

Egyetemi doktori (PhD-) értekezés

Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban

Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai teljesítménye és
felsőoktatásba való bejutásuk jellemzői, különös tekintettel a területi
különbségekre

Hegedűs Roland

Témavezetők: Dr. habil. Györgyi Zoltán és Dr. habil. Teperics Károly

Debreceni Egyetem

BTK

2018

Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban

Hátrányos helyzetű tanulók középiskolai teljesítménye és felsőoktatásba való bejutásuk jellemzői, különös tekintettel a területi különbségekre

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

Írta: Hegedűs Roland okleveles biológianár – földrajztanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezetők: Dr. habil. Györgyi Zoltán

Dr. habil. Teperics Károly
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201... ..

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

Debrecen, 2018. 09. 10.

Hegedűs Roland

Köszönetnyilvánítás

Hálásan köszönöm témavezetőimnek, Dr. habil. Györgyi Zoltánnak és Dr. habil. Teperics Károlynak, hogy a doktori tanulmányaim során folyamatosan támogattak és irányt mutattak, valamint áldozatos munkájuknak köszönhetően a dolgozat elkészülhetett.

Köszönettel tartozom Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki a doktori program vezetőjeként nyomon követte doktori tanulmányaim alakulását.

Köszönöm továbbá az elővita bizottságom opponenseinek, Dr. Híves Tamásnak és Dr. habil. Bócsi Veronikának, valamint a bizottság tagjainak Prof. Dr. Polónyi Istvánnak, Dr. Hüse Lajosnak és Dr. Erdei Gábornak, hogy javaslataikkal előre mozdították az értekezésemet.

Köszönöm Mazzag Orsolyának és Sebestyén Krisztinának, hogy segítették a disszertáció elkészülését. Végzetül köszönöm a családomnak és barátaimnak, akik folyamatosan támogattak a disszertáció megírásában.

A dolgozat elkészítését támogatta a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj (NTP-NFTÖ-17-B-0460).

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	6
I.1. A kutatás aktualitása	7
I.2. A kutatás célja, felhasználása	10
I.3. A hátrányos helyzet értelmezése törvények és nemzetközi szakirodalom alapján.....	11
I.4. A hátrányos helyzet törvényi értelmezése Magyarországon és kapcsolódó fogalmak	17
I.5. A közigazgatási egységek változása a rendszerváltozást követően.....	20
II. Társadalmi, gazdasági és területi különbségek	24
II.1. A főbb töketípusok és a magyar társadalom rétegződése	24
II.2. Területi különbségek a gazdasági mutatók alapján.....	28
II.3. Az iskolázottság és társadalmi fejlettség.....	36
III. A középfokú oktatási rendszer és tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők.....	44
III.1. A középfokú oktatási rendszer és 2012. évi állapota.....	44
III.2. A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők.....	56
III.3. A kompetenciamérés korábbi eredményei.....	67
IV. Felsőoktatási továbbtanulás jellemzői.....	79
IV.1. A magyar felsőoktatási rendszer felépítése, működése és egyéb jellemzői	79
IV.2. A felsőoktatási intézmények vonzáskörzete és a hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők	90
IV.3. A végzést követő munkaerőpiaci esélyek.....	98
V. Hipotézisek, adatbázisok és módszerek	108
V.1. A kutatási kérdések, hipotézisek.....	108
V.2. Adatbázisok.....	110
V.3. Módszerek.....	114
VI. A tanulói teljesítmény területi vetületei és az iskolák jellemzői.....	116
VI.1. A matematika és szövegértés középiskolai eredményeinek kistérségi szintű megjelenítése	116
VI.2. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeinek területi különbségei	120
VI.3. Az elvárt értéktől való eltérés vizsgálata 10. osztályos tanulók körében	131
VI.4. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók elvárt értékbeli különbségei	137
VI.5. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak jellemzői	149
VI.6. A hipotézisek igazolása	159

VII. A hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban	161
VII.1. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók képzési területekre való bekerülése	161
VII.2. A hátrányos helyzetűek területi megoszlása képzési szintek szerint	167
VII.3. A hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztása	175
VII.4. A Debreceni Egyetem hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatóinak intézményválasztását befolyásoló tényezők	183
VII.5. A hipotézisek igazolása	190
VIII. A felsőoktatásba bekerült hallgatók középiskoláinak egyes jellemzői.....	192
VIII.1. A felsőoktatásba bejutott hallgatók OKM teljesítményének területi különbségei	193
VIII.2. A felsőoktatásba bejutott hallgatók középiskoláinak jellemzése iskolatípus és fenntartó alapján	197
VIII.3. A felsőoktatásba bejutott hallgatók középiskoláinak jellemzése a tanárok, a tanulók és a felvételi eljárás alapján	204
VIII.4. A hipotézis igazolása	210
IX. Összefoglalás.....	212
X. Summary	221
XI. Hivatkozott irodalom.....	223
XII. Mellékletek	244

I. Bevezetés

Napjainkban a világszervezetek, nemzetközi szervezetek egyik célterülete a hátrányos helyzetű, marginális népcsoportok felzárkóztatása, az esélyegyenlőség megteremtése számukra, társadalmi mobilitásuk elősegítése. Ezek a szervezetek legtöbbször az alapvető fiziológiai szükségletek megteremtését követően az oktatásra helyezik a hangsúlyt, ami hosszútávon nemcsak az egyén, de a gazdaság számára is megtérül. Ennek kapcsán elemezzük a hazai közép- és felsőoktatásban tanuló hátrányos helyzetűeket, hogy megvizsgáljuk, milyen lehetőségük van az oktatás révén a társadalmi mobilitásra.

Disszertációnkban a középiskolás tanulók kompetencia-teljesítményét, valamint a felsőoktatásba való bekerülését vizsgáljuk. A dolgozatban párhuzamosan elemezzük a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók/hallgatók eredményeit fenntartói, iskolai jellemzők, valamint területi szempontok alapján. Keressük azokat az okokat, melyek a tanulói csoportok közötti különbségek hátterében állnak. A következőekben ismertetjük a téma aktualitása és időszerűsége mögött húzódó indokokat, majd a várható eredmények felhasználását. A bevezetés utolsó alfejezetében a dolgozaton végighúzó két fontos fogalmat (hátrányos helyzetű tanuló/hallgató és kistérség) konceptualizáljuk.

A dolgozat a bevezető fejezeten kívül három szakirodalmi fejezetet tartalmaz, melyek az eredmények értelmezését és magyarázatát segítik. A második fejezet a területi eltéréseket tartalmazza különböző mutatók alapján. Itt kapott helyett a nevelésszociológiában használt tőke fajtáinak ismertetése, a hazánkban meglévő társadalmi és gazdasági különbségek területi szempontú bemutatása, valamint a középfokú oktatási rendszer területi jellegzetességeinek ismertetése. A harmadik fejezetben áttekintjük a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezőket, valamint a korábbi kompetenciamérések eredményeit és következtetéseit, amik kutatásunk kiindulópontját adják. A negyedik fejezet a felsőoktatásra koncentrál, ahol a hallgatók eltérő intézményválasztását vizsgáljuk, az ezt befolyásoló tényezőket, valamint a különböző képzési területek munkaerőpiaci megtérülését. Az ötödik fejezetben ismertetjük a disszertációban használt adatbázisokat, módszereket, és a szakirodalmi fejezetek alapján felállított hipotéziseket.

A disszertáció további részében az empirikus adatokat feldolgozó rész kapott helyet. A tanulók matematikai és szövegértés eredményeinek területi különbségei kerülnek bemutatásra a hatodik fejezetben, melyben külön elemezzük a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeit, valamint itt vizsgáljuk a tanulók elvárt értéktől való eltérését és az iskolai jellemzőket. A következő fejezetben a felsőoktatást vizsgáljuk, melyben bemutatjuk a hátrányos helyzetű hallgatók képzési területekkel kapcsolatos preferenciáit,

intézményválasztását és azt, hogy mely kistérségekből érkeznek a hátrányos helyzetű hallgatók. Ebben a fejezetben mutatjuk be a Debreceni Egyetem hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatóinak intézményválasztását befolyásoló tényezőit is. Az utolsó empirikus fejezetben a felsőoktatásba bekerült hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók középiskoláit valamint ezek különbségeit vizsgáltuk. A disszertáció zárófejezete tartalmazza az eredmények összefoglalását, az új kutatási eredmények bemutatását.

1.1. A kutatás aktualitása

A hátrányos helyzet fogalma mindennapjainkban eltérő kontextusokban van jelen. Megjelenik a médiában, ahol nem rendelkezik körülhatárolt, egységes definícióval. Az oktatás és munkaerőpiac viszonylatában is használt fogalom. Gyakori a hátrányos helyzetűek számára felzárkóztató programok létrehozása (iskolai kereteken belül és kívül egyaránt), melyek pár hónap alatt elvégezhetőek ugyan, de a munkaerőpiacon nem, vagy csak minimálisan használhatók. Ehelyett célravezető lenne, a hátrányos helyzetű tanulók megfelelő minőségű oktatáshoz való hozzáféréseinek megteremtése, amivel magasabb végzettséghez lehetne juttatni őket. A hátrányos helyzetű családokban élő gyerekek magasabb végzettséghez jutása hosszútávon jelenthetne megoldást számukra, mivel a magasabb végzettséghez általában magasabb fizetés társul, ami maga után vonhatja a magasabb életszínvonalat, ez pedig az adott térség és ezáltal az ország gyorsabb fejlődését (Enyedi 1996). Ezért tűztük ki célul, hogy megvizsgáljuk, milyen különbségek vannak a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek oktatása között. Azt meg kell említeni, hogy az oktatáshoz szükséges olyan helyi közeg is, ami képes a szakképzett munkaerőt megtartani, mert a diplomások megfelelő munkahely hiányában a fejletlen területekről a fejlett területek irányába fognak elvándorolni, vagyis egy térség fejlődésének csak az egyik fontos feltétele a képzett munkaerő, de önmagában ez nem elég (Híves 2015).

A végzettség és gazdasági teljesítményét együtt járását a kormányzat is felismerte, ezért felzárkóztató programokat indított hátrányos helyzetű gyermekek számára. A legismertebb az Arany János Program. Ez anyagi és tanulási támogatást jelent a rászoruló és ambiciózus diákok számára, azonban a limitált lehetőségek miatt csak kevesen kerülhetnek be, és sok esetben nem is jutnak el ezek a lehetőségek a célcsoporthoz. A felzárkóztató programokat az oktatási rendszer nem megfelelő működése hívta életre, mivel a magyar oktatási rendszer nem csökkenti megfelelően a családi hátrányokat, hanem konzerválja azokat (Csapó et al. 2009). Arra lenne szükség, hogy a középfokú oktatás után a tanulók

bejuthassanak a felsőoktatásba, és diplomát szerezhessenek. Az iskolai szelekció azonban legtöbb esetben nem a képességek, hanem a családi háttér alapján történik. A szelekció mérsékléséhez szükséges lenne a méltányosság biztosítása az oktatás minden szintjén (Varga A. 2015). A hátrányos helyzetűek szüleinek anyagi lehetőségei korlátozottak, s gyakran a kevés oktatási tapasztalatuk miatt sem válogatnak az iskolák között, hanem a legközelebbi iskolába íratják gyermeküket (Sucharita 2014). Az előbb felsorolt okok miatt is szükség lenne az országon és az oktatási rendszeren belüli különbségek jelentős, érdemi mérséklésére, de ehhez a hátrányos helyzetű csoport oktatási körülményeinek további vizsgálata szükséges.

Az oktatáshoz való hozzáférés nem egységes, mivel a lakóhelyből adódóan nem ugyanazok a lehetőségei egy faluban élő hátrányos helyzetűnek, mint egy városban élőnek, vagy az ország északkeleti részén élő hátrányos helyzetűnek egy északnyugati országrészben élőhöz képest, valamint az egyes iskolákon belül is nagy különbségek mutatkoznak. A falusi iskolában tanuló diákoknak nagyobb az esélye, hogy olyan közegben tanuljanak, ahol a diáktársak nagyobb mértékben rendelkeznek tanulási, magatartási problémákkal, mint egy városi, főleg értelmiségi szülőkkel rendelkező diáknak, és ez az iskolai környezet is kihathat a tanulók teljesítményre (Rolleston – James 2015). A tanulói teljesítmények eltérően értelmezhetők, mivel az egyik iskolában legjobban teljesítő tanuló lehetséges, hogy egy másik iskolában közepes eredményre számíthat. Ehhez hasonló a területi szempontú viszonyítás is, az egyes terület egységek legjobbjai más területeken elképzelhető, hogy csak átlagosnak tekinthetők. Ahhoz, hogy bármilyen ténymegállapítást tegyünk az oktatási folyamattal, eredményességgel kapcsolatban, szükséges lenne az összes befolyásoló tényezőt ismernünk, ami viszont lehetetlen. A tanulási teljesítményt, továbbtanulási lehetőségeket nemcsak az egyéni, hanem az oktatási jellemzők is meghatározzák, vagyis az, hogy mennyire biztosít lehetőséget a továbbtanulásra az oktatási rendszer, milyen mértékben csökkenti a szegregációt, mennyire ad lehetőséget, hogy a hátrányos helyzetűek csökkentsék az oktatáson belül tapasztalható hátrányaikat, stb. Ezért nemcsak magát az oktatást szükséges vizsgálni, hanem azt a közeget is, ahol az oktatás végbemegy (Kozma 1973). Ez indokolja az oktatás és környezetének területi szempontú vizsgálatát, így kutatásunkban a neveléstudomány és oktatásföldrajz határterületén vizsgálódunk. E tudományterületek ismerete segít megérteni a területiségből fakadó tanulmányi, teljesítménybeli, valamint a felsőoktatási felvételi eljárás során tapasztalt eltéréseket, mivel minden egyes folyamat a maga társadalmi, szociokulturális terében értelmezhető a legjobban.

A kutatás másik aktualitása, hogy a PISA vizsgálatok legújabb eredményei rámutattak arra, hogy a magyar diákok teljesítménye az előző mérésekhez képest csökkent (EduLine 2016). Annak érdekében, hogy ez a tendencia ne folytatódjon, hanem növekedjen az átlagos

tanulói teljesítmény, a kutatók azon az állásponton vannak, hogy elsősorban nem a legjobban teljesítő csoportok eredményeit kell tovább növelni (ami már így is megközelíti a maximumot), hanem a hangsúlyt a hátrányos helyzetű tanulói csoportok felzárkóztatására kell fektetni (Neumann et al. 2009). Korábbi elemzések összefüggést mutatnak a PISA és IALS eredmények, valamint az adott ország jövőbeni gazdasági növekedése között: minél jobb, vagy minél jobban növekszik egy ország PISA vagy IALS teljesítménye, annál inkább nőni fog a gazdasági teljesítménye is, mert a jobb problémamegoldó képességű tanulóknak később nagyobb lesz a gazdasági teljesítménye (Köllő 2009). Ez öngerjesztő folyamatként értelmezhető, mert a magasabb gazdasági mutatójú országok igénylik a további tudásnövekedést, valamint a magasabb fejlettségből adódóan meg is van a lehetőségük arra, hogy többet tudjanak befektetni az oktatásba (OECD 2011).

A nemzetközi vizsgálatokban az egyes országok fejlettségét az egy főre jutó GDP-vel mérik, ugyanakkor a hátrányos helyzetűek számát nehéz meghatározni, mert országonként eltérő ennek a fogalomnak az értelmezése. A hátrányos helyzetre vonatkozó fogalom gyakran az egyes országokon belül is változik, mint ahogy az hazánkban is történt 2013-ban. Érdeemes a változás hátterét alaposabban is megvizsgálni, mivel például a magyarországi hátrányos helyzetűekről szóló statisztikai adatokat is jelentősen befolyásolja a 2013-as törvényi változás (2013. évi XXVII. törvény 45. § bevezetése). A hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvény átalakításával az országban statisztikailag csökkent a hátrányos helyzetűek száma. A törvényi változás a közoktatásban tanulók körében is csökkentette a hátrányos helyzetűek számát, valamint a felsőoktatásban is érezhető volt a hatása, mivel drasztikusan csökkent a felsőoktatásba többletponttal bekerült hátrányos helyzetű hallgatók száma és aránya. Emiatt egyfelől minden bizonnyal a törvényi változást okolhatjuk, de lehetnek más magyarázatok is, melyek nem vizsgálhatók a rendelkezésre álló adatbázisokból, mint például azok a diákok, akik bár jogosultak lettek volna rá, de nem vették igénybe a többletpontot. Fontos információval rendelkezünk a hátrányos helyzetűek képzési terület preferenciáiról, hogy így célirányosan lehessen segíteni a felsőoktatásba való bekerülésüket.

A kutatás további aktualitása, hogy bár a korábbi években az egyházi iskolák között nagy arányban voltak jelen azok a városi iskolák, amelyekbe a gazdagabb szülők gyermekei jártak, napjainkban az a jellemző, hogy egy falusi iskola az állami fenntartótól valamelyik felekezeti fenntartása alá kerül. Így fontos információ lehet az is, hogy mi volt jellemző 2012-ben az egyházi intézményekre. Jelen kutatásunkban nem célunk a felekezeti oktatásban résztvevők tanulmányi eredményeinek részletes vizsgálata, azonban a hátrányos helyzetű tanulók lehetséges tanulmányi irányainak teljes körű vizsgálatához elengedhetetlen, hogy az egyházi fenntartású intézmények sajátosságait is megismerjük.

1.2. A kutatás célja, felhasználása

A kutatás célja, hogy feltárja a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű középiskolás tanulók teljesítménybeli különbségeit: milyen eltérések tapasztalhatók a két csoport iskolái között, továbbá milyen arányban oszlanak meg a tanulók az egyes iskolatípusok és fenntartók között. Kutatásunk kitér arra, hogy a családi háttér alapján megbecsült szövegértési és matematikai kompetencia-eredmények milyen mértékben térnek el a tényleges értéktől. A tanulók teljesítménybeli különbségeit területileg is elemezzük, így kirajzolódhatnak a jobb és a rosszabb teljesítménnyel rendelkező kistérségek. További célként fogalmazódik meg, hogy megnézzük, mely felsőoktatási intézményekben, mely képzési területeken csoportosulnak a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók. Fontos volt az is, hogy képzési szintenként milyen területi különbségeket tapasztalhatunk, tehát mely kistérségekből milyen arányban érkeznek a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók. Végezetül megfogalmazódik a kérdés, hogy mi a jellemző azoknak a hátrányos helyzetűeknek az iskolájára, akik bejutottak a felsőoktatásba.

Véleményünk szerint a jelenlegi kutatásunk abban nyújthat segítséget, hogy az oktatási rendszerben rámutat azokra a tényezőkre, amelyek elősegíthetik a hátrányos helyzetűek magasabb végzettséghez jutását. Ezek az eredmények szerepet játszhatnak a hátrányos helyzetűek hátrány-leküzdésében, és az oktatás segítségével hátrányos helyzetűkből való történő kitörésükben.¹

Másodlagos célként megfogalmazható, hogy ha a hátrányos helyzetű csoportokat magasabb végzettséghez juttatjuk, akkor csökkenthető mind a társadalmon belüli, mind pedig a területegységek közötti különbség. Ez igen összetett társadalom-dinamikai folyamat, aminek a különböző tényezői folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással. A jobb családi háttérrel rendelkezők tanulmányi teljesítménye ugyanis lényegesen jobb, és ezzel a teljesítménnyel egyszerűbb bejutni a felsőoktatásba, azon belül is elsősorban a magas presztízsű szakokra (Róbert 2000, Csapó et al. 2009). Általánosságban elmondható, hogy ha a tanuló egy fejlettebb térségből jut be a felsőoktatásba, akkor nagyobb eséllyel tér vissza a származása helyére munkát vállalni, családot alapítani, amivel újratermeli az adott terület előnyeit (Acs – Armington 2004). A pozitív fejlődési folyamat elősegítéséhez igyekszünk megjelölni a dolgozatban azokat a pontokat, melyek a hátrányos helyzetűek oktatásában potenciálisan a

¹ A hátrányok sikeres leküzdése illetve kompenzálása természetesen több tényezőtől függ, mint amennyit a disszertációban vizsgálunk. Ezek között az egyik legfontosabb maga az egyén és motivációja, továbbá néhány egyéntől független tényező megléte, mint például az oktatási rendszer támogató, facilitáló szerepe, stb.

lemaradást és a leszakadást jelenthetik, valamint azokat is, amelyek kitörési pontok lehetnek számukra.

