál kiemelkedően magas az extrakurrikuláris tevékenységekben aktívan résztvevők aránya (lásd 6.2.1. fejezet), ami összhangban áll Pusztai (2009) eredményeivel. Sőt ez utalhat az egyházi fenntartó részéről felmerülő holisztikus fejlesztés előtérbe helyezésére (Morvai 2013, Morvai & Sebestyén 2014, Pusztai 2014) és annak pozitív hozadékaira. Ugyanakkor az új egyházi szektornál még nagyobb esélynövelő hatást

tapasztalhatunk. Ennek háttérében állhat az is, hogy bizonyos iskolákban már beindult a tanórán kívüli foglalkozások alkalmazása az iskolában, melynek előnye már kirajzolódik az eredményeken (Morvai & Sebestyén 2014).

A tanuló nem tanulmányi eredményességére vonatkozó változóban erőteljesen manifesztálódik a kulturális tőke, ahogy azt például a továbbtanulási tervekre vonatkoztatva Boudon (1981) elmélete is bemutatta. Eredményeink azt mutatják, hogy a diplomaszerezési szándék az, amely a legerősebb összefüggést mutatja a kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé kerüléssel. Ugyanakkor ez az összefüggés csalóka lehet, és számos módon lehet magyarázni a két változó közötti összefüggést. Hiszen elképzelhető, hogy a jobb teljesítményű tanulók azok, akik diplomaszerezésen gondolkoznak, de az is, hogy akik felsőoktatási terveket dédelgetnek, azok igyekeznek jobb teljesítményt nyújtani a kompetenciaméréseken. Az viszont figyelemre méltó, hogy ennek a változónak a többi változóval összehasonlítva és kontroll alatt tartva is ilyen fontos esélynövelő hatása van. Az egyik legerősebb hatást gyakorló, minden szektorban markánsan megjelenő diplomaszerezési aspiráció a régi és új egyházi szektorokban kisebb előlynövelő hatással bírt, mint a teljes mintánál. Ellenben az egyházi szektorok eredményeit illetően, nem is történt olyan jelentős hatáscsökkenés a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet változóinak bevonását követően, tehát erre a témára a teljes minta mutatta a legnagyobb érzékenységet. Ennek oka az lehet, hogy az egyházi szektorokban, főként a régi egyházi szektornál a jó teljesítmény mögött nem annyira az egyéni aspirációk állnak, hanem erőteljesebben megjelenik a telephelyi kompozíció hatása, sőt a változók kontrollja mellett is kiemelkedő fontossággal bír, elsősorban a tanulást támogató légkör formájában. Ez összhangban áll korábbi kutatások eredményeivel (Pusztai 2004, Bacskai 2015). A diplomaszerezési szándék az új egyházi szektornál ugyan erős hatást gyakorol, de jóval kisebbet, mint a többi fenntartónál, mindössze 2,5 szeresére növeli az esélyeket, de még így is ez esetükben a legkomolyabb hatással rendelkező változó.

Harmadik lépcsőben a telephelyi jellemzők kerültek bevonásra. Ezen belül az első két változó a tanulói összetételre vonatkozott. A két egyházi szektornál az összes prediktor változó bevonása után nem volt szignifikáns hatása a telephely tanulói összetételének, ezzel szemben a teljes mintánál igen. Az, hogy a régi egyházi szektorban a tanulói összetétel hatása az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett elvesztette szignifikáns hatását, azt jelzi, hogy az iskolai környezet szoros összefüggést mutat a tanulói összetétellel, tehát a kompetenciamérési eredményességre gyakorolt hatásuk összeadódva érvényesül igazán. Ezzel szemben a teljes mintánál szignifikáns volt mindkét verziója a kedvező tanulói összetételnek, valamelyest

nagyobb a kevés bejáróval rendelkező iskoláknál, de nem sokkal volt erősebb az esélyekre gyakorolt hatása ezeknek a telephelyeknek, mint a sok bejáróval rendelkezőké. Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a teljes mintán a referenciának tekintett kihívást jelentő tanulói összetételhez képest még az iskolai környezet kontrollja mellett is másfélszeres esélynövelő hatása van a kedvezőbb összetételnek.

A második két változó a szülői összetételhez tartozott. Ennek markáns elkülönítő attribútumát jelentette a szülői kapcsolattartás aktivitásának a mértéke. Korábbi kutatások azt mutatatták, hogy a szülők tanulással kapcsolatos diszpozíciói (Meier 1999, Imre 2002, Parke 2003, Pollak & Ginther 2003, Stephens et al. 2005, Engler et al. 2016) és az iskolai életbe való bevonódásuk (Carbonaro 1999, Kalin & Steh 2010, Matejevic et al. 2014, Reina et al. 2014) mértéke befolyásoló erejű a tanuló teljesítményére, iskolai pályájára nézve. Az aktív kapcsolattartó szülői összetétel a régóta egyházi fenntartásban működő szektorban szignifikánsan pozitív hatást gyakorolt, azonban ez a hatás a legkisebb esélynövelő hatás volt a szektoron belül, viszont csak az iskolai környezet kontrollja alatt érezte erejét. A teljes mintánál a laza kapcsolattartó szülői összetétel gyakorolt szignifikánsan negatív hatást, ami azt mutatja, hogy egy laza kapcsolattartó szülői kompozíció még nem feltétlenül elegendő a státusz reprodukcióhoz. Ezzel szemben az új egyházi szektorban pont a laza kapcsolattartó szülői összetétel hatása volt szignifikáns és pozitív irányú, bár az iskolai környezet felülírta az összefüggés szignifikáns megjelenését.

Nemcsak a szülők, hanem a tanulók elkötelezettsége is jelentős, legyen szó a tanulásról vagy más iskolai tevékenységekről (Reina et al. 2014). Éppen ezért nem meglepő, hogy szintén jelentős esélynövelő erőt jelentett a tanulást támogató légkör, amely főleg a régi egyházi szektornál kiemelkedő hatású, de a többi szektornál is a második legerősebb tényezőnek bizonyult. Vagyis úgy tűnik, azon múlik az iskola hatékonysága, hogy ezt a pozitív munkaattitűdöt ki tudja-e alakítani. A régi egyházi intézményekben az erősen céltudatos és elkötelezett tanulási attitűd jelentős, esélyeket megnégyszerező hatásának hátterében tehát kereshető a szorgalmas, felelősségteljes munkát ösztönző iskolakultúra, valamint az, hogy ebben a szektorban legényesen jellemzőbbek a teljesítmény orientált szülők (Pusztai 2011) és iskolai elvárások (Morvai & Sebestyén 2014) is, valamint kissé ugyan, de az egyházi iskolákkal szemben támasztott közvéleményben jelenlévő elvárások (Imre 2005) is megjelenhetnek. Azt tapasztaltuk, hogy a régóta egyházi fenntartásban működtetett szektornál más szektorokhoz képest is magas, majdnem 80% volt azon telephelyek aránya, ahol sok szülő részéről folyamatos elvárásként jelentkezik a magas követelményszint iránti igény, valamint a szülői támogatás is itt volt a legerősebb. Jelen eredmények azt mutatják, hogy a

szülői szerepvállalás és hozzáállás, normaként jelentkezik az iskolában, valóban hatást gyakorol az eredményességre. Ezen eredmények hasonlítanak Bempachet és munkatársai (2008) azon eredményeihez mely szerint a katolikus iskolák diákjai az állami iskolák tanulóinál nagyobb szerepet tulajdonítanak saját szerepüknek a tanulmányaikat illetően, sőt Pusztai (2011) eredményei szerint a gyermekeiket egyházi iskolában tanító szülők is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a gyermekek munkájának, kevésbé hárítják a pedagógusra a felelősséget, munkájukat is jobban elismerik. A tanulás támogató légkör hatása az új egyházi szektornál is megjelenik ebben az esetben is kiemelkedik, viszont az iskolai környezet bevonása után erőteljesen csökken az ereje, ami azt mutatja, hogy az iskolai környezet hatása jelentősen befolyásolja a telephely tanulás-támogató légkörének hatását.

Negyedik lépcsőben az iskolai környezet került bevonásra. Jól látható, hogy a teljes mintánál minden típus érezhető hatást gyakorol, a városi kivételével a nagy iskolák nagyobb esélynövelő erővel bírnak, a kis iskolák pedig egyenesen csökkentik azokat. Mivel a városi kis iskolákat tekintettük referenciaértéknek ezért ez azt mutatja, hogy a városi kis iskoláknál rosszabb esélyei vannak a megyeszékhelyi és fővárosi iskolák tanulóinak, leginkább az utóbbiaknak. A régi egyházi szektorban szintén több iskolai klaszter is szignifikáns hatást gyakorolt, melyek közül egyértelműen a fővárosi közepes iskolák emelkednek ki, de erős a városi nagy és a fővárosi nagy iskolák esélynövelő ereje is. Az új egyházi szektorban csak két iskolai környezet emelhető ki, a megyeszékhelyi nagy és megyeszékhelyi kis iskolák, még előbbieket a szektoron belüli hatások közül a második legerősebb pozitív hatást fejtik ki, addig az utóbbiak azok, amelyek a városi kis iskolákhoz viszonyítva, a legerősebb negatívát. Eredményeink összecsengenek korábbi kutatások (Garami 2009, Polónyi 2014) azon eredményeivel, hogy a kistéleplési iskolák kisebb valószínűséggel érhetnek el kiemelkedő eredményeket, ugyanakkor, ahogy azt jelen vizsgálatban láthatjuk, a szektorkülönbségek árnyalhatják ezt a képet. Garami (2009) ennek okát a nagyobb településeken kedvezőbb humán erőforrás összetételében látta és abban, hogy ezáltal magasabbak az iskolával szemben támasztott szülői elvárások, melynek hatását fentebb részletesebben elemeztük.

Összegzés

Ebben az alfejezetben megismertük, hogy hogyan hatnak az egyes prediktorok a gimnazisták kompetenciamérési eredményességére külön elemezve a teljes mintát, a régi egyházi szektor és az új egyházi szektor adatait. A kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé kerülésre ható tényezőket vizsgáltuk meg, tehát azt a három tanulói csoportot (klasztert) tanulmányoztuk, amelyekbe tartozó diákok legalább az egyik kompetenciaterületen kiemelkedő, tehát az átlagnál erősebb teljesítményt értek el. Ahhoz,

hogy feltárjuk, hogy az általunk feltételezhetően hatást gyakorló változók milyen módon befolyásolják a legeredményesebbek közé kerülést, a prediktor változókat négy lépcsőben vontuk be.

Eredményeink azt mutatták, hogy még a teljes mintánál a legerősebb pozitív hatással a diplomaszerzési aspiráció és a tanulást támogató légkör rendelkezik. Ezzel szemben a régi egyházi szektornál több tényező is meghatározó esélynövelő hatással bír, a legnagyobb ható tényezőt a tanulást támogató telephelyi kompozíció adja, azonban hiába magas a diplomaszerzési aspirációhoz tartozó esélyhányados, mégis elmarad a fővárosi közepes iskolában való tanulás szerepétől. Kiemelten fontos még a tanulási normakövető légkör, a városi és a fővárosi nagy iskolák szerepe is. Az új egyházi szektornál a teljes mintához hasonlóan kiemelkedő a diplomaszerzési aspiráció és a tanulást-támogató légkörű telephely szerepe, viszont esetükben a megyeszékhelyi nagy iskolák tűntek ki.

A negatív hatásokat figyelembe véve a teljes mintánál négy tényező őrizte meg szignifikáns hatását, az átlagnál jobb környéken élés, a laza kapcsolattartó szülői összetétel, a megyeszékhelyi kis iskolák és a fővárosi kis iskolák. A teljes mintánál a legnegatívabb hatása a tanulási normakövető telephelyi kompozíciónak volt. A régi egyházi szektornál viszont egyetlen szignifikáns negatív hatású prediktort sem találtunk. Az új egyházi szektornál két különösen negatív hatást azonosítottunk be, az egyik az édesapák munkavégzése, a másik a megyeszékhelyi kis iskola volt. A következő alfejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy a szakközépiskolások kompetenciamérési eredményei, hogyan magyarázhatók a modellünk alapján.

8.1.4. Szakközépiskolások kiemelkedő kompetenciamérési eredményessége

Az aktuális alfejezetben a gimnazisták után a szakközépiskolások kompetenciamérési eredményességére ható tényezőket vizsgáljuk meg alaposabban (27. melléklet).

A gimnáziumi telephelyekhez hasonlóan négy lépcsőben vontuk be a változókat. Elsőként a tanuló családjára vonatkozó prediktorok közül, a családstruktúra vonatkozóakat vizsgáltuk, azonban mindössze az első lépcsőben volt hatása a teljes mintánál az intakt családoknak, az új egyházi szektornál a testvér létének, míg előbbi pozitív, utóbbi negatív hatást gyakorolt. Ugyanakkor elmondható, hogy a változók kontroll alatt tartása mellett egyik szektornál sem volt meghatározó a családstruktúra szerepe abban, hogy a tanuló a kompetenciamérési eredményesség terén a legeredményesebbek közé kerüljön.

Az első lépcső második változócsoportja a család státusára vonatkozott. A régi egyházi szektornál egyetlen szignifikáns hatású tényezőt sem találtunk, az új egyházi szektornál pedig

csupán az érettségivel rendelkező édesapák szerepe emelkedik ki, az anyák szignifikáns hatása ugyanis a nem tanulmányi eredményesség kontroll alatt tartása mellett eltűnt. Az új egyházi szektorban tehát az első lépcsőben egyetlen tényező fejtett ki szignifikáns hatást a változók kontroll alatt tartása mellett az érettségivel rendelkező édesapák hatása, amelyhez 1,4-es esélyhányados társult, ez lényegesen nagyobb, mint a teljes mintánál. A család státusára vonatkozó változók közül csupán a szülők iskolai végzettsége mutatott szignifikáns hatást, azon belül is csak az érettségi, tehát ebben a szektorban a diplomás szülők gyermekei nem rendelkeznek azokkal az előnyökkel, amely más esetekben megfigyelhető volt. A szülők iskolai végzettségét illetően úgy tűnik, hogy a kompetenciamérési eredményesség növelésében a szülők érettségije fontosabb előnyt jelent, mint a diplomás szülők, az ebből fakadó előnyök nem juttatják a tanulót már további előnyökhöz a többi változó kontrollja mellett. A szülők közül az apák végzettsége nemcsak nagyságrendileg volt valamivel dominánsabb, hanem ez volt az a változó, amely nem tanulmányi eredményesség, a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet kontrollja mellett is megőrizte a hatását. A teljes minta vizsgálatánál több szignifikáns változót is felfedeztünk, ezekből ellenben nem mind tudta megőrizni szignifikáns hatását a többi változó kontrollja mellett. A szülők munkavégzése a telephelyi kompozíció kontrollja mellett elvesztette szignifikáns hatását, addig azonban pozitív hatásról beszélhettünk, tehát úgy tűnik a telephelyi kompozíció felülírta a tanuló szüleinek munkaerő-piaci jellemzőinek fontosságát. Hasonló módon a diplomás szülők szerepe is elvesztette szignifikáns hatását, de már a nem tanulmányi eredményesség kontrollja mellett. Tehát a nem tanulmányi eredményesség komolyan képes ellensúlyozni a szülők felsőfokú végzettségének hatását. Végül három tényező hatása maradt meg a változók kontrollja mellett, az érettségivel rendelkező szülők hatása és az átlagnál jobb környéken élés, még az első kettő esélynövelő hatással bírt, addig az utóbbi negatív együtt járást mutatott. Ez utóbbi háttérben állhat egy kedvezőtlen erejű kortárshatás, vagy éppen az, hogy mivel a kompetenciamérés eredménye nem befolyásolja iskolai pályafutásukat így nem is veszik igazán komolyan a képességüknek megfelelő kitöltést, esetleg esetükben a jó anyagi körülményekhez nem társulnak más – az eredményességre kedvezően ható – tőkeforrások vagy a siker háttérben álló tényezők eltérő értelmezése bújhat meg az eredmények mögött vagy talán a családi vállalkozásban való későbbi munkavállalás reménye.

A második lépcsőben bevont nem tanulmányi eredményesség változók közül a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás csupán a teljes mintánál hatott a kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé kerülésre. Ami azt mutatja, hogy ennek hatása sem a régi sem az új egyházi szektornak sem a teljesítménymérésre befolyásoló erővel rendelkező tényezője, ellentétben a gimnáziumi képzéssel. Ugyanakkor az, ha a tanulók saját tanulmányaikkal

kapcsolatban komoly elköteleződést mutatnak, tehát a diplomaszerzési szándékkal rendelkeznek, annak minden vizsgált szektornál érezhető a hatása, noha a telephelyi kompozíció kontroll alatt tartása mellett jobban, az iskolai környezeté mellett pedig kisebb arányban csökkenő hatásról beszélhetünk. A legnagyobb csökkenés mind a telephelyi kompozíció, mind az iskolai környezet bevonását követően az új egyházi szektornál érzékelhető. Ez a csökkenés azt mutatja, hogy a diplomaszerzési aspiráció hatása a kompetenciamérési eredményességre erősen függ a telephelyi kompozíciótól és kisebb mértékben az iskolai környezettől, melyek közötti különbségek növelhetik ezek hatását, így a változók kontrollja mellett csökkenő esélyhányadosokat kapunk. Ezzel szemben a régi egyházi szektorban, ahol a családi háttér kevésbé meghatározó, az egyéni aspiráció annál inkább. Az egyéni aspiráció hatása azonban a 2,7-szeres esélyhányadosról a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet hatására valamelyest lecsökkent, habár még így is jelentősnek tekinthető.

A harmadik lépcsőben a telephelyi kompozíció hatását vettük górcső alá. Mind a teljes mintánál, mind a két egyházi szektornál találtuk szignifikáns hatású tényezőket, melyek az iskolai környezet kontrollja mellett is megőrizték hatásukat. A teljes minta és az új egyházi szektoroknál a tanulói összetétel szignifikáns hatással bírt, ellenben a régi egyházi szektornál a szakközépiskolások teljesítménye nem mutat összefüggést a telephely tanulói összetételével. A teljes mintánál jelentős esélynövelő hatással rendelkezik a kedvező tanulói összetétel, ugyanakkor a közepes összetétel nem, tehát a kiemelkedő eredményekhez egy közepes összetételű telephely nem feltétlenül elegendő. Az új egyházi szektornál, noha már a közepes összetétel is kiugró esélynövekedést okoz, természetesen a kedvezőbb összetételnél még nagyobb, de ezek nagysága annyira nagy, több mint tízszeres, ami a kedvezőtlen összetételű telephelyek nagyon rossz állapotáról tanúskodik. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy az új egyházi szektoron belül erőteljesen meghatározó a telephely tanulói összetétele a kompetenciamérési eredményességet illetően. A telephelyi jellemzők második csoportját a szülői összetétel változói képezik, melyek a teljes mintánál szignifikáns esélynövelő hatásúnak bizonyultak, viszont a régi egyházi szektornál csak az aktív kapcsolattartó szülői összetételnél rajzolódott ki összefüggés, az új egyházi szektornál pedig egyáltalán nem mutatkozott szignifikáns hatásúnak egyik tényező sem. A régi egyházi szektorban ez az egyetlen telephelyi jellemző, amely szignifikáns hatásúnak bizonyult. A tanulók teljesítményének kiemelkedő elemét képezi a telephely szülői összetétele, tehát a kompozíció meghatározóbb az egyén családi hátterénél. Az aktív kapcsolattartó szülői összetétel hatása az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett erősen növekedett, tehát rendkívül érzékeny a változó az iskolai környezetre. Ami azt mutathatja, hogy néhány jó összetételű telephely adja

a kiemelkedő kompetenciamérési eredményességű szakközépiskolások többségét. Ugyanakkor mivel egyik iskolai környezet sem fejtett ki szignifikáns hatást, ezért nem beszélhetünk valamilyen speciális iskolai környezetről, ahol csomósodnának az eredményes tanulók, főként akkor jelentenek előnyt, ha aktív kapcsolattartó szülői összetétellel párosulnak. Egyértelműen úgy tűnik, hogy a szektorban jelenlévő kiemelkedő szülői összetételű intézmények azok, amelyek függetlenül az egyéni jellemzőktől nagyobb hatást képesek gyakorolni a tanulói teljesítményekre. Ezek az iskolák azok, amelyek nagy valószínűséggel a hátrányos helyzetű tanulókat is nagyobb előnyhöz tudják juttatni (Pusztai 2004). Szakközépiskolásoknál a telephelyre jellemző tanulási légkör csupán a teljes mintánál fejtett ki szignifikáns hatást, sőt a tanulást támogató légkör jelentette esetükben a telephelyi jellemzők között a legnagyobb hatással bíró tényezőt.

Negyedik lépcsőben az iskolai környezetet elemeztük. A teljes mintánál a referenciacsoportnak tekintett városi kis iskolákhoz képest a nagy iskolák és a városi közepes iskolai környezet váltott ki szignifikáns és pozitív hatást, viszont a fővárosi közepes iskolák esélycsökkentő hatást mutattak. Ezzel szemben a régi egyházi szektornál egyáltalán nem találtunk szignifikáns hatással bíró iskolai környezetet, tehát esetükben nem emelhető ki egy vagy több konkrét iskolai környezet, noha tudjuk, hogy a telephelyi környezet kedvező szülői összetételének hatása erősen iskolai környezet függőnek bizonyult. Az új egyházi szektornál egyértelműen a városi iskolák esélynövelő hatása emelkedik ki, amely egybecseng Hermann és Varga (2016) azon eredményeivel, miszerint a legnagyobb bővülés pont ezeken a településeken történt.

Összegzés

Jelen alfejezetben a kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé kerülésre ható tényezőket vizsgáltuk meg a szakközépiskolai tanulóknál. Azt a három tanulói csoportot (klasztert) vizsgáltuk, amelyekbe tartozó diákok legalább az egyik kompetenciaterületen kiemelkedő, tehát az átlagnál erősebb teljesítményt értek el. A legeredményesebbek közé való bekerülésre ható prediktor változókat négy lépcsőben vontuk be az elemzésünkbe. Előljáróban érdemes megjegyezni, hogy a gimnazisták elemzéséhez hasonlóan a szakközépiskolásoknál is a teljes mintánál tapasztaltuk a legtöbb szignifikáns összefüggést. Az új egyházi szakközépiskolásoknál több hatótényezőt tudtunk beazonosítani, mint a régi egyházi szektornál, ahol összesen két szignifikáns prediktor rajzolódott ki.

A teljes mintánál nem rajzolódott ki drasztikusan esélynövelő tényező, ugyanakkor a diplomaszerezési aspiráció, a megyeszékhelyi nagy iskolák, a tanulást támogató légkör és

kedvező tanulói összetételű telephelyek hatása kiemelkedőnek tekinthető, hiszen legalább másfélszeres esélynövelő tényezőnek bizonyultak. Esélycsökkentő hatása viszont az átlagnál jobb környéken élésnek és a fővárosi közepes iskoláknak volt. Ezzel szemben a régi egyházi szektornál mindössze két szignifikáns hatású változót találtunk, melyek közül mindkettő jelentős esélynövelő hatás gyakorolt, még a diplomaszerezési aspiráció 2,5-szeres esélynövekedést mutatott, a kedvező szülői összetétel 3,4-szerest. Az új egyházi szektornál különösen kiemelkedő a kedvezőbb és a közepes tanulói összetétel hatása, sőt az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett hatásuk tovább növekedett. A többi szignifikáns prediktor hatása ugyan ennél jóval kisebb, de mégis jelentősnek tekinthetőek, hiszen a városi nagy iskola esélynövelő hatása több mint háromszoros, a diplomaszerezési aspiráció és a városi közepes iskoláké több mint kétszeres. Ez a kép egy nagyon vegyes új egyházi szektor képét rajzolja ki előttünk, melyben nagy valószínűséggel csupán néhány jobb iskola kapott helyet.

8.2. Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás

Az előző alfejezetben feltérképeztük, hogy milyen hatással bírnak a bevont prediktor változóink a kiemelkedő kompetenciamérési eredményességre a gimnazisták és a szakközépiskolások esetén. Külön teszteltük a modellünket a teljes mintára, a régi és az új egyházi szektorra.

Ebben az alfejezetben azt mutatjuk be, hogy milyen modellt alkalmaztunk a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás vizsgálatához. Elsőként a vizsgálatba függő változóként használt kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást állítjuk reflektorfénybe. Érintjük a szektorközi különbségeket, valamint a gimnazisták és szakközépiskolások eredményeit is megvizsgáljuk az egyes szektoroknál. A függő változó bemutatását követően ebben az esetben is a prediktor változók ismertetése következik, különös tekintettel a kompetenciamérési eredményesség terén használt modelltől való eltérésekre. A 8.2.3. és 8.2.4. alfejezetekben pedig a vizsgált prediktor változók hatását elemezzük a gimnáziumi és a szakközépiskolai tanulóknál.

8.2.1. A függő változó bemutatása

Az extrakurrikuláris téren kiemelkedő aktivitás változó létrehozásának részletes bemutatása a 7.2.1. alfejezetben már megtörtént. Tehát most csak emlékeztetőül soroljuk fel az indexbe tartozó itemeket: rendszeres könyvtárlátogatás, tanórán kívüli tehetséggondozásban, tanórán kívüli iskolai szervezésű szabadidős sportfoglalkozásokon, külön- vagy magánóra keretében zajló zene vagy sportfoglalkozáson való részvétel, rendszeres olvasás (100. táblázat). Az így létrejövő indexből a legeredményesebbeket leválasztottuk, ők a minta negyedét jelentették. Ez

a legeredményesebb csoport legalább három extrakurrikuláris tevékenységben vesz részt, ezért kiemelkedő aktivitásúnak tekintjük.

100. táblázat: Az extrakurrikuláris téren kiemelkedő aktivitás változó létrehozásának lépései

A létrehozás lépései	Statisztikai eljárás	Eredmény
1.	Vonatkozó itemek meghatározása és az itemek dummy változóvá alakítása	Standardizált változók
2.	Vonatkozó itemekből index készítése	Extrakurrikuláris aktivitás index
3.	Referenciaértékek meghatározása (legeredményesebbek beazonosítása és átkódolással új változó létrehozása)	Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás mutató

Forrás: saját szerkesztés

Szektorközi különbségek

Ahogy azt a 7.2.1. alfejezetben már bemutattuk (58. táblázat) extrakurrikuláris téren a legnagyobb aktivitás a régi egyházi szektorban tapasztalható (39,7%), amely majdnem a duplája, mint az állami (22,6%), új egyházi (20,2%) és a magán (21,8%) szektorokban.