Kutatásunk további célja annak vizsgálata, hogy milyen a (törvényileg meghatározott) hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű (ide soroltunk mindenkit, aki a törvény értelmében nem hátrányos helyzetű) tanulók megoszlása az iskola és a fenntartó típusa alapján. Ez azért fontos, mert így meghatározhatók azok az iskolai jellemzők és képzési szintek, melyekre a jobb teljesítmény érdekében nagyobb figyelmet kell fordítani. A magasabb hátrányos helyzetű arányból még nem következik evidenciaként az alacsonyabb teljesítmény, ezért megvizsgáljuk, hogy milyen szövegértési és matematikai teljesítmény jellemző a különböző fenntartók által működtetett iskolákra és iskolatípusokra a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók tekintetében.

Végül dolgozatunk céljaként fogalmazzuk meg a figyelemfelhívást a felsőoktatásban lévő hátrányos helyzetű hallgatók tanulmányainak figyelemmel kísérésére, illetve tanulmányaik támogatására. A hátrányos helyzetű tanulók a felsőoktatás speciális csoportját jelentik, hasonlóan a gyermeket nevelő vagy a fogyatékkal élő hallgatókhoz, ezért fontos beazonosítani azokat a képzési területeket (a szakok beazonosítása túlmutat a dolgozat keretein), ahol a számuk és arányuk kiemelkedően magas. Behatárolásukkal lehetővé válhat a hátrányos helyzetű hallgatók egyénre szabott és célirányos fejlesztése, ami azért szükséges, mert ezek a hallgatók gyakran olyan tudáshiánnyal kerülnek be a felsőoktatásba, amit ott már nem tudnak pótolni a hagyományos órai keretek között. A felsőoktatás feladata ma már nem csak az elitképzés, hanem egy bizonyos szinten a felzárkóztatás és a társadalmi rétegek közötti különbségek csökkentése is. A felsorolt okok miatt a hátrányos helyzetű hallgatók hamar a lemorzsolódnak, s így a korábban felvázolt társadalmi-gazdasági folyamatokkal is összefüggő, jelenleg hátrányos helyzetű térségeket érintő fellendülés elmaradhat, vagyis a lemaradás konzerválódhat.

1.3. A hátrányos helyzet értelmezése törvények és nemzetközi szakirodalom alapján

Az alfejezet célja annak vizsgálata, hogy az egyes országok törvényei hogyan értelmezik a hátrányos helyzet fogalmát, kiket sorolnak ebben a kategóriába. Vizsgálatunkat a Magyarországon érvényes hátrányos helyzetet szabályozó törvény alapján végeztük, de minimálisan a szakirodalom eltérő értelmezéseit is áttekintjük. A hátrányos helyzetűek oktatása már régóta az oktatáspolitikai és az oktatáskutatóknak fókuszában van (Heyneman –

Loxley 1983). A nemzetközi összevetésekben nehézséget jelent az, hogy országonként eltérően definiálják a hátrányos helyzet fogalmát, ami nem minden esetben esik egybe a szakirodalomban használt hátrányos helyzet fogalmakkal. A törvényi meghatározások feltárása során olyan országokat választottunk, melyek kontinentális típusú oktatási rendszerrel rendelkeznek, valamint történelmileg összefüggésbe hozhatók hazánkkal. A szomszédos országok többségében a hátrányos helyzetre vonatkozó törvények csak saját nyelven elérhetők, így az azokhoz való hozzáférés korlátozott. A szakirodalom további feltárása során a világ minden részéről mutatunk be példákat azzal kapcsolatban, hogy egyes országokban kik, mi alapján számítanak hátrányos helyzetűnek. Az egyes országok esetében vannak közös pontok, de megjelennek markáns különbségek is. Általánosságban elmondható, hogy a hátrányos helyzet meghatározásánál használt kritériumokat két nagy csoportba sorolhatjuk: az egyik az ország gazdasági fejlettségéből adódó hátrányok, a másik pedig a családi háttér, amibe nemcsak a szülők iskolai végzettsége, hanem a család egyéb jellemzői is beletartoznak (Heyneman – Loxley 1983).

Németországban a tanulók a szociális háttérük, a nemük, kulturális és/vagy etnikai hovatartozásuk miatt tanulmányi előmenetelüket tekintve számíthatnak hátrányos helyzetűnek. Mindemellet az iskolai teljesítményt figyelembe véve a kétévente megjelenő Bildungsbericht-ben (Oktatási Jelentés) a szakértők még további rizikófaktorokat neveznek meg, melyek szociális értelemben jelentik a hátrányos helyzetet vagy akár a szegénységet. Ezek a tényezők hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a tanulmányi eredményességet tekintve is hátrányos helyzetűvé váljanak. A rizikófaktorok három nagyobb csoportba sorolhatók: a szülők végzettségének szintje (mennyire magasan vagy alacsonyan iskolázottak a szülők), a család szociális és anyagi helyzete. A szociális helyzethez tartozik például az, hogy a család mennyire jó környéken él egy adott várost vagy területegységet tekintve, továbbá milyen a családszerkezet (például együtt élnek-e a szülők), illetve milyen a család migrációs háttere. Az anyagi helyzet faktorába sorolható, hogy a szülőknek van-e munkahelye, s hogy milyen magas a jövedelmük. A tanulói teljesítmények elemzése során fontos szempont a tanulók neme, mert kulturális okok miatt nagy különbségek lehetnek a lányok és a fiúk között (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016).

Svájcban az oktatási és szociális értelemben vett hátrányos helyzet valamint a szegénység fogalma szorosan összekapcsolódik. Az oktatási értelemben vett hátrányos helyzetről akkor beszélnek, ha valakinek – legyen az gyerek vagy felnőtt – valamilyen okból kevesebb lehetősége van egy adott képzés elvégzésére. Ezek az okok a következők lehetnek: a gyermek adottságait tekintve például egészségügyi problémák, alacsony intelligencia-szint,

problémás viselkedés. A szülői háttér miatt is lehet egy gyermek hátrányos helyzetű: jellemző-e a szülőkre a depresszió, erőszak, magas gyermekszám, munkanélküliség és/vagy alacsonyabb jövedelem. A környezeti tényezőkhez tartoznak például a rossz lakáskörülmények vagy a nem biztonságos lakókörnyezet. A hátrányos helyzetű tanulóknál általában halmozottan jelennek meg az említett rizikófaktorok, így együttesen fokozottan befolyásolják a gyerekek tanulmányi teljesítményét. Az említett tényezők egy másfajta csoportosításában a gyermekek testi adottságait, tanulási képességeiket, valamint a szocioökonómiai, nyelvi és kulturális háttérüket tekintve is hátrányos helyzetűnek számíthatnak (OECD 2001a, Yekta 2010, Stamm et al. 2011). Az utóbbi kategóriába olyan további, tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezők is beleszámítanak, mint például az adott tanuló bevándorló családból származik-e, milyen a családszerkezetük, együtt élnek-e a szülők, stb. (Wigger – Reutlinger 2007, Schulte-Haller 2009). A szegénység megelőzésére, illetve leküzdésére kidolgoztak egy programot (*Nationales Programm gegen Armut...* 2017), melynek célja egyebek között a szegénységgel összefüggő oktatási hátrányok leküzdése is (*Nationales Program gegen Armut...* 2017).

Lichtensteinben a 2008. évi Kinder- und Jugendgesetz (KJG), vagyis a gyermekekről és fiatalokról szóló törvény határozza meg azt, hogy ki tekinthető hátrányos helyzetűnek. A törvény általános megjegyzései között a következő definícióban olvasható az, hogy kik tartoznak a hátrányos helyzetűek közé: „*a gyermekek és fiatalok, különösen valamilyen fogyatékoságuk, a nemük, a szociális vagy etnikai származásuk, a bőrszínük, a nyelvük, a vallásuk vagy a világnézetük miatt, sem személyükben, sem pedig a szociális, politikai vagy kulturális életben nem kerülhetnek hátrányba*” (Kinder- und Jugendgesetz 2008: I./Art. 1. e) bekezdés). A törvény alapján a gyermekek és fiatalok személyükben, valamint családjikkal együttesen sem részesülhetnek hátrányos megkülönböztetésben, aminek értelmében a szociális egyenlőtlenségek mérséklés szükséges (Kinder- und Jugendgesetz 2008).

Ausztriában a hátrányos helyzet fogalma – szintén az oktatási eredményességgel összefüggésben – hasonló, mint Németországban vagy Svájcban, vagyis elsősorban a családi és szociális háttér alapján számíthat egy tanuló hátrányos helyzetűnek. Ez jelentheti például azt, hogy az adott tanuló bevándorló háttérrel, az oktatás nyelvétől eltérő anyanyelvvvel vagy a család alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkezik. Ide tartozik továbbá a szülők iskolai végzettségének szintje, illetve a foglalkoztatottságuk is. Bizonyos esetekben hátrányos helyzetbe kerülhet egy tanuló a neme, egészségi állapota vagy meglévő függősége alapján is. Egy tanulmány szerint a rizikócsoporthoz tartozó diákok esetében a tényezők halmozottan jelennek meg (Bruneforth et al. 2016, *Definitionen...* 2016).

Romániában a gyermekvédelmi törvény (272/2004. törvény) és az oktatási jogszabály (Legea Educatiei Nationale) sem említi a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetet (Berei 2017). Ezért Berei (2017) azt vizsgálta, hogy a hátrányos helyzethez kapcsolódó kifejezések, hogyan, milyen kontextusban jelennek meg. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet fogalma nem található meg a törvényekben, helyette viszont azonosításra kerülnek azok a csoportok, amiket külön figyelemmel kell kísérni. A törvények legtöbbször az SNI-s gyermekekkel foglalkoznak, de speciális csoportként említik a gazdasági hátrányokkal élőket, a családon kívül élő gyermekeket és a nemzeti kisebbségeket. A felsőoktatásba felvett hallgatók között speciálisnak tekinthetők a roma hallgatók, a 10 000 főnél kisebb településről érkezett hallgatók és az alacsony jövedelmű családok gyermekei, akiknek különböző jutásokat adnak. Berei (2017) megállapítja, hogy egy-egy csoportnak vannak ugyan jogai, de azok érvényesítése nem feltétlen történik meg. Egy másik kutatás is kitér arra, hogy Romániában a hiányos definíciók megnehezítik a marginalizált csoportok bejutását és boldogulását a felsőoktatásban (Salmi et al. 2015).

Szlovákiában a köznevelésről és közoktatásról szóló 245/2008. törvény szabályozza a gyermekek oktatását. A törvény két szempontú hátrányos helyzetet különböztet meg. Egy gyermek lehet egészségügyi szempont alapján hátrányos helyzetű (*„fogyatékkal élő gyermek vagy tanuló, a beteg vagy egészségügyileg legyengült állapotban lévő gyermek vagy tanuló, vagy a fejlődési zavarokkal élő gyermek vagy tanuló, vagy magatartási rendellenességekkel küzdő gyermek vagy tanuló”*) (2. §), vagy szociálisan hátrányos helyzetű (*„olyan környezetben él, amely tekintettel társadalmi, családi, vagyoni és kulturális feltételeire nem serkenti elégséges módon a gyermek vagy tanuló értelmi, akarati és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, nem segíti elő a szocializációját, és nem nyújt neki elég ingert személyisége megfelelő fejlődéséhez”*) (2. §). Azokban az iskolákban, ahol 80%, vagy afeletti a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók száma, ott lehetőség van alacsony tanulólétszámmal is osztályt működtetni (2. §). A törvény részletesen nem taglalja, hogy ki tekinthető szociálisan hátrányos helyzetűnek, viszont azt kimondja, hogy ezeket a gyermekeket nem lehet szegregálni társaiktól, hanem integráltan kell oktatni őket (107. §). Abban az esetben, ha egy szociálisan hátrányos helyzetű gyermek nem rendelkezik az iskolakezdéshez szükséges készségekkel, képességekkel, akkor felzárkóztatásban részesülhet nulladik osztályban (19. §).

A nemzetközi szakirodalom több tényezőt nevez meg, ami alapján hátrányos helyzetűnek számíthat valaki. Az oktatás egyik veszélyeztetett csoportjaként nevezhetők meg az egyes iskolafokokra bekerült elsőgenerációsok. Ide tartoznak azok a gyerekek, akik családjukból elsőként vesznek részt középfokú oktatásban, felsőoktatás esetén azok, akiknek a szülei nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel. Ez több szempontból is problémát okoz,

egyrészt az alacsonyabb végzettség miatt valószínűsíthetően kevesebb a család bevétele, másrészt pedig azért, mert nincs a családnak az adott iskolafokon tapasztalata, így mindent a gyerekek kell megtapasztalnia. Ebből kifolyólag nőhet a lemorzsolódás esélye, az iskolából való kimaradás, valamint a fokozott kudarcélmény (Muralidharan – Sundararaman 2013, Sucharita 2014).

A hátrányos helyzetűek tehát a világ minden országában megtalálható társadalmi csoport, de országonként más és más jellemzőkkel rendelkeznek, viszont közös bennük, hogy ezeket a csoportokat nehéz eljuttatni a felsőoktatásba. Ilyen csoportok például Mongóliában a nomád, pásztorkodó népcsoportok, ahol már a tradíciók miatt is nehézségek adódnak, de a hiányos felsőoktatási térszerkezet (Ulánbátor abszolút dominanciája) is tovább nehezíti a diploma megszerzését. A kiemelten hátrányos helyzetű csoportba sorolható a Dél-Afrikai Köztársaság fekete népessége is, ahol az elnyomó fehér népesség sokáig kizárta őket az oktatási rendszerből (Lkhamsuren et al. 2009). E csoportok oktatása azért fontos, mert magasabb végzettséggel jobban tudnak boldogulni a munka világában. Emiatt az OECD is állást foglalt amellett, hogy az oktatást hozzáférhetővé kell tenni mindenki számára, és ha szükséges, segíteni is kell annak megvalósulását (Polónyi 2013a, Polónyi 2013b).

Az Egyesült Államokban nagy hangsúlyt fektetnek a hátrányos helyzet kompenzálására. Úgy vélik, hogy egyenlő lehetőségeket kell biztosítani az oktatás minden szintjén tanulók számára. A forráseloszlás során figyelembe kell venni az adott gyermek családjának anyagi helyzetét, valamint azt is, hogy honnan, milyen területegységről származik. A méltányosságot minden esetben biztosítani kell a gyermekeknek (Berne – Stiefel 1994 idézi Berei 2017).

Több országban is történtek kísérletek a hátrányos helyzetűek felzárkóztatására vagy lemaradásuk mérséklésére. Ausztráliában a vidéken élő népesség tekinthető hátrányos helyzetűnek, a legtöbben csak szakképzésben vesznek részt, és nem tanulnak tovább felsőoktatási intézményben. Ezért külön felzárkóztató programokat hoznak létre számukra a célból, hogy az oktatáson belül tartsák őket, és bekerülhessenek a felsőoktatásba (Griffin 2014). Nagy-Britanniában is felzárkóztató programokat hoztak létre a hátrányos helyzetűek számára, ahol külön figyelnek a szülőkre, mivel a támogató szülői magatartás elősegíti a magasabb teljesítményt, és a felsőoktatásban való továbbtanulást (Maras 2007). Nagy-Britanniánál az oktatásirányítók felismerték, hogy egyes társadalmi csoportok gyermekeinek képességbeli (fejlődésbeli) lemaradása már korai életkorban elkezdődik, ezért létrehoztak úgynevezett „pre-school”-okat, amik hátrányos helyzetű családok gyerekei számára még az iskola megkezdése előtt jelentenek felzárkózási lehetőséget. Az ezekben folyó korai

fejlesztéstől remélik azt, hogy az idekerült gyerekek nagyobb eséllyel tanulnak tovább később majd a felsőoktatásban (Braconier 2012).

Egyes kutatások a hátrányos helyzetet két részre bontják. Az egyikbe beletartozik az agyagi szegénység, melyből következhet a kirekesztés, és a különböző kulturális javakhoz való korlátozott hozzáférés. Másik csoportba a szubjektív és érzelmi hátrányok tartoznak, melyek sok esetben összefüggnek az egyén anyagi helyzetével (Mowat 2015). Giddens (2000) a társadalmi kirekesztődés okának a hátrányos helyzetet (alacsony jövedelem) tartja, ami miatt ezek a személyek nem tudnak szervesen részt venni a társadalom életében. Egyáltalán nem, vagy csak korlátozottan férnek hozzá az egészségügyi ellátáshoz, oktatáshoz, és az alapvető szükségleteik kielégítése sem biztosított. Hosszútávon ezek a hátrányok konzerválódnak, így ezek az emberek a társadalom peremén helyezkednek el. A hátrányokhoz társulhatnak személyes jellemzők is, melyek tovább erősítik a kirekesztettséget.

A második világháborút követően, a világrend megszilárdulása után a fejlett országokban elkezdődött a hátrányos helyzetű csoportok felé fordulás. Az oktatásban igyekeztek megteremteni az esélyegyenlőséget, és biztosítottak hozzáférést a marginális helyzetű csoportok számára. Törekedtek az egyenlő bánásmódra is, de mindez érdemi változást nem okozott, mert a hátrányok és különbségek megmaradtak. Ezeket az elképzeléseket váltotta fel a méltányosság, ami az esélyegyenlőséget és a hátránykompenzációt egyszerre valósítja meg (Maiztegui-Oñate – Santibáñez-Gruben 2008).

A családok anyagi helyzete erősen meghatározza a gyermekek továbbtanulását és a továbbtanulással kapcsolatos döntéseit. A hátrányos helyzetűek nem gondolnak a magasabb végzettség hosszútávon való megtérülésére, hanem a könnyebben, gyorsabban megszerezhető végzettséget választják. Ennek háttérében megjelenhetnek anyagi korlátok, mivel csak ezt engedhetik meg maguknak, de szocializációjuk is elmarad a társadalmi normáktól, így nyelvi és viselkedésbeli hátrányaik lesznek. Abban a szocializációs térben, ahol a hátrányos helyzetűek élnek, kevés magasabb iskolázottság felé törekedő mintát látnak. Ez csökkenti a közép vagy felsőfokú oktatás iránti aspirációjukat, így újratermelik a saját társadalmi csoportjukat (Boudon 1998).

Különböző nemzetközi szervezetek törekednek a hátrányos helyzetűek helyzetének vizsgálatára, és az egyes országok közötti összehasonlítására. A nemzetközi vizsgálatokban több fogalmat, indexet, változót láthatunk a társadalom alsóbb rétegeinek meghatározására. A vizsgálatok az alábbi fogalmakat említik: alacsony társadalmi státus, veszélyben lévő csoport, szegény népesség, stb. (OECD 2012, OECD 2015, OECD 2017). Az Európai Unió is több mutató alapján igyekszik a leszakadó rétegeket meghatározni. Fontosnak tartja, hogy a gyermekek deprivációját is vizsgálja, így az anyagi hátrányokra vonatkozó változókon túl a

gyermekre vonatkozókat is igyekeztek beemelni. Az észak-európai országokban 3-7% között mozog a deprivációban élő gyermekek aránya, míg a kelet és közép-kelet európai országok esetében jelentősen az uniós átlag (21%) fölött vannak, például Magyarországon 49%, Bulgáriában és Romániában 70% fölött (Frazer – Marlier 2014). Láthattuk, hogy a nemzetközi szakirodalom nagyon diverz képet mutat a hátrányos helyzet értelmezésében, ezért a továbbiakban a magyar törvény alapján meghatározott hátrányos helyzetű fogalmat fogjuk használni. A hátrányos helyzet értelmezése a dolgozat későbbi részében területi kontextusba ágyazva kerül kifejtésre.

I.4. A hátrányos helyzet törvényi értelmezése Magyarországon és kapcsolódó fogalmak

A dolgozatban a törvény alapján meghatározott hátrányos helyzetű fogalmat használjuk az adatbázisok adta lehetőségnek megfelelően, ezért a szükséges áttekinteni, hogy kit, mikor és mi alapján tekintett hátrányos helyzetűnek a magyar jogrendszer és ezáltal a magyar oktatási rendszer. 2013-ig volt érvényben az 1993. évi közoktatásról szóló törvény². E törvény alapján az a gyermek számított hátrányos helyzetűnek, akinek a szülei alacsony jövedelemmel rendelkeztek, és ezért gyermekvédelmi kedvezményt (GYVK) kedvezményt kaphattak. Halmozottan hátrányos helyzetűnek azok a gyermekek számítottak, akiknek a családjában alacsony jövedelemhez alacsony szülői iskolázottság társult. Ezt a törvényt váltotta fel a gyermekvédelemről és az 1997. évi gyámügyi igazgatásról szóló törvény³ módosítása és a hátrányos helyzet szabályozására vonatkozó 2013. évi törvény⁴. Az új rendszer alapján az számít hátrányos helyzetűnek, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül és egy hátránynövelő tényezővel rendelkezik. A törvény három hátránynövelő tényezőt nevesít: az alacsony szülői iskolázottságot, a szülői munkanélküliséget és az elégtelen lakhatási körülményeket. Halmozottan hátrányos helyzetűnek azok a gyermekek minősülnek, akik a gyermekvédelmi kedvezményen túl két hátránynövelő tényezővel rendelkeznek. Halmozottan hátrányos helyzetűnek számítanak továbbá azok a gyermekek is, akik nevelőszülőknél vagy gyermekotthonban nevelkednek. Az előzőekben leírtakat foglalja össze az 1. táblázat.

² 1993. évi LXXIX. törvény 121. §

³ 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §

⁴ 2013. évi XXVII. törvény 45. §

1. táblázat. A hátrányos helyzetű törvényben bekövetkező változás (saját szerkesztés)

Törvény	Hátrányos Helyzetű	Halmazottan Hátrányos Helyzetű
2013. Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §	Alacsony jövedelem	Alacsony jövedelem + szülők alacsony iskolázottsága
2014. Hátrányos helyzet 2013. évi XXVII. törvény 45. § Gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §	Alacsony jövedelem + 1 hátránynövelő tényező (alacsony szülői iskolázottság vagy szülői munkanélküliség vagy elégtelen lakhatási körülmények)	Alacsony jövedelem + 2 hátránynövelő tényező (alacsony szülői iskolázottság vagy szülői munkanélküliség vagy elégtelen lakhatási körülmények) Nevelésbe vett gyerekek

Varga (2013) publikációjában összefoglalta ennek a törvényi változtatásnak problémáit. Úgy ítéli meg, a törvény egyik negatívuma, hogy nem veszi figyelembe a tanulásbeli, magatartásbeli és képességbeli hátrányokat, csupán a társadalmi (szociális) hátrányokat. Nagy változás a korábbiakhoz képest, hogy eddig a hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetűek megállapítása jegyzői jogkör volt, ez viszont a változást követően átkerült a gyámhatóság jogkörébe. A szerző azt is kiemeli, hogy a kategóriák bővítése, lényegében szűkítések, ahogy a szerző fogalmaz „*az eddigi halmazottan hátrányos helyzetű válik az új kéthássá*” (Varga 2013: 136). Korábban a halmazottan hátrányos helyzetű kategóriában két kitételnek kellett megfelelni és a hátrányos helyzetűben egynek, addig mostanra a halmazottan hátrányos helyzetűvé váláshoz három kitétel szükséges, míg a hátrányos helyzetűhöz kettő. További probléma, hogy az ideiglenesen nevelésbe vett gyerekek helyzete jogilag nem teljesen tisztázott, mivel ha visszakerülnek a családjukhoz, teljesen más mechanizmus útján számíthatnak halmazottan hátrányos helyzetűnek. A nevelésbe vett gyermekek esetében volt tényleges bővítés, akik automatikusan halmazottan hátrányos helyzetű kategóriába kerülnek. V. Gönczi (2015a) művében áttekinti a gyermek- és ifjúságvédelem főbb problémáit, a gyermekotthoni ellátással kapcsolatos változásokat, és az előző tanulmányhoz hasonlóan, ő is szűkítésnek tekinti az új törvényt. Más csoportokat is kiemel a törvény által definiált hátrányos helyzetűeken kívül, akikre az oktatási rendszeren belül külön is oda kell figyelni. Ilyen csoportok a fogyatékkal vagy az autizmus spektrumzavarral élő tanulók (V. Gönczi 2015b).

A felsőoktatás esetében is különösen fontos az említett törvényi változás, mert a felvételi eljárás során ez alapján szerezhető meg a hátrányos helyzetért kapható többletpont, majd – a felsőoktatásba való bejutás esetén – ez képezi ösztöndíjak odaítélésének, vagy különböző segítő szolgáltatásokhoz való hozzáférésnek a jogalapját is. A törvényi változás

azonban nemcsak a felsőoktatást érintette, hanem az érettségit nyújtó iskolatípusokban is visszaesett a hátrányos helyzetűek száma (Fehérvári et al. 2016). Ez azért is probléma, mert az oktatás (iskola) által válik lehetővé a társadalmon belüli mobilitás, így ha a hátrányos helyzetű csoportok nem megfelelően férnek hozzá a kedvezményekhez, akkor csökken az előrébb jutási esélyük (Sorokin 1998).

Azért fontos egy népességet magasabb végzettséghez juttatni, mert minél magasabb egy egyén végzettsége, annál valószínűbb, hogy jobban tud alkalmazkodni a környezeti változásokhoz. Ezt példázza Székesfehérvár városa is, ami a rendszerváltozást követően gazdasági krízist élt meg, de a lakosság magasabb iskolázottsága hozzá tudott járulni a gazdasági fellendüléséhez, s ennek köszönhetően tudta kiaknázni a főváros közelségéből adódó előnyöket (Enyedi 1998a). Az Európai Unió állásfoglalt emellett, hogy a felsőoktatásban az esélyegyenlőség jegyében a résztvevők arányának összhangban kellene lennie a társadalomban lévő arányokkal, ami azt jelenti, hogyha a lakosság 20%-a hátrányos helyzetű, akkor a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek arányának is ezt kellene követnie. Magyarországon ezek az arányok nem realizálódnak (Hrubos 2012a), pedig Kozma már 1975-ben felhívta a figyelmet arra, hogy a társadalmi-gazdasági hátrányok leképeződnek az oktatásban.

A dolgozatban nem célunk a törvényi értelemben vett hátrányos helyzeten túlmutatni, ezért a következőkben megemlíjük azokat a fogalmakat, értelmezéseket, melyek a hátrányos helyzettel szorosan együtt járnak. Az egyik ilyen az esélyegyenlőség, aminek a fogalma szintén nem egyértelműen körülhatárolt, ami Varga (2015) szerint az kétféleképpen valósulhat meg. Az egyik megközelítésként az *egyenlő bánásmódot* érti alatta, ami annyit tesz, hogy nem részesítünk hátrányban senkit csak azért, mert az egyéni adottságai mások, vagy, mert bizonyos csoport(ok) tagja. A másik megközelítés szerint a *méltányosság* a megfelelő kifejezés, tehát az előbbieken túl támogatjuk a hátrányosnak tekintett személyeket abban, hogy leküzdjék a hátrányaikat. Más kutatók is jóval tágabban értelmezik a hátrányos helyzet fogalmát, a törvényi meghatározáson túl idesorolják azokat a gyermekeket, akik deviáns mikrokörnyezetben élnek, a szocializációjuk valamilyen szempont alapján korlátozott, vagy fizikálisan beteg/korlátozott a szülő (Papp 1997, Farkas 2002). Imre (2002) a hátrányos helyzet és iskola kapcsolatának vizsgálata során szintén túlmutatott a törvényi kereteken. Úgy vélte, hogy egy gyermek lehet hátrányos helyzetű demográfiai jellemzői, neme, valamint bizonyos etnikai, csoporthoz való tartozása alapján. Ezek a tényezők a későbbiekben meghatározzák a gyermek iskolai pályafutását.

A *veszélyeztetett* fogalmat gyakran alkalmazzák a szociális szférában, ami alatt azt értjük, hogy a család olyan környezetet nyújt a gyermek számára, ami káros lehet a

fejlődésére, vagy akadályozza azt. A veszélyeztetettség a társadalom minden csoportjában előfordulhat, nem csak a hátrányos helyzetűeknél (Farkas 2002).

A hátrányos helyzet szorosan összefügg a szegénységgel, mert a hátrányos helyzet a legtöbb esetben alacsony jövedelemből származik (Berei 2017). A szegénységhez szorosan hozzátartozik a *depriváció*, ami megfosztottságot jelent. Ez a fogalom túlmutat a hátrányos helyzeten és szegénységen, mert beletartozik a társadalom javaitól való megfosztottság is, vagyis például az információhoz, egészségügyi ellátáshoz való korlátozott hozzáférés is ide sorolható (Andorka 2006).

1.5. A közigazgatási egységek változása a rendszerváltozást követően

Kutatásunkban több okból a kistérségi (NUTS4, LAU1) szinten történő vizsgálat mellett döntöttünk. Ez az elemzési szint teret enged a helyi jellegzetességek érvényre jutásának, de nem túlzottan elaprózott még a területi elemzések értelmezéséhez (Híves 1994, Híves 2015). A megyei elemzésekben a hátrányos helyzetű térségek gyengébb adatait feljavíthatják a megyében található nagyvárosok jobb adatai, és ez a megyén belüli különbségek elfedését okozza. Választásunk másik indoka a rendelkezésre álló adatbázisok nyújtotta lehetőségek, mert a felvételi adatbázis – személyiségi jogokra hivatkozva – csupán kistérségi vagy efölötti szinten tartalmaz adatokat.

Az új közigazgatási rendszer az 1989-es rendszerváltozás után jelent meg. Korábban a tanácsi rendszer volt felelős a közigazgatásért, de ezt követően a helyi önkormányzatokhoz került át a rendszer felügyelete, így a korábbi centralizált rendszer decentralizálttá vált. Új területi, statisztikai egységekre volt szükség, ezért 1994. január 1-jén bevezetésre került a kistérségi rendszer [9006/1994. (S. K. 3.) közlemény]. A kistérség olyan területfejlesztési, statisztikai alapegység, amit több település alkot. Ezek a települések területileg, társadalmilag, kulturálisan összetartoznak, valamint relatív jó közlekedési, illetve gazdasági kapcsolat jellemző közöttük. A kistérség központját általában a legnagyobb népességű, központi funkcióval rendelkező város adja (Bérces et al. 2003). Az egyes kistérségekben egy-egy központot neveznek ki, ahol a tömegközlekedés, a központi funkciók egy helyen összpontosulnak. A túlzott összpontosítás következménye lehet a kistérség eltérő ütemű fejlődése, mert a legtöbb fejlesztés a központi városra koncentrálódik, míg a policentrikus kistérségfejlesztés megakadályozhatja az egységen belüli lemaradást (Fleischer 2004).

Az 1994 óta a kistérségek száma folyamatosan növekedett. Az 1994-ben létre jött rendszer 138 kistérséget jelentett, ez 1998-ban [9002/1998. (S. K. 1.) közlemény] 150-re nőtt,

majd 2003-ban egy újabb kormányrendeletnek [64/2004. (IV. 15.) Korm. rendelet] köszönhetően 18-cal lett több a számuk (168). Létrehozásukat indokolta a 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozás is, mert ezek révén vált lehetővé a NUTS-rendszerbe (Nomenclature des Unites Territoriales Statistiques, Nomenclature of Territorial Units for Statistics, vagyis Statisztikai [célú] Területi Egységek Nómenklatúrája) való illeszkedés. Ezt követően is történt még változás a kistérségek számában, mert a 2010. évi CXLIX. törvény 175-re emelte számukat (Faluvégi 2012). A kistérségek területi megjelenését mutatja be az 1. ábra.



1. ábra. Kistérségek rendszere (Magyarország kistérségei 2013, készítette: Váti Nonprofit Kft.)

A folyamatos változásokhoz hozzájárult az is, hogy a településeknek jogukban állt újabb kistérségek létrehozását kérvényezni. Ezzel a lehetőséggel élt 2007-ben a Zala megyei települések egy része, ahol a meglévő hat kistérségből további három (Zalakarosi, Hévízi, Pacsai) került kialakításra. A kérvényezés háttérében az állt, hogy a Hévízi kistérség települései igyekeztek élni az idegenforgalomból fakadó bevételek saját településeken tartásával, de a Zalakarosi és Pacsai kistérségek is jól jártak az önállósá válással. Ez utóbbi kistérségeket alkotó települések nagy része hátrányos helyzetű, de olyan nagyváros kistérségéhez tartoztak, amelyek magas gazdasági teljesítménye miatt a kistérség nem volt jogosult állami támogatásra. A külön kistérség-létesítéssel viszont lehetővé vált a támogatások igénylése (KSH 2008).

2011 novemberében elfogadásra került a járási (alsó szintű államigazgatási egység) rendszer felállításáról szóló kormányhatározat [1299/2011. (IX. 1.) Korm. határozat], ami 2013. január 1-jén került bevezetésre. A járások kialakításakor hasonló szempontokat vettek alapul, mint a kistérségek kialakításánál, például a településhálózatból fakadó különbségeket, amivel hozzájárulhatnak a hátrányos helyzetű területek peremhelyzetből történő elmozdításához (a hátrányos helyzetű területek, így több támogatáshoz juthattak). Az egyes járásközpontok kiválasztásában szerepe volt a települések államigazgatási infrastruktúrájának, valamint annak, hogy a járás egyetlen települése sem lehetett messzebb tőlük 30 kilométernél. A változás után a kistérségek statisztikai és területfejlesztési egységként tovább funkcionáltak, de finanszírozásuk nagymértékben módosult (Szabó – Fehérvári 2015). Napjainkban ez a funkciója is megszűnt, és a járások jelenleg átmenetet képeznek a települési és megyei szint között. A 2011-es újra alakításuk során (az 1984-es megszűnésüket követően) területi átrendeződések történtek, mivel a települések kérhették egy szomszédos járáshoz való csatlakozást. További változás, hogy a főváros kerületei is külön járássá váltak, így összesen 197 járás jött létre. A járásoknak is illeszkednie kell az Európai Unió által létrehozott NUTS rendszerbe (Faluvégi 2012). A két eltérő rendszer hatással volt az oktatásra. Az intézmények a kistérségek idején kistérségi társulásokhoz tartozhattak, majd a járási rendszer bevezetését követően a tankerület vették át az iskolák irányítását, melyek a legtöbb esetben követték a járás határait (Szabó – Fehérvári 2015). Mindkét rendszernek megvoltak a maga előnyei és hátrányai. A kistérségi társulások jobban ismerték a helyi igényeket, de kevésbé voltak szakszerűek, így ezek minőségi problémákat okozhattak. A járási tankerületek viszont túlságosan központosítottak, finanszírozási problémákkal is küzdenek, működésük lassú és nehézkes, így nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket (Györgyi 2015).

A hazai közigazgatási rendszer szintjeinek megértéséhez szükséges a NUTS rendszer ismertetése is. 1988-ban vezették be az Európai Unió új, területi NUTS (Nomenclature des Unites Territoriales Statistiques, Nomenclature of Territorial Units for Statistics, vagyis Statisztikai [célú] Területi Egységek Nómenklatúrája) szintjeit. Ezzel a területi politikával az volt a cél, hogy statisztikai adatokat gyűjtsenek, gazdasági elemzést végezzenek. Ennek a rendszernek köszönhetően az egyes területek összevethetővé váltak egymással országon belül és az egyes országok között is. A rendszer segítségével az Unió egyes területei is összehasonlíthatóvá váltak, ezáltal – felmérve a társadalmi és gazdasági különbségeket – a különböző támogatások/segélyek koncentráltan, célirányosan kerülhetnek kiutalásra (Szabó 2005). Magyarországon is szükségessé vált a régiók kialakítása, miután a Strukturális Alapokból azok a régiók részesülhetnek, amelyek nem érik el az Európai Unió GDP átlagának a 75%-át (Csomós 2009). A NUTS régiók hat hierarchikus szintre tagolódnak, melyek

csúcán a NUTS0 szint jeleníti meg az ország szintjét, a NUTS1, NUTS2 és NUTS3 szintek az egyre kisebb régiós szinteket jelentik. A NUTS1 az országon belüli legnagyobb egység, amiből három található az országban: a Dunától keletre lévő területek, a Dunától nyugatra lévő területek, valamint Közép-Magyarország. A NUTS2 a hét régiót testesíti meg, melyek a következők: Közép-Magyarország, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Dél-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régió. A NUTS3 szint a megyei szintnek felel meg, ebből 19 található az országban. A NUTS4 és NUTS5 [napjainkban ezek a LAU1 és LAU2 (Local Administrative Units)] szint már a helyi, lokális területeknek tekinthetőek, melyek adott esetben a célzott területi fejlesztést teszik lehetővé. A NUTS4 szint alatt a kistérségi/járási szintet értjük, ebből jelenleg 197 van az országban, míg a NUTS5 a helyi szintet, azaz a településeket jeleníti meg. Magyarországon összesen 3155 település található (Szabó 2005, Káposzta et al. 2010, Faluvégi 2012, Commission Regulation (EU) 1319/2013, KSH 2016).

A kormány különös tekintettel volt a hátrányos helyzetű kistérségekre. A 311/2007. (XI. 17.) kormányrendeletnek köszönhetően ezek a kistérségek egyszerűbben juthattak uniós támogatásokhoz. Amikor a kistérségek szerepét a járások vették át, szükségessé vált a hátrányos helyzetű járások kijelölése, így kiadásra került a 290/2014. (XI. 26.) kormányrendelet.

A kistérségi rendszer kialakulását és változásait azért volt szükséges áttekintenünk, mert a területi elemzéseknél erre a felosztásra fogunk hagyatkozni. Látható volt továbbá, hogy az egyes települések kistérségi/járási hovatartozása meghatározó erejű. Másrésről azt is láthattuk, hogy ennek a felosztásnak köszönhetően az Európai Unió fejlesztési alapjaiból célirányosan lehetőség nyílhatna pénzüsszegek lehívására.