Gimnáziumi képzés

A kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás vizsgálatánál nem a klaszterekbe tartozást vizsgáltuk, hanem a korábbi fejezetben leírtaknak megfelelően a legjobb harmadba tartozó tanulókat, akiket kiugróan eredményeseknek nevezünk (101. táblázat). Tehát a minta körülbelül harmada került a kiugróan eredményesek közé, még az állami szektor nagyjából a mintaátlagnak megfelelően teljesít, addig az új egyházi és a magán szektorok körülbelül öt százalékkal átlag alatt teljesítenek. Ehhez képest a régi egyházi szektorban erősen felülreprezentáltak a kiugróan eredményesek, arányuk meghaladja a negyven százalékot.

101. táblázat: Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás fenntartónként (n=28220) (p=0,000)

		Nem kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Állami	n	14324	6582	20906
	%	68,50%	31,50%	100%
Régi egyházi	n	2520	1879	4399
	%	57,30%	42,70%	100%
Új egyházi	n	1104	417	1521
	%	72,60%	27,40%	100%
Magán	n	1006	388	1394
	%	72,20%	27,80%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szakközépiskolai képzés

A szakközépiskolások között a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást mutató diákok legnagyobb mértékben a régi egyházi szektorban vannak jelen, majdnem a tanulók 20%-a

ebbe a kiemelkedően eredményes csoportba tartozik, még a többi fenntartónál ez az arány csak 15% körül alakul (102. táblázat).

102. táblázat: Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás fenntartónként (n=25817) (p=0,000)

		Nem kiugróan eredményesek	Kiugróan eredményesek	Összesen
Állami	n	18943	3155	22098
	%	85,7%	14,3%	100%
Régi egyházi	n	545	135	680
	%	80,1%	19,9%	100%
Új egyházi	n	1408	219	1627
	%	86,5%	13,5%	100%
Magán	n	1188	224	1412
	%	84,1%	15,9%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

8.2.2. A vizsgálatba bevont prediktor változók

Az extrakurrikuláris téren kiemelkedő aktivitás vizsgálatához, szintén négy lépcsőben vontuk be a változókat (103. táblázat). Az egyetlen változás a második lépcső esetén tapasztalható, hiszen az előző vizsgálatban prediktorként szerepelt a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás, jelen esetben a függő változó a vizsgálatban. Ebben a modellben ezért a nem tanulmányi eredményesség helyett egy kibővített eredményességváltozó csoport került bevonásra. A kompetenciamérési eredményesség klasztereket is bevontuk a modellünkbe, a negatív matematika és szövegértés eredmények kivételével, hiszen ebben az esetben ez a kategória szolgál referenciacsoportként. Tettük ezt annak érdekében, hogy feltárjuk, hogy a képességterületek és az extrakurrikuláris tevékenységek között van-e összefüggés. A többi lépcső elemei megegyeznek a kompetenciamérési eredményesség vizsgálatánál használtakkal.

103. táblázat: A kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás modell bemutatása

Lépcső	Prediktor változók csoportja	Prediktorok gimnazisták esetén	Prediktorok szakközépiskolások esetén
1.	Családstruktúra	Intakt család	Intakt család
		Van testvére	Van testvére
		Több testvére van	Több testvére van
	A család státusa	Édesanya dolgozik	Édesanya dolgozik
		Édesapa dolgozik	Édesapa dolgozik
		Átlagnál jobb környéken élők	Átlagnál jobb környéken élők
		Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet	Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet
		Édesapa diploma	Édesapa diploma
		Édesanya diploma	Édesanya diploma
		Édesapa érettségi	Édesapa érettségi
		Édesanya érettségi	Édesanya érettségi
2.	Eredményesség változók	Diplomaszerzési aspiráció	Diplomaszerzési aspiráció
		Átlagos matek, átlagos szöveg	Átlagos matek, átlagos szöveg
		Átlagos matek, erősebb szöveg	Átlagos matek erősebb szöveg
		Erősebb matek, erősebb szöveg	Erősebb matek erősebb szöveg
		Gyengébb matek, átlagos szöveg	Gyengébb matek átlagos szöveg
		Erősebb matek, átlagos szöveg	Erősebb matek átlagos szöveg
		Átlagos matek, gyengébb szöveg	Átlagos matek gyengébb szöveg
3.	Telephelyi kompozíció	Tanulói összetétel kedvező kevés bejáró	Tanulói összetétel kedvező
		Tanulói összetétel kedvező sok bejáró	Tanulói összetétel közepes
		Aktív kapcsolattartó szülői összetétel	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel
		Laza kapcsolattartó szülői összetétel	Laza kapcsolattartó szülői összetétel
		Tanulást támogató légkör	Tanulást támogató légkör
		Tanulási normakövető légkör	Tanulási normakövető légkör
4.	Iskolai környezet	Városi nagy iskola	Városi nagy iskola
		Városi közepes iskola	Városi közepes iskola
		Megyeszékhelyi nagy iskola	Megyeszékhelyi nagy iskola
		Megyeszékhelyi közepes iskola	Megyeszékhelyi közepes iskola
		Megyeszékhelyi kis iskola	Megyeszékhelyi kis iskola
		Fővárosi nagy iskola	Fővárosi nagy iskola
		Fővárosi közepes iskola	Fővárosi közepes iskola
		Fővárosi kis iskola	Fővárosi kis iskola

Forrás: saját szerkesztés

8.2.3. Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás gimnáziumi telephelyek esetén

A kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitásnál a korábbiaknak megfelelően négy lépcsős modellt alkalmaztunk (28. melléklet). Az első lépcsőben bevont család struktúrájára vonatkozó változók közül a teljes mintánál és a régi egyházi szektornál az intakt családok és a több testvér megléte váltott ki szignifikáns hatást. Ezek esetén úgy tűnik, hogy a teljes családban és nagycsaládban nevelkedés némi előnnyel jár a tanulók extrakurrikuláris aktivitására nézve, a régi egyházi szektornál főleg az intakt családok szerepe valamelyest jobban. Ez ugyanakkor azt is jelenheti, hogy mind a teljes minta, mind a régi egyházi szektornál a nem intakt családban nevelkedők és az egyik hátrányba kerülhetnek. A régi egyházi szektorban egyrészt magas volt az intakt családok aránya, másrészt pedig az átlagos gyermekszám is kiemelkedő, de ez magas diplomás szülőarányal és kedvezőbb anyagi helyzettel is társult, amely eredményezheti az extrakurrikuláris alkalmak látogatásainak nagyobb szülői támogatottságát is, főleg abban az esetben, ha valamelyik testvér már rendelkezik pozitív tapasztalattal, sőt a többgyermekes családokban uralkodó értékconszenzus megjelenését fedezhetjük fel (Pusztai 2009). Ugyanakkor az új egyházi szektornál a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás nem függ össze a családstruktúrával.

A család státusára vonatkozó elemek közül a szülők iskolai végzettségét tekintve a diplomás szülők hatása volt szignifikáns a teljes mintánál és a régi egyházi szektornál, mindkét esetben az anyák hatása volt erősebb. A két diplomás szülő befolyásoló erejét összevetve a teljes mintánál nagyobb különbség fedezhető fel, mint a régi egyházi szektornál. Azonban esetükben nagyobb hatáscsökkenés figyelhető meg az eredményesség változók bevonását követően, tehát itt a szülői hatásoknál jobban érvényesülnek a tanuló képességei és diplomaszerzési aspirációja. Ezzel szemben az új egyházi szektornál nem beszélhetünk szignifikáns kapcsolatról a változók kontroll alatt tartása mellett, hiszen az egyetlen szignifikáns tényező, a diplomás anyák befolyása az eredményességváltozók bevonását követően elvesztette hatását. Akárcsak a teljes mintánál az érettségivel rendelkező szülőké és a régi egyházi szektornál az érettségizett édesanyáké az eredményesség változók kontroll alatt tartása mellett elvesztették erejüket, ami azt jelenti, hogy ezek hatása felülírhatja a középfokú végzettséggel rendelkező anyákét. Az apák munkavégzésének negatív hatása rajzolódik ki mind a teljes mintánál, mind a régi egyházi szektornál, az utóbbi esetén nagyobb arányban. A teljes mintánál az édesapa munkavégzésének negatív hatása, csak az eredményesség változók bevonását követően vált szignifikánssá. Az apák munkavégzésének negatív hatása mögött egyrészt a kevesebb figyelem állhat, másrészt az iskolák hátránykompenzáló törekvései vezethetnek a kiemelkedő extrakurrikuláris tevékenységhez a munkánélküli apák gyermekeinél. Az édesanya munkavégzése és az átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet ellenben nem fejtett ki szignifikáns hatást. Az átlagnál jobb környéken élés csak a teljes mintánál mutatott szignifikáns összefüggést, ebben az esetben viszont pozitív hatást gyakorolt. Az átlagnál jobb környéken élés pozitív hatásának hátterében a több lehetőség, vagy a referenciacsoportok állhatnak, hiszen, ha a jó környéken többen járatták különórákra a gyerekeiket a szülők, akkor ez hatással lehet az ott élő szülőkre, hogy ők is motiváltabbak legyenek a gyermekeik ilyen irányú fejlesztésében is.

A diplomaszerzési aspiráció terén mind a teljes minta, mind a két egyházi szektornál komoly összefüggést találtunk, legnagyobb mértékűt az új egyházi szektornál, a változó a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet hatása mellett sem veszített sokat az erejéből. Elképzelhető, hogy akik felsőfokú továbbtanulást terveznek, azok extrakurrikuláris téren is aktívabbak, noha ez esetleg a tanulás kapcsán időhiányt okozhat, ugyanakkor tudjuk, hogy például a sport egyfajta transzferhatással is rendelkezik (Kovács 2015). A kompetenciamérési eredményességi klaszterekbe tartozás legtöbb esetben a teljes mintánál fejtett ki hatást, egy esetben a régi egyházi szektornál is találtunk szignifikáns összefüggést, az új egyházi szektornál pedig az iskolai környezet kontrollálásánál szintén egy esetben maradt szignifikáns hatású a változó. Az új egyházi szektornál ezen kívül még egy másik klaszter hatása is

érzékkelhető volt. Ha nevesíteni szeretnénk ezeket, akkor a teljes mintánál legnagyobb esélyhányados a mindkét kompetenciaterületen kiemelkedő teljesítményt nyújtók klaszterébe tartozásnál figyelhető meg, akárcsak a régi egyházi szektornál, azonban a teljes mintánál még az átlagos matematika és erősebb szövegértés és a mindkét kompetenciaterületen átlagos teljesítménynél is szignifikáns kapcsolatról beszélhetünk. Ezzel szemben az új egyházi szektornál pontosan az erősebb matematika és erősebb szövegértés klaszter volt az, amelyik elvesztette hatását, így esetükben az átlagos matematika és erősebb szövegértés hatása volt a legerősebb. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a jobb képességű tanulók azok, akik nagyobb extrakurrikuláris tevékenységet mutatnak, ugyanakkor ezek kedvező visszahatásáról sem szabad megfeledkezni (Pusztai 2009).

A harmadik lépcsőben itt is a telephelyi kompozíció hatása került elemzésre. Mindhárom esetben találtunk olyan telephelyi kompozícióhoz tartozó prediktort, ami szignifikánsan befolyásolta a gimnazisták kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitását. A teljes mintánál az aktív kapcsolattartó szülői összetétel és a tanulást támogató légkör emelkedett ki, a régi egyházi szektornál szintén megjelent az aktív kapcsolattartó szülői összetétel, ezzel szemben az új egyházi szektornál egy merően más képet kapunk. Az új egyházi szektornál három változó mutatott szignifikáns hatást. A sok bejáróval rendelkező kedvező telephelyi kompozíció negatív hatása rajzolódik ki az iskolai környezet bevonását követően, ami háttérben az állhat, hogy az iskolai környezet által erősen befolyásolt a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás. A bejárók számára az ingázás komoly időterhet jelent, amely negatívan hathat az iskolai és iskolán kívüli sport és egyéb szervezett aktivitásokra. A tanulói összetétel hatása rendkívül érzékeny a településtípusból és iskolanagyságból fakadó különbségekre. Az iskolai környezet hatására utal az is, hogy a tanulást támogató és a tanulási normakövető légkör hatása kioltódott az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett.

Negyedik lépcsőben a különböző iskolai környezetek kerültek bevonásra, úgy hogy a városi kis iskolák szolgáltak referenciacsoportként. A teljes mintánál a megyeszékhelyi kis iskolák tudtak szignifikáns hatást kifejteni, és 1,3 szoros esélyhányados tartozik hozzájuk. Ennek háttérben egyrészt a kis iskolákban kialakuló meghittebb tanár-diák kapcsolat is állhat (Morgan & Alwin 1980, Husen 1994, Cotton 1996, Overbay 2003, Putnam 2004), melynek következményeként a tanulók egyéb aktivizálása is eredményesebb lehet, másrészt a megyeszékhelyek nyújtott szélesebb programkínálati paletta. Ezzel szemben a régi egyházi szektornál nem volt olyan iskolai környezet, amely szignifikáns hatást tudna gyakorolni a tanuló kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitására. Ennek oka az lehet, hogy a régi egyházi szektor nagy hangsúlyt helyez az extrakurrikuláris tevékenységekre függetlenül a

településtípustól és iskolanagyságtól (Pusztai 2004, Morvai 2013). Az új egyházi szektornál két iskolai környezet is kiemelhető a városi és a megyeszékhelyi nagy iskola, mindkettő nagyobb esélyhányadossal rendelkezik, majdnem kétszeresére növeli a tanulók esélyeit. Valószínűleg ezen iskolai környezetek azok, amelyek a legtöbb extrakurrikuláris tevékenységet képesek biztosítani a tanulók számára, vagy ezek azok, ahová a legmotiváltabb tanulók járnak.

Összegzés

Jelen fejezetben a kiemelkedő extrakurrikuláris aktívás esetén elemeztük a modellbe bevont prediktorok hatását a gimnazistáknál. Vizsgálatunkban a független változókat négy lépcsőben vontuk be a modellünkbe. Összegzésképpen elmondható, hogy a teljes mintánál a legmeghatározóbb tényezőnek az erősebb matematika és erősebb szövegértési kompetenciamérés eredmények és a diplomaszerzési aspiráció, valamint az átlagos matematika és erősebb szövegértés bizonyultak. A régi egyházi szektornál a leginkább meghatározó ezzel szemben a diplomaszerzési aspiráció és itt csak másodikként jelenik meg a mindkét kompetenciaterületen átlagnál erősebb teljesítmény, viszont a szektoron belül még az aktív kapcsolattartó szülői összetétel is érvényesül. Az új egyházi szektornál a két legfontosabb tényező szintén az eredményességváltozók közül került ki, itt viszont az átlagos matematika és erősebb szövegértés eredmények és a többi esetben is meghatározó diplomaszerzési aspiráció emelkedett ki. Negatív hatásokat nézve elmondható, hogy mind a teljes minta, mind a régi egyházi szektornál egyetlen ilyen tényező volt, az édesapák munkavégzése, ezzel szemben az új egyházi szektornál, noha szintén csak egyetlen ilyen tényezőt találtunk, de ez a sok bejáróval párosuló kedvező tanulói összetétel volt. Az új egyházi szektornál a tanuló családi háttere nem mutatott összefüggést, a régi egyházi szektornál pedig az iskolai környezet viselkedett hasonlóan.

8.2.4. Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás szakközépiskolai telephelyek esetén

A szakközépiskolásoknál hasonló módon végeztük el az elemzést (29. melléklet). A családstruktúrára vonatkozó változók a régi és új egyházi szektoroknál nem mutattak szignifikáns összefüggést, sőt a teljes mintánál is csupán a több testvér megléte éreztette szignifikáns pozitív hatását. Az egyéni képességek és aspirációk kontrollja mellett erősebben éreztette hatását és a többi változócsoporthoz bevonását követően jelentősen már nem változott a hatása, ami azt mutatja, hogy az egyéni képességek és aspirációk növelik a több testvér pozitív hatását. Ennek hátterében a többgyermekes családokban uralkodó értékconszenzus megjelenését fedezhetjük fel (Pusztai 2009). Az, hogy a régi és új egyházi szektorokban a

családstruktúra nem befolyásolja a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást, annak is lehet az eredménye, hogy főként a régi egyházi szektorban (Pusztai 2004, Imre 2005, Bacskai 2008, Morvai & Sebestyén 2014, Pusztai 2014), de egyre inkább az új egyházi szektorban (Morvai & Sebestyén 2014) is igyekeznek nagy hangsúlyt fektetni ezekre a tevékenységekre.

A család státusára vonatkozó prediktorok közül a régi egyházi szektorban egyik sem bizonyult befolyásoló hatásúnak, ezzel szemben a teljes mintánál négy változónál, az új egyházi szektorban kettőnél is találunk szignifikáns értékeket, bár ezek közül több a változók kontrollja mellett elvesztette szignifikáns hatását. Míg a teljes mintánál a diplomás édesapák és az érettségivel rendelkező édesanyák hatása az eredményesség változók kontrollja mellett veszítette el, addig az új egyházi szektornál az édesanya munkavégzése vált a telephelyi kompozíció kontrollja mellett szignifikánssá, viszont az iskolai környezett kontroll alatt tartása mellett elveszítette szignifikáns hatását. Végül a teljes mintánál két változónak sikerült az összes változó bevonását követően is szignifikánsan hatást gyakorolni, az átlagnál jobb környéken élésnek és a diplomás édesanyáknak. Az átlagnál jobb környéken élés háttérében a referenciacsoport állhat, ahogy azt a gimnazistáknál is megfigyelhettük. A diplomás édesanyák szerepe az új egyházi szektornál is az, amely megtartotta szignifikáns hatását. A telephelyi jellemzők kontroll alatt tartása mellett azonban növekedést mutatott a diplomás édesanyák szerepe, amely azt mutatja, hogy azonos telephelyi kompozíciónál azok a diákok aktívabbak, akiknek diplomás édesanyjuk van, hasonló, de kisebb mértékű ez a növekedés az iskolai környezet kontrolljánál. Amikor már kisebb esélynövelő hatással bírt, tehát az egyéni aspirációk és képességek némiképp csökkentették az édesanya legmagasabb iskolai végzettségének hatását a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás terén, ugyanakkor az esélynövelő hatás még így is jelentős.

A második lépcsőben bevont eredményesség változók közül mindhárom esetben kiemelkedik a diplomaszerezési aspirációval kimutatható összefüggés. Míg a régi és új egyházi szektoroknál nem volt több olyan prediktor, ami hatással lett volna a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitásra, addig a teljes mintánál az átlagos matematika és gyengébb szövegértés teljesítménytől eltekintve, minden eredményesség klaszter szignifikáns hatású volt. Két képességklaszter emelkedett ki az átlagos matematika és erősebb szövegértés, valamint az, ha a tanuló mindkét kompetenciaterületen az átlagnál erősebb eredményt ért el. A régi egyházi szektorban a telephelyi kompozíció kontroll alatt tartása mellett némiképp növekedett a diplomaszerezési aspirációhoz tartozó esélyhányados nagysága, ami azt mutatja, hogy azonos telephelyi kontextus mellett azon tanulók aktívabbak extrakurrikuláris téren, akik diplomát akarnak szerezni. Az iskolai környezet hatására azonban nagyon minimálisan ugyan,

de csökkent az esélyhányados, ami pedig azt mutatja, hogy az iskolai környezet különbözőségei módosíthatják a diplomaszerezési aspiráció hatását az extrakurrikuláris aktivitásnál.

A harmadik lépcsőben a telephelyi kompozícióhoz tartozó prediktorok kerültek elemzésre. Itt a régi és az új egyházi szektoroknál különös jelenségre lettünk figyelmesek, mégpedig arra, hogy a tanulást támogató és a tanulási normakövető tanulási légkörnél rendkívüli módon megugrott az esélyhányados értéke, melynek háttérében az áll, hogy nagyon alacsony, vagy a régi egyházi szektornál egyenesen nulla volt azon tanulók száma, akik tanulást hátráltató légkörű telephelyeken produkáltak kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást. Viszont érdemes ezt úgy vizsgálni, hogy szem előtt tartjuk, hogy a régi egyházi szektornál alapvetően nagyon alacsony volt, azon telephelyek száma (4 db. lásd 6.2. alfejezet), ahol tanulást hátráltató a légkör, sőt az új egyházi szektornál is alacsony volt az ilyen telephelyek aránya (8 db, 10,4%, lásd 6.2. alfejezet). A teljes mintánál két változó hatása is szignifikánsan megjelent az aktív kapcsolattartó szülői összetétel és tanulást támogató légköré. Mindkét szignifikáns hatással rendelkező változóhoz tartozó esélyhányados minimális növekedést mutatott az iskolák környezetének kontroll alatt tartása mellett, ami azt mutatja, hogy az iskolai környezetekből fakadó különbségek minimálisan ugyan, de csökkenthetik a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitásra gyakorolt a befolyásuk mértékét. Az új egyházi szektornál a telephelyi kompozíciónál az aktív kapcsolattartó szülői összetételnél átmenetileg megjelenik, de szignifikáns és erősen negatív hatású, ami azt mutatja, hogy a kapcsolatot nem tartó szülői összetételű telephelyekhez viszonyítva az aktív kapcsolattartó szülői összetételű telephelyek tanulói kevésbé aktívak extrakurrikuláris téren. Ennek háttérében esetleg az állhat, hogy a szülők esetleg nem az extrakurrikuláris aktivitásban támogatják gyermekeik fejlődését, hanem inkább a tanulmányi aktivitást tartják kiemelten fontosnak, ami mellett az extrakurrikuláris aktivitás figyelem elvevő hatású lehet szerintük. Ugyanakkor ez a szignifikáns hatás az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett eltűnik, tehát nagy valószínűséggel az iskolai környezet által erősen befolyásolt a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitásra nézve ennek a prediktornak a hatása.

Az iskolai környezet elemei közül a teljes mintán két tényező gyakorolt szignifikáns, de esélycsökkentő hatást: a megyeszékhelyi és a fővárosi nagy iskolák, a régi egyházi szektornál viszont pozitív összefüggést találtunk a megyeszékhelyi kis iskolákkal. Az új egyházi szektornál nem volt szignifikáns változó. A nagy és kis iskolák közötti különbségek, hasonlóan a gimnáziumi képzéshez, fakadhatnak a kis iskolák kedvezőbb tanár-diák arányán,

személyesebb kapcsolatukon (Morgan & Alwin 1980, Husen 1994, Cotton 1996, Overbay 2003, Putnam 2004).

Összegzés

Ebben az alfejezetben azt elemeztük, hogy a teljes mintánál és a két egyházi szektornál bevont prediktorok milyen összefüggést mutatnak a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitással a szakközépiskolásoknál. A korábbiakhoz hasonló módon négy lépcsőben vontuk be a változókat. A teljes mintánál és az új egyházi szektornál a legerősebb pozitív összefüggést a diplomaszerezési aspiráció kapcsán találtuk, a régi egyházi szektornál ez csak a második legerősebb volt, hiszen ott a megyeszékhelyi kis iskolák szerepe erősebb volt. A legerősebb negatív hatásról csak a teljes mintánál beszélhetünk, ahol a megyeszékhelyi nagy iskoláknál figyelhető ez meg, illetve a fővárosi nagy iskoláknál.

8.3. Kontrollált kompetenciamérési eredményesség

Az aktuális alfejezetben szemléltetjük a család kulturális tőkéjével kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén nyújtott átlagnál erősebb eredményesség (röviden kontrollált kompetenciamérési eredményesség) változó létrehozásának lépéseit, a szektorok közötti különbségeket, valamint a gimnáziumi és szakközépiskolai tanulók eredményességét szektorközi összehasonlításban. A 8.3.2. alfejezetben a prediktor változók számbavételezése következik. A következő két alfejezetben pedig a vizsgált prediktor változók és a függő változó összefüggését vizsgáltuk a gimnáziumi és a szakközépiskolai diákoknál.

8.3.1. A függő változó bemutatása

A kontrollált kompetenciamérési eredményesség változók részletes bemutatása matematika 76.3.1. alfejezetben, szövegértés esetén pedig 7.3.2. számozásában található. Jelen fejezetben már e változók tovább alakított változataival dolgoztunk (104. táblázat). A két kontrollált változó (matematika és szövegértés) standardizálását követően klaszterelemzést végeztünk. A kompetenciamérési eredményességnél kialakult klaszterekhez hasonlóan ebben az esetben is a hét klaszteres modell bizonyult járható és könnyen értelmezhető útnak, a logikai szinten itt is elvárható kilencklaszteres helyett. A kompetenciamérési eredményekhez hasonlóan jelen esetben is a háromféle elnevezést használtuk, így itt is az (átlagnál) erősebb, átlagos és (átlagnál) gyengébb jelzők kerültek alkalmazásra. A kulturális tőkéhez viszonyított kontrollált eredményesség kapcsán is elvégeztük a korreláció vizsgálatot, mely azt mutatta, hogy a két változónk közötti összefüggés ($r=0,660^{**}$) szintén közepes erősségűnek mondható, valamelyest gyengébbnek, mint a kompetenciamérési eredményességet illetően.

104. táblázat: A család kulturális tőkéjével kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén nyújtott kiemelkedő eredményesség változó létrehozásának lépései

A létrehozás lépései	Statisztikai eljárás	Eredmény
1.	Kontrollált matematika és szövegértés eredmények standardizálása	Standardizált eredmények
2.	Klaszterelemzés kontrollált matematika és szövegértés kompetenciamérési eredmények alapján	7 klaszter beazonosítása
3.	Három legeredményesebb klaszterből egy változó képzése	Függő változó

Forrás: Saját szerkesztés

A hét klaszteres elemzés itt is jól magyarázható klasztereket eredményezett (105. táblázat). A kontrollált kompetenciamérési eredményességnél is kialakult három olyan klaszter a tanulók családjának kulturális tőkéjével összehasonlítva, melyek egy vagy két erősebb eredményt tartalmaznak. Ezt a három klasztert tekintjük együttesen kiemelkedő kontrollált kompetenciamérési eredményességnek, ez lesz tehát a jelen alfejezetünkben a függő változó.

105. táblázat: Kontrollált matematika és szövegértés kompetencia eredményei alapján létrejövő klaszterek jellemzői (klaszter középpontok)

	Átlagos matek, átlagos szöveg n=10294	Erősebb matek, erősebb szöveg n=5216	Erősebb matek, átlagos szöveg n=7104	Átlagos matek, gyengébb szöveg n=7162	Gyengébb matek, átlagos szöveg n=8154	Átlagos matek, erősebb szöveg n=8668	Gyengébb matek, gyengébb szöveg n=4415
Kulturális tőkével kontrollált matematika eredmény – standardizált érték	0,17912	1,54682	1,07697	-0,55759	-0,89207	0,13894	-1,6987
Kulturális tőkével kontrollált szövegértés eredmény – standardizált érték	-0,23761	1,5343	0,43421	-1,11131	-0,13431	0,89843	-1,6704

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szektorközi különbségek

A kiemelkedő kontrollált kompetenciamérési eredményességgel rendelkezők arányát a különböző fenntartóknál alaposabban is górcső alá vettük (106. táblázat). Eredményeink azt mutatják, hogy a legeredményesebb (erősebb matematika, erősebb szövegértés) klaszterbe tartozók a tanulók mindössze tizedét jelentik, ugyanakkor a fenntartói szektorok között jelentős különbségek vannak. Míg az állami és a régi egyházi szektorok az átlagnak megfelelően képesek hozni ezt a tíz százalékos arányt a család kulturális tőkéjéhez viszonyítva mindkét kompetenciaterületen jobban teljesítőknél, ezzel szemben az új egyházi és magán szektornál valamelyest alacsonyabb arányokat találunk.