II. Társadalmi, gazdasági és területi különbségek

Az első alfejezet célja a fő tőketípusok áttekintése, melyek hatást gyakorolhatnak, befolyással lehetnek a tanulmányi teljesítményre. Nem vállalkozunk a tőketípusok teljes körű és részletes bemutatására, ezekről részletesen olvashatunk Pusztai Gabriella (2015) tanulmányában, ahol többek között a gazdasági, emberi, kapcsolati, kulturális, szimbolikus, stb. tőkefajtákat különbözteti meg.

A család és az egyén különböző tőkefajtákkal való rendelkezése nagymértékben elősegítheti az egyén előrehaladását, és ebből az oktatásban szintén sok előnye származik (különóra, iskolába való bekerülés, stb.). Ha a család képes beruházni az oktatásba, annak később többszöröse térül meg a munkaerőpiacon, ezért ezzel is magyarázható a különböző társadalmi rétegek újra termelődése (Pusztai 2015). A különböző tőkefajták eltérő mennyiségben állnak rendelkezésre az ország különböző területein, és ez indokolta a területi tőke fogalmának bevezetését (OECD 2001b, Camagni 2008). Az egyes területeken felhalmozott tőke mennyisége elősegíti az ott élők előrehaladását, s ezzel a térség gazdasági fejlődését, illetve növelheti előnyét olyan területekkel szemben, amelyek ezekkel a tőkékkel szűkösebben ellátottak. E szerint az elgondolás szerint az egyént nem önmagában kell vizsgálni, hanem egy-egy területen az emberek tőkéinek összességét, amibe beletartoznak az anyagi javak, a tudás, a személyiségjellemzők, stb.

A második alfejezetben áttekintjük a különböző gazdasági jellemzők terén felfedezhető területi különbségeket. Kitérünk a főbb társadalomföldrajzi modellekre és a gazdasági mutatók főbb változóira is.

A harmadik alfejezetben a társadalmi különbségekre, az iskolázottságra, a falusi és városi népesség különbségeire koncentrálnak, valamint érintőlegesen a roma/cigány populációt is bemutatjuk. Az alfejezet végén áttekintjük az egyes régiók társadalmi és gazdasági jellegzetességeit.

II.1. A főbb tőketípusok és a magyar társadalom rétegződése

A nevelésszociológiában értelmezett tőketípusok a közgazdaságban megalkotott tőkeelméletek alapján alakultak ki, figyelembe véve a nevelésszociológia fogalomrendszerét. Több tőketípust különíthetünk el, mint például az emberi tőke, a kulturális tőke, a társadalmi tőke, a szimbolikus tőke, stb. Ezek nemcsak önmaguk újratermelésében vesznek részt, hanem

más tőkefajtvá transzformálhatók, felhalmozásuk pedig az egyén előre jutásához és sikerességéhez járulhat hozzá (Pusztai 2015).

Az *emberi tőkét* két tényező együttesen alkotja. Az egyik a genetikailag meghatározott, velünk született készségek, képességek, a másik a fejlődés (tanulás) során szerzett tudás. Az emberi tőke hosszú távon hozzájárul az adott társadalom és területegység fejlődéséhez, ezáltal egyik fő tényezője a gazdasági és területi különbségek kialakulásának (Schultz 1963). Minél nagyobb az egyén emberi tőkéje, annál jobban fog nőni a termelékenysége is, mivel a két változó között szoros az összefüggés (Fischer et al. 2009).

Bourdieu (1983) szerint a *kulturális tőke* a társadalmi státuszok és pozíciók fokmérője, ami szorosan kapcsolódik az egyénhez és annak szükségleteihez. A kulturális tőkét három részre bontja. Az *inkorporált tőke* a készségek, képességek elsajátítását jelenti, ami közvetlenül nem örökíthető át, mert elsajátítása hosszú folyamat, és ezt az egyéni adottságok is befolyásolják. Az *objektívált tőkéhez* az egyén rendelkezésére álló tárgyi eszközök (például művészeti alkotások, könyvek) tartoznak, melyek közvetlen módon is átadhatók, és ezek kiváló fokmérői egy-egy ember társadalomban elfoglalt pozíciójának. Továbbá ez a tőke teszi lehetővé az *intézményesült tőke* megszerzését, ami a dokumentumokkal igazolható iskolai végzettséget jelenti, vagyis azt, hogy az egyénnek milyen feladatok elvégzésére van képesítése. Ez a tőkefajta szintén nem adható át közvetlenül (Bourdieu 1983).

A *társadalmi tőke* alapja az egyén olyan társadalmi csoportba való tartozása, amelyben a kapcsolati hálózatban rejlő erőforrásokat saját céljai elérése érdekében aknázhatja ki. A kapcsolati háló működtetéséhez olyan személyiség szükséges, ami képes ebből a maximumot kihozni (Bourdieu 1983), és ez nagyrészt az iskolai végzettség függvénye. Minél jobb társadalmi tőke kapacitással rendelkezik egy területegység, annál inkább várható a fejlődés. Coleman (1988) művében is megjelenik a tőketípusok elemzése, és ebben a társadalmi tőkét a társadalomban lévő személyes kapcsolatok hálózataként definiálja. Fukuyama (2007) munkájában a társadalmi tőke az emberek közötti bizalmon alapuló, kölcsönös előnyökkel járó viszonyként jelenik meg. Egy-egy magasabb társadalmi tőkével rendelkező csoport tagjai általában egyenként is magasabb iskolai végzettséggel, kulturális háttérrel rendelkeznek.

Az említett tőkefajta megszerzése és felhasználása is egymás meglétét feltételezi, ami a *szimbolikus tőke* esetében is igaz. Ez a tőkefajta az újabb tőketípusok kialakításának, megszerzésének alapját képezi. A szimbolikus tőke magában foglal minden olyan anyagi javat, viselkedést, amely az egyén társadalomban elfoglalt szerepét és helyét szimbolizálja. Ilyenek például rangok, vagy olyan tulajdonságok, amik a társadalom jelentős részéből elismerést váltanak ki (Bourdieu 1983).

2001-ben az OECD a tőke új típusaként értelmezte a *területi tőkét* (OECD 2001b). Míg a tőke korábban említett típusai egymás mellett léteznek, s kisebb-nagyobb mértékben kapcsolódnak egymáshoz, addig a területi tőke vertikálisan metszi ezeket (Tóth 2010). Az OECD a területi tőkébe olyan tényezőket ért bele, mint például az adott terület országon, földrészen belüli elhelyezkedését és környezeti adottságait, továbbá a területen élők társadalmi összetételét, életminőségét, valamint gazdasági kapcsolataikat, a gyárakat, ipari létesítményeket, illetve a formális intézményeket (például oktatási intézmények) (OECD 2001b). Az OECD-hez hasonló alapokon Camagni létrehozta a saját területi tőke értelmezését. Definíciója szerint idetartozik a helyi tényezők rendszere (pénzügyi, technológiai), a helyi önkormányzati rendszer, a helyi kulturális értékek, a lokális identitás, a szomszédsági kapcsolatok rendszere, a helyi termelési tevékenység és a mindehhez kapcsolódó képzetek biztosítása is (Camagni 2008).

Ha a helyi sajátosságokból kiindulva országosan vizsgáljuk a különböző erőforrások és a tőke egyes típusainak megoszlását, akkor területenként különbségeket tapasztalunk. A társadalmi különbségek fokozódnak az egyes társadalmi rétegek között, valamint a középrétegen belül is nőtt azoknak a csoportoknak az aránya, amik leszakadással fenyegetettek (Ferge 2008). A jelenség hátterében elsődlegesen a bizonytalan munkaerőpiaci helyzet áll. Ezzel együtt a fizikai és társadalmi életesélyek is egyre inkább divergálódnak, mert hiába nő az átlagosan várható élettartam, ha ez jellemzően a fejlett területekre koncentrálódik, míg a hátrányos helyzetű térségek esetében stagnál vagy csökken. Hasonló a helyzet a tanulói eredmények tekintetében is: a tanulók teljesítménye átlagosan növekszik, viszont ezzel az iskolán belüli és az iskolák közötti különbségei is egyre nőnek, amik tovább növelik a társadalmon belüli különbségeket is (Ferge 2008)⁵.

A társadalmi rétegződésnek két vizsgálati irányát különíthetjük el. Az egyik a foglalkozási rétegződésen alapul, a másik pedig tőke- és erőforrások meglétén, ami szorosan kapcsolódik az előzőhöz. A foglalkozási rétegződés lényegében három összefüggő változót foglal magába. Ezek az iskolázottság, a foglalkoztatottság és a kereset, melyek szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Minél magasabb ugyanis az egyén iskolai végzettsége, annál jövedelmezőbb álláshoz juthat, és a munkanélküliség ideje is kevesebb (Blau 1976).

Magyarországon a rendszerváltozást követően nehéz volt társadalomstruktúra vizsgálatokat végezni. A népszámlálási adatok alapján elmondható, hogy a 2001 és 2011

⁵ Az azóta lebonyolított PISA vizsgálatok az átlagos teljesítménynövekedést is megkérdőjelezik.

között eltelt 10 évben a társadalom nagyarányú polarizálódáson ment keresztül, a középosztály aránya csökkent. Egyaránt nőtt a magasabb presztízsű munkával rendelkezők, illetve a segédmunkások és a betanított munkások aránya is (Róbert 2015). Ez azt jelenti, hogy a társadalmi különbségek tovább éleződtek, és a hátrányos helyzetűek száma is tovább növekedett.

A társadalmi különbségekkel foglalkozó másik megközelítés szerint – ami a tőkén és az erőforrásokon alapul – a társadalmi rétegek a fejlett társadalomban megszűntek, és e helyett a miliók alakultak ki, ezért a vertikális megközelítés helyett a horizontálisra kell fókuszálni. Ezt az álláspontot képviselő kutatók életstílus- és fogyasztói miliók mentén végeztek vizsgálatokat, amik egy-egy társadalmi rétegen belül is különbséget jelentenek (Schulze 1992, Kuczi et al. 2006). Ők a legtöbb esetben az osztályrendszer haláláról beszélnek, mellyel Róbert (2015) nem ért egyet. Szerinte a két megközelítés szorosan összefügg és együtt jár.

Fábián (2015) több változó (anyagi jólét, folyó kiadások, hiteltörlesztések) mentén klaszteranalízissel csoportosította a hazai népességet. Ennek eredményeként öt társadalmi csoportot különített el. (1) A legfelső klaszterbe csupán a lakosság 4%-a tartozott, majd (2) a felső-közép osztálynak megfeleltethető csoportba a népesség 11%-a, míg (3) a középosztálynak megfelelőbe a társadalom 20%-a. Az átlag alatti két kategória a népesség több mint 2/3-át jelenti: (4) az alsó-közép osztályba 29%-uk és (5) az alsóosztálynak megfelelőbe pedig a 36%-uk tartozik. Ezeket az arányokat mutatják – ugyan más megközelítés alapján – Kolosi és Pósch (2014) eredményei is. A legszegényebb osztályok lényegesen nagyobb súlyt képviselnek a magyar társadalomban, mint a közép- és felső osztályoknak megfelelő társadalmi csoportok.

A legújabb kutatások azt bizonyítják, hogy a magyar népesség 60%-a nem képes a középosztályi életszínvonal fenntartására. A kutatók megállapítása szerint a szociológiai értelemben (fogyasztási minta, vásárlóerő alapján) vett középréteg ott kezdődik, ahol a jövedelem alapján számított középréteg (háztartások nettó ekvivalens jövedelme alapján képzett rangsor) véget ér. A gyenge középosztály kialakulása történelmi okokra vezethető vissza. Egyrésztől okolható a 20. századi rezsimek gazdaságpolitikája, másrésztől a rendszerváltozást követő gazdaságpolitika, ami szűk középréteget hozott létre. A középosztály erősítésének egyik kulcsa a kis- és középvállalatok erősítése lehet (Tóth 2016).

Kolosi és Fábián (2016) a Háztartási Monitoring 2015 adatait vizsgálva három részre osztotta a magyar társadalmat. Megkülönböztették a vagyontalanokat, a vagyoni középréteget valamint a vagyonos réteget. Kutatásukban az egyes régiókban élő különböző rétegek arányát vizsgálták, míg a fővárosban mindössze 10% a vagyontalanok aránya, addig az Észak-

Magyarország régióban 69%, a Dél-Dunántúlon 61% és az Észak-Alföld régióban 58%. A községekben élők 64%-a vagyontalan, szemben Budapest 10%-ával.

Az Eurofound (2017) vizsgálta az európai országok rétegződését és a rétegek közötti mobilitást. A társadalmi mobilitást az ún. disszimilaritás indexszel mérték, ami megmutatta, hogy egy gyermek a szüleihez képest mennyire tudja átlépni a társadalmi réteget. A vizsgált országok között hazánkban a legalacsonyabb ez az index (férfiak esetében 0,09, nők esetében 0,18). Hazánkhoz hasonló indexszel rendelkezik Franciaország és Nagy-Britannia, valamint Bulgária is. Ennek kettős magyarázata van: az első kettő esetében a gazdaságok már fejlettek, és nincs akkora különbség a rétegek között, míg hazánk és Bulgária esetében a modernizálás, a gazdasági fejlődés stagnál, vagyis nincs lehetőség előrébb lépni.

Összességében véve mind a tőkefajtákkal, mind a társadalmi rétegződéssel kapcsolatos megállapítások ugyanazt a megoldást javasolják a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére: mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni az oktatást. Azokban az országokban csökkennek ugyanis az egyes társadalmi rétegek közötti különbségek, ahol minden egyes társadalmi csoport gyermekei számára hozzáférhetővé tették az oktatás minden szintjét. Az oktatásba való nagyobb befektetés teszi lehetővé a jobb hozzáférést, aminek révén növekszik az emberi tőke és a gazdasági fejlettség mértéke, ezzel együtt pedig csökkennek a társadalmi rétegek közötti különbségek (Castelló – Doménech 2002).

II.2. Területi különbségek a gazdasági mutatók alapján

A társadalmi és területi különbségek összefüggéseivel kapcsolatban Nemes Nagy József 1990-ben az alábbiakat írja: „*Nincs és nem is hozható létre azonban olyan, akárcsak parciális – nem beszélve az átfogó igényűekről – területi (geográfiai, regionális) elmélet, amely ne a társadalom térben differenciált létének, működésének leírását, magyarázatát, prognózisát, s ennek alapján alakítását venné célba. A térbeniség ugyanis elválaszthatatlan az egyenlőtlenség fogalmától...*” (Nemes Nagy 1990a: 15). Ezzel egy olyan – általánosan és napjainkban is érvényes – megállapítást tett, ami azt jelenti, hogy a területi különbségek értelmezésénél és az eltérések mérséklése során figyelembe kell venni az adott terület társadalmát is, nemcsak a természeti adottságokat. Nemes Nagy József (1990a) szerint a területi egyenlőtlenségek vizsgálata során hét dimenzió különíthető el, melyek sok esetben együtt járnak. Az első dimenzió az adott térség elhelyezkedéséből és annak természeti adottságaiból fakad. A második a mennyiségi jellemzőket jelenti: itt az egyes területegységekhez már számértékek társulnak, amik a területek összehasonlítását teszik

lehetővé. A harmadik a minőségi dimenzió, aminek a középpontjában a területi fejlődés van, és túllép a mennyiségi jellemzőkön. A negyedik a rendelkezés, szerep dimenzió, ahol már a társadalmi dimenzió mellett a funkciók vizsgálata is megjelenik. Minél több funkcióval rendelkezik egy-egy település, annál nagyobb a fejlettsége. Ötödikként említi a térség belső szerkezetét, amely során vizsgálja az egyenlőtlenségeket. A hatodik a kapcsolatok dimenzió, ami a népesség, a tőke, stb. áramlásait elemzi. Utolsóként pedig a függés dimenzió kapott helyet, ami az alá-fölrendeltséget vizsgálja. A dimenziók mentén történő vizsgálatok szerint a településhierarchia magasabb fokán lévő település jobb adottságúak, míg az alacsonyabb szinteken az elmaradottság jellemző (Nemes Nagy 1990a).

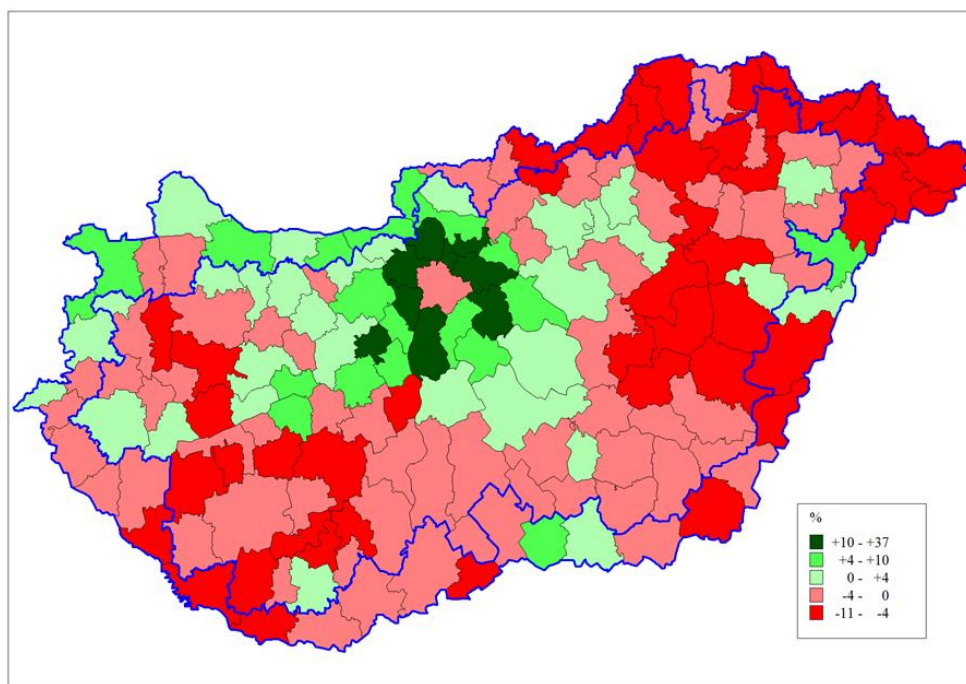
A területi különbségek megállapítását és mérését vita övezi, mert az eredmények értékelését befolyásolja, hogy rövid- vagy hosszú távú változást akarunk mérni, továbbá milyen számadatokat vonunk be az elemzésekbe, illetve csak magát a települést vizsgáljuk vagy egy agglomerációt. A területfejlesztési politika egyik fő feladata a területi egyenlőtlenségek csökkentése. Célja, hogy a lemaradó térségek beérjék a fejlett térségeket, és nem az, hogy a fejlett térségek visszaessenek a lemaradt térségek szintjére (Nemes Nagy 1990b). Hazánkban a települések lemaradása jellemző, nem pedig a felzárkózás és fejlődés (Pénzes 2014).

Az egyes területek gazdasági mutatóinak vizsgálata során két elmélet állítható egymással szembe: a neoklasszikus és a regionális növekedési modell. A *neoklasszikus növekedési modell* szerint az egyes termelési egységek mobilitásuknak köszönhetően hozzájárulnak térségek közötti különbségek csökkentéséhez. A főként ipari profilú térségeknek szüksége van mezőgazdasági termékekre, míg a mezőgazdasági területeknek az ipari termékekre. A tőke áramlása is a fejlett területek felől a fejlődő területek felé történik, aminek az oka, hogy az utóbbi területeken alacsonyabb bérért lehet elvégeztetni ugyanazt a munkát (Prescott 1998, Boldrin – Levin 2002). A *regionális növekedési modell* értelmében a tőke nem minden esetben áramlik a munkaerőhöz, hanem a munkaerő vándorol a fejlett területekre, ami a hátrányos helyzetű térségek helyzetét tovább rontja (Boldrin – Canova 2003).