Megfigyelhető az is, hogy az egyes fenntartói típusoknál más-más klaszterek tekinthetők felülreprezentáltak. Az állami szektorban az átlaghoz viszonyítva magasabb az átlagos matematika és átlagos szövegértés eredményekkel rendelkező tanulók aránya, valamint az erősebb matematika és átlagos szövegértést mutatók, és a már említett legeredményesebb

klaszter is. Az állami szektorban tehát azok a klaszterek lettek felülreprezentáltak, ahol a tanulók vagy a családjuk kulturális tőkéjével összhangban teljesítettek, vagy a matematika vagy mindkét kompetencia területen jobb eredmény értek el.

A régi egyházi szektornál érdemes megemlíteni, hogy az állammal azonos arányban kerültek a legeredményesebb klaszterbe, noha itt nem tekinthető ez a tanulócsoport felülreprezentáltnak. Ez az eredmény összecseng McEwan (2000) azon eredményével, mely szerint a szabványosított teszteken nyújtott teljesítmény nem függ a fenntartó típusától, ugyanakkor más eredményeink mégis a különbségekre mutattak rá. Az átlagos matematika és átlagos szövegértésben is hasonló arányban kerültek tanulók. A régi egyházi szektorban figyelhetők meg legkisebb arányban azon tanulók, akik a családjuk kulturális tőkéjéhez viszonyítva rosszabbul teljesítenek (7,2%). Ez akkor is komoly eredménynek számít, ha elfogadnánk azt a lehetőséget, hogy a régóta egyházi fenntartásban működő szektor szelektívebb, hiszen itt a tanulók családjuk kulturális tőkéjével kontrollált teljesítményét vizsgáltuk, ami azt mutatja, hogy a tanulók talán valamelyest motiváltabbak a kompetenciamérésen való teljesítésben, mint a más szektorokban tanuló társaik, vagy maga az iskola is valamelyest jobban fejleszti a tanulókat. A régi egyházi szektorban megfigyelhető a szövegértés terén nyújtott kedvezőbb teljesítmény a klasztereknél is. A két felülreprezentált klaszter a gyengébb matematika és átlagos szövegértéssel rendelkezőké, valamint az átlagos matematika és erősebb szövegértéssel rendelkezőké. Ez azt jelezheti, hogy a szövegértés terén jobb eredményt képesek elérni a régi egyházi iskolák, mint matematikából.

Az új egyházi szektornál már nem mondható el ugyanez, hiszen itt a tanulók három klaszterben helyezkednek el nagyobb arányban, mégpedig az átlagos matematika és gyengébb szövegértés, a gyengébb matematika és átlagos szövegértés és a gyengébb matematika és gyengébb szövegértés klaszterekben. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy ebben a szektorban tanuló tanulók a családjaik kulturális tőkéjéhez viszonyítva nagyobb arányban érnek el rosszabb eredményeket egy vagy mindkét kompetencia területen. Ahogy láthattuk, itt már nem figyelhető meg a jobb szövegértési eredményesség, mint a régi egyházi szektorban. A magán szektor eredményei nagyon hasonlítanak az új egyházi szektoréhoz, hiszen ugyanazon klaszterek lettek esetükben is felülreprezentáltak. A magánszektornál figyelhető meg legnagyobb arányban a család kulturális tőkéjéhez viszonyítva mindkét kompetencia területen gyengébb teljesítményt mutató tanulók aránya (17,1%).

106. táblázat: Kontrollált eredményesség klaszterek megoszlása fenntartói szektoronként (n=50986) (p=0,000)

		Gyengébb matek, gyengébb szöveg	Gyengébb matek, átlagos szöveg	Átlagos matek, gyengébb szöveg	Átlagos matek, átlagos szöveg	Erősebb matek, átlagos szöveg	Átlagos matek, erősebb szöveg	Erősebb matek, erősebb szöveg	Összesen
Állami	N	3318	6336	5693	8275	5832	6867	4318	40639
	%	8,2%	15,6%	14%	<u>20,4%</u>	<u>14,4%</u>	16,9%	<u>10,6%</u>	100%
Régi egyházi	N	345	826	553	943	684	944	507	4802
	%	7,2%	<u>17,2%</u>	11,5%	19,6%	14,2%	<u>19,7%</u>	10,6%	100%
Új egyházi	N	306	515	502	615	334	462	204	2938
	%	<u>10,4%</u>	<u>17,5%</u>	<u>17,1%</u>	20,9%	11,4%	15,7%	6,9%	100%
Magán	N	445	473	409	453	252	391	184	2607
	%	<u>17,1%</u>	<u>18,1%</u>	<u>15,7%</u>	17,4%	9,7%	15%	7,1%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Gimnáziumi képzés

Ha a gimnazisták eredményeit fenntartói bontásban vizsgáljuk (107. táblázat), akkor láthatjuk, hogy ebből a szempontból csak az állami szektor emelkedik ki, ahol minden második tanuló ide tartozik, ezzel szemben a régi egyházi szektorban már kevesebben kerültek ebbe az elemzési egységbe. Az új egyházi szektornál már csak a tanulók kicsit több, mint két ötöde sorolható ide, sőt a magán szektornál már csupán kicsit több mint egyharmaduk. Ez azt mutatja, hogy az állami szektor jobb eredményt tudott elérni a kontrollált kompetenciamérés terén a gimnáziumi képzésben.

107. táblázat: Kontrollált kompetenciamérési eredményesség során a legeredményesebbek közé kerülők fenntartónként (n=26823) (p=0,000)

		Átlagos vagy gyengébb eredményesség	Kiemelkedő eredményesség	Összesen
Állami	n	9057	10878	19935
	%	45,40%	<u>54,60%</u>	100%
Régi egyházi	n	2197	1968	4165
	%	<u>52,70%</u>	47,30%	100%
Új egyházi	n	817	609	1426
	%	<u>57,30%</u>	42,70%	100%
Magán	n	826	471	1297
	%	<u>63,70%</u>	36,30%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

Szakközépiskolai képzés

A szakközépiskolásoknál a kontrollált kompetenciamérés szempontjából legeredményesebbek az állami szektorban vannak felülreprezentálva, de jelentős különbségekről nem beszélhetünk a fenntartók között, hiszen mindenhol 25-30% között találhatók az eredményes tanulók (108. táblázat). Legkisebb arányban az új egyházi szektorban.

108. táblázat: Kontrollált kompetenciamérési eredményesség kapcsán a legeredményesebbek közé kerülők fenntartónként (n=24163) (p=0,000)

		Átlagos vagy gyengébb eredményesség	Kiemelkedő eredményesség	Összesen
Állami	n	14565	6139	20704
	%	70,3%	<u>29,7%</u>	100%
Régi egyházi	n	470	167	637
	%	73,8%	26,2%	100%
Új egyházi	n	1121	391	1512
	%	<u>74,1%</u>	25,9%	100%
Magán	n	954	356	1310
	%	72,8%	27,2%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

8.3.2. A vizsgálatba bevont prediktor változók

A korábbiakhoz hasonló módon négy lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat, mely változók ebben az esetben is dummy változók voltak (109. táblázat). Az első lépcsőben szintén a tanulók családi hátterére vonatkozó magyarázó változók kerültek bevonásra, azonban még a családszerkezeti prediktorokat változatlanul hagytuk, addig a család státusának vizsgálatára szolgáló változónál a függő változónak megfelelően áthelyeztük a referenciapontokat. Tehát ebben az esetben a szülők munkanélküli státuszát illesztettük a modellbe, az átlagnál rosszabb környéken élést, az átlagnál rosszabb szubjektív anyagi helyzetet, valamint a szülők iskolázottságának vizsgálatához azt, ha a szülők nem rendelkeznek érettségivel.

A második lépcsőben a kompetenciamérési eredményességhez hasonlóan a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitást és a diplomaszerzési aspirációt építettük be a modellbe. A harmadik és negyedik lépcsőben bevont prediktorokat változatlanul hagytuk.

109. táblázat: A kontrollált kompetenciamérési eredményesség vizsgálatánál használt modell bemutatása

Lépcső	Prediktor változók csoportja	Prediktorok gimnazisták esetén	Prediktorok szakközépiskolások esetén
1.	Családstruktúra	Intakt család	Intakt család
		Van testvére	Van testvére
	A család státusza	Több testvére van	Több testvére van
		Édesapa munkanélküli	Édesapa munkanélküli
		Édesanya munkanélküli	Édesanya munkanélküli
		Átlagnál rosszabb környéken élők	Átlagnál rosszabb környéken élők
		Átlagnál rosszabb szubjektív anyagi helyzet	Átlagnál rosszabb szubjektív anyagi helyzet
		Édesapa érettségi nélkül	Édesapa érettségi nélkül
2.	Nem tanulmányi eredményesség	Édesanya érettségi nélkül	Édesanya érettségi nélkül
		Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás	Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás
3.	Telephelyi kompozíció	Diplomaszerzési aspiráció	Diplomaszerzési aspiráció
		Tanulói összetétel kedvező kevés bejáró	Kedvező tanulói összetétel
		Tanulói összetétel kedvező sok bejáró	Közepes tanulói összetétel
		Aktív kapcsolattartó szülői összetétel	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel
		Laza kapcsolattartó szülői összetétel	Laza kapcsolattartó szülői összetétel
		Tanulást támogató légkör	Tanulást támogató légkör
		Tanulási normakövető légkör	Tanulási normakövető légkör
		4.	Iskolai környezet
Városi közepes iskola	Városi közepes iskola		
Megyeszékhelyi nagy iskola	Megyeszékhelyi nagy iskola		
Megyeszékhelyi közepes iskola	Megyeszékhelyi közepes iskola		
Megyeszékhelyi kis iskola	Megyeszékhelyi kis iskola		
Fővárosi nagy iskola	Fővárosi nagy iskola		
Fővárosi közepes iskola	Fővárosi közepes iskola		
Fővárosi kis iskola	Fővárosi kis iskola		

Forrás: saját szerkesztés

8.3.3. Gimnazisták kontrollált kompetenciamérési eredményessége

Ahhoz, hogy megvizsgáljuk azt, hogy az általunk feltételezhetően hatást gyakorló változók hogyan befolyásolják a legeredményesebbek közé kerülést, a prediktor változókat négy lépcsőben vontuk be (30. melléklet). Az első lépcső első elemeként a családstruktúrához sorolható változókat elemeztük. A kiemelkedő kontrollált kompetenciamérési eredményességet a régi és az új egyházi szektornál nem befolyásolta a családszerkezet, viszont a teljes mintánál mind az intakt családok szerepe, mind a testvér szerepe szignifikáns hatást gyakoroltak, még előbbi pozitívan, utóbbi negatívan. Az eredmények azt mutatják, hogy a kontrollált eredményesség terén az egyikéhez viszonyítva szignifikánsan hátrányban vannak azok a tanulók, akik testvérral rendelkeznek. A többi változó kontrollja mellett ez a negatív hatást valamelyest enyhültni látszik.

Az első lépcső második elemeként a család státusára vonatkozó változók vizsgálatára került sor. A teljes mintánál az első lépcsőben minden tényező szignifikáns hatást gyakorolt, azonban a nem tanulmányi eredményesség kontroll alatt tartása mellett a szülők munkanélküli státusza és az átlagnál rosszabb szubjektív anyagi helyzet elvesztették szignifikáns hatásukat, ami az első lépcsőnél negatív irányú volt. Ellenben a pozitív hatással rendelkező változók nemcsak szignifikanciájukat őrizték meg, hanem a változók kontrollja mellett egyre jobban éreztették hatásukat. Ezzel szemben az átlagnál rosszabb környéken élés és az alacsony iskolázott szülők hatása a többi változó kontroll alatt tartása mellett egyre nagyobb hatást

mutatnak. Ez a reziliencia egyik megnyilvánulása is lehet az adatokban. Másrészt a kontrollált változó létrehozásában fontos elemet képezett a szülők iskolai végzettsége, ugyanakkor itt az érettségivel nem rendelkezők emelkedik ki, tehát akkor tud a tanuló a kontrollált eredményesség terén kiemelkedő eredményt elérni, ha alacsony iskolai végzettségűek a szülei, a változók kontroll alatt tartása mellett ez egyre erősebbé is válik, tehát erősen érezhető az egyéni elköteleződés, a telephelyi kompozíció és iskolai környezet hatása egyaránt. Az átlagnál rosszabb környéken élők háttérében a referenciacsoportok szerepe húzódhat meg, tehát ezek a tanulók sokkal inkább a jobb környéken élőket tekintik referenciacsoportnak, ezért hosszútávon esetleg a tanulás által próbálnak kitörni a jelenlegi életkörülményeik közül és ez nyilvánul meg a kontrollált kompetenciamérési eredményeikben. Az hogy a változók kontrollja mellett ennek hatása növekszik, az azt mutatja, hogy mind a nem tanulmányi eredményesség, mind a telephelyi kompozíció, mind pedig az iskolai környezet tovább cizellálják a változó hatásának érvényesülését. A régi és az új egyházi szektoroknál egyik tényező sem bizonyult szignifikáns hatásúnak az első lépcsőben, ellenben a régi egyházi szektornál a nem tanulmányi eredményesség kontroll alatt tartása mellett megnőtt az érettségivel nem rendelkező szülők hatása, az új egyházi szektornál viszont ez csak az apáknál viselkedett hasonlóan. Ez azt bizonyítja, hogy a szülők iskolai végzettségéből fakadó hatásokat erősen módosíthatják az egyéni aspirációk, valamint a telephelyi változók és az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett jobban érvényesül a hatásuk. A régi egyházi szektorban az átlagnál rosszabb környéken élők, csak a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet hatására vált szignifikánssá.

A második lépcsőben a nem tanulmányi eredményesség két elemét vontuk be, melyek közül mindkettő szignifikáns hatást gyakorolt, a diplomaszerezési aspiráció esetén erősebb összefüggést találtunk. A kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás a teljes minta kivételével a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett vesztett az erejéből, azonban a teljes mintánál az iskolai környezet kontrollja már nem módosított az esélyhányados nagyságán. A diplomaszerezési aspiráció ereje a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet kontrolljának hatására a teljes mintánál csökkent a legnagyobb arányban, legkisebb mértékben az új egyházi szektornál, ahol még így is a legerősebb volt a hatása.

Harmadik lépcsőben a telephelyi kompozíció elemei kerültek bevonásra. A tanulói összetétel kedvező hatása mind a teljes mintánál, mind a régi egyházi szektornál megjelenik, viszont az iskolai környezet hatására a régi egyházi szektorban eltűnik a változók szignifikáns hatása. A teljes mintánál a kevés bejáróval rendelkező kedvező összetétel valamelyest nagyobb esélynövekedést eredményez. A régi egyházi szektornál a sok bejáróval társuló kedvező

összetétel a harmadik lépcsőben erősebb összefüggést mutatott, mint a kevés bejáróval párosuló. Az hogy, a régi egyházi szektornál eltűnt a szignifikáns hatásuk, azt mutatja, hogy a változó erőteljesen függ az iskolai környezettől. A szülői összetétel egyrészt a teljes mintánál fejt ki szignifikáns hatást, másrészt az új egyházi szektorban, igaz ebben az esetben az iskolai környezet hatására eltűnik szignifikáns hatása. A teljes mintánál azonban a laza kapcsolattartó szülői összetétel negatív hatása rajzolódott ki. A tanulási légkör változók közül mindkettő szignifikánsan megjelent a mind a teljes mintánál, mind a régi egyházi szektornál. A régi egyházi szektornál a tanulást támogató légkör hatszorosára növeli a tanulók esélyét arra, hogy a családjuk kulturális tőkéje alapján elvárhatótól jobban teljesítsenek, de még a tanulási normakövető légkör is több mint három és félszeresére. Mindkét változó hatása csökkent az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett. Ezzel szemben az új egyházi szektorban, csak a tanulást támogató légkör szerepe volt szignifikáns, de az iskolai környezet hatására elvesztette hatását. A teljes minta és a régi egyházi szektornál is a tanulást támogató légkör ereje bizonyult erősebbnek, de a régi egyházi szektornál mindkettőhöz nagyobb esélyhányados társult.

A negyedik lépcsőben az iskolai környezet hatását vettük górcső alá. Mind a teljes mintánál, mind a régi és új egyházi szektoroknál találtunk olyan iskolai környezeteket, melyek szignifikáns hatást gyakoroltak, legtöbbit a teljes mintánál, legkevesebbet az új egyházi szektornál. Míg a teljes mintánál a megyeszékhelyi és a fővárosi nagy iskolák fejtették ki a legerősebb pozitív hatást, addig a régi egyházi szektornál a fővárosi közepes és a városi nagy iskolák, az új egyházi szektorban pedig a megyeszékhelyi nagy iskolák és a városi közepes iskolák. Érdeemes megfigyelni, hogy a régi egyházi és az új egyházi szektoroknál magasabb esélyhányadosokat találunk és nincsenek negatív hatású szignifikáns iskolai környezetek. A teljes mintánál viszont két negatív hatású iskolai környezetet is beazonosítható a megyeszékhelyi és a fővárosi kis iskolák.

Összegzés

Ebben az alfejezetben a család kulturális tőkéjével kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé kerülésre ható tényezőket vizsgáltuk meg. Azt a három tanulói csoportot (klasztert) vizsgáltuk, amelyekbe tartozó diákok legalább az egyik kompetenciaterületen a családjuk kulturális tőkéjéhez képest kiemelkedő, tehát az átlagnál erősebb teljesítményt értek el.

Összegzésként elmondható, hogy a teljes mintánál a diplomaszerzési aspiráció és a tanulást támogató légkör bizonyultak a legerősebbnek, a régi egyházi szektornál tanulást támogató és

tanulási normakövető légkör, a fővárosi közepes iskolák hatása mutatott erősebb összefüggést, az új egyházi szektornál pedig a diplomaszerzési aspiráció, a megyeszékhelyi nagy iskolák szerepe volt a legmeghatározóbb. A legnagyobb esélyhányadossal a régi egyházi szektorban azonosítottunk be prediktort, mégpedig a tanulást támogató légkört, amely több mint hatszoros esélynövekedéssel járt együtt. Negatív hatású prediktor csak a teljes mintánál volt, melyek közül a fővárosi kis iskolák és a megyeszékhelyi kis iskolák hatása bizonyult a legerősebbnek.

8.3.4. Szakközépiskolások kontrollált kompetenciamérési eredményessége

A gimnazisták után a szakközépiskolások kontrollált kompetenciamérési eredményességét vizsgáltuk meg (31. melléklet). Az első prediktor csoportot a családstruktúra képezte, ami csupán a teljes mintánál jelent meg, ott is csak az intakt családok szerepe és a több testvér megléte volt érzékelhető hatású, azonban az első csupán a telephelyi jellemzők és az iskolai környezet kontrollja mellett fejtett ki szignifikáns hatást, addig utóbbi csak az első lépcsőben.

Az első változócsoporthoz másodikként a család státusára vonatkozó prediktorok eltérő módon érvényesültek az egyes fenntartóknál. Míg a teljes mintánál minden változó hatása szignifikáns módon megjelent, addig a régi egyházinál csak két, az új egyházinál pedig három változó fejtett ki valamelyik lépcsőben szignifikáns hatást. A teljes mintánál a változók kontroll alatt tartása mellett a szülők munkanélküli státusza elvesztette szignifikáns hatását, viszont a több változó hatása továbbra is érvényesült, legnagyobb mértékben a szülők alacsony iskolai végzettsége. Szintén a szülők alacsony iskolai végzettsége volt az, ami szignifikáns hatást gyakorolt a régi egyházi szektorban, ahol az édesapákhoz magasabb esélyhányados társult, mint a teljes mintánál és az új egyházi szektornál. A régi egyházi szektornál ellenben az édesanyák alacsony végzettségének hatása esetén csak a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett tapasztaltunk szignifikáns hatást. Az új egyházi szektornál viszont éppen az anyáknál találunk magasabb esélyhányadost, sőt esetükben az átlag alatti környéken élés is hangsúlyosan megjelenő esélynövelő hatást mutatott. Az, hogy az édesanyák végzettségének hatása ennyire növekszik a változók kontroll alatt tartása mellett, azt mutatja, hogy a nem tanulmányi eredményesség, a telephelyi kompozíció és az iskolai környezet képes módosítani a hatását és esetleg a magasabb végzettségű tanulókat is jobb eredményekhez juttatni, mint ami a családjuk kulturális tőkéje alapján elvárható lenne.

A nem tanulmányi eredményesség két változója közül csak a diplomaszerzési aspiráció hatása bizonyult szignifikánsnak, mind a teljes minta, mind a régi és új egyházi szektoroknál. Magas

esélyhányados is járult ehhez a prediktorhoz, legmagasabb a régi egyházi szektornál, azonban itt nem ez volt a legerősebb hatótényező, viszont a teljes mintánál igen.

A telephelyi kompozíció egyik eleme sem tudott önmagában szignifikáns hatást kifejteni a kontrollált kompetenciamérési eredményességre az új egyházi szektornál, sőt a régi egyházi szektornál is csupán az aktív kapcsolattartó szülői összetétel hatása volt érezhető, viszont az is csupán az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett. Ezzel szemben a teljes mintánál a közepes tanulói összetétel kivételével minden elem szignifikáns és esélynövelő hatást gyakorolt, legnagyobb mértékben a tanulást támogató légkör és a kedvező tanulói összetétel. A többi prediktor változónál megfigyelhető, hogy az iskolai környezet kontroll alatt tartása mellett csökkent a hatásuk. Ami azt jelzi, hogy ezek hatásának egy része az iskolai környezet különbözőségéből fakad. A telephelyi kompozíció vizsgált elemei közül kettő emelkedik ki a kedvező tanulói összetétel és a tanulást támogató légkör, melyek egyenként 1,8-1,7-szeres esélynövekedést eredményeztek. Ahogy említettük a régi egyházi szektornál a telephelyi kompozíció változói közül csupán a kedvező szülői összetétel volt szignifikáns hatású, de ennek hatása csak az iskolai környezet kontrollja mellett érvényesült, viszont ekkor 4,4-szeresére növelte az esélyeket. Ez azt jelenti, hogy azonos iskolai környezet mellett a kedvező szülői összetétel jobban érvényesül, hatása erősen függ az iskolai környezettől.

Az iskolai környezeteknél mindenhol találtunk szignifikáns hatásút, legtöbbit a teljes mintánál. A teljes mintánál a nagyméretű iskolák és a városi közepes iskolák hatása emelkedik ki, legnagyobb mértékben a megyeszékhelyi nagy iskolák hatása érződik. A régi egyházi szektornál viszont mindössze egy szignifikáns hatású prediktor mutatkozott, a megyeszékhelyi közepes iskolák, ahol kiemelkedő nagyságú, több mint ötszörös az esélyhányados. Az iskolai környezet hatása az új egyházi szakközépiskolásoknál rendkívül meghatározó, hiszen három iskolai környezet is nagyon jelentős esélynövelő hatással bírt a kontrollált kompetenciamérési eredményesség kapcsán. A városi közepes és a megyeszékhelyi nagy iskolák hatása is meghaladja a korábbi lépcsőkben legfontosabbnak tekinthető prediktor, a diplomaszerzési aspiráció hatását, melyek több mint kétszeres esélynövelő hatással rendelkeznek a referenciacsoporthoz képest. Legnagyobb esélynövelő hatással azonban a városi nagy iskolák bírnak, melyekhez majdnem négyszeres esélyhányados tartozik, tehát az új egyházi szektor szakközépiskolás tanulóinak kiemelkedő kontrollált kompetenciamérési eredményeire ható prediktorok közül ez bizonyult a legerősebb tényezőnek. Ahogy láthatjuk, főleg nagy és közepes intézmények hatása emelkedett ki, ami inkább a téma hazai szakirodalmával (Kerber & Ranschburg 2004) mutat hasonlóságot.

Összegzés

Ebben az alfejezetben szakközépiskolások kontrollált kompetenciamérési eredményességére ható prediktorokat állítottuk elemzésünk reflektorfényébe. Azon szakközépiskolásokat vizsgáltuk, akik legalább egy kompetenciaterületen jobb teljesítményt tudtak elérni, mint az a családjuk kulturális tőkéje alapján elvárható lenne. A prediktorokat négy lépcsőben vontuk be a modellünkbe.

Összegzésképpen elmondható, hogy a legerősebb hatással rendelkező prediktor a teljes mintánál a diplomaszerezési aspiráció volt, a régi egyházi szektornál viszont az aktív kapcsolattartó összetétel és megyeszékhelyi közepes iskola és csak ezután a diplomaszerezési aspiráció. Az új egyházi szektornál a leginkább esélynövelő hatása az iskolai környezeteknek, a városi iskoláknak és a megyeszékhelyi nagy iskoláknak volt. Negatív szignifikáns hatás csak a teljes mintánál volt megfigyelhető, ott is a változók kontroll alatt tartása mellett csupán az intakt családok szerepe mutatott némi negatív hatást.

Az elemzés tapasztalatainak összefoglalása

Az Eredményesség magyarázatai című fejezetben a gimnazisták és szakközépiskolások három eredményességterületére ható tényezőket teszteltük. Megnéztük azon tanulókra ható jellemzőket, akik a matematika és a szövegértés kompetenciamérésén legalább az egyik területen átlagnál jobban teljesítettek, valamint az extrakurrikuláris területen legeredményesebbeket, továbbá azokat, akik a család kulturális tőkéjével kontrollált matematika és szövegértés eredmények közül legalább az egyik kompetenciaterületen átlag feletti eredmény tudtak elérni.

Az elemzés során a családstruktúrára és státuszra vonatkozó változók különböző módon érvényesültek a különböző eredményességváltozóknál az egyes fenntartóknál. A szülők iskolai végzettségének hatása gimnazistáknál a teljes mintánál és a régi egyházi szektornál valamivel jobban tudott érvényesülni, mint az új egyházi szektornál. A szakközépiskolásoknál ellenben inkább a régi egyházi szektornál nem érvényesül annyira a szülők iskolai végzettségének hatása.

Mindkét képzési típusban és minden fenntartónál jellemző, hogy az eredményesség és a diplomaszerezési szándék között erős összefüggés van, de a gimnazistáknál a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás előnye is jól kitapintható. Érdekes viszont azt is megjegyezni, hogy az összefüggés fordítva is működik, hiszen a gimnazisták kompetenciamérési eredményességének hatása is érzékelhető volt az extrakurrikuláris tevékenységükkel összefüggésben. Ugyanez a szakközépiskolásoknál, csak a teljes mintánál volt megfigyelhető.

A telephelyi jellemzők és az eredményesség változók között nagyon eltérő összefüggéseket találtunk. A gimnazistáknál, mind a teljes mintánál, mind a régi egyházi szektornál a kompetenciaméréssel összefüggő kétféle eredményességnél egyaránt hangsúlyosan megjelenik a tanulói összetétel, azonban a régi egyházi szektornál a telephelyi kontroll mindkét esetben megszünteti a szignifikáns hatását. A szakközépiskolásoknál mind a teljes mintán, mind a régi egyházi szektornál jellemzően fontos hatással rendelkezett az aktív kapcsolattartó szülői összetétel, ehhez képest a kompetenciamérési eredményesség terén az új egyházi szektorban a tanulói összetétel volt nagyon kiugró hatású. A gimnazistáknál a kedvező szülői összetétel pozitív hatása inkább a kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitásnál mutatott szignifikáns hatást a teljes mintán és a régi egyházi szektorban, főleg ez utóbbi esetén. A szakképzésnél a tanulás támogató légkör hatása főleg az extrakurrikuláris aktivitás terén hozott meglepő eredményeket, hiszen nagyon kevés telephely volt az, amely nem tanulást támogató, vagy tanulási normakövető lett volna. A tanulást támogató és tanulási normakövető légkör hatása a kompetenciamérési eredményességnél és a kontrollált változatánál egyaránt hangsúlyos tényezőnek bizonyult. A régi egyházi szektornál mindkét esetben ez volt a gimnazistáknál a legerősebb ható tényező, ehhez képest a szakközépiskolásoknál csak az extrakurrikuláris aktivitásnál jelentett lényeges erővel rendelkező tényezőt.

Gimnazisták iskolai környezetét nézve érdemes kiemelni, hogy a kompetenciamérési és kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén szinte minden iskolai környezet hatást gyakorolt a teljes mintánál és a régi egyházi szektornál. Míg a teljes mintánál a fővárosi és megyeszékhelyi kis iskolák hátránya rajzolódik a városi kis iskolákhoz képest, addig a megyeszékhelyi nagy és a fővárosi nagy iskolák jellemző előnyéről beszélhetünk. A régi egyházi szektornál csak pozitív hatással rendelkező szignifikáns iskolai környezeteket találtunk, a két legkiemelkedőbb hatással a városi nagy és a fővárosi közepes iskolák rendelkeznek. Az új egyházi szektor ennél lényegesen megosztottabb, hiszen mindhárom területen megjelenik a megyeszékhelyi nagy iskolák esélynövelő hatása, viszont az extrakurrikuláris aktivitásnál a városi nagy iskolák, a kontrollált eredményesség városi közepes iskolák esélynövelő ereje emelhető ki. Szakközépiskolásoknál a teljes mintán a nagyiskolák előnye mutatható ki, valamint a városi közepes iskoláké. A régi egyházi szektorban a kontrollált eredményesség terén kimagaslik a megyeszékhelyi közepes iskolák esélynövelő hatása. Ezzel szemben az új egyházi szektornál a városi iskolák emelhetőek ki.

Ahogy láthatjuk nemcsak az egyes fenntartók között láthatunk eltérő hatású változókat, hanem az egyes fenntartókon belül is máshogy viselkednek a változók a különböző eredményességváltozók esetén.

9. Összefoglalás

Mind az egyházi iskolák, mind általában az iskolák és tanulók eredményessége gyakran tárgyalt témák a szakirodalomban, sőt a két téma kombinációjának is széles szakirodalma van. Ezek folyamatos monitorozása az oktatási rendszer megismerésének fontos állomása, különösen lényeges az olyan változások időszakában, mint az egyházi szektor bővülésének legutóbbi hulláma. A másik lényeges ok, hogy az eredményességgel és annak vizsgálatával kapcsolatos szemléletek is időről-időre változásokon mennek keresztül, ezért ezt a szektort érdemes újra és újra szemügyre vennünk. Az egyházi iskolák eredményességének kérdése azonban nemcsak a tudománynak és a kutatóknak fontos, hanem a döntéshozóknak, az intézményfenntartóknak, az iskoláknak helyet adó tágabb környezetnek, valamint az iskolaigazgatóknak, a tanároknak, a szülőknek és a diákoknak egyaránt.

Az értekezés fő célja az volt, hogy feltérképezzük, hogy az egyházi iskola ideáltipikus karaktere – korábbi kutatások szerint létezik ilyen (Pusztai 2004, 2009) – mennyire tudott megmaradni a bővülés hatására. Ehhez meg kellett vizsgálnunk, hogy milyen az új egyházi szektor a régihez képest. Milyen háttérből érkeznek a tanulók és milyen az eredményességük a korábbi egyházi szektorhoz viszonyítva. Eredményeink alátámasztják Hermann és Varga (2016) állítását, mely szerint az egyházi szektor összetétele nagy szóródást mutat. Mi ennél tovább is mentünk, hiszen figyelembe vettük az egyházi szektorban végbemenő változásokat, és ennek megfelelően külön mutattuk be a régi és az új egyházi szektor eredményességét, melyek együttesen képezik az egyházi szektort, noha, mint láthattuk, főleg a gimnáziumi képzés esetén komoly különbségeket mutatnak az elemzett alrendszerek.

Az értekezés egy bevezető, három elméleti, egy módszertani és három empirikus fejezetből épül fel. Az értekezés bevezető első fejezetében bemutattuk a téma aktuális kérdéseit, azokat a fogalmakat és azt a koncepciót, amelyeket a későbbi fejezetekben alkalmaztunk. A második fejezetben ismertettük az egyházi iskolák hazai helyzetét a rendszerváltozást követő időszakban. A harmadik fejezetben az eredményesség fogalmának minél szélesebb leírására törekedtünk, majd az eredményességre ható tényezők számbavétele következett, melyet az eredményesség kutatások egy speciális típusának, a hozzáadott érték vizsgálatoknak ismertetése zárt. A negyedik fejezetben az egyházi iskolák eredményességével kapcsolatos kutatások eredményeit tártuk fel, majd azokat tényezőket, melyek a nem egyházi intézményekhez képest más jellegű befolyásoló tényezők lehetnek, végül az egyházi iskolák által preferált nevelési értékek átadásával kapcsolatos alfejezettel zártunk.

Az ötödik, módszertani fejezetben bemutatásra kerültek a hipotéziseink, a vizsgálat módszerei, adatbázisa, az elemzésbe bevont függő és független változók. Az ezután következő empirikus fejezetekben feltártuk a hazai tízedik évfolyamos gimnazisták és szakközépiskolások kapcsán a szektorközi különbségeket a beiskolázás, a tanulói háttér, a telephelyi kompozíció viszonylatában. Majd bemutattuk, hogy az egyes szektorok tanulói hogyan teljesítenek az eredményesség különböző dimenziói esetén. Azután azt is megvizsgáltuk mi áll az egyes szektorok eredményességének hátterében. Az elemzés során ügyeltünk arra, hogy minden index és más összetett változó létrehozása részletesen bemutatásra kerüljön.

A téma újszerűségét az adja, hogy ilyen részletességgel még nem történt meg a 2010 utáni egyházi bővülési hullám feltárása, valamint senki sem vállalkozott még az egyházi szektor ilyen mélységű szemléltetésére és az eredményesség ennyire sokoldalú bemutatására. Értekezésünkben szakítottunk az eredményesség egyszempontú megközelítésével, sőt a kompetenciamérési eredményekből képzett kontrollált eredményességet is tanulmányoztuk, valamint a nem tanulmányi eredményesség két formáját. Az empirikus rész utolsó fejezetében azt is megvizsgáltuk, hogy az egyes fenntartói szektorok esetén milyen tényezők állnak az eredmények hátterében, vajon valóban a családi háttérnek van a legnagyobb befolyásoló ereje vagy az egyéni aspirációk, telephelyi kontextusok és iskolai környezetek módosíthatnak ezeken. Elemzési koncepciókat alátámasztja Hermann és Varga (2016) azon megállapítása is, mely szerint a teszteredmények nem igazán megfelelőek az oktatás eredményességének feltárására. Mindez megszilárdítja azon véleményünket, mely szerint az iskolai munkán túl a diákok egyéni jellemzői és az iskolák tanulói összetétele erőteljesen képesek befolyásolni azt. Hermann és Varga (2016) befolyásoló tényezőként a tanulók jellemzői közül a képességet, a családi háttérrel és a motivációt említették példaként. Szándékaink szerint jelen disszertáció ezeket mind lefedte.

Az elemzés során fontosnak tartottuk a gimnáziumi és a szakközépiskolai képzések elkülönítését, így elkerülve az eltérő funkcióval rendelkező iskolatípusok összehasonlítását, eredményeink egyértelműen igazolták ennek hasznosságát. Az értekezés másik kiemelendő értékének tartjuk, hogy az egyes iskolai környezeteket külön-külön hasonlítottuk össze a fenntartói bontásban, amellyel elkerültük annak a veszélyét, hogy a városi kis iskolákat és a fővárosi nagy iskolákat egyformaként kezeljük. Melynek veszélyére több kutató is rávilágított (pl. Kertesi 2008, Lannert 2004).

Kutatásunk során igyekeztünk az OKM által nyújtott lehetőséget kihasználni, ugyanakkor számos egyházi iskolával kapcsolatban felmerülő fontos kérdés – a hiányzó információk

miatt – megválaszolatlan maradt. Sajnos az OKM nem tartalmaz adatokat a diákok vallásosságát illetően, nem ismerjük pontosan, hogy kollégista-e esetleg a tanuló, nem kapunk információt a diák egyéni tanulási elkötelezettségéről, iskolaválasztási motivációjáról, stb. Azonban ez nem kizárólag a magyar mérés sajátossága, hiszen a nagyobb országokon átívelő kompetenciamérések (PISA, IEA, PIRLS, TIMMS) során is magánjellegű vagy éppen irreleváns kérdésnek tekintik a vallásosság kérdését (Dronkers & Avram 2015). Holott ennek az adatok szintjén megjelenő jelentőségét már többen bizonyították (Pusztai 2004, Fényes 2009, Jeynes 2010, Reichard 2011, Bacskai 2012, etc.). Sőt az egyik kutatás éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyházi iskolák eredményességének mérésénél különösen veszélyes, ha a ható tényezők között nem vesszük figyelembe a vallásosságot, hiszen ez már az iskolaválasztásnál is komoly jelentőséggel bír (Sander & Cohen-Zada 2012).

A kutatás kiemelkedő eredményét jelenti, hogy a tanulói, telephelyi és intézményi adatbázisokat összekapcsoltuk, melyhez a telephelyi és intézményi adatbázis összekapcsolására voltak korábbi ismereteink, de a tanulói adatbázissal történő összekapcsolás saját metódus kidolgozása által, egy speciális azonosító létrehozásával történt. A változó kialakításakor ügyeltünk arra, hogy az egyes tanulókhöz képzésüknek megfelelő adatok kerüljenek.

A kutatásunk során több hipotézis tesztelésére vállalkoztunk. Első hipotézisünk szerint korábbi kutatások alapján feltételeztük, hogy a régi egyházi középiskolák tanulói a kompetenciamérés, a nem tanulmányi eredményesség (Pusztai 2004, 2009) és a család kulturális tőkájével kontrollált kompetenciamérési eredmények terén eredményesebbek, mint az állami szektor diákjai (Dronkers & Hemsing 2005, Dronkers & Róbert 2005, Standfest, Köller & Scheunpflug 2005). Eredményeink többségében megerősítették ezt a feltételezést, egyedül a régi egyházi szektor kontrollált matematika eredményessége marad el az államihoz képest. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy ez az előny sok esetben a gimnáziumi képzés túlsúlyából fakadt, de volt olyan eredményesség változó is, amely egyértelműen egyházi iskolás jellemzőnek mutatkozott, gondoljunk a régi egyházi szektor nem tanulmányi eredményességére, főleg a diplomaszerezési szándék magas arányára a szakközépiskolások között.

A második hipotézisünket a következőképpen fogalmaztuk meg: Feltételezéseink szerint a régi egyházi iskolák társadalmi összetétele kedvezőbb, mint az állami szektorban működőké. Eredményeink tanulói szinten vizsgálva a gimnáziumi képzésnél egyértelműen a régi egyházi szektor előnyét mutatták, ezzel szemben a szakképzésnél az állami szektor kedvezőbb helyzete volt kiolvasható az adatokból. Amikor viszont a tanulói szint felől a telephelyi

adatok felé fordultunk, akkor a szülői összetétel tekintetében sokkal kedvezőbb szülői diszpozíciót találtunk, az aktív kapcsolattartó szülői összetétel mind a gimnáziumi, mind a szakközépiskolai telephelyek esetén kiemelkedő volt.

A harmadik hipotézisünk szerint: A régi egyházi középiskolák eredményességének háttérében több tényező hatása is megjelenhet, pl.: a gimnáziumi képzés túlsúlya (Imre 2005), a jobb családi háttérű tanulók és/vagy az ezekkel együtt megjelenő kedvezőbb kompozíció (Kopp 2014, Széll 2014, Bacskai 2015). Elemzéseink mindegyik tényező jelentős eredményességre gyakorolt hatásáról tanúskodtak, de a hatások vizsgálatánál egyértelműen kirajzolódott, hogy ezek nagyon eltérő módokon képesek egy hatásrendszerként működni. A különböző kompozíciók esetén az egyes tényezők eltérően állnak össze egy hatásrendszerre.

Negyedik hipotézisünkben azt állítottuk, hogy: A szektorbővülés eredményeként létrejövő új egyházi szektor viszont inkább szakközépiskolai túlsúlyú (Hermann & Varga 2016), ebből következően valószínűleg kedvezőtlenebb családi háttérű tanulókkal foglalkozik, és az így kialakuló kompozíció is kedvezőtlenebb. Az iskolák átvételének két fontos koncepcióját jelentette az egyházi szakközépiskolák számának növelése és a hátrányosabb rétegek felé fordulás (Morvai 2014a, 2014d, Pusztai 2014, Hermann & Varga 2016). Eredményeink azt mutatják, hogy valóban nagyobb bővülés tapasztalható a szakközépiskolai képzésnél, ugyanakkor az Országos Kompetenciamérésben az új egyházi szektor gimnazistái és szakközépiskolásai hasonló számban vettek részt, 7%-kal nagyobb arányban a szakközépiskolások. A gimnáziumi képzés esetén valóban elmaradt az új egyházi szektor családi háttere a régihez képest, azonban a szakközépiskolai képzésben a tanulói szinten nem, csak a kontextuális szinten tudtuk ezt bizonyítani. Ez utóbbi háttérében pedig részben az egyházi iskolás pedagógiai kultúra alacsonyabb fejlettségi szintje körvonalazódott.

Az előző hipotézisünk következményeként azt feltételeztük, hogy az új egyházi szektor eredményessége elmarad a régi egyházi szektor eredményességétől. Ezt vizsgálataink megerősítették, hiszen minden eredményességváltozó esetén a régi egyházi szektor jobb eredményeit találtuk. Ugyanakkor érdemes azt is kihangsúlyozni, hogy a képzési típust és az iskolai környezeteket figyelembe véve néhány esetben sikerült az új egyházi szektornak eredményesség terén megelőzni a régi egyházi szektort. A képzési típusok szétválasztása nélkül az új egyházi szektor városi kis iskolái jobb eredményt tudtak elérni, mind a kompetenciamérési, mind a kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén is. Ennek okainak feltárására ellenben nem vállalkoztunk a disszertációban, esetleg e telephelyek összetételében és tanulási attitűdjében kedvezőbb értékekkel rendelkeznek, vagy a méretükből fakadóan egy kedvezőbb tanár-diák kapcsolat hatása áll az eredményeik háttérében. A képzési

típusokat külön kezelve a városi nagy iskolák szakközépiskolásai is jobb eredményt tudtak elérni, mint a régi egyházi szektorban. Sőt kontrollált szövegértésből a fővárosi közepes iskolák szakközépiskolásai szintén. A megyeszékhelyi nagy iskolák gimnazistái az új egyházi szektorban jobban teljesítettek szövegértésből, kontrollált matematikából és szövegértésből, mint a régi egyházi szektor.

Hatodik hipotézisünkben korábbi interjúk kutatásaink (Morvai & Sebestyén 2014, Morvai 2013) alapján feltételeztük, hogy a csírájában már felfedezhető vallásos pedagógiai küldetés (vagy a régi egyházi iskoláktól átvett rítusok, gyakorlatok) hatására a nem tanulmányi eredményesség terén az új egyházi szektor eredményesebbnek bizonyul majd az állami szektornál. Ez a feltételezésünk megcáfolódott. Azonban a gimnazistáknál az extrakurrikuláris aktivitás terén a városi közepes és nagy, valamint a megyeszékhelyi nagy iskolák jobban teljesítettek, mint az állami szektor. A szakközépiskolásoknál a városi közepes iskoláknál tapasztaltunk hasonló eredményt. A diplomaszerezési szándéknál is voltak olyan esetek, amelyben az új egyházi szektor mutatkozott eredményesebbnek: a gimnáziumi képzésnél a városi és megyeszékhelyi kis iskolák, a szakközépiskoláinál a városi közepes és nagy iskolák diákjai.

Továbbá azt is feltételeztünk, hogy mivel az eredményesség nem függetleníthető attól a környezettől, amelyben az iskola működik, hanem különböző hatások és hatásrendszerek befolyásolják, ezért az iskolák településének típusa és az iskolák mérete, tehát az így kialakuló iskolai környezet hatást gyakorol az egyes szektorokban tanulók eredményességére (Polónyi 2014, Garami 2014). Ezen állításunk mind az *Eredményesség többszemponú megközelítésben* fejezetben, mind *Az eredményesség magyarázatai* fejezetben bizonyításra talált. Ugyanakkor érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a 7. fejezetben a megyeszékhelyi és fővárosi eredmények között nem voltak igazán jelentős különbségek, sőt az iskolai környezetek vizsgálatánál több esetben azt találtuk, hogy az iskola mérete valamilyen szinten tudja ellensúlyozni a településtípusból fakadó különbségeket, gondoljunk a városi nagy iskolák és a megyeszékhelyi kis iskolák tanulóinak eredményére.

Hipotézisünk szerint az egyházi szektoron belül a fővárosi nagy intézmények tanulói a legeredményesebbek. Ennek magyarázata Bacskai és Pusztai (2015) azon megállapítása lehet, miszerint a hazai nem állami szektor, melybe az egyházi szektort is beleértjük, a fővárosban inkább a tehetség gondozásra, vidéken viszont már a felzárkóztatásra helyez nagyobb hangsúlyt (Pusztai 2004, Pusztai 2014). Eredményeink azt mutatták, hogy valóban kiemelkedő eredményességűek a fővárosi nagy intézmények, azonban a fővárosi közepes

iskolák is kiemelkednek, sőt a fővárosi nagy iskolák előnye nem minden eredményességváltozónál a legkiemelkedőbb.

A kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a teljes minta, a régi egyházi és az új egyházi szektorok esetén az egyes eredményességváltozókra más-más tényezők fejtették ki a legerősebb hatást. Az egyik legfontosabb tényezőnek a diplomaszerzési aspiráció bizonyult, amely összetett hatások eredményére alakul ki a tanulóban. Noha ez nem tiszta hatás, hanem több tényező együttes hatásának eredménye, úgy véltük, hogy ettől függetlenül mutat egyfajta tervszerűséget, elhatározottságot is a tanulmányokat illetően. Eredményeink azt mutatták, hogy ez a tényező, nemcsak hogy a legerősebbnek bizonyult több esetben is, hanem olykor a szülői háttér hatását is képes volt módosítani.

Szintén kiemelkedő jelentőségűnek minősültek a kontextus szintű változók is, melyet a szakirodalom is erőteljesen ható tényezők között tart számon (Pusztai 2004,2009, Bacskai 2015). Ennek három elemét vizsgáltuk alaposabban a tanulói összetételt, a szülői összetételt és a telephelyen uralkodó tanulási attitűdöt. A tanulói összetétel főleg a teljes minta és az új egyházi szektor esetén jelent meg a kompetenciamérési és a kontrollált kompetenciamérési eredményesség kapcsán. Eredményeink nem meglepő módon, azt mutatják, hogy a kihívást jelentő tanulói összetételű iskolák komoly hátránnyal indulnak ezeken a területeken.

A szülői összetétel legmarkánsabb tényezőjét a szülő és az iskola közötti kapcsolattartás jelentette. Eredményeink azt mutatták, hogy a szülői részvétel több eredményességváltozóra is hatást gyakorolt, főleg az aktív kapcsolattartó szülői összetétel hatása volt erős. Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a régi egyházi iskolák nagy hangsúlyt helyeznek az aktív szülői részvétel szerepére (Pusztai 2009, Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014, Morvai, Inántszy & Verdes 2014). Éppen ezért kiemelten fontos, hogy ez az új egyházi szektorban is általános jelenséggé váljon, javítva ezzel az iskolák és tanulók eredményességét is.

A tanulási légkör szerepe szintén több esetben is kiemelkedett, legnagyobb mértékben természetesen a tanulást támogató légköré. Ez szintén olyan tényezőnek minősül, amelyet minden telephelyen érdemes aktívan fejleszteni, hiszen láthattuk milyen fontos tényezőt jelent a tanulók eredményességét illetően.

A kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás mindkét bevont terület esetén, főleg a gimnáziumi képzésnél, szignifikáns hatást gyakorolt, ez a hatás a várthoz képest nem fejtett ki nagyobb hatást a régi egyházi szektor esetén, holott a szakirodalom alapján várható lett volna (Imre 2005, Bacskai 2008). Ugyanakkor úgy gondoljuk, hogy az, hogy a vártak megfelelően az extrakurrikuláris aktivitásnak pozitív az összefüggése a kompetenciamérési

eredményességgel, azt mutatja, hogy az ilyen tevékenységben való aktívabb részvétel támogatására lenne szükség. Valamint azt sem szabad elfelejteni, hogy az ilyen extrakurrikuláris aktivitási alkalmak az értékátadás fontos terepét jelentik.

Minden szektor esetén több kiemelkedő iskolai környezetet tudunk beazonosítani, főként a nagyméretű iskolák előnye rajzolódott ki. A teljes minta esetén a megyeszékhelyi és fővárosi nagy iskolák, a régi egyházi szektornál ellenben a fővárosi közepes és nagy, valamint a városi nagy iskolák emelkedtek ki, az új egyházi szektornál pedig a városi és megyeszékhelyi nagy iskolák, valamint a városi közepes iskolák hatása tűnt ki.

Az viszont minden szektor esetén látszott, hogy noha minden bevont tényező valamelyik esetben hatással volt az eredményességre, a családi háttér egyik esetben sem mutatott jelentős hatást. Talán csak az új egyházi szektor jelent ez alól kivételt, de itt is voltak hangsúlyosabb prediktorok. A tanuló életkorának növekedése mellett a családi háttér hatásának csökkenő szerepéről több kutatás is tanúskodik (Csákó et al. 1998, Báthory 2000).

Noha a vizsgálataink és más hasonló vizsgálatok számos valóban hasznos eredménnyel szolgálnak, sok kérdést is felvethetnek. Az egyik ilyen, hogy vajon a fenntartók közötti különbségeknek valóban az OKM eredményekben kell-e megjelenni, ha a tanterv nagyjából egységes? Eredményeink azt mutatták, hogy valóban léteznek szektorközi különbségek, a rendszer létező jelensége a szelekció és/vagy önszelekció.

Véleményünk szerint fontos az eredményesség vizsgálata, azonban az iskolák valódi eredményessége hosszútávon fog kirajzolódni, és erre nem biztos, hogy a kompetenciamérések jelentik a legjobb mérőszámot, valószínűleg inkább az iskolák identitása és klímája az, amely komolyabb hatást gyakorolnak majd a tanulók életére. Az eredményesség vizsgálatára lehetőségek sora áll a kutatók rendelkezésére, lehet általánosabb vagy specifikusabb méréseket is végezni, hiszen a matematika és szövegértés kompetenciákon kívül más területeket is érdemes lehet mérni, pl. a szociális kompetenciákat. De még ekkor is fennáll a meg nem vizsgált hatások erejének szerepe, pl. a tanári kar, az iskola és a család értékrendje, tanulást nehezítő tényezők. Fontos, hogy megismerjük a tanulók családi hátterét, ugyanakkor ez is egy leegyszerűsített képet mutat csak, hiszen attól, hogy a tanuló anyagi biztonságban, magasan iskolázott szülők mellett nevelkedik, az nem jelenti feltétlenül azt, hogy a megfelelő odafigyelést is megkapja. Az Országos Kompetenciaméréseknek nagy előnye, hogy országosak és képesek a nagy folyamatokat jelezni, tendenciák rajzolhatók ki általuk.

A szektorközi összehasonlításoknál viszont érdemes arra is odafigyelni, hogy a különböző fenntartók összhangban az iskolák egyedi identitásával, társadalmi összetételével más-más feladatokat tekintenek kiemelten fontosnak, éppen ezért más-más területen lesznek valóban eredményesek.

Mindenki várja a csodaszert, amely által egyértelműen javíthatóvá válna az eredményesség. Azonban az oktatási rendszer rendkívül sokszínű, még az egyházi szektor sem egységes, sokféle felekezetből tevődik össze, tehát nem sok esélye van annak, hogy egyetlen „eszközzel” növelhető lenne mindenhol az eredményesség. Friss eredményeink (Morvai 2017b) azt mutatják, hogy a protestáns és nem protestáns egyházi iskolák eredményessége között a képzési típusoknál is szembetűnő különbség figyelhető meg, amely az iskolai környezetek bevonását követően még inkább felerősödtek. Míg a fővárosi közepes iskolák kiugró eredményeit magyarázhatónak találtuk – leegyszerűsítve a bonyolult hatásmechanizmusokat – a szülői háttér hatásával, addig a fővárosi nagy intézmények esetén ez már nem igaz, viszont esetükben a telephelyen uralkodó tanulási attitűd hatása jelentős különbséget mutatott.

Kiemelkedő fontosságú kérdésnek tartjuk, hogy vajon, hogyan fog az egyházi szektor helyzete alakulni a jövőben. Fontos lehet az is, hogy vajon az új egyházi iskoláktól elvárható-e ugyanaz az eredményesség, mint a régi egyházi szektortól. Véleményünk szerint jelen értekezés csak egy pillanatkép az új egyházi szektor valóban egyházivá válásának folyamatában.