Magyarország jelenlegi területi különbségeinek vizsgálatához szükséges megérteni azokat a mechanizmusokat, amik ide vezettek. A területi különbségekkel kapcsolatos vizsgálatok már a szocialista érában megjelentek, de akkor a területi különbségek lényegesen kisebbek voltak (más szocialista országokban is, nemcsak Magyarországon), mint a nyugati államokban, bár ezek a megállapítások nem feltétlenül feleltek meg a valóságnak, csak az akkori hatalom elképzeléseit tükrözték (Imre 1999).

Hazánkban már az eltérő domborzati viszonyokból adódóan is megvoltak a területi különbségek és eltérések, amit a szocialista időszak próbált elfedni. Majd az 1980-as évektől az ország gazdasági kettészakadása egyre erősebbé vált, majd a rendszerváltozást követően hanyatlásnak indultak az északkelet-délnyugat tengely mentén lévő ipari térségek. Ezeknek az ipari térségeknek a többsége a keleti piacra termelt, így annak összeomlása negatívan érintette őket, s végül a gyárak bezárásával rozsdaovezetek alakultak ki. A munkahelyek megszűnésével nőtt a munkanélküliek száma, leginkább az alacsony végzettségűek körében (Imre 1999, Süli-Zakar 2003, Harsányi et al. 2005). A változás következtében ezek a térségek speciális helyzetbe kerültek, a korábbi dinamikusabban fejlődő központok helyett a társadalmi és gazdasági lemaradás a jellemző (Kozma 1996).

A rendszerváltozás után kialakult területi különbségek okaiként öt tényező együttes hatása említhető: a városiasság eltérő aránya, az eltérő kulturális és etnikai összetétel, az eltérő ipari szerkezet, valamint az iskolázottság és infrastrukturális feltételek különbségei (Dabasi 2011). A lemaradó, gazdaságilag fejletlen területekről a fejlett területekre történő elvándorlás jellemző (2. ábra). Ez az oka például annak, hogy csökken Ózd, Kazincbarcika vagy Salgótarján népessége, valamint a kistelepüléseken lakók száma is drasztikusan fogy. A fiatalabb népesség jóval mobilabb az idősebbekhez képest, ami a kibocsátó területek előregedéséhez vezet (Bakos et al. 2011, Híves 2015).



2. ábra. A belföldi vándorlási különbözet évi átlaga 1000 lakosra 2001 és 2009 között (Híves 2015:111)

A vándorlás eredményeként a képességalapú szelekció is megvalósul, mert a jobb képességűek – akik általában magasabb végzettséggel rendelkeznek – fejlettebb térségekbe költöznek, ez által a fejlett, agglomerálódó térségekben akkumulálódnak, míg a gyengébb képességgel rendelkezők a fejletlen területen maradnak (Combes et al. 2008). A vándorlások, iskolázottsági és munkanélküliségi arányok területi vizsgálata már az 1990-es években megjelent. Forray R. (1994) az ország területeit csoportosította azok társadalmi és gazdasági jellemzői alapján. A legtöbb esetben a kategóriái a mai napig helytállóak:

1. *Kritikus helyzetben lévő térségek:* többségében olyan aprófalvas térségek, melyekben az ipar és a mezőgazdaság hanyatlása miatt nőtt a munkanélküliek száma, amit leszakadáshoz vezetett.

2. *Ipar- és mezővárosok:* itt többségében a szakmunkás végzettségű népesség dominál, akiknek a célja, hogy a gyermekeiknek is legalább középfokú végzettséget biztosítsanak. Ebbe a csoportba tartoznak a Borsodi-iparvidék városai, az alföldi mezővárosok és a Dél-Dunántúl bányavárosai. Esetükben a kitörési lehetőségeket az alábbiak szerint lehet meghatározni: egyrészt a tanulni kívánó népesség igényeit ki kell elégíteni, másrészt, amíg lehetséges, a fiatalokat az oktatásban kell tartani, és a lehető legmagasabb végzettségre kell sarkallni őket.

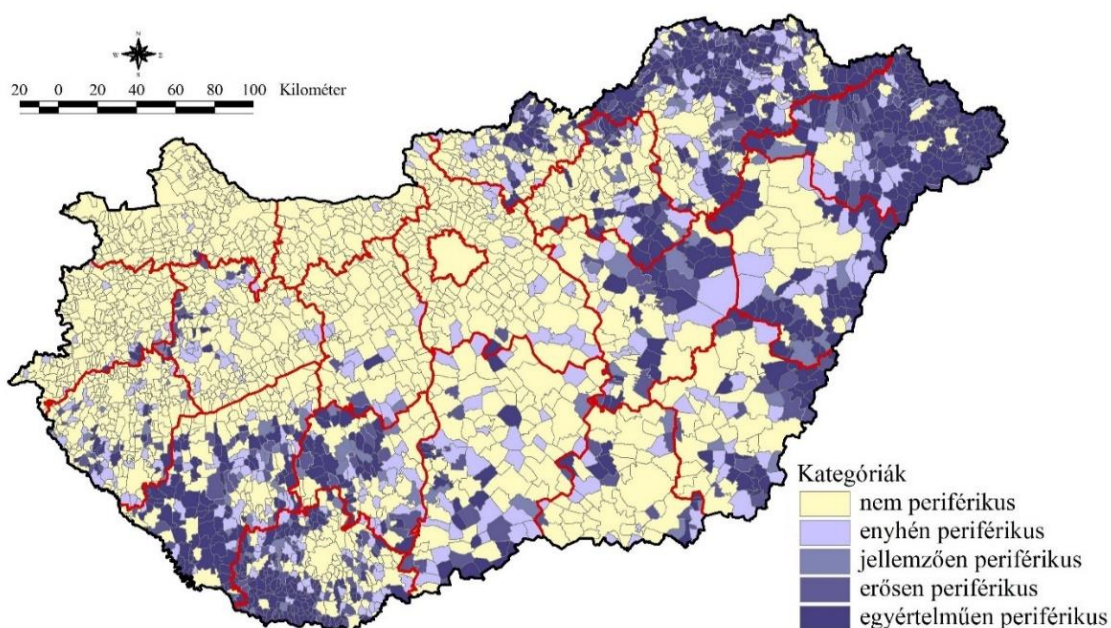
3. *Sokoldalú, dinamikusan fejlődő térségek:* ez leginkább a főváros agglomerációjára és az északnyugati területekre jellemző. Ezekben a területeken jobban differenciálódik az iskolarendszer, mert itt a lakosság érdeke és igénye a legjobb oktatás, mivel így könnyen és egyszerűen tudnak boldogulni a munkaerő-piacon.

4. *Határmenti térségek:* ezekben kelet-nyugat irányú vándorlás figyelhető meg, nemcsak a munkavállalásban, hanem az iskolaválasztásban is.

Erre a társadalmi-gazdasági jelenségre a gazdaságföldrajzban a centrum-periféria fogalom párt használják, ami szintén egy-egy terület fejlettségére utal. Az elnevezés Immanuel Wallerstein világrendszer-elmélete során született (Wallerstein 1983). A centrumok a gazdaság központjai, a tőkeáramlás kiemelkedő nyertesei és dinamikus fejlődésüket. Ezzel ellentétben a periféria olyan területek gyűjtőneve, ahol kevés a befektetés, magas a munkanélküliség és elmaradott a gazdaságuk (Rechnitzer 1994). Hazánkban a perifériák két csoportját, a külső és a belső perifériát különböztetjük meg. Külső perifériák a határmentén elhelyezkedő lemaradó területek, melyek közül kivételt képeznek az északnyugati területek. A belső perifériák a határoktól távol, elzártan találhatóak. Ilyenek például a Közép-Tisza vidéke, más néven az „Alföld halott szíve”, Somogy megye északi része vagy a Marcal-medence (Nemes Nagy 2003). Az aprófalvas térségek kiemelten veszélyeztetettnek számítanak a

periférikus térségek között, mivel előregedő korstruktúrájukkal, magas elvándorlási rátájukkal minimális a lehetőségük, hogy kitörjenek az elmaradottságból (Baranyi et al. 2006).

A centrum-periféria térségek nem állandó képződmények, hanem az idővel változó/változtatható területek, ezért Pénzes (2014) megkísérelte a jelenleg periférikus helyzetben lévő térségek lehatárolását. Munkájában több módszert használt a pontosabb eredmények érdekében (3. ábra). Szabolcs-Szatmár-Bereg, Somogy, Baranya és Borsod-Abaúj-Zemplén megye egyes részei tekinthetők a leginkább periférikus jellegűnek, míg az északnyugati és központi területek centrum jellege mutatható ki.

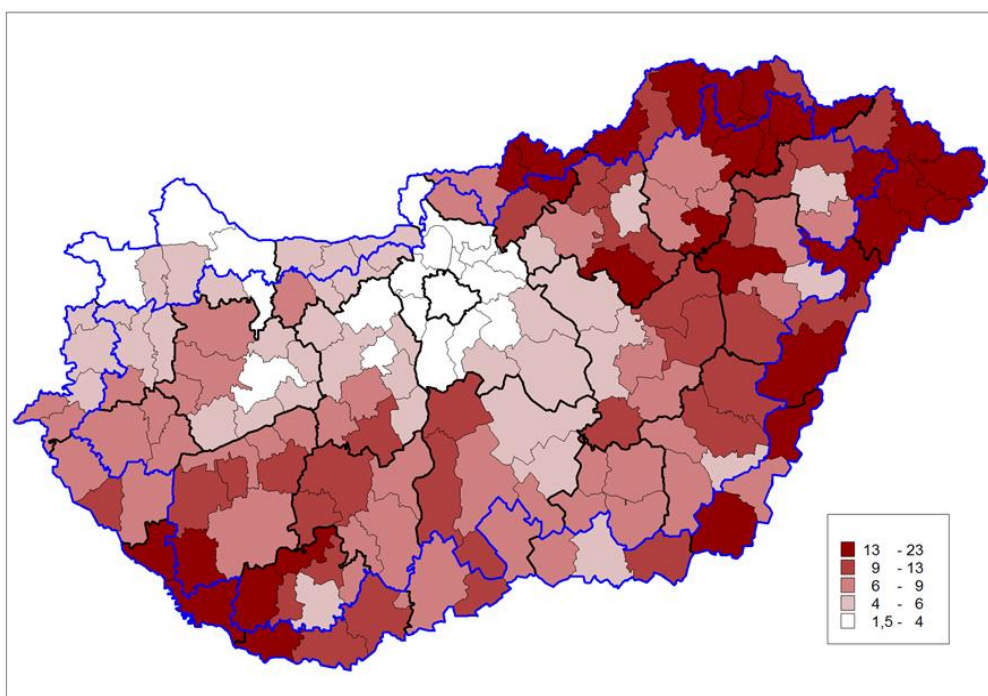


3. ábra. A periférikusság kategóriái a lehatárolási módszerek eredményeinek összesítése alapján (Pénzes 2014: 94)

Napjaink legdinamikusabban fejlődő területei a következők: a főváros és agglomerációja, a Budapest-Bécs tengelyen elhelyezkedő területek, a Budapest és Szeged közötti térség, valamint a Budapest-Balaton közötti területek. A balatoni térségek fellendülése nagyrészt a turisztikai bevételeknek köszönhető, a fővárosba a képzett munkaerőre nagy mennyiségű külföldi tőke érkezik. A nyugati területek dinamikus fejlődésének oka az osztrák határ közelsége, ami miatt sok külföldi cég ezekre a területekre hozza leányvállalatát, ezáltal tőkét és munkahelyet biztosítva (Enyedi 2000, Bakos et al. 2011). A külföldi tőke több mint 2/3-a a Közép-Magyarországi régióba érkezik, a nyugati országrészbe 22%, míg a keleti országrészbe csupán 10% (Bakos et al. 2011). Az előbbi régiókban magas az egy főre jutó GDP értéke, míg ahol a külföldi befektetés értéke kisebb azokban a régiókban lényegesen alacsonyabb.

A kelet-nyugat irányú tagoltság a GDP értékében is megmutatkozik. Az országos GDP 80%-át a nyugati országrész minden megyéje eléri, addig keleten ezt csak Csongrád megye tudja produkálni (Nemes Nagy 1997, Bakos et al. 2011). A jó gazdaságú térségekben szükség van a szakképzett munkaerőre, ezért ezek rendelkeznek a legjobb foglalkoztatási mutatókkal (Csizmazia et al. 2007), míg a Dél-Dunántúl és az ország északkeleti területein jóval magasabb az álláskereső aránya (KSH 2013). A legtöbb olyan kistérség, ahol magas a munkanélküliek aránya, az ún. BB-tengelytől (Balassagyarmat és Békéscsaba) keletre, valamint a Közép-Tisza vidékén helyezkedik el (Lócsei 2010, Dabasi 2011).

Forray R. és Híves 2008-ban vizsgálták a foglalkoztatottság és munkanélküliség területi különbségeit, kistérségeket klasztereztek társadalmi mutatók alapján. Eredményeik szerint a hátrányok csökkentését elősegítheti a csonka köznevelési rendszer felszámolása – óvoda és iskola létesítése –, valamint komprehenzív középiskolák létrehozása. Híves (2015) megemlíti továbbá, hogy a magas munkanélküliséggel rendelkező területek többsége egybeesik a hátrányos helyzetű térségekkel (4. ábra).



4. ábra. Munkanélküliségi ráta 2009-ben (Híves 2015: 119)

Magyarországhoz hasonlóan több ország is rendelkezik jól körülhatárolható társadalmi-gazdasági törésvonalakkal. Az egyik közismert példa Olaszország, aminek a területi különbségei hasonlítanak Magyarországhoz, annyi különbséggel, hogy a kelet-nyugati különbség helyett itt az északi és déli területek között van eltérés. A déli rész egy főre jutó GDP értéke az északi rész értékének csupán 60%-át éri el. Az eltérés oka a K+F (kutatás

és fejlesztés) tevékenység, a helyi infrastruktúra és a helyi humán tőke. A déli részen alacsonyabb az iskolázottság és rosszabb az infrastruktúra, mint az északi területen (Bronzini – Piselli 2009). Az iskolázottság szorosan összefügg a gazdaság teljesítőképességével, mert a magasabb végzettséggel rendelkezők könnyebben alapítanak vállalkozást, ami tőkét vonzhat be a régióba, ez pedig a tovagyrűzésnek (spillover-hatás) köszönhetően tovább segíti a területiség fejlődését (Acs – Armington 2004).

Az Európai Unióba való belépés lehetőséget biztosított Magyarország számára a Strukturális Alapok támogatásainak megszerzésére. A támogatás feltétele, hogy a pályázó terület GDP-je ne érje el az Unió átlagos GDP-jének 75%-át. Hazánkban a Közép-Magyarország régió kivételével egyik sem éri el, sőt az Észak-Magyarországi régió, az Észak-Alföld és a Dél-Alföld régió 2006-ban az Unió 20 legszegényebb régiója közé tartozott (Harsányi et al. 2005, Csomós 2009, KSH 2013). Az Közép-Magyarország régió kiemelkedő fejlettségének további oka a monocentrikus településhálózat. A főváros ellensúlyozására az Országos Területfejlesztési Konceptió (1998⁶, 2005⁷) a vidéki központok erősítését támogatja, mert egy kooperáló városhálózat versenyképessé tenné az országot (Csomós 2009). Budapestnek korábban voltak a regionális ellensúlyai (például Pozsony, Kolozsvár, stb.), de a világháború után ezek a városok más országokhoz kerültek, így új központok kerültek kijelölésre.

A Franciaország városhálózata hasonló a Magyarorszáéhoz (továbbá Csehorszáéhoz, Finnorszáéhoz, stb.). Franciaországban hasonló fejlesztési javaslattal álltak elő, mint Magyarországon az Országos Területfejlesztési Konceptiókban. Gravier 1947-ben hívta fel a figyelmet Párizs országon belüli túlsúlyára. A vidéki városok teljesen elnéptelenedtek, mert a vidéki területekről egyre nagyobb népességbeáramlásra lett szükség a fővárosba a megfelelő funkciók ellátása érdekében (Gravier 1947). Akkoriban Párizs és agglomerációjának népessége 7,8 milliót tett ki, míg a legnagyobb vidéki város (Lyon) egymillió fős volt (House 1978). A prognózisok és javaslatok részben meghozták eredményüket, mert az állam kiemelten támogatta azokat a vállalatokat, amelyek vidéki városokba települtek, ezáltal segítve a vidéki városok fejlődését (Gore 1984). Ennek ellenére a mai Franciaországra – bár jelentős nagyvárossal és ezek agglomerációjával rendelkeznek – még mindig a főváros centrikusság jellemző (Csomós 2009).

Az 1970-es években kiadott Országos Településhálózat-fejlesztési Konceptiónak⁸ voltak a városiasodást elősegítő elemei, de a rendszerváltozás után gyakoribbá vált a

⁶ 35/1998. (III. 20.) OGY határozat az Országos Területfejlesztési Konceptióról

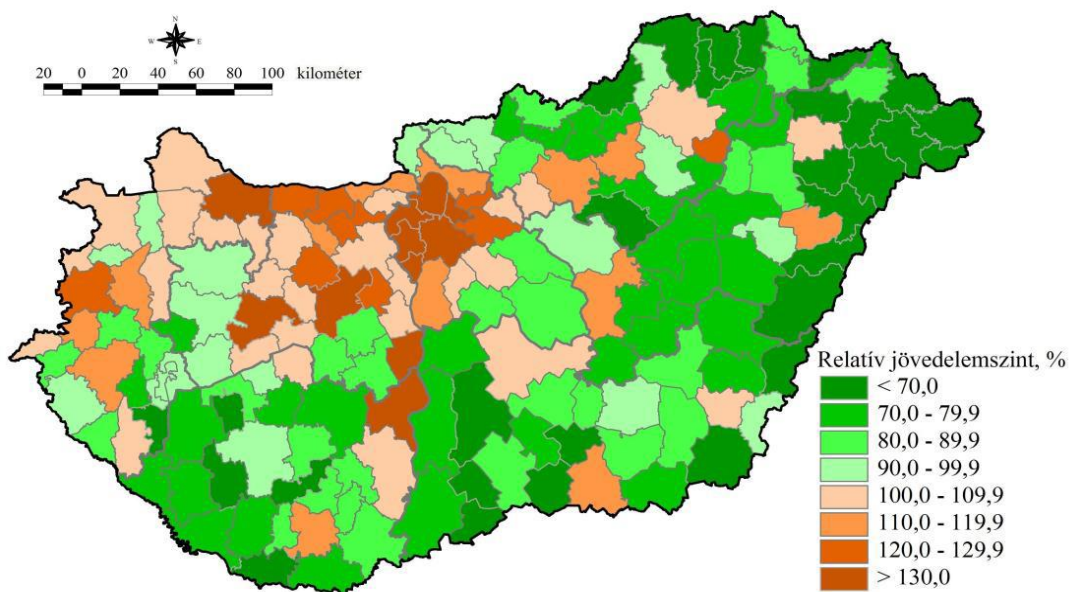
⁷ 97/2005. (XII. 25.) OGY határozat az Országos Területfejlesztési Konceptióról

⁸ 1007/1971. (III. 16.) Korm. sz. határozat az Országos Településhálózat-fejlesztési Konceptióról

települések várossá történő „előléptetése”, ami további kisebb pólusok létrehozását jelentette. Észak- és Délnyugat-Magyarországon vannak olyan a területek, ahol még a népesség több mint 50%-a faluban lakik, de a túlaprózott településszerkezet miatt nincs lehetőségük várossá válni. Az állam célja az öt régiós központ (Győr, Pécs, Szeged, Debrecen és Miskolc) szerepét növelni a fővárossal szemben, de ezeknek a városoknak a hatása továbbra sem terjed túl a régiójukon (Bakos et al. 2011).