Ha a vizsgálódásunk további lehetséges irányait szemléljük, akkor jelen kutatás egy félidei mérésnek is tekinthető, ahol a kezdeti időszakot az átvétel előtti, vagy az alapítás közeli mérés jelenthetné. Egy harmadik mérésre pedig ideálisan 2019-ben vagy 2020-ban kerülhetne sor. Valószínűleg az a mérés az új szektort illetően már olyan tanulókat fog érinteni, akik sokkal tudatosabban választották az egyházi iskolákat. Érdemes ezt az ismételt kutatást azért is elvégezni, hogy láthassuk majd, hogy az évek során, hogyan változott az új egyházi szektor tanulói összetétele és eredményessége.

Összefoglalóan elmondható, hogy az új egyházi szektor jellemzőit nézve átmenetet képez az állami és régi egyházi szektorok között, több szempontból még inkább az állami szektorra hasonlít. Azonban bizonyos tényezők esetén már megfigyelhetőek az ideáltipikus egyházi iskolai tulajdonságok csírái, például egyre több telephely alkalmazza a többszemponútú felvételit, valamint minimális elmozdulás figyelhető meg a régi egyházi szektor jellemzői felé a tanulási légkör tekintetében is. Ezek az eredmények jól mutatják, hogy mely tényezők azok, amelyek valóban alakíthatóak. Az értekezés során vizsgált tényezők hatásának jelentős része

nehezen befolyásolható, például az iskolai környezet, éppen ezért az eredményesség növelése szempontjából a befolyásolható tényezőkre való koncentrációval lehet pozitív irányú elmozdulást elérni.

Summary

The question of the recruitment and effectiveness of church-run schools is a very controversial, complex topic of the international literature. In general, due to different historical traditions, the non-state sector is characterized by the diversity of national traditions both in their function and in their effectiveness (Bertola & Checchi 2013). It is not different in the case of church-run schools either. The question of effectiveness of church-run schools arises from time to time in our country as well. The number of church-run schools started to grow after the regime change (1989), with a strong shock wave when LXII. law in 2010 gave local governments the opportunity to pass the maintenance of schools in the hands of the churches. We were curious how these transformations influenced the effectiveness of the church-run sector. As we have seen from previous researches (Pusztai 2004, Imre 2005, Neuwirth 2005), they previously performed well especially in certain objective indicators. It can be an important issue to analyze whether the maintainer-change focused on higher-performing schools or as demonstrated by our previous results with maintainers (Morvai 2014a, Morvai & Sebestyén 2014), they are more open to the less favoured areas and towards vocational training.

In this dissertation, we undertake to survey the effectiveness of vocational secondary school students and grammar school students studying in various maintenance sectors of the Hungarian education system, paying particular attention to the church-run sector, separating the institutions already church-run from the ones that became church-run only after 2010.

In our research we used students and institutional database of the Hungarian National Assessment of Basic Competencies 2014. Cross-tables, variance analyzes, cluster analyzes, linear and logistic regression analyzes were used during the investigations. The dependent variables of the studies were Mathematics and Reading competency scores, prominent extracurricular activity, higher education aspiration, Mathematics and Reading competency scores controlled by the cultural capital of the family.

Effectiveness showed large variance in both vocational secondary schools and grammar schools. In the old church-run sector higher level of effectiveness was detected than by the public sector. However, the new church-run sector shows a significant lag. During our research we found that in the case of the whole sample, in the old church-run and in the new church-run sectors, different performance variables were the most influential factors. One of the most important factors were higher education aspiration and parental involvement, supportive learning atmosphere and extracurricular activity. For each sector, we were able to

identify several prominent educational environment, the advantages of large schools particularly stood out. In the case of the whole sample the impact of big sized schools emerged in county seats and the capital city, while by the old church-run sector middle and big sized schools in the capital city and towns were remarkable and by the new church-run sector big sized schools in county seats and rural and middle sized rural schools were prominent.

In our opinion, it is important to examine the effectiveness, but the real success of the schools will be outlined in the long run, and the scores for the competency tests are not the best measurement. Probably components of non-academic effectiveness have more determinant impact on students' lives than competency scores, for example whether they plan higher education studies or not. The question whether the same effectiveness can be expected from the new church-run schools as from the old church sector is of utmost importance. In our opinion, this dissertation is just a snapshot of the transformation process of the newly church sector.

Hivatkozott irodalom

- Altonji, J. G., Elder, T. E. & Taber, C. R. (2005): Selection on observed and unobserved variables: Assessing the effectiveness of Catholic schools. *Journal of Political Economy*, (113), 151–184.
- Andor M. & Liskó I. (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra.
- Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bacsikai K. (2005): A felvidéki magyar egyházi gimnáziumok diákjainak nemzeti és vallási identitása. In: Pusztai G. (ed.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 239–248.
- Bacsikai K. (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, (4), 359–378.
- Bacsikai K. (2012): Egyházi iskolák a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári M. & Nagy G. D. (eds.): *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged: Belvedere Meridionale. 253–270.
- Bacsikai K. (2015): *Iskolák a társadalom peremén – Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bakirci, H., Turkdogan, A. & Guler, M. (2012): Is my school an effective school? Headmaster and teacher views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (46), 3471–3476.
- Bakó Sz., Bencze M., Benkő I., Papp K., Szüdi J., Ujházi L. & Zsugyel J. (2009): *Egyházi fenntartású nevelési-oktatási intézmények kézikönyve*. Budapest: Complex Kiadó.
- Balázs L. (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs L., H. Tomesz T. & H. Varga Gy. (eds.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. A kommunikáció oktatása 6*. Budapest: Hungarovox Kiadó, 38–54.
- Balázi I. & Horváth Zs. (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.
- Balázi I. & Zempléni A. (2004): A hozzottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 36–50.
- Balázi I., Lak Á. R., Ostorics L., Szabó L. D. & Vadász Cs. (2015): *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. & Vadász Cs. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázi I., Szabó V. & Szalay B. (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. *A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. Új Pedagógiai Szemle*, (11), 3–21.
- Bánfi I. (1999): Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(6), 14–25.
- Barber, M., & Moursched, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Co.
- Barta Sz. (2009): A 2006-os Országos kompetenciamérés tízedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, 18(2), 250–256.
- Báthory Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek, Egy differenciális tanításmélet vázlat*. Budapest: OKKER.
- Becker, G. S. (1975): *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University.
- Bempechat, J., Boulay, B. A., Piergross, S. C. & Wenk K. A. (2008): Beyond the Rhetoric - Understanding Achievement and Motivation in Catholic School Students. *Education and Urban Society*, 40(2), 167–178.
- Benson, P. L. & Guerra. M. J. (1985): *Sharing the faith: The beliefs and values of Catholic high school teachers*. Washington, D.C.: National Catholic Educational Association.
- Bertola, G & Checchi, D. (2013): Who Chooses Which Private Education? Theory and International Evidence. *Labour*. 27(3), 249–271.
- Best, R. (2015): *Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*. London: Wellington House.
- Boudon R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G. & Lannert J. (eds.) (1998): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER Kiadó, 406–417.
- Bourdieu, P. (1973): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. K. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, 71–112.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Brezinka, W. (1994): *Socialization and Education: Essays In Conceptual Criticism*. Westport: Greenwood Press.
- Briggs, D. C. & Weeks, J. P. (2011): The Persistence of School-Level Value-Added. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36(5), 616–637.

- Broatch, J. & Lohr, S. (2012): Multidimensional Assessment of Value Added by Teachers to Real-World Outcomes. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37(2), 256–277.
- Bryk, A. S., Lee, V. E. & Holland, P. B. (1993): *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (1980): The Hidden Curriculum and the Latent Functions of Schooling: Two Overlapping Perspectives. 2. Who Hides the Hidden Curriculum? In: Macmillan, C. J. B. (ed.): *Philosophy of Education*, 281–291.
- Carbonaro, W. J. & Covay E. (2010): "School Sector and Student Achievement in the Era of Standards Based Reforms." *Sociology of Education*, (83), 160–182.
- Carbonaro, W. J. (1999): Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes. *American Sociological Review*, (64), 682–686.
- Carbonaro, W. J. (2003): Sector differences in student learning: Differences in achievement gains across school years and during the summer. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 7(2), 219–245.
- Casanova, J. (2007): Immigration and the New Religious Pluralism: A European Union/United States Comparison. In: Banchoff, T. (ed.): *Democracy and the New Religious Pluralism*. New York: Oxford University Press, 59–84.
- Chiang, L. (1986): *Is Our Understanding of the Hidden Curriculum Hidden From Us?* Washington D.C.: ERIC Clearinghouse.
- Cho Y. K. (2012): The Relationship between the Catholic Teacher's Faith and Commitment in the Catholic High School. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 117–139.
- Cohen-Zada D. & Sander W. (2007): Religion, religiosity and private school choice: Implications for estimating the effectiveness of private schools. *Journal of Urban Economics*, (64), 85–100.
- Cohen-Zada, D. (2006): Preserving religious identity through education: Economic analysis and evidence from the US. *Journal of Urban Economics*, (60), 372–398.
- Coleman, J. S. & Hoffer, T. (1987): *Public and private high schools. The impact of communities*. New York, NY: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, (94), 95–120.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC.: US Government Printing Office.
- Coleman, J.S., Hoffer, T.B., & Kilgore, S. (1982): *High school achievement: Public, Catholic and other private schools compared*. New York, NY: Basic Books.
- Convey, J. J. (2012): Perceptions of Catholic identity: Views of Catholic school administrators and teachers. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(1), 195–222.
- Convey, J. J. (2014): Motivation and Job Satisfaction of Catholic School Teachers. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 4–25.
- Cornelisz I. (2013): Relative Private School Effectiveness in the Netherlands: A Reexamination of PISA 2006 and 2009 data. *Procedia Economics and Finance*, (5), 192–201.
- Corten, R., & Dronkers, J. (2006): School achievement of pupils from the lower strata in public, private government-dependent and private government-independent schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, (12), 179–208.
- Cotton, K. (1996): *School Size, School Climate, and Student Performance*. School Improvement Research Series, Office of Educational Research and Improvement.
- Cubukcu, Z. (2012): The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 12(2), 1526–1534.
- Csáki Mihály et al.: *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban*. Budapest: ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet
- Csapó B. (2008): A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In: Fazekas K. (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 113–131.
- Csejoszki M. (2012): Egyházi szerepvállalás –Iskolaátadások a Csereháton. In: Buda A. & Kiss E. (eds.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen 2011 szeptember. [Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, VI. kötet] Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 130–137.
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Davis, R. A. & Franchi, L. (2013): A Catholic curriculum for the twenty-first century? *International Studies in Catholic Education*, (1), 36–52.

- Davis, R. A. (1999): Can there be a Catholic curriculum? In: Conroy J. C. (ed.) *Catholic education: Inside out, outside in*. Dublin: Veritas, 207–229.
- De Wolff, A. J. C., De Ruyter, D. J. & Miedema, S. (2002): Identity of a Christian School: Conceptions and Practical Significance. *Educational Review*, (3), 239–247.
- Deák Á. & Kozéki B. (1981): Az iskolai eredményességet meghatározó egyes motivációs és kreativitás-tényező vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, (2), 142–150.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dorsey, J. (1992) *The role of the Catholic elementary teacher as model of gospel values*. (Doctoral dissertation: University of San Francisco) Ann Arbor, MI: University Microfilms Inc.
- Dozza, L. & Cavrini, G. (2012): Perceptions of competence: how parents view teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (46), 4050–4055.
- Döş, İ. (2014): Some Model Suggestions For Measuring Effective Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 1454–1458.
- Drahoš P. (1992): Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio*, (1), 46–64.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2009): Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*. 55(6), 895–909.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2010): A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 151–175.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2015): What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, 51(1), 118–132.
- Dronkers, J. & Hemsing, W. (2005): Differences in Educational Attainment and Religious Socialization of Ex-Pupils from Grammar Schools with Public, Catholic, Protestant, and Private Backgrounds in the German State of Nordrhein-Westfalen during the 1970s and 1980s. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, 5(4), 73–95.
- Dronkers, J. & Róbert P. (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, (3), 519–533.
- Dronkers, J. (1996): Dutch Public and Religious Schools between State and Market, *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(Beiheft), 51–66.
- Dronkers, J. (1996): Dutch Public and Religious Schools between State and Market. *Zeitschrift für Pädagogik*, (35), 51–67.
- Dronkers, J. (2016): Islamic Primary Schools in the Netherlands. *Journal Of School Choice*, 10(1), 6–21.
- Dronkers, J., & Robert, P. (2008): Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private-independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy*, (22), 541–577.
- Dugasz J. (2011): *Középiskolai rangsorok felvételizőknek 2011*. Budapest: Fapadoskonyv.hu.
- Durkheim, E. (1980): *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Dwyer, B. (1986): *Catholic schools at the crossroads*. Melbourne: Collins Dove.
- Elder, T. & Jepsen, C. (2013): Are Catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, (80), 28–38.
- Elliot, A. & McGregor, H. A. (1999): Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (76), 628–644.
- Engler, Á., Joó, O., Kovács, K. & Morvai, L. (2016): A családszerkezet és az iskolai eredményesség összefüggései. In: Földvári M. & Tomposné Hakkel T. (szerk.): *Riport a családokról*. Budapest: Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet, L'Harmattan, 457–477.
- Epstein, J. L. & Sanders, G. M. (2002): Family, School, and Community Partnerships. In: Bornstein, M. M. (ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 5, New Jersey London: LEA Mahwah, Practical Issues in Parenting. 407–439.
- Epstein, J. L. (2001): School, family, and community partnerships—Caring for the children we share. In: Epstein J. L. (ed.): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview, 403–426.
- Ercsei K. & Nikitscher P. (2013): Az érettségi eredmények mint az iskolai eredményesség lehetséges indikátorai. *Educatio*, (4), 573–579.
- Eurydice (2000): *Key Topics in Education in Europe*. Luxembourg: European Commission.
- Fábrí I. (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. In: *Felsőoktatási Műhely Füzetek I. - Felsőoktatási Jelentkezések 2010 – továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők*. 9–28.
- Fagioli L. P. (2014): A comparison between value-added school estimates and currently used metrics of school accountability in California. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 203–222.

- Fedor T. (1995): Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, (11), 40–49.
- Fehérvári A. & Széll K. (2014): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll K. (Szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 41–51.
- Fényes H. (2009) Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar pedagógia*, (1), 77–101.
- Ferge Zs. (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, (1), 10–35.
- Ferge Zs. (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ferge Zs. (1980): Az iskola, a pedagógusok és a társadalom. *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Figlio, D. N. & Stone, J. A. (1999): School choice and student performance: Are private schools really better? University of Wisconsin Institute for Research on Poverty in its series Institute for Research on Poverty Discussion Papers, 1141–1197.
- Földes P. (2005) Változások a család és az iskola viszonyában - Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 39–44.
- Garami E. (2009): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 18(2), 241–250.
- Garami E. (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményesség. *Educatio*, 23(3), 424–437.
- Gazsó F. & Várhegyi Gy. (1965): A művelődési egyenlőtlenségek és az iskola. *Valóság*, (12), 54–62.
- Gazsó F. (1982): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. *Vélemények/viták oktatási rendszerükről*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Gazsó F. (1988): Megújuló egyenlőtlenségek és az iskola. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Glanville, J. L., Sikkink, D. & Hernandez, E. I. (2008): Religious involvement and educational outcomes: The role of social capital and extracurricular participation. *Sociological Quarterly*, (49), 105–137.
- Gleeson, J. & O'Flaherty, J. (2016): The teacher as moral educator: comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland. *Teaching and Teacher Education*, (55), 45–56.
- Goldstein, H. (1997): Methods in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 369–395.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society*, 9(3), 275–305.
- Golnhofer E. (2006): Az iskolák belső világa. In: Golnhofer E. (ed.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 6–13.
- Greeley, A. M. (1982): *Catholic Schools and Minority Students*. New Brunswick: Transaction Books
- Grossman, P., Cohen, J., Ronfeldt, M., & Brown, L. (2014): The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment. *Educational Researcher*, 43(6), 293–303.
- Gyökös E. & Szemerszki M. (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64(1-2), 43–64.
- Györgyi Z. (2015): Iskolafenntartás helyi szinten – előzmények és tapasztalatok. In: Györgyi Z., Simon M. & Vadász V. (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 18–48.
- Halász G. & Kozma T. (1993): Az iskolai szerkezet légköre. In: Kozma T. (ed.) *Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 230–237.
- Halász G. (1992): Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, (1), 65–76.
- Hallinan M. & Kubitschek W. N. (2012): A Comparison of Academic Achievement and Adherence to the Common School Ideal in Public and Catholic Schools. *Sociology of Education*, 85(1), 1–22.
- Hanushek, E. A. & Rivkin S. G. (2010): Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267–271.
- Hatos, A., Pusztai, G. & Fényes, H. (2010): Are Factors of Social Capital Able to Modify Social Reproduction Effects? *Studia Sociologia*, (1), 117–137.
- Herczeg B. (2014): Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata. In: Csullog K., D. Molnár É., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I. & Zempléni A. (eds.): *Hatások és különbségek. Másodelemzések hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal, 13–87.
- Herczeg B. (2015): Az iskola méretének hatása az iskola hozzáadott értékére. In: Major Klára (ed.) *HÉTFA Műhelytanulmányok 2015/11*. In: http://hetfa.hu/wp-content/uploads/Hetfa_WP_2015_11_web.pdf_v%C3%A9gleges.pdf. Letöltés ideje: 2016.06.25.
- Hermann Z. & Varga J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2016 – Tanulmánykötet*. Budapest: Társki, 311–333.

- Híves T. (2013): A közoktatás fenntartói szerkezetének és az intézményrendszer struktúrájának átalakulása (kézirat). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hoffer, T. (1997): Social Background and Achievement in Public and Catholic High Schools. *Social Psychology of Education*, (2), 7–23.
- Horn D. & Sinka E. (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász G. & Lannert J. (ed.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 341–373.
- Horn D. (2005): Az eredményességet befolyásoló iskolai tényezők. In: <http://ofi.hu/az-eredmenyességet-befolyasolo-iskolai-tenyezok>,
- Horn D. (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll K. (ed.): Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 63–90.
- Hughes, J. & Kwok, O. (2007): Influence of Student–Teacher and Parent–Teacher Relationships on Lower Achieving Readers’ Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51.
- Hunt, L. L. (2000): Religion and secular status among Hispanics in the United States: Catholicism and the varieties of Hispanic Protestantism. *Social Science Quarterly*, 81(1), 344–362.
- Husen, T. (1994): Az oktatás világproblémái. Budapest: Keraban.
- Imre A. & Györgyi Z. (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász G. & Lannert J. (eds.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 133–196.
- Imre A. (1998): A katolikus egyház és az oktatás. Budapest: OKI. Kézirat
- Imre A. (2002): Szülők és iskola. *Educatio*, (3), 498–503.
- Imre A. (2003): Kistéleplési iskolák eredményessége. *Iskolakultúra*, (1), 74–78.
- Imre A. (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, (5), 475–491.
- Imre N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: Arató F. (ed.): Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 127–140.
- Ináncsy-Pap, Á. (2016): Effectiveness of culturally responsive teaching in church-run schools during the communist era in Hungary In: Dinka Marinović Jerolimov, Siniša Zrinščak (ed.) 12th ISORECEA Conference & ESA RN34 Sociology of Religion Mid-Term Conference : programme and abstracts: Religion And Non-Religion In Contemporary Societies Theoretical, Empirical and Methodological Challenges for Research in Central and Eastern Europe and Beyond. Konferencia helye, ideje: Zadar, Horvátország, 2016.04.21-2016.04.24. Zágráb: International Study of Religion in Eastern and Central Europe Association; Institute for Social Research in Zagreb, 41.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005): Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). In: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Jacobs, R. M. (2005): Building spiritual leadership density in Catholic schools. Washington, D.C.: National Catholic Educational Association.
- Járó K. (1986): Az osztályfőnöki munka szociálpszichológiájáról. In: Illyés S. & Nádasi M. (ed.): A társadalom, az iskola és a pedagógia. S. N., Budapest.
- Jencks, C. (1985): "How Much Do High School Students Learn?" *Sociology of Education*, 58(2), 128–135.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972): Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America. New York: Basic Books.
- Jeynes, W. H. (2008): The Effects of Catholic and Protestant Schools: A Meta-Analysis. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12(2), 255–275.
- Jeynes, W. H. (2010): Religiosity, Religious Schools, and their Relationship with the Achievement Gap: A Research Synthesis and Meta-Analysis. *The Journal of Negro Education*, 79(3), 263–279.
- Johnson, L. (2011): Does class size really matter? *District Administration*, 47(9), 104–105.
- Joó A. (1984): A tanóra ökológiája. Budapest: OPI.
- Kádárné F. J. (2015): Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai. *Educatio*, 24(2), 9–17.
- Kalin, J. & Steh, B. (2010): Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4923–4927.
- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In Ravitch, D. (ed.): *Brooking Papers on Education Policy 2002*. Washington, DC.: Brookings Institution Press, 235–283.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. & Staiger, D. O. (2013): Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment (MET Project Research Paper). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

- Kelly, A. & Downey, C. (2010): Value-added measures for schools in England: looking inside the 'black box' of complex metrics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 181–198.
- Kelly, A. (2012): Measuring 'equity' and 'equitability' in school effectiveness research. *British Educational Research Journal*, 38(6), 977–1002.
- Ker, H. W. (2014): Application of Hierarchical Linear Models/Linear Mixed-effects Models in School Effectiveness Research. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 173–180.
- Kerber Z. & Ranschburg Á. (2004): Tanítás és tanulás a középfokú oktatásban A 2003-as obszervációs felmérés tanulságai. *Új pedagógiai szemle*, 54(7-8), 127–151.
- Kertesi G. (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése, értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (eds.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecosstat, 167–189.
- Kilpatrick, W. H. (1925): *Foundation of Method: Informal Talks on Teaching*. New York: Macmillan.
- Koblencz A. (2012): Milyen legyen egy keresztény pedagógus? Miskolci keresztény szemle: a KÉSZ ökumenikus kulturális folyóirata, (2), 18–21.
- Koc, N. & Celik, B. (2015): The Impact of Number of Students per Teacher on Student Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (177), 65–70.
- Kopp E. (2005): Református középiskolák identitása a tanárok és diákok véleménye tükrében. *Educatio*, (3), 554–573.
- Kopp E. (2007): *Mai magyar református középiskolák identitása*. Budapest: Studia Caroliensia.
- Kopp E. (2014): Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata – felekezeti különbségek a kompetenciamérések háttérváltozóinak elemzése alapján. In: Pusztai G. & Lukács Á. (eds.): *Közösségteremtők*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó, 197–224.
- Korzenszky R. (1997): Egyházi iskolák a törvénymódosítás után. *Új Pedagógiai Szemle*, (2), 65–71.
- Kotschy B. (2000): A keresztény pedagógus és az iskola. *Vigília*, (5), 345–356.
- Kotschy B. (2002): Új egyházi iskolák Magyarországon, Az egyházi iskolák 10 éve. Budapest: Oktatás Minisztérium, 145–163.
- Kovács K. (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen: University of Debrecen.
- Kovács S. (2000): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, (3), 38–50.
- Kozéki B. (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma T. (1992): *Egyház és demokrácia*. *Educatio*, (1), 3–12.
- Kozma T. (1995): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (2005): *Egyházi iskolák – Interkulturális nevelés*. *Educatio*, (3), 467–474.
- Kürti J. (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lankford, H. & Wyckoff J. (1992): Primary and Secondary School Choice Among Public and Religious Alternatives. *Economics of Education Review*, 11(4), 317–337.
- Lannert J. & Szekszárdi J. (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34.
- Lannert J. (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15.
- Lefgren, L. & Sims, D. (2012): Using Subject Test Scores Efficiently to Predict Teacher Value-Added. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 109–121.
- Lezotte, L. (1991): *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Liskó I. & Drahos P. (1992): Tulajdonosváltás - célok és eszközök. *Educatio*, (1), 77–80.
- Litt, E. (1963): Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination. *American Sociological Review*, (28), 69–75.
- Lopez-Martin, E., Kuosmanen, T. & Gaviria, J. L. (2014): Linear and nonlinear growth models for value-added assessment: an application to Spanish primary and secondary schools' progress in reading comprehension. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(4), 361–391.
- Lowman, J. & Elliott, M. (2010): A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States. *Social Psychology of Education*, 13(1), 77–110.
- Lubienski, C. & Lubienski, S. T. (2006): *Charter, Private, Public Schools and Academic Achievement: New Evidence from NAEP Mathematics Data*. National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, New York, NY: Columbia University.
- Lukács P. (1992): Egyházi iskolák nyugaton és nálunk. *Educatio*, (1), 26–33.

- Macneil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009): The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(1), 73–84.
- Madaus, G., Airasian, P. & Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Matejevic, M., Jovanovic, D. & Jovanovic, M. (2014): Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (128), 288–293.
- Maussen, M. & Bader, V. (2015): Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges, *Comparative Education*, 51(1), 1–21.
- Maussen, M. & Vermeulen, F. (2015): Liberal equality and toleration for conservative religious minorities. Decreasing opportunities for religious schools in the Netherlands?, *Comparative Education*, 51(1), 87–104.
- McEwan, P. (2000): Comparing the effectiveness of public and private schools: A review of evidence and interpretations. Occasional paper no. 3. New York: Teachers College, Columbia University.
- McGaw, B., Piper, K., Banks, D. & Evans, B. (1992): *Making Schools More Effective*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- McKinney, S. J. (2008): *Faith schools in the twenty-first century*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- McKinsey-elemzés (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Magyarul megjelent: az OKA 2008. január 25-i sajtótájékoztatójára. In: <http://www.obudamatek.hu/McKinsey.pdf>, Letöltés ideje: 2013.04.07. 16:07.
- McNeal, R. B. (1999): Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117–144.
- Meier, A. (1999): Social Capital and School Achievement Among Adolescents. CDE Working Paper 1-53. In: <http://www.ssc.wisc.edu/cde/cdewp/99-18.pdf>.
- Meyer, R. H. (1997): Value-added indicators of school performance: A primer. *Economics of Education Review*, 16(3), 283–301.
- Moore, L. (2000): Staff development in the Catholic school: The caring response of a community. In T. C. Hunt, T. E. Oldenski, & T. J. Wallace (Eds.), *Catholic school leadership: an invitation to lead*. New York, NY: Falmer Press, 93–104.
- Morgan, D. & Alwin, D. (1980): When less is more: School size and social participation. *Social Psychology Quarterly* 43. 241–252.
- Morgan, S. L. (2001): Counterfactuals, Causal Effect Heterogeneity, and the Catholic School Effect on Learning. *Sociology of Education*, (74), 341–374.
- Morris, A. B., Clark, A. & Potter, H. (2012): The spiritual, moral, social and cultural development of pupils in Catholic schools in England. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(2), 117–135.
- Mortimore, P. (1991): School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213–229.
- Morvai L. & Sebestyén, K. (2014): *Jó és eredményes a mi iskolánk. Esettanulmány*. Budapest: OFI.
- Morvai L. (2013): *Pedagógus-továbbképzés az újonnan átvett egyházi intézményekben*. Debrecen: Debreceni Egyetem – szakdolgozat.
- Morvai L. (2014a): *Az iskolai rangsorokon túl... Avagy iskolai eredményesség felekezeti iskolafenntartók szemüvegén át*. Debrecen: Debreceni Egyetem – Kézirat.
- Morvai L. (2014b): *Egyházi iskolaátvételek megjelenése a Heves Online cikkeiben*. In: Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (eds.): *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 79–91.
- Morvai L. (2014c): *Pedagógusok a fenntartóváltás után. Egyházi iskolává válással kapcsolatos pedagógus továbbképzések Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. In: Pusztai G. & Lukács Á. (eds) *Közösségteremtők: Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debrecen: Debrecen University Press, 225–249.
- Morvai L. (2015a): *Az olvasás és (gyermeknevelési) értékek kapcsolata egy empirikus kutatás tükrében*. Debrecen: Debreceni Egyetem - Kézirat
- Morvai L. (2015b): *Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében*. In: Pusztai G. & Morvai L. (eds.): *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad: Partium Press, 156–168.
- Morvai L. (2017a): *Egyházi és nem egyházi intézmények pedagógusai továbbképzési igényei az Észak-Alföld régióban*. In: Bacskai K. (ed.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 143–157.
- Morvai L. (2017b): *The effectiveness of protestant high school students in the light of the Hungarian National Competence Measure 2014 database*. HERJ, 7(5), megjelenés alatt.

- Morvai L., Inantsy-Pap, Á. & Verdes, M. (2014): Egyházi fenntartású tanoda az Észak-Alföldön. Esettanulmány. Budapest: OFI.
- Musharraf, M. N. & Nabeel, F. B. (2015): Schooling Options for Muslim Children Living In Muslim-Minority Countries – A Thematic Literature Review. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 3(4), 29–62.
- Myers, D. E., Milne, A. M., Baker, K. & Ginsburg, A. (1987): Student Discipline and High School Performance. *Sociology of Education*, 60(1), 18–33.
- Nagy M. (2006): Tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert J. & Nagy M. (ed.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 145–170.
- Nagy P. T. (2002): Egyház és oktatás a rendszerváltás évtizedében. *Educatio*, (1), 73–95.
- Neuwirth G. & Horn D. (2007): A középiskolai munka néhány mutatója 2006. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Neuwirth G. (2005): A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, (5), 502–518.
- Neuwirth G. (2006): A középiskolai munka néhány mutatója 2005. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2008): *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013): *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*.
- OECD (2014): *Education at a Glance 2014: Highlights*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2014-en
- Oldfield, E., Hartnett, L., & Bailey, E. (2013): *More than an educated guess: Assessing the evidence on faith schools*. London: Theos.
- Ollé J. (2006): Az iskola mint szervezet. In: Golnhöfer E. (ed.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa*. Budapest: Bölcsész Konzorcium, 13–27.
- Olson, K. A., Desimone, L. M., Le Floch, K. C. & Birman, B. F. (2002): *Asking About Teachers’ Professional Development: How Do We Know What Teachers Know?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April.
- Ostorics L. (2015): A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái. In: Széll K. (ed.) *Mit mér a műszer?: a tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 91–117.
- Overbay, A. (2003): *School size: a review of the literature*. Research Watch, Evaluation and Research Department, Report No. 03.03.
- Paksi B. & Schmidt A. (2006): Pedagógusok mentálhigiéniés állapota. *Új pedagógiai szemle*, 56(6), 48–64.
- Paksi B. (2001): A „Középfokú oktatási intézmények számára az iskolai egészségfejlesztési-drogmegelőzési tevékenység támogatása” című programban részt vevő tanulók körében végzett kiduló felmérés értékelése. Országos összefoglaló. Kézirat. Idézi Paksi B. & Schmidt A. (2006).
- Papay, J. P. (2011): Different Tests, Different Answers: The Stability of Teacher Value-Added Estimates Across Outcome Measures. *American Educational Research Journal*, 48(1), 163–193.
- Papp K. (2005): Az egyházi közoktatás finanszírozása. *Educatio*, (3), 590–603.
- Papp Z. A. (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi N. & Tóth Á. (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum, 224–267.
- Papp Z. A. (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N. & Tóth Á. (szerk.): *Önazonosság és tagoltság: Elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest: Argumentum Kiadó, 69–88.
- Parcel, T. L. & Dufur, M. J. (2001): Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79, 881–912.
- Park, I. (2005): Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461–485
- Parke, M. (2003): *Are married parents really better for children? What research says about the effects of family structure on child well-being*. Washington: Center for Law and Social Policy.
- Peterson, P. E. & Walberg, H. J. (2002): *Countering the negative effect of poverty on learning*. Chicago: Heartland Institute.
- Philips, D. C. (1980): The Hidden Curriculum and the Latent Functions of Schooling: Two Overlapping Perspectives. 1. Why the Hidden Curriculum is Hidden. In: Macmillan, C. J. B. (ed.), *Philosophy of Education*. 274–280.
- Pollak, R. & Ginther, D. (2003): *Does family structure affect children’s educational outcomes?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

- Polónyi I. (2005): Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, (3), 604–614.
- Polónyi I. (2010): Hoztak is meg nem is. *Educatio*, (1), 111–126.
- Polónyi I. (2014): Felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*, (5), 3–17.
- Powell, D., Higgins, H. J., Aran, R. & Freed, A. (2009): Impact of No Child Left Behind on curriculum and instruction in rural schools. *The Rural Educator*, 31(1), 19–28.
- Pusztai G. & Bacskai K. (2015): A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, (2), 40–50.
- Pusztai G. & Fináncz J. (2003): a negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio*, 13(4), 618–634.
- Pusztai G. & Rébay M. (eds.) (2005): Egyházak és oktatás. *Educatio*, (3).
- Pusztai G. (1998): Előzetes megfontolások az egyházi iskolákba járók társadalmi háttérének vizsgálatához. *Magyar Egyháztörténeti Vázlatok*, 10(1-2), 36–40.
- Pusztai G. (2001): Az egyházi oktatási intézmények társadalmi megítélése a 90'-es évek első felében. In: Kiss G. (ed.): *Multikulturalizmus és oktatás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 39–44.
- Pusztai G. (2002): Tetten érhető-e a "rejtett tanterv"? *Iskolakultúra*, (12), 39–47.
- Pusztai G. (2004): Iskola és közösség. *Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*, Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, (3), 534–553.
- Pusztai G. (2007): A felekezeti iskola ujjlenyomata.: Szektorspecifikus sajátosságok végzős egyetemi és főiskolai hallgatók körében. In: Hegedűs R. & Révay E. (eds.): *Úton...: tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Vallástudományi Tanszék, 327–347.
- Pusztai G. (2008): Sola scriptura? Felekezeti és nem felekezeti iskolás fiatalok olvasáskultúrája egy határmenti térségben. In: Császár M. & Rosta G. (eds.): *Ami rejtve van s ami látható*. Piliscsaba-Budapest: Loisir, 359–377.
- Pusztai G. (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, (1), 48–61.
- Pusztai G. (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio - A Magyarországi Református Egyház Figyelője*, 37(1), 44–57.
- Pusztai G. (2014): Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, (1), 50–66.
- Pusztai G. (2015a): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttére. In: Imre A. (ed.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest: OFI, 23–36.
- Pusztai G. (2015b): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban - Az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In: Pusztai G. & Morvai L. (eds.): *Pálya - modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad - Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, 195–206.
- Pusztai G. (2016): A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In: Földvári M. & Tomposné Hakkel T. (szerk.): *Riport a családokról: A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet kutatási eredményei 2015*. Budapest: Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet; L'Harmattan, 427–447.
- Pusztai G. (ed.) (2008): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen.
- Pusztai G. (ed.) (2010): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen.
- Putnam, R. D. (2004): *Education, Diversity, Social Cohesion and Social Capital*. Meeting of OECD Education Ministers. Dublin: OECD.
- Rahmani, P. (2011): The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29), 803–808.
- Reichard, J. D. (2011): Individual Religious Commitment and Interdisciplinary Academic Achievement: Student Religiosity as a Factor in a National Academic Competition. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1–24.
- Reina, V. R., Buffel, T., Kindekens, A., De Backer F., Peeters, J. & Lombaerts, K. (2014): Enhancing engagement through a community school approach as the key to increase academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 2078–2084.
- Reisz T. (2002): a tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 102(4), 475–489.
- Révay E. (1994): Dabas-Sári a sajtó tükrében. *Vigilia*, 58(7), 494–504.
- Révay E. (2005): Közvélemény és helyi konfliktusok a hazai felekezeti oktatásügy utóbbi másfél évtizedében. *Educatio*, 14(3), 649–655.

- Révay E. (2009): Felekezeti oktatásügy és a média a rendszerváltás után. In: Gereben F. (ed.) *Vallásosság és kultúra: A Fiatal Vallás- és Értékszociológusok Körének tanulmánykötete*. Budapest: Faludi Ferenc Akadémia, 303–317.
- Révay E. (2010): Áthagyományozott és új értékek, normák néhány sajátossága a felekezeti felsőoktatásban tanulók körében Magyarországon. *Felsőoktatási műhely: az Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht Országos Felsőoktatási Információs Központ kiadványa* 3. 93–108.
- Reynolds, D., Chapman, C. P., Kelly, A., Muijs, D. & Sammons, P. (2012): Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defence and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109–127.
- Richardson, V. (2003): Preservice teachers' beliefs. In Rath, J. & McAninch, A. C. (eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Advances in teacher education, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 1–22.
- Riley, M. & Danner-McDonald, K. (2013): Seeing the world anew: Educating for a just and sustainable future: New perspectives for a Catholic curriculum. *International Studies in Catholic Education*, (1), 23–35.
- Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (eds.): *Társadalmi riport 2004*, Budapest: TÁRKI, 193–205.
- Rossiter, G. (2013): Perspective on the use of the construct 'catholic identity' for australian catholic schooling part 1. The sociological background and the literature. *Journal of Religious Education*, (2), 1–12.
- Sági M. & Varga J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 295–324.
- Sahenk, S. S. (2010): Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2), 4298–4304.
- Sander, W. & Cohen-Zada, D. (2012): Religiosity and parochial school choice: cause or effect? *Education Economics*, 20(5), 474–483.
- Sáska G. (1989): Minden predesztinált? A teljesítmény és a képesség társadalmi kötöttségéről. *Pedagógiai Szemle*, (12), 1173–1184.
- Schaub, M. (2000): A faculty at a crossroads: A profile of American Catholic school teachers. In: Youniss J. & Convey J. J. (eds.): *Catholic schools at the crossroads: Survival and transformation*. New York, NY: Teachers College Press, 72–86.
- Scheerens, J. (2000): *Improving school effectiveness*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Schumann R. (2009): Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk. 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(10), 3–25.
- Schutloffel, M. J. (2013): Contemplative Leadership Practice: The Influences of Character on Catholic School Leadership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 17(1), 81–103.
- Semjén A. (1997): Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle*, (2), 17–31.
- Shaterloo, A. & Mohammadyari, G. (2011): Students counselling and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (30), 625–628.
- Sikkink, D. (2004): The hidden civic lessons of public and private schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 7(3), 339–365.
- Squillini, C. (2001): Teacher commitment and longevity in Catholic schools. *Catholic Education, A Journal of Inquiry and Practice*, (4), 335–354.
- Standfest, C., Köller, O. & Scheunflug, A. (2005): *Leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen*. Münster: Waxman.
- Stephens, C., Nicholson, L. & Knoester, C. (2005): Family structure transitions and adolescent wellbeing. In <http://paa2005.princeton.edu/download.aspx?submissionId=50688>
- Sultmann, W. & Brown, R. (2011): Modelling pillars of Catholic school identity: An Australian study. *International Studies in Catholic Education*, (1), 73–90.
- Supovitz, J. A. (2001): Translating teaching practice into improved student achievement. In Fuhrman, S. (ed.): *From the capitol to the classroom. Standards-based reforms in the states. The 100th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press. 81–98.
- Szabados T. (1995): *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban. Műhelytanulmányok, Módszertani Füzetek*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Szabó L. T. (1988): *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szabó L. T. (2001): Értékek az iskolában. *Educatio*, (3), 461–471.
- Szántó J. (1998): *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Budapest: Új Mandátum.
- Székely K. & Sági M. (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák A. & Oláh I. (eds.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és*

- Társadalom”Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 8–23.
- Széll K. & Szemerszki M. (2015): A tanulói teljesítménymérések megítélése és intézményi hasznosulása. In: Széll K. (ed.) *Mit mér a műszer?: a tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 91–117.
- Széll K. (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- Széll K. (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Széll K., Bacsikai K. & Borbély Sz. (2016): Hozzáadott érték a közoktatásban. In: Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 69–77.
- Szemerszki M. (1992): Tanárok és szülők véleménye az egyházi iskolák indításáról és a világnézeti oktatásról. In: Szigeti J., Szemerszki M. & Drahos P. (eds.): *Egyházi iskolák indítása Magyarországon*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Szemerszki M. (2014) *Mérés és értékelés az oktatásban*. In: Széll K. (ed.): *Az OECD az oktatásról: adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 17–27.
- Tarr, H. C., Ciriello, M. J., & Convey, J. J. (1993): Commitment and satisfaction among parochial school teachers: Findings from Catholic education. *Journal of Research in Christian Education*, (2), 41–63
- Thomas, S. & Smees, R. (2000): Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses across Regions. Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000): Retrived from: <http://eric.ed.gov/?id=ED441871>
- Thomas, S., Peng, W. J., & Gray, J. (2007): Modelling patterns of improvement over time: Value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education*, 33(3), 261–295.
- Thompson, C. L. (2003): Improving student performance through professional Development for Teachers, NC Education Research Council, April.
- Tibori T. (2001): Kulturális magatartás és értékváltozások. *Educatio*, 10(3), 517–529.
- Tomasz G. (2006): *A rejtett tanterv – fogalom és kutatások*. Budapest: FKI.
- Tomka M. (1992a): Az állam és az egyház elválasztása. In: Békés G. & Boór J. (eds.): *Keresztények és szabadság*. Róma: Katolikus Szemle.
- Tomka M. (1992b): Vallás és iskola. *Educatio*, (1), 13–25.
- Tomka M. (2005): A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, (3), 492–501.
- Tóth E. (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóiteljesítménymérésekről. *Magyar pedagógia*, 111(3), 225–249.
- Tóth E. (2015): Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138.
- Urbanovič, J. & Balevičienė S. (2014): Theoretical and Practical Aspects of Concept ‘Good School’. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 2275–2280.
- van der Zee T. & Aad de Jong (2009): Teachers as a Source of Inspiration in Catholic Schools. *Journal of Empirical Theology*, (22), 7-29.
- Vári P. & Mátrai Zs. (2006): Mitől jó az iskola? A hozzáadott pedagógiai érték számításának jelentősége az Országos kompetenciamérésekben. In: Falus I. & Kelemen E. (eds.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest: Műszaki Kiadó, 263–282.
- Veress B. (1999): *Az egyházak jogi személyiségének kérdése*. Kézirat.
- Waite, L. J. & Lehrer, E. L. (2003): The benefits from marriage and religion in the United States: A comparative analysis. *Population and Development Review*, (29), 255–275.
- Wardekker, W. L. & Miedema, S. (2001): Identity, Cultural Change, and Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 23(2), 76–87.
- Weiss C. (1986): A tanuló-tanító viszony. In: Illyés S. & Nádasi M.(ed.): *A társadalom, az iskola és a pedagógia*. S. N., Budapest.
- Wong, K. K., Nicotera, A. & Guthrie, J. W. (2007): *Successful schools and educational accountability: Concepts and skills to meet leadership challenges*. Boston: Pearson Education.
- Wren, D. J. (1999): School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss B. & Shapley K. L. (2007): Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers Report. REL 2007-No. 033. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. In: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>

Zsolnai A. (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. Iskolakultúra, (10), 3–12.

Egyéb felhasznált dokumentumok, adatbázisok:

1991. évi XXXI. törvény

1997. évi CXXIV törvény

2010. évi LXII. törvény

2011. évi CXC. törvény

2014. évi C. törvény

Oktatás Statisztikai Évkönyv 2009/2010

Oktatás Statisztikai Évkönyv 2014/2015

Oktatási Hivatal (2010) OKM adatbázis.

Oktatási Hivatal (2014) OKM adatbázis.

Oktatási Hivatal (2016): Működő intézmények jegyzéke. Letöltés ideje: 2016.03.27.

Melléletek

1. melléklet: Átvett középiskolákkal rendelkező fenntartók iskoláinak és átvett iskoláinak száma

	Fenntartó iskolái	Átvett/új intézmények	Átvett/régi
Baptista Szeretetszolgálat Egyházi Jogi Személy	21	17	81%
Egri Főegyházmegye	10	9	90%
Magyarországi Evangélikus Egyház	14	4	29%
Váci Egyházmegye Ordináriusa	6	4	67%
Tiszáninneni Református Egyházkerület	5	3	60%
Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet	8	2	25%
Szeged-Csanádi Egyházmegye	5	2	40%
Hít Gyülekezete	5	2	40%
Dunavecsei Református Egyházközség	3	2	67%
Magyar Pütkösi Egyház	3	2	67%
Miskolci Egyházmegye	2	2	100%
Tatai Református Egyházközség	2	2	100%
Magyarországi Evangélikumi Testvérközösség	6	1	17%
Szalézi Intézmény Fenntartó	5	1	20%
Debrecen-Nyíregyházi Egyházmegye	4	1	25%
Magyar Bencés Kongregáció Pannonhalmi Főapátság	2	1	50%
Székesfehérvári Egyházmegye	2	1	50%
Gondoskodó Szeretet Szociális-Oktatási Szolgáltató Központ	1	1	100%
Hajdúdorogi Metropolitai Egyház	1	1	100%
Hódmezővásárhely-Ótemplomi Református Egyházközség	1	1	100%
Kalocsa-Kecskeméti Főegyházmegye	1	1	100%
Kisújszállási Református Egyházközség	1	1	100%
Mezőcsáti Református Egyházközség	1	1	100%
Miskolc Felsővárosi Református Egyházközség	1	1	100%
Szent Mór Bencés Perjelség	1	1	100%
Vác-Felsővárosi Református Egyházközség	1	1	100%

Forrás: Oktatási Hivatal 2016, saját szerkesztés

2. melléklet: A legtöbb egyházi iskolával rendelkező fenntartók listája iskoláik és középiskoláik számával

	Iskolák száma	Középiskolák száma	Középiskolák aránya
Egri Főegyházmegye	43	10	23%
Baptista Szeretetszolgálat Egyházi Jogi Személy	35	21	60%
Szeged-Csanádi Egyházmegye	24	5	21%
Váci Egyházmegye Ordináriusa	22	6	27%
Magyarországi Evangélikus Egyház	17	14	82%
Tiszáninneni Református Egyházkerület	14	5	36%
Kolping Oktatási és Szociális Intézményfenntartó Szervezet	13	8	62%
Esztergom-Budapesti Főegyházmegye Katolikus Iskolai Főhatósága (EKIF)	12	4	33%
Magyar Katolikus Egyház Pécsi Egyházmegye	9	3	33%
Hít Gyülekezete	8	5	63%
Piarista Rend Magyar Tartománya	8	7	88%
Székesfehérvári Egyházmegye	8	2	25%
Győri Egyházmegyei Hatóság	7	3	43%
Kalocsa-Kecskeméti Főegyházmegye	7	1	14%
Veszprémi Érsekség	7	1	14%
Debrecen-Nyíregyházi Egyházmegye	6	4	67%
Magyarországi Evangélikumi Testvérközösség	6	6	100%
Szalézi Intézmény Fenntartó	6	5	83%
Tiszántúli Református Egyházkerület	6	2	33%
Hajdúdorogi Metropolitai Egyház	5	1	20%
Magyar Pütkösi Egyház	5	3	60%
Magyarok Nagyszónya Ferences Rendtartomány	5	4	80%
Miskolci Egyházmegye	5	2	40%
Nyíregyházi Egyházmegye	5	2	40%
Zirci Ciszterci Apátság	5	4	80%

Forrás: Oktatási Hivatal 2016, saját szerkesztés

3. melléklet: A vizsgálat során alkalmazott eredményesség változók

Dimenzió	Változó	Megjelenése a fejezetekben	Statisztikai vizsgálat
Kompetenciamérési eredményesség	Matematikai kompetenciamérési eredmények	6.1.1. fejezet	Varianciaanalízis
	Szövegértési kompetencia kompetenciamérés eredmények	6.1.2. fejezet	Varianciaanalízis
Nem tanulmányi eredményesség	Extrakurrikuláris terén nyújtott kiemelkedő aktivitás	6.2.1. fejezet	Keresztábra
		7.2. fejezet	Keresztábra, logisztikus regresszió függő változó
	Diplomaszerzési aspiráció	7.1. és 7.3. fejezet	Logisztikus regresszió független változó
		6.2.2. fejezet	Keresztábra
A család kulturális tőkájével kontrollált kompetenciamérési eredményesség	Kontrollált matematika eredményesség	6.3.1. fejezet	Varianciaanalízis
	Kontrollált szövegértés eredményesség	6.3.2. fejezet	Varianciaanalízis
Kompetenciamérési eredményesség terén nyújtott átlag feletti eredményesség	Kiemelkedő kompetenciamérési eredményesség	7.1. fejezet	Klaszteranalízis, keresztábra, logisztikus regresszió függő változó
		7.2. fejezet	Logisztikus regresszió független változó
A család kulturális tőkájével kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén nyújtott kiemelkedő eredményesség	Kontrollált kompetenciamérési eredményesség terén legeredményesebbek közé tartozás	7.3. fejezet	Klaszteranalízis, keresztábra, logisztikus regresszió függő változó

4. melléklet: A kutatás során használt magyarázó változók

Dimenzió	Változó	Megjelenése a fejezetekben	Statisztikai vizsgálat
Fenntartó	Fenntartó típus	5.-7. fejezet	Keresztábra, logisztikus regressziónál elkülönítési szempont
Képzés	Képzés típusa	5.-7. fejezet	Keresztábra, logisztikus regressziónál elkülönítési szempont
Beiskolázás	Beiskolázási lehetőségek a környéken	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
	Felvételi alkalmazása	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
	Felvételi szempontok	5.1. és 5.2. fejezet	Klaszteranalízis, keresztábra
	Tanulói összetétel a bejáró tanulók viszonylatában	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
Tanulók családstruktúrája	Családszerkezet	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
	Testvérek száma	7. fejezet	Logisztikus regresszió
		5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
A tanuló családjának státusa	Édesapa iskolai végzettsége háromelemű bontásban	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
		7. fejezet	Logisztikus regresszió
	Édesanya iskolai végzettsége háromelemű bontásban	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
		7. fejezet	Logisztikus regresszió
	Édesapa munkaerő-piaci státusza	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
		7. fejezet	Logisztikus regresszió
	Édesanya munkaerő-piaci státusza	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
		7. fejezet	Logisztikus regresszió
Telephelyi kompozíció	Tanuló környezetében élők anyagi helyzete	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
		7. fejezet	Logisztikus regresszió
	Tanulói kompozíció	5.1. és 5.2. fejezet	Klaszteranalízis, keresztábra
		7. fejezet	Logisztikus regresszió
Szülői kompozíció	5.1. és 5.2. fejezet	Klaszteranalízis, keresztábra	
	7. fejezet	Logisztikus regresszió	
Szülő-iskola kapcsolat	Képzéssel szembeni elvárások	5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
		5.1. és 5.2. fejezet	Keresztábra
Iskolai környezet	Településtípus	6. fejezet	Varianciaanalízis, keresztábra
	Iskolanagyság	6. fejezet	Varianciaanalízis, keresztábra
	Iskolai környezet kilenc kategóriája a telephely településtípusa és az iskolanagyság kombinálásával	6. fejezet	Klaszteranalízis, varianciaanalízis, keresztábra

5. melléklet: Figyelembe vett felvételi szempontokból kialakuló típusok a gimnáziumi telephelyeken (n=780)

	Akadémiai eredményességre irányuló felvételi (n=461)	Több szempontos felvételi (n=319)
a) A tanuló lakóhelye	nem	nem
b) A tanuló tanulmányi eredményei	igen	igen
c) Elbeszélgetés a tanulóval	nem	igen
d) Elbeszélgetés a szülővel/szülőkkel	nem	nem
e) A tanuló idősebb testvérei az iskolába járnak	nem	igen
f) Melyik iskolába járt azelőtt a tanuló	nem	nem
g) A tanuló szülei is az iskolába jártak	nem	nem
h) A felvételi vizsga eredménye	igen	igen
i) A szülők azonosulása az iskola szemléletével	nem	igen
j) A tanuló neme	nem	nem
k) A tanuló vallási hovatartozása	nem	nem

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

6. melléklet: Gimnáziumi telephelyek jellemzői a tanulói összetételük alapján (klaszter középpontok)

	Kihívást jelentő tanulói összetétel (n=104)	Kedvező összetétel kevés bejáró (n=403)	Kedvező összetétel sok bejáró (n=270)
Más településről (kerületből) bejáró	43	26	62
Átlag feletti anyagi körülmények között élő	6	12	14
Nagyon rossz anyagi körülmények között élő	32	12	13
Nem Magyarországon született	1	2	2
Nem magyar anyanyelvű	1	0	1
Roma származású	18	2	2
Sajátos nevelési igényű	5	2	2
Tanulási nehézségekkel küzdő	9	4	5
Veszélyeztetett	5	2	2
Évfolyamismétlő	6	2	3
Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő	44	11	10
Az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező	29	13	14
Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülő	57	26	26
Nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülő	25	5	6

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

7. melléklet: Gimnáziumi telephelyek jellemzői a szülői összetételük alapján (klaszter középpontok)

	Kapcsolatot alig tartó szülői összetétel (n=169)	Laza kapcsolattartó szülői összetétel (n=431)	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel (n=180)
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	15	18	65
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	34	11	7
Munkanélküliek	28	10	12
Nyugdíjasok	7	4	5
Diplomával rendelkezők	13	35	43

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

8. melléklet: Gimnáziumi telephelyek jellemzői az iskola-felhasználók tanulással kapcsolatos attitűdjé alapján (klaszter középpontok)