Williamson (1965) elmélete szerint egy ország gazdasági fejlettsége és az országon belül található területi egyenlőtlenségek szorosan összefüggnek. A gazdasági fejlődés első szakaszában egyre növekvő ütemben jellemző a területek közötti differenciálódás, majd a fejlődés előrehaladtával ezek a különbségek csökkennek, tehát konvergencia alakul ki. Az 1990-es évek elején ezt a konvergenciát vizsgálták az Egyesült Államokban, Japánban, Kanadában valamint az Európai Unió több országának (Németország, Egyesült Királyság Olaszország, Spanyolország és Franciaország) esetében. A gazdasági fejlettségtől függetlenül az érintett országokban az egyes régiók között évente átlagosan 2%-kal csökken a területi különbség (GDP becslést alkalmaztak) (Sala-i-martin 1996).

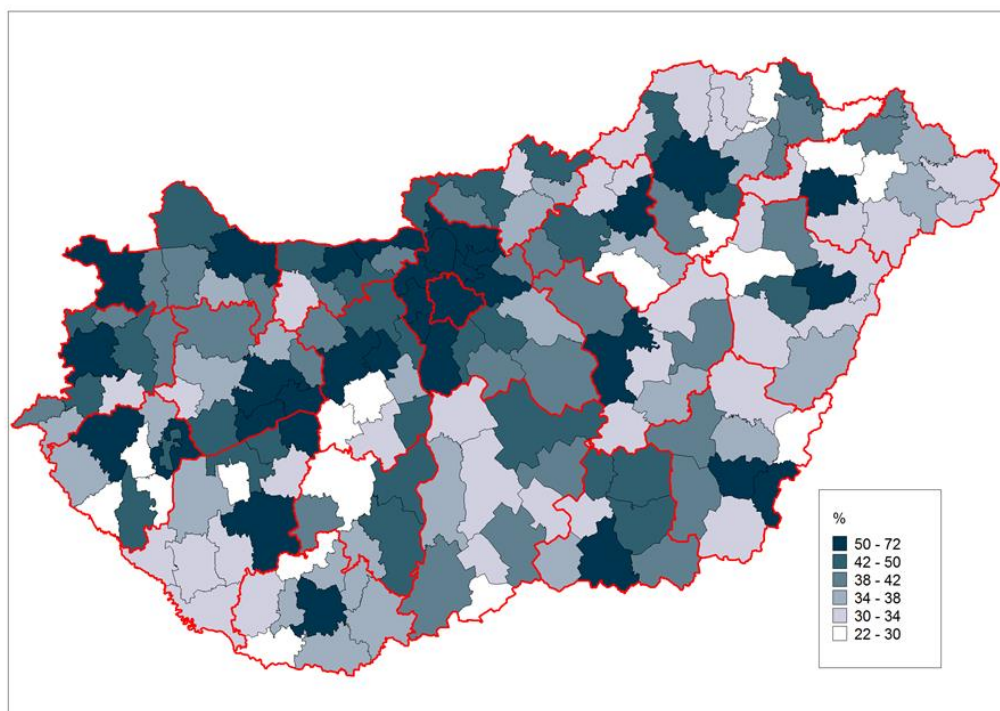
Hazánkban ez a konvergencia-folyamatot a szocialista gazdasági és társadalmi struktúra megtörte. Williamson (1965) elmélete inspirálta a Kiss és Németh szerzőpárost (2006), hogy megvizsgálja Magyarországon a megyéken és kistérségeken belüli jövedelmi különbségeket. A legalacsonyabb jövedelemmel azok a kistérségek rendelkeznek, melyek a fővárostól távol, keleten helyezkednek el, és alacsony a városlakók aránya. Vizsgálatuk azt mutatja, hogy a fővárosi agglomerációban és a fejlett területeken kisebbek a területegységen belüli jövedelem-különbségek, kisebb a társadalmi rétegek közötti különbség, mint a hátrányos helyzetű térségekben. Ez alátámasztja a williamsoni elmélet azon részét, miszerint a gazdasági fejlettség előre haladásával ismételtelen csökken a területeken belüli jövedelem-különbség (Kiss – Németh 2006). A fővárosban a legnagyobb az átlagos jövedelem, ezt követi a Közép-Dunántúl és a Nyugat-Dunántúl régió, míg a legalacsonyabb az Észak-Alföld régióban (KSH 2013). Erre az eredményre jutott Pénzes (2012) is, aki a vidéki átlaghoz mért jövedelem kistérségenkénti eltérését vizsgálta (5. ábra). Az északnyugati országrészben kiemelkedően magasak a jövedelmek, míg a keleti országrészben csupán a Tiszaújvárosi kistérség az, ami a második kategóriába bekerülhetett. A szakirodalom alapján megállapítható, hogy a rendszerváltozást követően a jövedelembeli különbségek növekedtek az ország egyes területein. Az Észak-Alföld régióban a gazdasági aktivitás alacsony, de többi régióhoz képest az alacsony átlagéletkorból adódóan magas a munkaerő-potenciál. Ennek kiaknázása azonban nehéz a népesség hátrányos helyzete miatt (Baranyi 1999, Cserhádi 2003, Híves 2015).



5. ábra Kistérségek vidéki átlaghoz viszonyított egy főre jutó jövedelemszintje 2010-ben (%) (Pénzes 2012: 688)

II.3. Az iskolázottság és társadalmi fejlettség

Az előző alfejezetben leírt területi egyenlőtlenségek, gazdasági eltérések szorosan együtt járnak az adott terület társadalmi összetételével. Ebből is következik az, hogy az ország északnyugati területein magasabb a diplomával és középfokú végzettséggel rendelkező népesség aránya, amit csak a főváros és külterületei múlnak felül. Ezekon a területeken is különbség van a falvak és városok között, mert a városiak nagyobb arányban rendelkeznek magasabb végzettséggel, és egyenes arányosság látható a település nagysága valamint a diplomások aránya között (Csapó 1997). Az elmúlt tíz évben ezek a területi különbségek nem változtak (6. ábra).



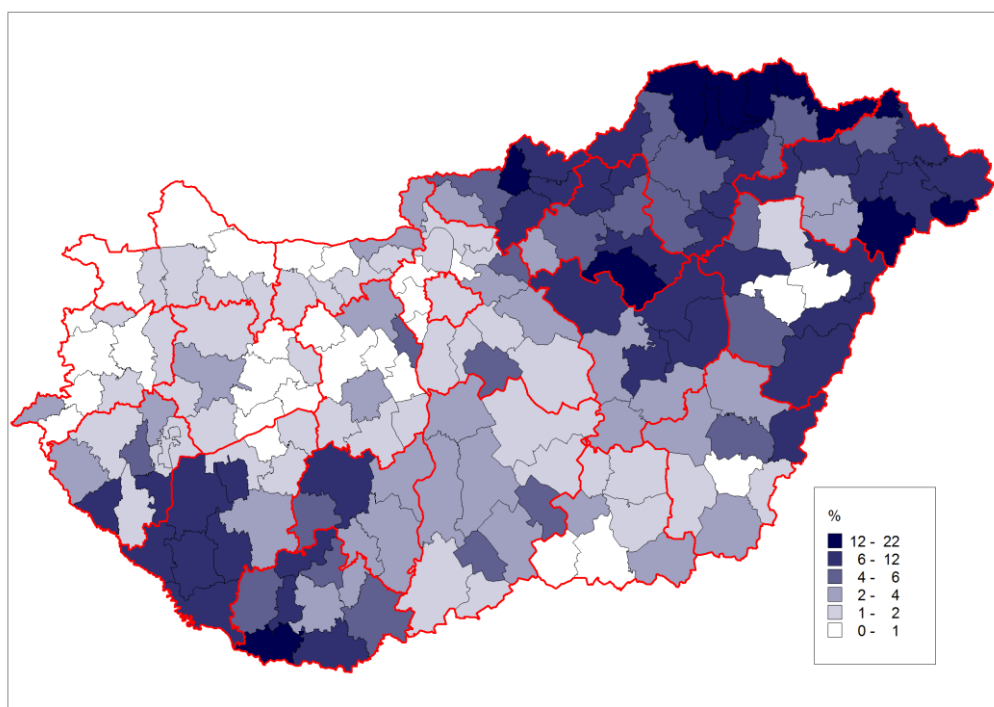
6. ábra. Legalább érettségizett népesség aránya, 2011 (Híves 2015: 65)

A város és falu közötti különbségek más országokban is jellemzők. Egy kutatás keretében azokat az észak-afrikai országokat vizsgálták, ahol az elmúlt években nagymértékben nőtt a gazdasági teljesítmény. Arra jutottak, hogy bár a gazdaság produktivitása növekedett, azonban a városokban és a falvakban élők nem egyformán férnek hozzá sem a megtermelt javakhoz, sem az egészségügyi ellátáshoz, akárcsak hazánkban. Továbbá jelentős különbség van a települési lejtő mentén még a városok között is. A kutatók a vidéki közösségek fejlesztését a jobb oktatásban, magasabb színvonalú szolgáltatásokban látják, aminek eredményeként felzárkóztathatóvá válna a vidéki népesség (pl. magasabb végzettséggel), ami az ország gazdasági fejlődését is elősegítené (Boutayeb – Helmert 2011).

Előző alfejezetben kitértünk a centrális és periférikus helyzetű térségekre, településekre, amivel szorosan összefüggnek a társadalom iskolázottságának területi eltérései. Egy az egész világra kiterjedő kutatás – amiben országokat és azok kisebb részeit vizsgálták meg – is alátámasztotta azt, hogy a legnagyobb mértékben a területi adottságokra és az ott élők iskolázottságára vezethetők vissza legnagyobb mértékben a gazdasági fejlettségben tapasztalható különbségek (Gennaioli et al. 2012). Tehát ezért is fontos az egyes területek oktatásának, iskolázottságának vizsgálata.

A dolgozatnak nem célja a roma/cigány népesség kutatása, de mivel a népességük nagy része hátrányos helyzetű, ezért rövid bemutatásuk indokolt. A centrumjellegű területeken, ahol magasabb a külföldi tőkebefektetés és magasabb a GDP, ott a népesség

iskolázottabb. A peremhelyzetű területeken – az északkeleti országrészben, az Észak-Magyarország régióban, valamint a Dráva mentén – a legmagasabb az alacsony iskolázottságú népesség aránya. Ezek a perifériás területek nagyjából egybeesnek a roma/cigány népesség országon belüli elhelyezkedésével (7. ábra), ami összefügg azzal, hogy körükben rendkívül alacsony az iskolázottság mértéke. A roma/cigány népesség iskolázottsága a centrumterületeken, ahol kevesebben élnek, magasabb (Forray R. – Híves 2013, Híves 2015).



7. ábra. Magukat cigánynak/romának valló népesség aránya kistérségenként, 2011 (Híves 2015: 72)

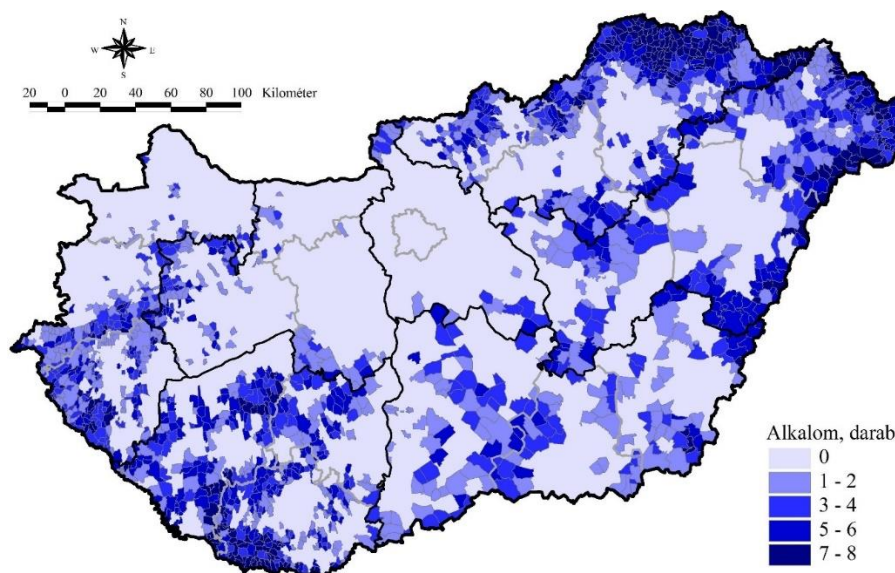
A lakosság társadalmi összetétele időről időre átalakul a gazdasági és demográfiai változásokkal. Ezek a változások a hátrányos helyzetű rétegeket érintik legjobban, például iskolázottság, anyagi helyzet szempontjából. A rendszerváltozást követően a roma/cigány népesség foglalkoztatottsága összességében romlott, de az ország területén nem mindenhol egyforma mértékben. A fővárosban 1990 és 2003 között 40%-ról 57%-ra nőtt a roma/cigány népesség foglalkoztatottsága, míg a keleti megyékben 18%-ról 14%-ra csökkent. A roma/cigány népességen belül is érződik a területi különbség (Dabasi 2011). A roma/cigány népességen belül a fővárosban a legmagasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, míg községekben és kisebb városokban különösen alacsony. A roma/cigány népesség diplomás átlaga egyedül Pest megyében haladja meg az országos diplomás átlagot, míg a 2. helyen lévő Csongrád megye már az országos átlag alatt van. Pest megyében 1990 és 2001

között 60%-kal nőtt a roma/cigány diplomások aránya, míg a növekedés országosan csak 25%. Kistérségi szinten viszont nem e két megye térségei járnak az élen, hanem a veszprémi kistérség, majd ezt követik a megyeszékhelyek és régiós központok kistérségei. A fővárosi agglomerációban, különösen annak nyugati és északi kistérségeiben a roma/cigány diplomások arányának változása is szembeűnő, ami azzal magyarázható, hogy a diplomások egy része a jó közlekedési adottságokkal ellátott kistérségekben telepűlt le a főváros helyett, vagy kiköltöznek a fővárosból, az egyre erősebb szuburbanizációs folyamat megnyilvánulásaként. A legkevesebb diplomással rendelkező kistérség többsége az Alföldön, az Észak-Magyarország régióban, valamint a Dél-Dunántűlon található (Híves 2003, Bernáth 2014).

A roma/cigány népesség hátrányai abból is adódnak, hogy nagyrészt aprófalvas, kis telepűlésekkel jellemezhető terűleteken élnek, ezért az oktatáshoz való hozzáférésűk korlátozottabb, mint a társadalom városban lakó részének. A városokban élő iskolázott roma/cigány népesség általában rendelkezik munkahellyel (Forray R. 2011), ez azt jelenti, hogy a megfelelő iskolai végzettség biztosítása a hátrányos helyzetben lévő roma/cigány népesség gazdasági-társadalmi felzárkóztatásában kiemelt jelentőségű.

A vidéken élő marginalizált helyzetűek hátrányos helyzete többszörös, mert nemcsak maga az egyén hátrányos helyzetű, hanem a térség is, ahol él. Csak nagyon kevés embernek sikerűl kitörni ebből a helyzetből, így a hátrányaikat is folyamatosan újratermelik. A hátrányos helyzetűek többségi társadalomhoz való felzárkóztatása fontos, amely során kiemelt figyelem szükséges azokra a terűletekre, ahol nagy számban élnek (Nagy et al. 2015). Megfelelő beavatkozás nélkül a hátrányos helyzetű lakosság további leszakadása lesz jellemző, ami kihat az adott telepűlés, térség későbbi helyzetére is (Nagy et al. 2015).

A rendszerváltozás után a falvak és a városok között a nagyobb arányű ingázás volt jellemző, mert a faluban élő népesség a városokban dolgozott. Ez napjainkban átalakul: már inkább a városok közötti, illetve a főváros és az agglomerációja közötti ingázás jellemző, míg a falu-város közötti ingázás csökken, így a városoktól távoli falvakban élők jelentős része kimarad munkaerűpiaci körforgásból. Számukra a munkalehetőséget sok esetben a helyi önkormányzat által nyűjtott alacsony jövedelemmel járó munkák teszik ki (Kovács et al. 2015). A 8. ábra azt mutatja, hogy egy-egy telepűlés hány alkalommal került bele a társadalmilag, gazdaságilag és infrastrukturális elmaradott kategóriába 1986 és 2006 között. A legelmaradottabb telepűlések négy megyében koncentrálódnak: Somogy és Baranya megye, valamint Borsod-Abaűj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye (Pénzes 2014).



8. ábra. Társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott települések (Pénzes 2014:21)

Sebestyén (2012) szerint az biztosítaná a lehetőséget a hátrányos helyzetből való kitörésre, ha a centrum és periféria területek között nőne a kapcsolatok erőssége, és az így kialakult kapcsolatok révén el lehetne indítani a gazdasági fejlődést az alacsonyabban mutatóval rendelkező területeken is.

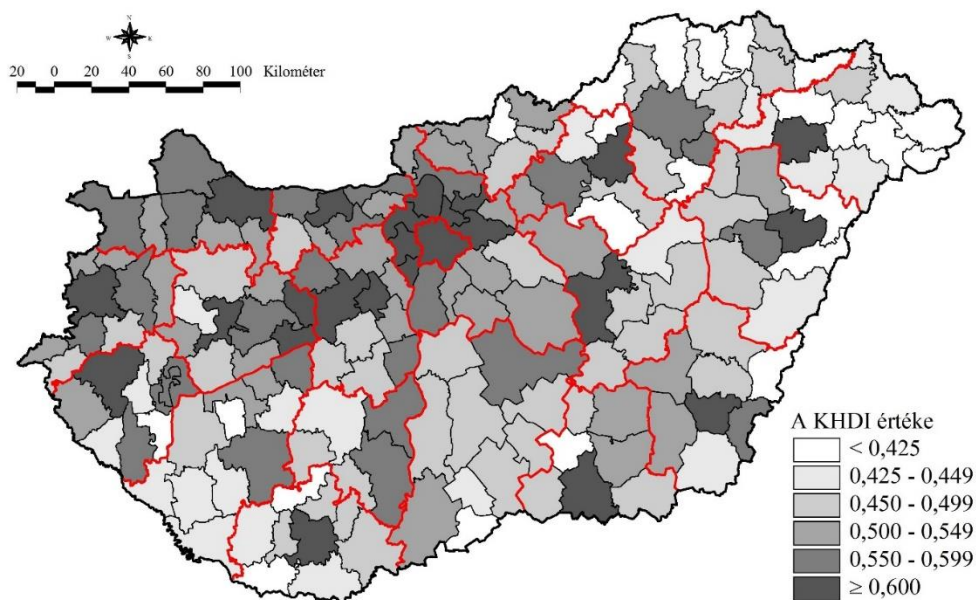
Az előző és jelen alfejezetekben bemutatott szakirodalom alapján elmondható, hogy egy-egy térség annál versenyképesebb, minél magasabbak a társadalmi-gazdasági mutatói. A versenyképesség során nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi verseny is értendő. Az egyes területek eltérő versenyképességéből fakadóan az egyenlőtlenségek továbbra is fennmaradnak (Fenyővári – Lukovics 2008). Lengyel (2003) részletesen foglalkozik a versenyképesség területi vizsgálatával és a versenyképesség területi fejlesztésével.⁹ Káposzta (2014) úgy véli, hogy az elmaradott térségeknek az endogén (helyben lévő) forrásokra kellene épülnie, mint például a helyi tőke, a terület tőkevonzó képessége, a munkaerőforrás, a fejlett infrastruktúra, a szociokulturális adottságok, valamint az iskolázottság.