	Tanulást hátráltató léggör (n=178)	Tanulási normakövető léggör (n=352)	Tanulást támogató léggör (n=291)
A tanulók motiváltak	3	4	6
A tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker	3	4	6
A tanulók gyakran hiányoznak, lógnak	4	2	2
A tanulók fegyelmezetlenek	3	2	2
A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását	4	3	2

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

9. melléklet: Figyelembe vett felvételi szempontokból kialakuló típusok a szakközépiskolai telephelyeken (n=895)

	Csak tanulmányi eredményt figyelembe vevő felvételi (n=624)	Kiterjesztett akadémiai eredményességet figyelembe vevő felvételi (n=271)
a) A tanuló lakóhelye	nem	nem
b) A tanuló tanulmányi eredményei	igen	igen
c) Elbeszélgetés a tanulóval	nem	igen
d) Elbeszélgetés a szülővel/szülőkkel	nem	nem
e) A tanuló idősebb testvérei az iskolába járnak	nem	nem
f) Melyik iskolába járt azelőtt a tanuló	nem	nem
g) A tanuló szülei is az iskolába jártak	nem	nem
h) A felvételi vizsga eredménye	nem	igen
i) A szülők azonosulása az iskola szemléletével	nem	nem
j) A tanuló neme	nem	nem
k) A tanuló vallási hovatartozása	nem	nem

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

10. melléklet: Tanulók családjában lévő elemszám fenntartói szektorok és képzési típus függvényében

		Átlag	n
Állami	Szakközépiskola	2,63	22387
	Gimnázium	2,44	21177
Régi egyházi	Szakközépiskola	2,70	692
	Gimnázium	2,79	4460
Új egyházi	Szakközépiskola	2,61	1664
	Gimnázium	2,53	1542
Magán	Szakközépiskola	2,56	1430
	Gimnázium	2,72	1423

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

11. melléklet: Szakközépiskolai telephelyek jellemzői a tanulói összetételük alapján (klaszter középpontok)

	Kihívást jelentő tanulói összetétel (n=157)	Közepes tanulói összetétel (n=252)	Kedvező tanulói összetétel (n=589)
Más településről (kerületből) bejáró	66	43	52
Átlag feletti anyagi körülmények között élő	5	5	6
Nagyon rossz anyagi körülmények között élő	49	27	17
Nem Magyarországon született	1	1	1
Nem magyar anyanyelvű	0	0	0
Roma származású	27	10	4
Sajátos nevelési igényű	8	6	4
Tanulási nehézségekkel küzdő	17	10	7
Veszélyeztetett	11	6	4
Évfolyamismétlő	13	7	5
Rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő	46	33	10
Az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkező	19	15	6
Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülő	56	47	22
Nevelési segélyben, szociális támogatásban részesülő	36	14	6

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

12. melléklet: Szakközépiskolai telephelyek jellemzői a szülői összetételük alapján (klaszter középpontok)

	Kapcsolatot alig tartó szülői összetétel (n=265)	Laza kapcsolattartó szülői összetétel (n=597)	Aktív kapcsolattartó szülői összetétel (n=136)
Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók	10	13	52
Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók	56	19	11
Munkanélküliek	31	17	17
Nyugdíjasok	8	6	7
Diplomával rendelkezők	8	12	25

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

13. melléklet: Szakközépiskolai telephelyek jellemzői az iskola-felhasználók tanulással kapcsolatos attitűdje alapján (klaszter középontok)

	Tanulást hátráltató léggör (n=217)	Tanulási normakövető léggör (n=446)	Tanulást támogató léggör (n=369)
A tanulók motiváltak	3	3	4
A tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker	3	3	4
A tanulók gyakran hiányoznak, lógnak	5	3	2
A tanulók fegyelmezetlenek	4	3	2
A szülők nem segítik, nem ösztönzik gyermekük otthoni tanulását	5	4	3

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=1684)

14. melléklet: Diákok kompetenciamérési pontszáma matematikából iskolai környezetként és fenntartónként²⁵

	Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	1613	3533	181	1612	651	177	1581	504	176	1595	326	186
VKP	1649	8283	184	1715	1126	188	1635	915	172	1580	162	216
VN	1690	7635	187	1741	1008	190	1668	1207	171	1639	738	199
MK	1633	1038	179	1694	419	171	1574	94	194	1562	234	202
MKP	1687	2645	204	1692	495	177	-	-	-	1563	471	197
MN	1722	14833	184	1758	1091	176	1667	595	172	1699	547	193
FK	1672	381	200	1677	160	178	1511	112	180	1572	417	220
FKP	1665	2111	197	1791	353	201	1538	42	155	1578	347	211
FN	1730	8778	202	1780	661	194	1656	96	166	1704	270	178

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

15. melléklet: Diákok kompetenciamérési pontszáma matematikából iskolai környezetként, fenntartónként és iskolatípusonként²⁶

		Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
		Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	Sz	1574	1881	161	1544	182	167	1524	265	151	1596	101	181
	G	1658	1652	191	1639	469	174	1643	239	181	1594	225	188
VKP	Sz	1587	4219	164	1616	220	145	1591	466	165	1522	91	150
	G	1714	4064	182	1739	906	189	1681	449	167	1654	71	261
VN	Sz	1614	3428	176	1584	196	149	1644	682	155	1605	535	186
	G	1752	4207	173	1780	812	179	1701	525	184	1729	203	203
MK	Sz	1590	657	174	1603	56	172	1501	38	188	1538	123	198
	G	1706	381	165	1708	363	166	1623	56	184	1589	111	204
MKP	Sz	1595	1537	160	1540	81	121	-	-	-	1567	321	187
	G	1815	1108	191	1722	414	171	-	-	-	1554	150	217
MN	Sz	1664	8250	167	-	-	-	1614	358	149	1682	206	156
	G	1794	6583	179	1758	1091	176	1746	237	175	1710	341	212
FK	Sz	1582	119	155	-	-	-	1520	48	155	1501	173	200
	G	1713	262	205	1677	160	178	1505	64	198	1623	244	220
FKP	Sz	1568	942	162	1583	22	196	1538	42	155	1562	124	154
	G	1743	1169	187	1805	331	194	-	-	-	1587	223	237
FN	Sz	1638	4060	180	-	-	-	-	-	-	1737	70	139
	G	1808	4718	187	1780	661	194	1656	96	166	1692	200	189

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

²⁵ VK=városi kis, VKP=városi közepes, VN=városi nagy, MK=megyeszékhelyi kis, MKP=megyeszékhelyi közepes, MN=megyeszékhelyi nagy, FK=fővárosi kis, FKP=fővárosi közepes, FN=fővárosi nagy, Ö=összesen

²⁶ Sz=szakközépiskola, G=gimnázium, Ö=összesen

16. melléklet: Diákok szövegértési kompetencia pontszáma iskolai környezetenként és fenntartónként

	Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	1587	3533	169	1616	651	173	1569	504	183	1603	326	173
VKP	1621	8283	173	1687	1126	168	1595	915	163	1585	162	244
VN	1660	7635	174	1716	1008	170	1638	1207	160	1600	738	197
MK	1606	1038	166	1683	419	151	1569	94	153	1545	234	173
MKP	1660	2645	181	1701	495	153	-	-	-	1549	471	174
MN	1688	14833	171	1745	1091	154	1653	595	172	1668	547	177
FK	1634	381	184	1641	160	175	1519	112	163	1582	417	195
FKP	1641	2111	180	1757	353	193	1564	42	156	1585	347	205
FN	1690	8778	185	1771	661	156	1657	96	148	1702	270	180

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

17. melléklet: Diákok szövegértési kompetencia pontszáma iskolai környezetenként, fenntartónként és iskolatípusonként

		Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
		Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	Sz	1538	1881	151	1549	182	161	1499	265	161	1613	101	155
	G	1643	1652	171	1642	469	171	1647	239	175	1599	225	180
VKP	Sz	1553	4219	152	1591	220	145	1531	466	146	1521	91	187
	G	1692	4064	164	1711	906	165	1662	449	153	1666	71	283
VN	Sz	1578	3428	162	1559	196	142	1602	682	150	1571	535	166
	G	1726	4207	154	1754	812	154	1686	525	161	1675	203	246
MK	Sz	1574	657	166	1596	56	145	1532	38	177	1524	123	164
	G	1662	381	153	1697	363	148	1594	56	131	1568	111	179
MKP	Sz	1574	1537	147	1591	81	138				1560	321	157
	G	1778	1108	156	1723	414	147				1525	150	206
MN	Sz	1622	8250	152				1591	358	161	1619	206	152
	G	1771	6583	155	1745	1091	154	1746	237	142	1698	341	184
FK	Sz	1539	119	152				1504	48	162	1516	173	184
	G	1677	262	182	1641	160	175	1529	64	164	1628	244	190
FKP	Sz	1552	942	164	1532	22	213	1564	42	156	1572	124	169
	G	1712	1169	159	1772	331	182				1592	223	223
FN	Sz	1598	4060	169							1741	70	128
	G	1770	4718	161	1771	661	156	1657	96	148	1689	200	193

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

18. melléklet: Extrakurrikuláris aktivitás terén kiugróan és kevésbé kiugróan teljesítők aránya iskolai környezetenként és fenntartónként

		Kiválóan			Kevésbé kiválóan		
		Kevésbé kiugróan (n)	Kiugróan (n)	Összesen (n)	Kevésbé kiugróan (%)	Kiugróan (%)	Összesen (%)
VK	Állami	2524	591	3115	81%	19%	100%
	Régi egyházi	413	150	563	73,4%	26,6%	100%
	Új egyházi	364	74	438	83,1%	16,9%	100%
	Magán	197	79	276	71,4%	28,6%	100%
VKP	Állami	5936	1461	7397	80,2%	19,8%	100%
	Régi egyházi	620	358	978	63,4%	36,6%	100%
	Új egyházi	656	184	840	78,1%	21,9%	100%
	Magán	84	35	119	70,6%	29,4%	100%
VN	Állami	5165	1543	6708	77%	23%	100%
	Régi egyházi	536	339	875	61,3%	38,7%	100%
	Új egyházi	852	233	1085	78,5%	21,5%	100%
	Magán	544	112	656	82,9%	17,1%	100%
MK	Állami	686	175	861	79,7%	20,3%	100%
	Régi egyházi	167	148	315	53%	47%	100%
	Új egyházi	65	8	73	89%	11%	100%
	Magán	140	20	160	87,5%	12,5%	100%
MKP	Állami	1826	577	2403	76%	24%	100%
	Régi egyházi	302	146	448	67,4%	32,6%	100%
	Új egyházi	-	-	-	-	-	-
	Magán	332	61	393	84,5%	15,5%	100%
MN	Állami	10231	3032	13263	77,1%	22,9%	100%
	Régi egyházi	546	437	983	55,5%	44,5%	100%
	Új egyházi	422	109	531	79,5%	20,5%	100%
	Magán	386	97	483	79,9%	20,1%	100%
FK	Állami	208	89	297	70%	30%	100%
	Régi egyházi	77	37	114	67,5%	32,5%	100%
	Új egyházi	77	10	87	88,5%	11,5%	100%
	Magán	183	83	266	68,8%	31,2%	100%
FKP	Állami	1351	404	1755	77%	23%	100%

	Régi egyházi	142	143	285	49,8%	50,2%	100%
	Új egyházi	15	2	17	88,2%	11,8%	100%
	Magán	201	38	239	84,1%	15,9%	100%
	Állami	5340	1865	7205	74,1%	25,9%	100%
FN	Régi egyházi	262	256	518	50,6%	49,4%	100%
	Új egyházi	61	16	77	79,2%	20,8%	100%
	Magán	127	87	214	59,3%	40,7%	100%

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

19. melléklet: Extrakurrikuláris aktivitás terén kiugróan és kevésbé kiugróan teljesítők aránya iskolai környezetenként, fenntartónként és képzési típusonként

		Képzési típus	Kevésbé kiugróan (n)	Kiugróan (n)	Összesen (n)	Kevésbé kiugróan (%)	Kiugróan (%)	Összesen (%)
VK	Állami	Sz	1411	228	1639	86,1%	13,9%	100%
		G	1113	363	1476	75,4%	24,6%	100%
	Régi egyházi	Sz	133	22	155	85,8%	14,2%	100%
		G	280	128	408	68,6%	31,4%	100%
	Új egyházi	Sz	194	27	221	87,8%	12,2%	100%
		G	170	47	217	78,3%	21,7%	100%
Magán	Sz	61	32	93	65,6%	34,4%	100%	
	G	136	47	183	74,3%	25,7%	100%	
VKP	Állami	Sz	3292	491	3783	87%	13%	100%
		G	2644	970	3614	73,2%	26,8%	100%
	Régi egyházi	Sz	158	39	197	80,2%	19,8%	100%
		G	462	319	781	59,2%	40,8%	100%
	Új egyházi	Sz	361	66	427	84,5%	15,5%	100%
		G	295	118	413	71,4%	28,6%	100%
Magán	Sz	44	13	57	77,2%	22,8%	100%	
	G	40	22	62	64,5%	35,5%	100%	
VN	Állami	Sz	2552	478	3030	84,2%	15,8%	100%
		G	2613	1065	3678	71%	29%	100%
	Régi egyházi	Sz	152	39	191	79,6%	20,4%	100%
		G	384	300	684	56,1%	43,9%	100%
	Új egyházi	Sz	493	84	577	85,4%	14,6%	100%
		G	359	149	508	70,7%	29,3%	100%
Magán	Sz	400	65	465	86%	14%	100%	
	G	144	47	191	75,4%	24,6%	100%	
MK	Állami	Sz	481	93	574	83,8%	16,2%	100%
		G	205	82	287	71,4%	28,6%	100%
	Régi egyházi	Sz	33	20	53	62,3%	37,7%	100%
		G	134	128	262	51,1%	48,9%	100%
	Új egyházi	Sz	26	2	28	92,9%	7,1%	100%
		G	39	6	45	86,7%	13,3%	100%
Magán	Sz	88	9	97	90,7%	9,3%	100%	
	G	52	11	63	82,5%	17,5%	100%	
MKP	Állami	Sz	1189	211	1400	84,9%	15,1%	100%
		G	637	366	1003	63,5%	36,5%	100%
	Régi egyházi	Sz	61	12	73	83,6%	16,4%	100%
		G	241	134	375	64,3%	35,7%	100%
	Új egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	-	-	-	-	-	-
Magán	Sz	228	32	260	87,7%	12,3%	100%	
	G	104	29	133	78,2%	21,8%	100%	
MN	Állami	Sz	6283	1005	7288	86,2%	13,8%	100%
		G	3948	2027	5975	66,1%	33,9%	100%
	Régi egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	546	437	983	55,5%	44,5%	100%
	Új egyházi	Sz	281	35	316	88,9%	11,1%	100%
		G	141	74	215	65,6%	34,4%	100%
Magán	Sz	151	17	168	89,9%	10,1%	100%	
	G	235	80	315	74,6%	25,4%	100%	
FK	Állami	Sz	77	12	89	86,5%	13,5%	100%
		G	131	77	208	63%	37%	100%
	Régi egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	77	37	114	67,5%	32,5%	100%
	Új egyházi	Sz	38	3	41	92,7%	7,3%	100%
		G	39	7	46	84,8%	15,2%	100%
Magán	Sz	102	21	123	82,9%	17,1%	100%	
	G	81	62	143	56,6%	43,4%	100%	
FKP	Állami	Sz	687	123	810	84,8%	15,2%	100%
		G	664	281	945	70,3%	29,7%	100%
	Régi egyházi	Sz	8	3	11	72,7%	27,3%	100%
		G	134	140	274	48,9%	51,1%	100%
	Új egyházi	Sz	15	2	17	88,2%	11,8%	100%
		G	-	-	-	-	-	-

FN	Magán	Sz	79	6	85	<u>92,9%</u>	7,1%	100%
		G	122	32	154	79,2%	<u>20,8%</u>	100%
	Állami	Sz	2971	514	3485	<u>85,3%</u>	14,7%	100%
		G	2369	1351	3720	63,7%	<u>36,3%</u>	100%
	Régi egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	262	256	518	50,6%	49,4%	100%
	Új egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	61	16	77	79,2%	20,8%	100%
	Magán	Sz	35	29	64	54,7%	45,3%	100%
		G	92	58	150	61,3%	38,7%	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

20. melléklet: Diplomaszerezési aspiráció iskolai környezetként és fenntartóként

		Nem akar diplomázni (n)	Diplomázni akar (n)	Összesen (n)	Nem akar diplomázni (%)	Diplomázni akar (%)	Összesen (%)
VK	Állami	1791	1384	3175	<u>56,4%</u>	43,6%	100%
	Régi egyházi	237	339	576	41,1%	<u>58,9%</u>	100%
	Új egyházi	248	204	452	54,9%	45,1%	100%
	Magán	128	152	280	45,7%	<u>54,3%</u>	100%
VKP	Állami	3575	3944	7519	<u>47,5%</u>	52,5%	100%
	Régi egyházi	223	758	981	22,7%	<u>77,3%</u>	100%
	Új egyházi	388	463	851	45,6%	54,4%	100%
	Magán	40	81	121	33,1%	<u>66,9%</u>	100%
VN	Állami	2409	4377	6786	35,5%	64,5%	100%
	Régi egyházi	173	707	880	19,7%	<u>80,3%</u>	100%
	Új egyházi	417	689	1106	37,7%	62,3%	100%
	Magán	338	320	658	51,4%	48,6%	100%
MK	Állami	440	430	870	<u>50,6%</u>	49,4%	100%
	Régi egyházi	59	259	318	18,6%	<u>81,4%</u>	100%
	Új egyházi	38	36	74	51,4%	48,6%	100%
	Magán	88	75	163	<u>54%</u>	46%	100%
MKP	Állami	962	1454	2416	<u>39,8%</u>	60,2%	100%
	Régi egyházi	60	385	445	13,5%	<u>86,5%</u>	100%
	Új egyházi	-	-	-	-	-	-
	Magán	222	180	402	<u>55,2%</u>	44,8%	100%
MN	Állami	4272	9106	13378	<u>31,9%</u>	68,1%	100%
	Régi egyházi	85	903	988	8,6%	<u>91,4%</u>	100%
	Új egyházi	215	318	533	<u>40,3%</u>	59,7%	100%
	Magán	141	351	492	28,7%	71,3%	100%
FK	Állami	96	203	299	32,1%	67,9%	100%
	Régi egyházi	24	87	111	21,6%	<u>78,4%</u>	100%
	Új egyházi	53	34	87	<u>60,9%</u>	39,1%	100%
	Magán	97	173	270	35,9%	64,1%	100%
FKP	Állami	685	1121	1806	<u>37,9%</u>	62,1%	100%
	Régi egyházi	22	268	290	7,6%	<u>92,4%</u>	100%
	Új egyházi	15	3	18	<u>83,3%</u>	16,7%	100%
	Magán	105	142	247	<u>42,5%</u>	57,5%	100%
FN	Állami	2109	5202	7311	<u>28,8%</u>	71,2%	100%
	Régi egyházi	32	508	540	5,9%	<u>94,1%</u>	100%
	Új egyházi	21	58	79	26,6%	73,4%	100%
	Magán	28	186	214	13,1%	<u>86,9%</u>	100%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

21. melléklet: Diplomaszerezési aspiráció iskolai környezetenként, fenntartónként és képzési típusonként

			Nem akar diplomázni (n)	Diplomázni akar (n)	Összesen (n)	Nem akar diplomázni (%)	Diplomázni akar (%)	Összesen (%)
VK	Állami	Sz	1225	454	1679	73%	27%	100%
		G	566	930	1496	37,8%	62,2%	100%
	Régi egyházi	Sz	103	61	164	62,8%	37,2%	100%
		G	134	278	412	32,5%	67,5%	100%
	Új egyházi	Sz	166	60	226	73,5%	26,5%	100%
		G	82	144	226	36,3%	63,7%	100%
Magán	Sz	56	37	93	60,2%	39,8%	100%	
	G	72	115	187	38,5%	61,5%	100%	
VKP	Állami	Sz	2658	1199	3857	68,9%	31,1%	100%
		G	917	2745	3662	25%	75%	100%
	Régi egyházi	Sz	94	101	195	48,2%	51,8%	100%
		G	129	657	786	16,4%	83,6%	100%
	Új egyházi	Sz	281	154	435	64,6%	35,4%	100%
		G	107	309	416	25,7%	74,3%	100%
Magán	Sz	29	29	58	50%	50%	100%	
	G	11	52	63	17,5%	82,5%	100%	
VN	Állami	Sz	1874	1187	3061	61,2%	38,8%	100%
		G	535	3190	3725	14,4%	85,6%	100%
	Régi egyházi	Sz	97	93	190	51,1%	48,9%	100%
		G	76	614	690	11%	89%	100%
	Új egyházi	Sz	311	281	592	52,5%	47,5%	100%
		G	106	408	514	20,6%	79,4%	100%
Magán	Sz	277	190	467	59,3%	40,7%	100%	
	G	61	130	191	31,9%	68,1%	100%	
MK	Állami	Sz	349	231	580	60,2%	39,8%	100%
		G	91	199	290	31,4%	68,6%	100%
	Régi egyházi	Sz	29	25	54	53,7%	46,3%	100%
		G	30	234	264	11,4%	88,6%	100%
	Új egyházi	Sz	26	4	30	86,7%	13,3%	100%
		G	12	32	44	27,3%	72,7%	100%
Magán	Sz	63	35	98	64,3%	35,7%	100%	
	G	25	40	65	38,5%	61,5%	100%	
MKP	Állami	Sz	889	517	1406	63,2%	36,8%	100%
		G	73	937	1010	7,2%	92,8%	100%
	Régi egyházi	Sz	19	55	74	25,7%	74,3%	100%
		G	41	330	371	11,1%	88,9%	100%
	Új egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	-	-	-	-	-	-
Magán	Sz	166	99	265	62,6%	37,4%	100%	
	G	56	81	137	40,9%	59,1%	100%	
MN	Állami	Sz	3717	3641	7358	50,5%	49,5%	100%
		G	555	5465	6020	9,2%	90,8%	100%
	Régi egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	85	903	988	8,6%	91,4%	100%
	Új egyházi	Sz	176	145	321	54,8%	45,2%	100%
		G	39	173	212	18,4%	81,6%	100%
Magán	Sz	85	88	173	49,1%	50,9%	100%	
	G	56	263	319	17,6%	82,4%	100%	
FK	Állami	Sz	55	37	92	59,8%	40,2%	100%
		G	41	166	207	19,8%	80,2%	100%
	Régi egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	24	87	111	21,6%	78,4%	100%
	Új egyházi	Sz	31	11	42	73,8%	26,2%	100%
		G	22	23	45	48,9%	51,1%	100%
Magán	Sz	74	54	128	57,8%	42,2%	100%	
	G	23	119	142	16,2%	83,8%	100%	
FKP	Állami	Sz	526	310	836	62,9%	37,1%	100%
		G	159	811	970	16,4%	83,6%	100%
	Régi egyházi	Sz	2	10	12	16,7%	83,3%	100%
		G	20	258	278	7,2%	92,8%	100%
	Új egyházi	Sz	15	3	18	83,3%	16,7%	100%
		G	-	-	-	-	-	-
Magán	Sz	61	28	89	68,5%	31,5%	100%	
	G	44	114	158	27,8%	72,2%	100%	
FN	Állami	Sz	1721	1826	3547	48,5%	51,5%	100%
		G	388	3376	3764	10,3%	89,7%	100%
	Régi egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	32	508	540	5,9%	94,1%	100%
	Új egyházi	Sz	-	-	-	-	-	-
		G	21	58	79	26,6%	73,4%	100%
Magán	Sz	8	54	62	12,9%	87,1%	100%	
	G	20	132	152	13,2%	86,8%	100%	

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

22. melléklet: Kontrollált matematika eredmények fenntartónként és iskolai környezetként

	Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	-39,7	2914	169,7	-60,5	528	167,4	-74,7	409	155,7	-73,7	261	187,6
VKP	-18,1	7001	170,5	15,7	917	172,3	-13,5	787	163,2	-58,0	109	185,7
VN	8,1	6351	173,0	29,5	824	175,1	-5,9	1018	170,3	-26,4	595	182,4
MK	-50,5	826	174,2	-27,6	301	158,9	-90,0	67	184,3	-112,0	147	193,2
MKP	,6	2256	184,0	-25,4	415	178,4	-	-	-	-99,4	354	197,3
MN	33,2	12663	172,4	20,2	930	173,0	-21,5	496	159,9	18,3	460	175,8
FK	-34,1	265	195,1	-42,5	108	164,2	-156,0	76	171,9	-138,0	254	193,6
FKP	-40,0	1644	183,5	15,1	271	186,0	-124,9	15	131,3	-109,5	229	185,5
FN	15,0	6719	185,9	20,6	508	193,9	-54,1	70	152,7	-30,3	198	170,2

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

23. melléklet: Kontrollált matematika eredmények fenntartónként, iskolai környezetként és képzési típusonként

		Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
		Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	Sz	-63,5	1546	158,6	-87,6	144	162,5	-107,3	207	150,4	-49,0	90	184,3
	G	-12,8	1368	177,8	-50,4	384	168,3	-41,2	202	154,3	-86,7	171	188,6
VKP	Sz	-54,5	3552	163,8	-36,8	181	159,5	-42,6	392	165,1	-113,1	52	137,5
	G	19,4	3449	169,2	28,7	736	173,0	15,4	395	156,2	-7,6	57	209,4
VN	Sz	-39,2	2827	165,2	-58,4	182	150,9	-22,6	538	163,9	-54,7	427	178,3
	G	46,0	3524	169,8	54,4	642	173,5	12,8	480	175,5	45,5	168	172,9
MK	Sz	-84,1	547	168,7	-59,5	52	154,8	-141,1	25	166,2	-120,6	90	191,1
	G	15,5	279	166,1	-20,9	249	159,2	-59,5	42	189,6	-98,4	57	197,4
MKP	Sz	-60,2	1299	161,2	-140,0	66	134,7	-	-	-	-91,0	235	190,1
	G	83,1	957	180,8	-3,7	349	177,5	-	-	-	-116,0	119	210,8
MN	Sz	,4	6898	163,4	-	-	-	-52,0	301	143,8	18,2	160	162,6
	G	72,5	5765	174,7	20,2	930	173,0	25,5	195	172,0	18,3	300	182,8
FK	Sz	-94,8	75	167,0	-	-	-	-113,0	34	143,4	-159,2	120	185,2
	G	-10,2	190	200,5	-42,5	108	164,2	-190,8	42	186,4	-119,0	134	199,6
FKP	Sz	-104,6	753	164,9	-33,8	12	150,5	-124,9	15	131,3	-106,8	81	138,6
	G	14,7	891	180,7	17,4	259	187,4	-	-	-	-111,0	148	207,1
FN	Sz	-40,1	3207	179,1	-	-	-	-	-	-	24,7	55	134,3
	G	65,3	3512	177,6	20,6	508	193,9	-54,1	70	152,7	-51,5	143	178,1