A társadalom fejlettségének mérésére különböző indexeket használhatunk. Széles körben használt a Humán Development Index (HDI), ami három elemből áll: a terület gazdasági fejlettsége, az iskolázottsága, valamint a hosszú és egészséges élet mutatója¹⁰ (Farkas 2012). A 2011. évi népszámlálásra visszavezethető adatok (9. ábra) azt mutatják, hogy a főváros és északnyugati részen lévő kistérségek, valamint a megyeszékhelyek HDI

⁹ „A sikeres régióban növekszik az előállított jövedelem. E jövedelem jelentős része helyben marad befektetésre, vállalkozói és személyi jövedelemre, adók formájában település működtetésre és fejlesztésre. A jövedelem növekedéséből a lakosság széles rétegei is részesülnek, a gazdasági növekedés nem károsítja a régió természeti környezetét, épített és kulturális értékeit. Végül: a növekedés a régió valamennyi településcsoportját érinti, nem növeli a régió belüli területi egyenlőtlenségeket” (Enyedi 1998b: 409-411, idézi Lengyel 2003: 290)

¹⁰ A magasabb értékek jelentik a magasabb fejlettséget. Az HDI index 0 és 1 közötti értéket vehet fel.

értékei magasabbak, míg a legalacsonyabb értékek az északkeleti határ mentén elhelyezkedő kistérségekben jellemzők. Ez a mutató hűen tükrözi az országon belül lévő különbségeket, mind a gazdasági, mind pedig a társadalomszerkezet esetében (Obádovics – Kulcsár 2003, Rechnitzer – Smahó 2005, Csité – Németh 2007, Pénzes 2014).



9. ábra. A korrigált humán fejlettségi index a kistérségekben 2011-ben (Pénzes 2014: 65)

A másik – témánk szempontjából fontos – mutató a deprivációs index, ami a hátrányos helyzetű térségek meghatározását segíti (Boros 2008). Ez a mutató is több tényezőből tevődik össze, mint például a foglalkoztatottság, az iskolázottság, a lakhatási feltételek, valamint a szociális helyzet. Ez az index annak ellenére is csak korlátozottan alkalmas a hátrányos helyzetű területek lehatárolására, hogy pontosan ezt célozza. Ennek oka, hogy a hátrányos helyzetű területek egy része jó demográfiai mutatókkal rendelkezik, ami megakadályozza, hogy a leghátrányosabb térségek közé kerüljenek (Pénzes 2014). Mivel hazánkban a hátrányos helyzetű területeken magasabb a születésszám, ezért a születések számával kiegészítve a deprivációs index is objektív mutatónak tekinthető.

Bár egy-egy terület gazdasági fejlettsége és iskolázottsága között egyértelműen van összefüggés, de nem könnyű meghatározni, hogy melyik tekinthető az oknak és melyik az okozatnak. A magas iskolázottság nem mindig jár együtt fejlett gazdasággal, mert egyéb okok miatt (pl. közlekedésföldrajzi adottságok) a működő tőke nem tud bejutni az adott térségbe. Az alfejezetek alapján egyértelműen kimondható, hogy a két tényező szorosan összefügg, és együtt jár. A kutatásunk szempontjából mi inkább az iskolázottságot tekintjük az oknak és abban bízunk, hogy a jobb iskolázottságnak köszönhetően csökkenthető az egyes területek lemaradása. Ezt az álláspontot képviseli Enyedi György (1996), aki úgy véli, hogy a

gazdaságban rejlő területi különbségek a humán erőforrások területi különbségeire vezethetők vissza. Egy másik, a területi fejlődés kérdéskörével foglalkozó szerző úgy gondolja, hogy ha egy térség közlekedésföldrajzi helyzetét javítjuk (új autópályák, autópályák), akkor a gazdaság is fejlődésnek indulhat (Nemes Nagy 1993). Egy harmadik megközelítés szerint a fejlődést elősegíthetik a műszaki területen bekövetkezett innovációk, amik biztosítják, hogy az újabb fejlesztések minden terület számára hozzáférhetőek legyenek (Rechnitzer 1993).

Az alfejezetekben ismertetett, egymással szorosan összefüggő elméletek és indexek alapján jellemezzük Magyarország régióit. Tisztában vagyunk azzal, hogy egyes régiókon, megyéken belül is óriási különbségek vannak, viszont egy általános jellemzéssel kiemelhetők a régiók főbb jellegzetességei, amik a későbbi elemzések során hasznos kiindulási pontot jelenthetnek.

1. Nyugat-Dunántúl régió: az ország egyik centrumterületének tekinthető, a főváros után ide érkezik a külföldi tőke legnagyobb része, és ennek köszönhetően a GDP is igen magas. A külföldi tőkének szakképzett munkaerőre van szüksége, így a térségben magas az iskolázottság. A főváros mellett szintén belső migrációs célterület. Szükséges megjegyeznünk, hogy az idetartozó három megye közül (Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala) Zala megye gazdasági-társadalmi mutatói a leggyengébbek.

2. Közép-Dunántúl régió: A harmadik legfejlettebb régió az országon belül, amely méltó vetélytársa a Nyugat-Dunántúl régiónak. A terület magas iskolázottsága jól kiszolgálja a fejlett ipart, így a GDP értéke is magas. Távolabb fekszik ugyan a nyugati határszakasztól (ahol a legtöbb nagyvállalat leányvállalatokat hoz létre), azonban a fővárosi agglomeráció egyes részei már ide is kiterjednek. Magas bevétele származik a turizmusból.

3. Dél-Dunántúl régió: fejlettsége az országos átlagot alulról súrolja, bár az elmúlt években nőtt a lemaradása a fejlett térségektől. Az iskolázottság az előző két régióénál alacsonyabb. Fejlődésének nem tettek jót a rendszerváltás utáni gyárbezárások. Legfejlettebb térségei Baranya megyében találhatóak, míg Tolna megye és a Dráva-mellék fejlettsége alacsonyabb. A térségben magas az aprófalvas területek aránya, amelyek helyzetét tovább nehezíti, hogy itt magas a roma/cigány népesség aránya.

4. A Közép-Magyarország régió: az ország „fórrópontja”, kimagasló a gazdasági teljesítménye és az iskolázottság szintje is. A külföldi tőke fő célpontja, aminek háttérében több tényező mellett a monocentrikus településszerkezet állhat. Ennek ellenére nagy a régió belüli különbség, mert míg a főváros társadalmi-gazdasági mutatói kiemelkedőek, addig Pest megye egyes térségei ettől jelentősen elmaradnak. A megye ezért az ebből eredő különbségekre építve igyekszik önálló régióvá válni annak érdekében, hogy hozzájusson bizonyos, területfejlesztést célzó uniós forrásokhoz.

5. *Dél-Alföld régió:* A keleti országrész legfejlettebb területe, ahol magas a népességű mezővárosok száma, és az országos átlaghoz képest magasabb a mezőgazdaságból származó bevétel. A területen tradicionálisan viszonylag magas az iskolázottság szintje. Ugyanakkor az ország egyik leggyengébb (bár fejlődő) sávja a főváros és Szeged között húzódik. Jelentős számban található itt lemaradó kistérségek, melyek a régióhatár mentén, valamint Békés megye délkeleti részén helyezkednek el.

6. *Észak-Alföld:* Az ország egyik periférikus területe, amely több leszakadó, hátrányos helyzetű térséget foglal magába. Fejlődő területei csupán a megyeszékhelyek és néhány, turisztikailag jelentős város (például Hajdúszoboszló), vagy az oktatási intézményei révén kiemelkedő települések (például Hajdúböszörmény, Kisvárd, Debrecen). A régióra jellemző az alacsony iskolázottság, a magas munkanélküliség és a GDP alacsony szintje. Jellemző továbbá a területéről való elvándorlás, elsősorban a magasabb végzettségűek körében, ami a régió további leszakadását eredményezheti. Még mindig magas a születések száma (ennek ellenére az elvándorlás miatt fogy a népesség), ami az általános munkaerőhiány mellett előnyt jelenthetne a térség számára, amennyiben a lakosság képzettsége megfelelné a gazdaság igényeinek. Mindezzel együtt jár a roma/cigány népesség magas aránya, ami a három érintett megye (Jász-Nagykun-Szolnok megye, Hajdú-Bihar megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) közül a leggyengébb mutatókkal rendelkező Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legmagasabb.

7. *Észak-Magyarország régió:* Az ország legrosszabb gazdasági és társadalmi helyzetben lévő régiója, ahol a legnagyobb problémát az ipari üzemek két-három évtizeddel ezelőtti bezárása okozta. A magasabb végzettséggel rendelkező népesség elvándorolt a térségből, ennek következtében az iskolázottság szintje csökkent. Az itt lévő nagyobb városok sem tudnak kitörési pontot jelenteni, így a térség további lemaradása várható. A régióban nagyarányú a határmenti területek aránya, ami tovább nehezíti a térség fejlesztését.

III. A középfokú oktatási rendszer és tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők

Az első alfejezetben – mivel kutatások igazolják, hogy az iskolai ellátottság nagymértékben befolyásolja a tanulói teljesítményt (M. Császár 2004) – a közoktatás területi különbségeit vizsgáljuk az alapján, hogy az egyes kistérségekben milyen a középfokú iskolai ellátottság, található-e az adott kistérségekben szakiskola, szakközépiskola és gimnázium¹¹. A sokrétű iskolai ellátottság kiemelten fontos a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában, mert ezek a diákok alacsony gazdasági tőkével rendelkező családokból származnak, ezért a jobb színvonalú iskolákhoz való hozzáférésük is akadályozott lehet (nincs megfelelő választék, hiányozhatnak a számukra megfelelő képzések). Az oktatás és iskolázottság nagy szerepet játszik a társadalmi különbségek leküzdésében, amihez szükség lenne arra, hogy a hátrányos helyzetűek az ország egész területén hozzáférjenek a jó színvonalú oktatáshoz (Sorokin 1998). Az alfejezet nagy részében 2012. évi adatok láthatók, mert a dolgozat empirikus fejezeteiben a 2012. évi Országos kompetenciamérés eredményeit mutatjuk be, ezért az akkori állapotok bemutatása releváns az eredmények értelmezésében, és az újabb adatokat csak említés szintjén jelenítjük meg.

A második alfejezetben a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezőket tekintjük át. Többek között a családi háttér, az anyagi helyzet, az intézménytípus, az intézmények összetétele és a pedagógusok jellemzőinek tanulói teljesítményre gyakorolt hatását mutatjuk be. A tanulói teljesítmény nagyon sok mindentől függ, de mindent nem lehet teljes mértékben bemutatni, ezért csak a felsorolt tényezők szerepét vizsgáljuk.

A harmadik alfejezetben az Országos kompetenciamérés újabb eredményeit, valamint a kompetenciamérésben tapasztalható területi különbségeket ismertetjük. Ez a kompetenciamérés alapján készült különböző vizsgálatokat jelenti, valamint azokat, amik a hátrányos helyzetre koncentrálnak.

III.1. A középfokú oktatási rendszer és 2012. évi állapota

Az előző fejezetben láthattuk, hogy az iskolázottság hatása sok mindenre kiterjed. Az iskolázottsággal együtt járó tudásszintet az oktatáson keresztül érhetjük el. Az alfejezetet M. Császár és Wusching (2016) gondolatával indítjuk, ami arra kérdésre ad választ, hogy miért is

¹¹ Mivel a disszertációhoz tartozó kutatás jellemzően korábbi időszakok jellegzetességeit tárja fel, így dolgozatunkban a középfokú képzési programok hagyományos megnevezését (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) használjuk.

fontos az oktatást és annak hozzáférhetőségét vizsgálunk: „*A huszadik század végére a tanulás kultúrája és a minőségi tudás vált a társadalmi-gazdasági fejlődés motorjává. Ez a társadalomkutatók figyelmét az oktatás-képzés rendszerének gazdaságra, társadalomra gyakorolt hatásának elemzése felé irányította. A tudás, az innováció és technológiai fejlettség terén jelentős térbeli különbségek vannak...*” (M. Császár – Wusching 2016: 84). Az oktatás a területi és a gazdasági különbségek csökkentésének egyik legfontosabb eleme. Ezért került az oktatás a társadalomföldrajz fókuszába, amivel kapcsolatban a szakemberek az 1990 évektől kezdődően előszeretettel használták az oktatásföldrajz alrendszer kifejezést (Meusburger 2013). Az oktatásföldrajzi kutatások középpontjában az iskolázottság, a közoktatási rendszer valamint az iskolák területi különbségei állnak. Az ebben a témakörben született kutatások előkészítő funkciót láthatnak el az oktatás- és a gazdaságpolitika számára. A vizsgálatok erősen kötődnek a térhez és a területek közötti különbségekhez (M. Császár 2004).

A disszertáció területi vizsgálatokkal foglalkozó részében az eredményeket oktatásföldrajzi szemszögből és módszerrel elemezzük. A területi aspektusból történő vizsgálatok fontosságára Meusburger (1998) hívta fel a figyelmet. 1998-ban kiadott munkájában (*Bildungsgeographie*) bírálta azokat gazdasági és társadalmi elméleteket, amik a tudást és az iskolázottságot minden földrajzi terület esetében homogénnek tekintették, így az elméletekből kimaradtak a helyi sajátosságok. Kutatása szerint azokban az országokban, ahol a politika aktorai nem veszik figyelembe a helyi sajátosságokat, ott torz társadalmi és gazdasági szerkezet alakul ki (Meusburger 1998). Tíz évvel később újragondolta és továbbfejlesztette az elméletét, miszerint az eltérő tudásszerkezet és az innovációs központok nagymértékben befolyásolják a területi különbségeket. Egy-egy centrumterület képes újabb és újabb vívmányokat létrehozni, így a fejlettség következő szintjére tudnak lépni, ugyanakkor azok a területek, amik nem rendelkeznek ilyen tulajdonsággal, azok lemaradnak a versenyben, így növelve tovább a területi különbségeket. Megemlíti, hogy a magasabban iskolázott társadalomban könnyebben terjednek el az innovációs fejlesztések, mert több tudással az egyén egyszerűbben tud adaptálódni a változásokhoz (Meusburger 2009). Ezért is szükséges, hogy – közelítve e disszertáció témájához – a helyi igényekhez alkalmazkodó közép fokú oktatási kínálat alakuljon ki, így segítve hozzá a helyi társadalmat a magasabb iskolázottsághoz, és ezáltal a magasabb gazdasági produktivitáshoz (Balázs 2003).

Az oktatásföldrajz a társadalomföldrajz részének tekinthető, annak egyik tudományterülete (Probáld 2007). Az oktatásföldrajznak két kutatási iránya alakult ki: a befelé tekintő és a kifelé tekintő. Első esetben csak az oktatáson belüli térbeli különbségekre helyeződik a hangsúly, a második esetben viszont a kutatók olyan tudományterületekkel törekednek összefüggések kialakítására, amikkel közösen tudják értelmezni a térbeli

változások folyamatait (Thiem 2009). A területi kutatások során a vizsgálat tárgyát úgy kell megválasztani, hogy területileg jól elhatárolható és konkrét pontokhoz köthető (intézmények, szervezetek, teljesítmények, stb.) legyen (Dickenson 1970). A szakemberek már az 1970-es évek végén felhívták a figyelmet arra, hogy a középfokú oktatás esetében szükséges azt a teret is vizsgálni, ahonnan a tanulók érkeznek, és ez tovább erősítette a területi kutatások irányába történő elmozdulást (Popp – Vogt 1979).

Az oktatás és annak területi különbségei hosszú társadalmi folyamatok eredménye, ami az első iskola alapításától napjainkig tart. A kutatásunk eredményeire legfőképpen a rendszerváltozást követő időszak oktatáspolitikája gyakorolt hatást, ezért csak ezt az időszakot tekintjük át. A Magyarország oktatásában bekövetkezett történeti változásokat M. Császár Zsuzsa (2004) foglalta össze, ez után nem született újabb oktatásföldrajzzal foglalkozó mű, ezért a dolgozat későbbi részében található saját szerkesztésű ábrák a 2012. évi adatokat tartalmazzák. Azért nem újabbakat, mert a vizsgált középfokú adatbázisunk ebből az évből származik.

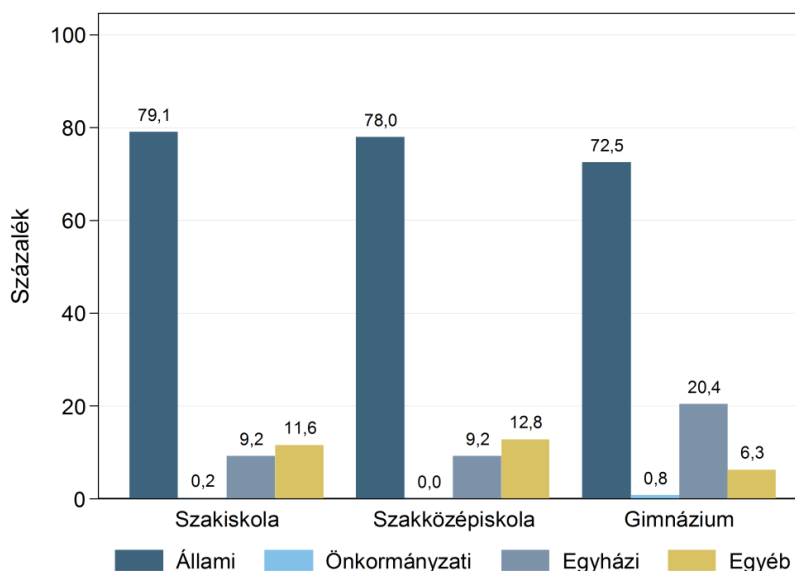
Az 1970-es évek végétől elkezdődött a középfokú oktatás expanziója, aminek a hátterét a nyolcosztályos végzettség megszerzésének általánossá válása, valamint a lányok és a kistelepüléseken élők középfokon való továbbtanulása jelentette. Három intézménytípus közül lehetett választani: felsőoktatásba való bejutást elősegítő gimnázium, a szakmát és továbbtanulásra lehetőséget kínáló szakközépiskola, valamint a szakmát adó szakiskola. Az egyes iskolákat eltérő társadalmi csoportok preferálták: a magasabb státuszúak a gimnáziumot, míg a falusi gyermekek a szakiskolát. A gimnáziumban tanulók aránya nem emelkedett drasztikusan, mert a felsőoktatásba felvehető hallgatók száma nem növekedett, így a felsőoktatási szelekció a gimnáziumokra is kifejtette hatását (Forray R. – Kozma 1992). Ezért nem volt szükséges a gimnáziumi férőhelyek számának bővítése, ami a szakmunkás diákok nagy létszámát okozta. Az akkori politika elképzelése az volt, hogy a Ratkó gyerekek második hullámát a szakmunkásképzőkbe irányítsa, ne pedig egy magasabb végzettség felé (Surányi 2000). Az 1980-as években már nőtt a szakközépiskolában tanulók aránya, de a rendszerváltozást követően a növekvő számú felsőoktatási férőhelyek hatására még inkább növekedett arányuk (Blahó 2011, Velkey 2011). Halász (2001) megkülönböztet abszolút expanziót és relatív expanziót. Az abszolút expanzió alatt a tanulók számának nagyságát, míg a relatív expanzió alatt a tanulók arányait érti az egyes iskolatípusokban. A rendszerváltozás után az évtized közepéig a tanulók létszáma emelkedett az érettségit adó iskolatípusokban, amit megtorpanás majd újbóli emelkedés követett. A relatív expanzióban nem volt törés, folyamatosan emelkedett mind a szakközépiskolákban, mind a gimnáziumokban tanulók aránya.