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

24. melléklet: Kontrollált szövegértés eredmények fenntartónként és iskolai környezetként

		Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
		Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK		-40,5	2914	159,0	-25,5	528	162,8	-59,0	409	160,1	-40,9	261	170,5
VKP		-17,9	7001	158,7	13,7	917	154,1	-30,6	787	154,5	-15,5	109	187,9
VN		7,7	6351	157,9	32,6	824	150,7	-4,3	1018	154,4	-30,1	595	175,4
MK		-40,8	826	152,6	-9,5	301	141,4	-68,0	67	143,4	-96,4	147	162,7
MKP		-,1	2256	162,6	15,9	415	150,2	-	-	-	-84,4	354	182,4
MN		29,6	12663	158,1	42,3	930	148,5	-1,6	496	162,2	13,5	460	161,2
FK		-47,8	265	179,0	-55,0	108	175,7	-123,9	76	151,6	-101,1	254	172,9
FKP		-33,3	1644	166,1	22,0	271	175,5	-71,6	15	193,5	-74,3	229	177,7
FN		2,4	6719	168,6	35,7	508	149,3	-19,5	70	142,2	-6,5	198	165,5

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

25. melléklet: Kontrollált szövegértés eredmények fenntartónként, iskolai környezetként és képzési típusonként

		Állami			Régi egyházi			Új egyházi			Magán		
		Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás	Átlag	n	Szórás
VK	Sz	-75,2	1546	150,1	-49,6	144	161,9	-102,5	207	158,7	-10,1	90	160,2
	G	-1,2	1368	159,8	-16,5	384	162,5	-14,4	202	149,3	-57,0	171	173,9
VKP	Sz	-61,3	3552	152,4	-29,2	181	152,2	-79,7	392	146,3	-73,4	52	135,4
	G	26,9	3449	152,5	24,2	736	152,9	18,1	395	147,1	37,2	57	213,3
VN	Sz	-45,4	2827	153,1	-53,1	182	142,4	-31,4	538	150,1	-58,3	427	163,3
	G	50,3	3524	148,4	56,9	642	144,1	26,0	480	153,7	41,5	168	184,9
MK	Sz	-68,2	547	152,6	-37,0	52	136,3	-91,3	25	153,9	-108,2	90	161,4
	G	12,9	279	138,0	-3,7	249	142,0	-54,2	42	136,7	-77,7	57	164,4
MKP	Sz	-55,0	1299	148,9	-56,3	66	147,8	-	-	-	-67,6	235	167,2
	G	74,4	957	150,3	29,6	349	147,0	-	-	-	-117,6	119	205,8
MN	Sz	-12,6	6898	151,7	-	-	-	-42,3	301	159,6	-19,9	160	158,4
	G	80,0	5765	150,8	42,3	930	148,5	61,2	195	145,7	31,4	300	160,1
FK	Sz	-120,0	75	170,1	-	-	-	-99,6	34	138,3	-115,4	120	171,1
	G	-19,4	190	174,8	-55,0	108	175,7	-143,5	42	160,5	-88,3	134	174,2
FKP	Sz	-88,6	753	164,3	-82,8	12	216,1	-71,6	15	193,5	-62,6	81	148,6
	G	13,4	891	152,8	26,9	259	172,4	-	-	-	-80,8	148	191,9
FN	Sz	-56,6	3207	167,1	-	-	-	-	-	-	40,5	55	118,8
	G	56,4	3512	150,9	35,7	508	149,3	-19,5	70	142,2	-24,6	143	177,3

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

26. melléklet: Gimnazisták kiemelkedő kompetenciamérési eredményességre ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a teljes minta és az egyházi szektorok esetén (esélyhányadosok)

	Teljes minta (n=18070)				Régi egyházi (n=2784)				Új egyházi (n=654)			
	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)
<i>Családstruktúra</i>												
Intakt család	1,189***	1,122***	1,109**	1,12***	1,346***	1,248*	1,259**	1,233*	1,308	1,277	1,251	1,196
Van testvére	0,902*	0,913*	0,927	0,937	1,026	1,018	1,019	1,025	0,817	0,792	0,817	0,784
Több testvére van	0,991	1,018	1,032	1,043	1,218**	1,232**	1,26**	1,24**	0,944	0,964	0,996	1,035
<i>A család státusa</i>												
Édesapa diploma	1,328***	1,232***	1,169***	1,148***	1,205	1,154	1,107	1,053	1,668**	1,602*	1,493	1,449
Édesanya diploma	1,418***	1,275***	1,222***	1,22***	1,574***	1,421***	1,401***	1,376***	1,458*	1,281	1,193	1,103
Édesapa érettségi	1,47***	1,342***	1,287***	1,274***	1,42***	1,313**	1,282*	1,285*	1,477*	1,355	1,295	1,285
Édesanya érettségi	1,553***	1,372***	1,317***	1,301***	1,59***	1,406**	1,367*	1,332*	1,278	1,124	1,116	1,124
Édesapa dolgozik	1,096	1,08	1,03	1,03	1,12	1,111	1,026	1,031	0,693	0,638	0,606*	0,584*
Édesanya dolgozik	1,161***	1,123**	1,087	1,086	0,952	0,893	0,854	0,869	1,078	1,016	1,091	1,047
Átlagnál jobb környéken élők	0,936	0,925	0,894**	0,888**	0,994	1,013	0,984	0,973	1,328	1,334	1,364	1,364
Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet	1,151***	1,113**	1,102**	1,096**	1,083	1,044	1,04	1,024	0,936	0,929	0,938	0,932
<i>Nem tanulmányi eredményesség</i>												
Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás		1,402***	1,347***	1,348***		1,473***	1,411***	1,395***		1,611***	1,534**	1,462*
Diplomaszerzési aspiráció		3,895***	3,223***	3,07***		3,248***	2,857***	2,761***		2,782***	2,515***	2,461***
<i>Telephelyi kompozíció</i>												
Tanulói összetétel kedvező kevés bejáró			1,807***	1,598***			1,562**	1,251			1,515	0,899
Tanulói összetétel kedvező sok bejáró			1,712***	1,53***			2,054***	1,417			0,85	0,728
Aktív kapcsolattartó szülői összetétel			0,982	0,999			1,072	1,187*			1,226	0,836
Laza kapcsolattartó szülői összetétel			0,589***	0,603***			0,691	0,903			1,761**	1,473
Tanulást támogató légkör			2,189***	2,134***			4,619***	4,382***			3,12***	2,234*
Tanulási normakövető légkör			1,402***	1,43***			2,961***	2,671**			1,266	0,708
<i>Iskolai környezet</i>												
Városi nagy iskola				1,346***				2,461***				0,734
Városi közepes iskola				1,348***				1,788***				1,419
Megyeszékhelyi nagy iskola				1,748***				1,466*				2,355**
Megyeszékhelyi közepes iskola				1,305***				1,453*				-
Megyeszékhelyi kis iskola				0,762*				1,235				0,374*
Fővárosi nagy iskola				1,885***				2,309***				0,839
Fővárosi közepes iskola				1,229*				3,409***				-
Fővárosi kis iskola				0,644***				0,932				0
Konstans	0,43	0,164	0,088	0,072	0,304	0,112	0,028	0,024	0,407	0,227	0,088	0,209

Megjegyzés: *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

27. melléklet: Szakközépiskolások kiemelkedő kompetenciamérési eredményességre ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a teljes minta és az egyházi szektorok esetén (esélyhányadosok)

	Teljes minta (n=6789)				Régi egyházi (n=123)				Új egyházi (n=357)			
	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)
<i>Családstruktúra</i>												
Intakt család	1,089*	1,053	1,034	1,018	0,749	0,772	0,71	0,692	0,923	0,908	0,909	0,942
Van testvére	1,044	1,073	1,097	1,092	1,139	1,255	1,189	1,137	0,659*	0,691	0,684	0,707
Több testvére van	0,945	0,993	1,033	1,046	1,085	1,125	1,192	1,233	0,903	0,973	0,995	1,021
<i>A család státusa</i>												
Édesapa diploma	1,231***	1,105	1,082	1,106	0,453	0,398	0,395	0,426	0,968	0,822	0,825	0,816
Édesanya diploma	1,116*	0,98	0,959	0,968	1,473	1,466	1,426	1,386	0,883	0,816	0,828	0,835
Édesapa érettségi	1,387***	1,257***	1,184***	1,173***	0,992	0,936	0,991	0,921	1,629**	1,502*	1,473*	1,433*
Édesanya érettségi	1,49***	1,34***	1,277***	1,257***	1,501	1,345	1,265	1,276	1,433*	1,286	1,222	1,174
Édesapa dolgozik	1,149**	1,137*	1,077	1,07	1,181	1,198	1,142	1,096	1,24	1,247	1,205	1,241
Édesanya dolgozik	1,151**	1,114*	1,046	1,04	1,16	0,984	0,915	0,88	1,328	1,297	1,219	1,207
Átlagnál jobb környéken élők	0,796***	0,817***	0,8***	0,803***	1,82	1,942	1,959	2,122	0,604	0,616	0,582	0,601
Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet	0,986	0,934	0,921	0,927	0,966	0,911	0,891	0,864	1,04	1,012	1,038	1,043
<i>Nem tanulmányi eredményesség</i>												
Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás		1,152**	1,11*	1,135**		1,178	1,07	1,116		1,39	1,351	1,284
Diplomaszerzési aspiráció		2,96***	2,698***	2,615***		2,737***	2,623***	2,53***		2,779***	2,486***	2,371***
<i>Telephelyi kompozíció</i>												
Tanulói összetétel kedvező			1,787***	1,685***			1,298	1,149			10,586*	11,004*
Tanulói összetétel közepes			1,102	1,079			0,894	0,826			8,567*	9,06*
Aktív kapcsolattartó szülői összetétel			1,578***	1,416***			2,376*	3,395*			1,34	0,958
Laza kapcsolattartó szülői összetétel			1,35***	1,221***			1,604	2,157			0,952	0,629
Tanulást támogató légkör			1,928***	1,815***			0,687	0,415			2,208	0,995
Tanulási normakövető légkör			1,368***	1,311***			0,548	0,259			1,856	0,716
<i>Iskolai környezet</i>												
Városi nagy iskola				1,509***				1,398				3,245***
Városi közepes iskola				1,335***				1,64				2,096*
Megyeszékhelyi nagy iskola				1,928***				-				1,603
Megyeszékhelyi közepes iskola				1,181				2,758				-
Megyeszékhelyi kis iskola				1,057				0,771				0
Fővárosi nagy iskola				1,581***				-				-
Fővárosi közepes iskola				0,76*				-				0,839
Fővárosi kis iskola				0,708				-				1,05
Konstans	0,16	0,107	0,041	0,034	0,145	0,087	0,1	0,13	0,186	0,117	0,007	0,011

Megjegyzés: *** $P \leq 0,001$, ** $P \leq 0,01$, * $P \leq 0,05$

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

28. melléklet: Gimnazisták kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitására ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a teljes minta és az egyházi szektorok esetén (esélyhányadosok)

	Teljes minta (n=22033)				Régi egyházi (n=1879)				Új egyházi (n=417)			
	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)
<i>Családstruktúra</i>												
Intakt család	1,168***	1,121***	1,114**	1,116***	1,365***	1,278**	1,290**	1,275**	0,969	0,91	0,887	0,865
Van testvére	1,001	1,021	1,024	1,026	1,062	1,065	1,072	1,08	0,97	0,976	0,999	0,998
Több testvére van	1,268***	1,303***	1,304***	1,299***	1,307***	1,316***	1,322***	1,313***	1,255	1,346	1,332	1,355
<i>A család státusa</i>												
Édesapa diploma	1,271***	1,188***	1,171***	1,167***	1,314**	1,254*	1,243*	1,228*	1,264	1,183	1,12	1,119
Édesanya diploma	1,617***	1,499***	1,485***	1,48***	1,495***	1,353***	1,334***	1,331**	1,487*	1,3	1,285	1,255
Édesapa érettségi	1,156***	1,048	1,041	1,036	1,188	1,071	1,071	1,072	1,195	1,031	1,037	1,054
Édesanya érettségi	1,149**	1,015	1,01	1,008	1,409**	1,241	1,223	1,207	0,939	0,759	0,756	0,748
Édesapa dolgozik	0,926	0,902*	0,896*	0,898*	0,777*	0,731*	0,717**	0,723*	0,861	0,814	0,791	0,76
Édesanya dolgozik	0,987	0,951	0,95	0,948	0,997	0,965	0,951	0,962	1,087	0,991	1,022	0,98
Átlagnál jobb környéken élők	1,112**	1,127**	1,121**	1,114**	1,115	1,14	1,122	1,12	1,022	0,989	0,997	1,038
Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet	1,025	0,989	0,986	0,984	0,967	0,927	0,932	0,927	1,056	1,059	1,075	1,062
<i>Eredményesség változók</i>												
Diplomaszerzési aspiráció		2,018***	1,961***	1,97***		2,381***	2,292***	2,266***		2,674***	2,610***	2,614***
KM átlagos matek átlagos szöveg		1,284*	1,264*	1,27*		1,124	1,086	1,069		1,97	2,148	1,853
KM átlagos matek erősebb szöveg		1,774***	1,704***	1,719***		1,588	1,508	1,474		3,095*	3,248*	2,792*
KM erősebb matek erősebb szöveg		2,171***	2,038***	2,051***		1,847*	1,709*	1,671*		3,21*	3,141*	2,675
KM gyengébb matek átlagos szöveg		1,106	1,107	1,112		0,952	0,984	0,976		1,469	1,548	1,422
KM erősebb matek átlagos szöveg		1,217	1,177	1,185		1,17	1,111	1,087		2,434	2,529	2,173
KM átlagos matek gyengébb szöveg		1,135	1,12	1,123		0,906	0,887	0,873		1,864	2,045	1,864
<i>Telephelyi kompozíció</i>												
Tanulói összetétel kedvező kevés bejáró			0,958	0,967			1,111	1,115			1,027	0,899
Tanulói összetétel kedvező sok bejáró			1,027	1,039			1,242	1,254			0,589	0,393*
Aktív kapcsolattartó szülői összetétel			1,090*	1,079*			1,428***	1,443***			0,893	0,949
Laza kapcsolattartó szülői összetétel			0,942	0,941			0,219	1,459			1,311	1,381
Tanulást támogató légkör			1,173**	1,217***			1,37	1,442			2,112*	1,669
Tanulási normakövető légkör			0,965	0,991			1,225	1,313			1,809*	1,563
<i>Iskolai környezet</i>												
Városi nagy iskola				0,897				1,159				2,17*
Városi közepes iskola				1,014				1,093				1,532
Megyeszékhelyi nagy iskola				0,975				1,196				1,805*
Megyeszékhelyi közepes iskola				0,968				0,839				-
Megyeszékhelyi kis iskola				1,282*				1,437				0,569
Fővárosi nagy iskola				1,045				1,216				1,969
Fővárosi közepes iskola				0,884				1,1				-
Fővárosi kis iskola				1,247				0,913				0,495
Konstans	0,247	0,122	0,125	0,123	0,289	0,154	0,101	0,087	0,289	0,097	0,061	0,073

Megjegyzés: ***P<0.001, **P<0.01, *P<0.05

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

29. melléklet: Szakközépiskolások kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitására ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a teljes minta és az egyházi szektorok esetén (esélyhányadosok)

	Teljes minta (n=3733)				Régi egyházi (n=135)				Új egyházi (n=219)			
	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)
<i>Családstruktúra</i>												
Intakt család	1,051	1,034	1,024	1,027	1,049	1,102	1,096	1,086	0,764	0,774	0,792	0,801
Van testvére	1,059	1,075	1,08	1,078	1,57	1,748	1,671	1,716	1,157	1,252	1,212	1,238
Több testvére van	1,158***	1,211***	1,215***	1,211***	0,916	0,967	0,982	0,968	1,002	1,076	1,063	1,099
<i>A család státusa</i>												
Édesapa diploma	1,208**	1,113	1,11	1,097	1,944	1,718	1,744	1,717	1,037	0,914	0,874	0,811
Édesanya diploma	1,537***	1,423***	1,4***	1,398***	1	0,953	0,9	0,954	1,732*	1,682*	1,804*	1,846*
Édesapa érettségi	1,071	0,979	0,972	0,981	0,811	0,783	0,806	0,825	1,339	1,211	1,3	1,282
Édesanya érettségi	1,111*	1,005	1,007	1,02	1,5	1,434	1,385	1,306	1,011	0,909	0,934	0,919
Édesapa dolgozik	0,916	0,894	0,892	0,894	0,69	0,606	0,598	0,609	0,991	0,919	0,929	0,958
Édesanya dolgozik	1,033	1,002	0,999	1,004	1,381	1,241	1,093	1,09	0,7	0,661	0,641*	0,646
Átlagnál jobb környéken élők	1,23***	1,285***	1,289***	1,295***	1,55	1,563	1,503	1,48	1,337	1,425	1,562	1,628
Átlagnál jobb szubjektív anyagi helyzet	1,015	0,987	0,985	0,981	0,92	0,833	0,835	0,815	0,841	0,862	0,836	0,855
<i>Eredményesség változók</i>												
Diplomaszerzési aspiráció		2,03***	1,982***	2,006***		2,085**	2,121**	2,116**		2,132***	2,089***	2,069***
KM átlagos matek átlagos szöveg		1,335***	1,289***	1,316***		1,214	0,978	0,94		1,04	1,016	0,968
KM átlagos matek erősebb szöveg		1,642***	1,541***	1,595***		1,793	1,307	1,282		1,748	1,71	1,619
KM erősebb matek erősebb szöveg		1,616***	1,498***	1,554***		0,675	0,496	0,478		2,356	1,719	1,59
KM gyengébb matek átlagos szöveg		1,253**	1,226**	1,232**		0,873	0,72	0,678		0,771	0,766	0,75
KM erősebb matek átlagos szöveg		1,199*	1,142	1,184*		0,788	0,643	0,643		1,022	1,034	0,936
KM átlagos matek gyengébb szöveg		1,083	1,055	1,076		0,657	0,562	0,536		1,018	1,05	0,975
<i>Telephelyi kompozíció</i>												
Tanulói összetétel kedvező			0,996	1,054			1,225	1,312			1,019	0,949
Tanulói összetétel közepes			1,136	1,153			0,814	0,831			0,925	0,801
Aktív kapcsolattartó szülői összetétel			1,301***	1,363***			1,577	1,376			0,368*	0,405
Laza kapcsolattartó szülői összetétel			1,041	1,1			1,024	1,194			0,578	0,554
Tanulást támogató légkör			1,254***	1,287***			<u>3,20E+08</u>	<u>2,23E+08</u>			4,48	<u>2,73E+08</u>
Tanulási normakövető légkör			1,111	1,118			<u>1,89E+08</u>	<u>1,67E+08</u>			1,874	<u>1,09E+08</u>
<i>Iskolai környezet</i>												
Városi nagy iskola				0,887				1,489				1,233
Városi közepes iskola				1,897				1,08				1,318
Megyeszékhelyi nagy iskola				0,689***				-				0,856
Megyeszékhelyi közepes iskola				0,891				1,516				-
Megyeszékhelyi kis iskola				0,991				2,505*				0
Fővárosi nagy iskola				0,781**				-				-
Fővárosi közepes iskola				0,839				-				<u>3,06E+08</u>
Fővárosi kis iskola				0,682				-				0
Konstans	0,118	0,078	0,064	0,068	0,138	0,108	0	0	0,166	0,126	0,084	0

Megjegyzés: ***P<0.001, **P<0.01, *P<0.05

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

30. melléklet: Gimnazisták kiemelkedő kontrollált kompetenciamérési eredményességére ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a teljes minta és az egyházi szektorok esetén (esélyhányadosok)

	Teljes minta (n=13926)				Régi egyházi (n=1968)				Új egyházi (n=609)			
	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)
<i>Családstruktúra</i>												
Intakt család	1,15***	1,089**	1,078*	1,085*	1,16	1,075	1,082	1,059	1,3	1,273	1,254	1,196
Van testvére	0,846***	0,851***	0,86***	0,867**	0,902	0,89	0,898	0,887	0,844	0,803	0,84	0,812
Több testvére van	0,977	0,991	1	1,01	1,083	1,081	1,101	1,08	0,896	0,94	0,967	1,003
<i>A család státusza</i>												
Édesapa érettségi nélkül	1,124***	1,338***	1,467***	1,497***	1,133	1,299**	1,382***	1,421***	1,17	1,415*	1,492**	1,597**
Édesanya érettségi nélkül	1,092*	1,355***	1,483***	1,512***	1,024	1,246*	1,337**	1,388**	0,978	1,255	1,308	1,356
Édesapa munkanélküli	0,899*	0,918	0,966	0,969	0,957	0,888	0,97	0,966	1,368	1,551	1,559	1,578
Édesanya munkanélküli	0,91*	0,955	1,001	1,003	0,87	1,021	1,082	1,074	0,825	0,908	0,868	0,905
Átlagnál rosszabb környéken élők	1,157***	1,189***	1,24***	1,247***	1,168	1,159	1,193*	1,209*	0,999	0,994	0,97	1,01
Átlagnál rosszabb szubjektív anyagi helyzet	0,928*	0,978	1,001	1,009	0,954	0,997	0,997	1,014	0,988	1,005	0,995	1,012
<i>Nem tanulmányi eredményesség</i>												
Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás		1,352***	1,295***	1,295***		1,309***	1,244**	1,225**		1,526**	1,480*	1,384*
Diplomaszerzési aspiráció		3,417***	2,821***	2,682***		2,991***	2,595***	2,533***		3,559***	3,4***	3,347***
<i>Telephelyi kompozíció</i>												
Tanulói összetétel kedvező kevés bejáró			1,975***	1,759***			1,754***	1,368			1,281	0,731
Tanulói összetétel kedvező sok bejáró			1,769***	1,603***			2,03***	1,418		0,958		0,838
Aktív kapcsolattartó szülői összetétel			1,009	1,026			1,043	1,123			1,321	0,888
Laza kapcsolattartó szülői összetétel			0,723***	0,738***			0,874	1,139			1,843**	1,456
Tanulást támogató légkör			2,184***	2,089***			6,313***	6,106***			2,086**	1,611
Tanulási normakövető légkör			1,459***	1,463***			4,010***	3,812***			1,307	0,82
<i>Iskolai környezet</i>												
Városi nagy iskola				1,4***				2,459***				0,898
Városi közepes iskola				1,366***				1,791***				1,908**
Megyeszékhelyi nagy iskola				1,772***				1,631**				3,286***
Megyeszékhelyi közepes iskola				1,354***				1,391				-
Megyeszékhelyi kis iskola				0,711**				1,034				0,683
Fővárosi nagy iskola				1,784***				1,890***				1,607
Fővárosi közepes iskola				1,186				3,317***				-
Fővárosi kis iskola				0,668**				0,844				0,3
Konstans	1,074	0,296	0,108	0,084	0,783	0,256	0,03	0,024	0,621	0,175	0,075	0,106

Megjegyzés: *** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

31. melléklet: Szakközépiskolások kiemelkedő kontrollált kompetenciamérési eredményességére ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata a teljes minta és az egyházi szektorok esetén (esélyhányadosok)

	Teljes minta (n=7053)				Régi egyházi (n=167)				Új egyházi (n=391)			
	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)	1. lépés Exp(B)	2. lépés Exp(B)	3. lépés Exp(B)	4. lépés Exp(B)
<i>Családstruktúra</i>												
Intakt család	0,966	0,937	0,922*	0,909**	0,91	0,916	0,832	0,799	0,824	0,829	0,839	0,882
Van testvére	0,977	0,996	1,017	1,012	1,027	1,205	1,196	1,129	0,819	0,839	0,85	0,886
Több testvére van	0,909**	0,944	0,979	0,99	1,009	1,036	1,097	1,118	0,842	0,893	0,917	0,963
<i>A család státusza</i>												
Édesapa érettségi nélkül	1,273***	1,499***	1,633***	1,640***	1,705*	1,994**	1,906*	2,039**	1,215	1,387*	1,42*	1,49*
Édesanya érettségi nélkül	1,249***	1,477***	1,59***	1,609***	1,275	1,484	1,643*	1,665*	1,494**	1,713***	1,799***	1,928***
Munkanélküli édesapa	0,873**	0,886*	0,943	0,947	0,576	0,586	0,626	0,614	0,751	0,744	0,767	0,758
Munkanélküli édesanya	0,897**	0,931	1,007	1,014	0,99	1,17	1,243	1,27	0,711	0,717	0,756	0,75
Átlag alatti környék	1,297***	1,277***	1,308***	1,302***	0,588	0,534	0,544	0,485	1,849*	1,797*	1,909*	1,878*
Átlag alatti anyagi helyzet	1,164***	1,252***	1,274***	1,266***	1,464	1,64	1,724	1,811	1,2	1,234	1,216	1,216
<i>Nem tanulmányi eredményesség</i>												
Kiemelkedő extrakurrikuláris aktivitás		1,074	1,032	1,05		1,135	1,036	1,066		1,275	1,238	1,193
Diplomaszerzési aspiráció		2,768***	2,53***	2,472***		3,151***	3,067***	2,937***		2,334***	2,123***	1,989***
<i>Telephelyi kompozíció</i>												
Tanulói összetétel kedvező			1,79***	1,712***			2,064	0,443			2,441	2,096
Tanulói összetétel közepes			1,088	1,071			1,245	0,282			2,025	1,875
Aktív kapcsolattartó szülői összetétel			1,368***	1,258***			2,104	4,422**			1,595	1,087
Laza kapcsolattartó szülői összetétel			1,2***	1,112*			1,382	2,831			1,122	0,715
Tanulást támogató légkör			1,867***	1,783***			2,048	0,835			1,162	0,716
Tanulási normakövető légkör			1,264***	1,229***			2,062	0,581			0,944	0,5
<i>Iskolai környezet</i>												
Városi nagy iskola				1,398***				0,401				3,888***
Városi közepes iskola				1,27***				1,751				2,223**
Megyeszékhelyi nagy iskola				1,724***				-				2,234*
Megyeszékhelyi közepes iskola				1,151				5,234*				-
Megyeszékhelyi kis iskola				0,949				0,884				0
Fővárosi nagy iskola				1,377***				-				-
Fővárosi közepes iskola				0,813				-				1,163
Fővárosi kis iskola				0,836				-				1,614
Konstans	0,264	0,126	0,042	0,035	0,317	0,104	0,026	0,13	0,203	0,11	0,038	0,04

Megjegyzés: ***P<0.001, **P<0.01, *P<0.05

Forrás: Országos kompetenciamérés 10. évfolyamos tanulói, telephelyi és intézményi összekapcsolt adatbázis 2014 (N=62314)