A rendszerváltozás idején a középiskolai tanulók 24%-a tanult gimnáziumban, ami az ezredfordulóra 29%-ra emelkedett. Jelentősebb emelkedés volt a szakközépiskolákban tanulók arányában is (33%-ról 48%-ra). A szakmunkás tanulók aránya viszont 41%-ról 22%-ra csökkent (M. Császár 2004, Balázs et al. 2011). Egyértelműen azon képzések iránt nőtt meg a kereslet, amelyek lehetőséget biztosítottak a felsőoktatásba való továbbhaladásra. A középfokon tapasztalható tanulói létszámmexpanzióval párhuzamosan 2009-ig növekedett a középfokú oktatási intézmények száma is, majd minimális visszaesése volt tapasztalható. A gimnáziumok és szakközépiskolák számának visszaesésének háttérében az iskola-összevonások álltak, amik nem jártak együtt a feladatellátási helyek számának csökkenésével. Vagyis az önálló szakiskolák, szakmunkásképzők száma csökkent az országon belül, például Vas megyében teljesen megszűntek, vagy betagozódtak más intézményekbe, de Pest, Veszprém, Bács-Kiskun megyében is ezeknek az iskoláknak több mint 50%-a eltűnt. Ezzel ellentétes folyamat zajlott le Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében, ahol nőtt a szakiskolák száma, de itt nem az új képzések indítása volt a cél, hanem a területen tapasztalható intézményhiányból adódó „lyukak betömése” (M. Császár 2004, Balázs et al. 2011).

A középfokú oktatási hálózat szerkezete követi a településstruktúrát, így az Alföld területén a nagy népességű mezővárosok miatt sűrű az intézményhálózat, a Dunántúl déli részén viszont ritkább az aprófalvas területek okán. Magas a gimnáziumok száma Győr-Moson-Sopron megyében és a Közép-Magyarország régióban, ami a gazdasági fejlettségnek köszönhető. Szintén magas arány tapasztalható Baranya, Csongrád, Bács-Kiskun és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ahol ennek háttérében nem a kiemelkedően nagy gazdasági fejlettség áll, hanem a tanulók átmeneti kivonása a munkaerő-piacról. Így nem válnak korán munkanélkülivé, valamint lehetőséget biztosítanak számukra a felsőoktatásban való továbbtanulásra, amivel később erősíthető a munkaerőpiac (Forray R. – Kozma 1999).

A fenntartók között is változás volt a rendszerváltozás utáni két évtizedben, csökkent az állami fenntartású intézmények száma, s növekedett az egyházi fenntartásúaké (Balázs et al. 2011). Az egyházi fenntartású intézmények számának növekedése 2010 és 2013 között a korábbinál erőteljesebb volt, így 10%-ról közel 18%-ra nőtt a középfokú intézmények között az arányuk. Ezzel párhuzamosan nőtt az egyházi fenntartású középiskolában tanulók aránya is (10. ábra). Minden iskolatípusban az állami fenntartású intézményekben tanulók vannak a legnagyobb arányban, de az egyes képzési programok tekintetében eltérő az arányuk. A szakiskolák tanulók mindössze 9,2%-a tanul egyházi fenntartású intézményben, további 11,6% egyéb fenntartásúban, 79,1%-uk pedig állami intézményekben. A szakközépiskolák tanulók szintén 9,2%-a tanul egyházi intézményben, egyéb fenntartású iskolában a

szakközépiskolások 12,8%, míg az állami intézményekben 78%. A gimnazisták (20,4%) a szakiskolásokhoz (9,2%) képest nagyobb arányban tanulnak egyházi fenntartású iskolákban. A korábbi típusokkal összehasonlítva az egyéb fenntartású iskolákban tanuló gimnazisták aránya 6,8%-ra, az állami intézményekben tanuló gimnazistáké pedig 72,5%-ra csökkent.



10. ábra. A középiskolás tanulók aránya intézményfenntartók szerint, programtípusonként (Varga J. 2015: 124)

A rendszerváltozás óta eltelt időszakban a gimnáziumok alapítása kisebb mértékű volt a nyugati országrészben. Az aprófalvas térségekben a már korábban kialakult városi központok mellett nem található olyan települések, amelyek saját településük vagy szűk környezetük számára reálisan tudtak volna újabb intézményt működtetni, szemben a nagy alföldi településekkel, illetve az erőteljesen növekvő Közép-Magyarország régióval (Blahó 2011).

A középfokú oktatás térszerkezetét nemcsak az adott térség településstruktúrája, hanem más tényezők is befolyásolják, például a kereslet. Ideális esetben az oktatás kiszolgálja a keresletet, vagyis a középfokú oktatási intézmények olyan képzéseket indítanak, amikre szükség van a helyi munkaerőpiacon. A keresletet több tényező együttes hatása határozza meg: a terület gazdasági fejlettsége, a személyes jellemzők, a családi háttér, az anyagi körülmények, stb. Az ezredfordulóra megnőtt az érettségit adó intézmények iránti kereslet, s mivel a kínálat is igazodott ehhez, emelkedett az érettségit adó intézményekben tanulók aránya is. Négy olyan terület van, ahol nagyobb arányban emelkedett az érettségit adó képzésben résztvevők aránya: Csongrád és Baranya megyében az oktatási hagyományok átöröklődése, valamint az egyetem-városiasság állhat a háttérben, míg Zala megyében a helyi

oktatásfejlesztési politikának lehet jelentős szerepe. A negyedik terület a főváros, aminek a gazdasági fejlettségéből következik magasabb iskolai végzettség iránti igény (M. Császár 2004).

Az iskolázottság fejlődésének folyamata nem egységesen ment végbe az ország teljes területén. Dinamikus növekedés volt tapasztalható a központi régió esetében, valamint a Balatontól északra lévő területeken. Mindkét esetben a gazdasági fejlettség állhat a folyamat mögött, valamint a belső migráció is okként említhető, mert a magasabb végzettséggel rendelkezők ideköltöznek a jobb fizetés reményében. Ennek a népességnek viszont megnő az igénye arra, hogy gyermekeinek is magasabb végzettséget nyújtson. Nagyobb növekedés volt tapasztalható Baranya és Csongrád, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, aminek az oka inkább a tradicionálisan iskolavárosi hagyományok, illetve a felsőoktatási intézmények pozitív hatása lehet (M. Császár 2004, M. Császár 2006).

A középfokú oktatásban bekövetkezett expanzióhoz alkalmazkodott a középfokú oktatási struktúra. A gazdasági fejlettség erősen meghatározza azt, hogy mekkora az érettségit adó képzésben résztvevők aránya: legnagyobb arányban Győr-Moson-Sopron megyében és a fővárosi agglomerációban tanulnak ezekben a képzésekben. A Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régiókban az érettségit adó gimnáziumi képzés mellett a diákok nagy arányban tanulnak a korszerű, helyi munkaerőpiacra orientáló szakképzésben is. Baranya és Csongrád megyében is magas az érettségit adó képzésben tanulók aránya, viszont itt nem a külföldi tőke és a gazdasági fejlettség áll a háttérben, hanem a felsőoktatási intézmények színvonala és vonzóereje, illetve a térségben hagyománya van a gimnáziumi képzésnek (Forray R. 2002). Bács-Kiskun megyében is fejlett a gimnáziumi hálózat, aminek hatására a térségben magasabb a gimnáziumban tanulók aránya. Somogy és Tolna megyében a középfokú oktatás nem tudott profilt váltani, így itt alacsonyabb arányban jellemző a gimnáziumi képzésben való részvétel. Az ország északkeleti felében országos átlag feletti a szakközépiskolában és szakiskolában tanulók aránya, ami nem a helyi igényekből adódik, hanem az iskolahálózat megrekedt egy bizonyos szinten, és nem volt képes lépést tartani az ország fejlett térségeivel. Zala és Nógrád megyében alacsonyabb a gimnáziumi képzések aránya, mert nem sikerült felszámolni a rendszerváltozás előtti oktatási berendezkedést. Baranya megyében az aprófalvas térségekben nehezen lehet fenntartani középfokú oktatási intézményt, mert a népesség elöregedő, kevés a fiatal, és magas köztük a hátrányos helyzetű népesség aránya, akik nem a gimnáziumi képzést részesítik előnyben. Az Észak-Magyarország régióban bővítették ugyan a gimnáziumi képzések számát, viszont nagyarányú maradt a szakképzés is, de ezek a képzések nem korszerűek, így nem szolgálják a régió kitörési lehetőségét (M. Császár 2004, Blahó 2011).

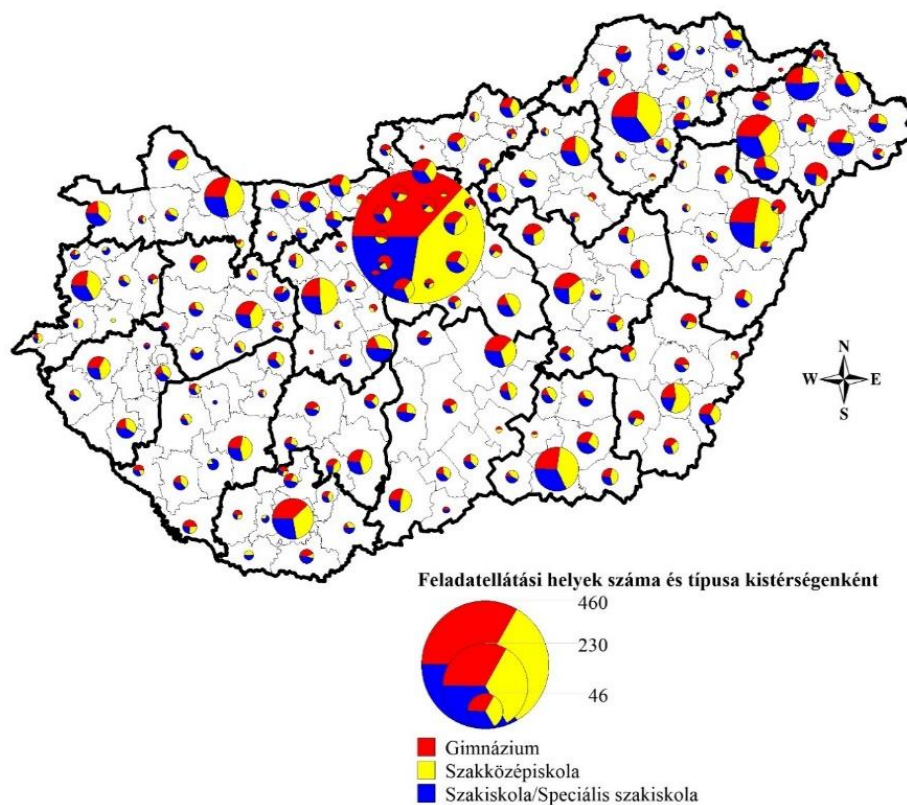
A települési lejtő mentén vizsgálódva az egyes iskolák anyagi forrásokhoz való hozzáférése eltérő. A megyeszékhelyeken több lehetőség van infrastrukturális fejlesztésekre, és a pedagógusi állásokra is többen jelentkeznek, viszont a kis falvakban korlátozottak a lehetőségek, tehát magát a közoktatást, annak minőségét az is meghatározza, hol helyezkedik el az intézmény (Keller – Mártonfi 2006). A települési lejtő mentén eltérések tapasztalhatók az egyes iskolatípusok választásában. Már az 1980-as években leírták, hogy a városi népességnek nagyobb az igénye a gimnáziumi képzésekre, míg a faluban élők megelégednek a szakiskolai képzéssel (Kiss – Schüttler 1983).

A 11. ábrán azt mutatjuk be, hogy az egyes kistérségekben 2012-ben milyen iskolatípusok és milyen arányban voltak jelen. A vizsgálat során a feladatellátási helyeket vettük figyelembe, mivel ez jobban megmutatja hazánk középiskolai hálózatát. Azért is döntöttünk a feladatellátási helyek mellett, mert a több telephellyel rendelkező intézmények esetében a diákok számára fontos szempont a térbeli elhelyezkedés. Ha iskolaszinten jelenítenénk meg az adatokat, egyes térségek látszólag iskolák nélkül maradnának, ami nem lenne helytálló.

A kistérség népességével egyenes arányban növekszik a képzési típusok közötti választási lehetőség. Az országban hét olyan kistérséget találunk, amikben nincs középfokú oktatási intézmény (a Téti, a Zalakarosi, a Balatonföldvári, a Letenyei, az Óriszentpéteri, a Pacsai és a Béalápátfalvai kistérség). Ezek olyan kis lakosságszámú, aprófalvas, elöregedő térségek, amik nem képesek tanulóval feltölteni egy középfokú intézményt, ugyanakkor általában más térségek intézményei könnyen elérhetők. Győr-Moson-Sopron megyében a gimnáziumi képzés mellett jellemző a helyi munkaerőpiacra orientáló szakközépiskolai feladatellátási helyek magasabb száma. Komárom-Esztergom megye több kistérségében az országos átlag feletti szakiskolai/speciális szakiskolai arány látható. Veszprém megyében a szakközépiskolai képzés a vezető szerep, de a szakiskolai feladatellátási helyek száma is jelentős. Fejér megyében a szakközépiskolák felülreprezentáltak, amik többségükben a felsőoktatás felé orientálnak. Somogy megye intézményhiányosnak tekinthető, kistérségeiben kis számban vannak középiskolák. A Dél-Dunántúl régióban a szakközépiskolák és a gimnáziumok jelentősek, a szakiskolai/speciális szakiskolai képzés háttérbe szorul.

A Dél-Alföld régióban a szakiskolai intézmények száma alacsony, míg a szakközépiskolák száma magasnak tekinthető, sőt egyes nagyvárosok esetében még a teljes intézménylétszám felét is meghaladja számuk (Mohács, Békéscsaba). Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében magas az aránya a szakiskoláknak/speciális szakiskoláknak, míg Hajdú-Bihar megyében kisebb az arányuk, sőt Debrecen esetében a szakközépiskolák száma felülreprezentált. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében magas a szakiskolák/speciális

szakiskolák aránya, különösképpen a megye északi kistérségeiben, ahol a hátrányos helyzetűek száma magas. Nógrád és Heves megyében változatos az iskolaellátottság, vannak olyan kistérségek, melyekben magas a hátrányos helyzetűek aránya, de nincs szakközépiskola, és vannak olyan kistérségek, ahol alacsonyabb a hátrányos helyzetűek aránya, mégis magas a szakközépiskolák száma. A fővárosban és agglomerációjában az érettségit nyújtó intézmények iránt nagyobb az igény. Ennek háttérében a családok magasabb társadalmi státusza állhat. Hasonló jelenség látható a szuburbánus kistérségekben is, ahol szintén magasabb az érettségit nyújtó intézmények aránya. Ennek oka, hogy a helyi közoktatási intézményhálózat a városból kiköltözött, magasabb végzettséggel rendelkező népesség igényeit szolgálja ki.



11. ábra. Középfokú oktatási intézmények feladatellátási helyeinek eloszlása kistérségenként (KIRSTAT 2012 adatai alapján saját szerkesztés)

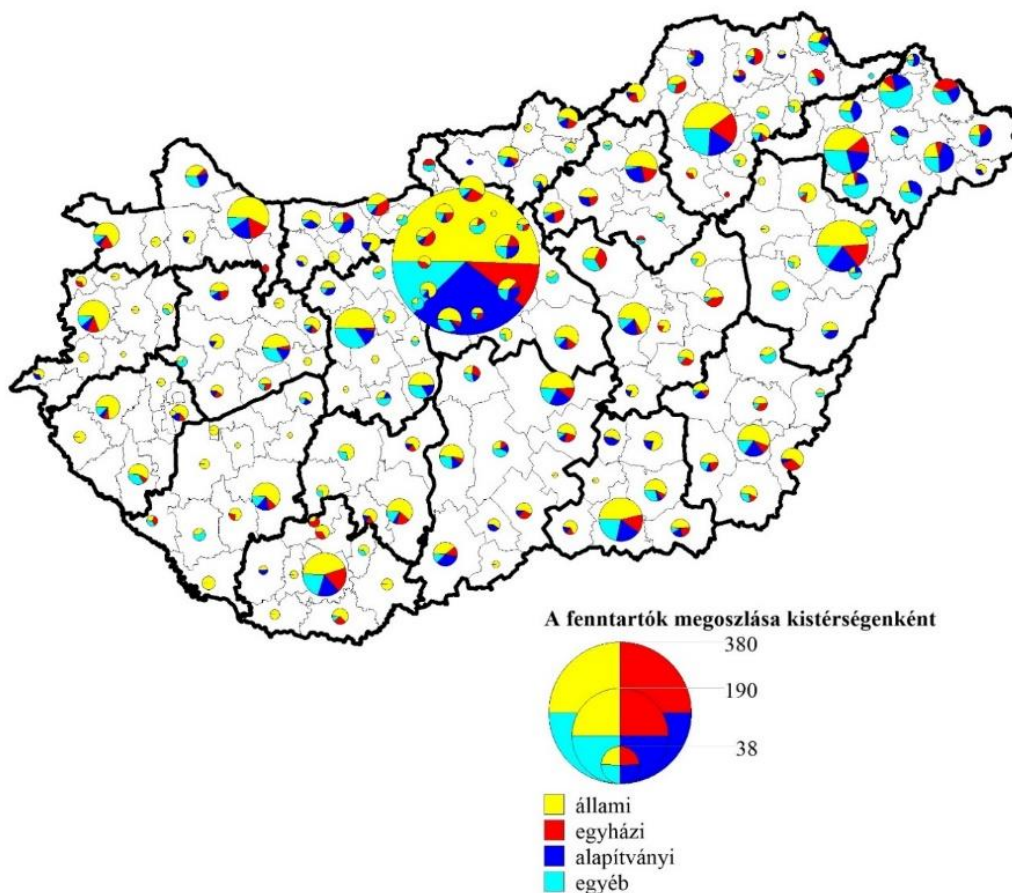
A 12. ábra a feladatellátási helyek eloszlását mutatja az egyes fenntartók között. Az Oktatási Hivatal adatbázisa nagyon sokféle fenntartót különböztet meg, így az ábrázolás szempontjából szükséges volt azok összevonása, és így négy kategóriát alakítottunk ki. Az állami fenntartók közé soroltuk az állami fenntartású felsőoktatási intézményeket, a községi társulások és az önkormányzatok által fenntartott intézményeket. Az egyházi kategóriába

került az összes, valamelyik egyház által működtetett intézmény. Az alapítványi intézmények közé kerültek a közhasznú és közalapítványok iskolái, míg az egyéb kategóriába minden olyan fenntartóé, ami nem volt egyértelműen besorolható az állami, az egyházi és az alapítványi kategóriába. Jellemzően valamilyen gazdasági szervezet (részvénytársaság, korlátolt felelősségű társaság, stb.) a fenntartójuk. A legnagyobb intézményfenntartó az állami szektor, szinte minden kistérségben ennek a szektornak a legnagyobb az aránya, viszont a régiókat tekintve eltérések tapasztalhatók.

A Nyugat-Dunántúl régióban az állam a meghatározó; az egyházi és az alapítványi szektor nagyobb részt a nagyvárosokban jelenik meg, mint például Sopron, Győr, Mosonmagyaróvár és Zalaegerszeg, de itt sem érik el az 50%-ot. Kivételt képez a Pannonhalmi kistérség, ahol nagy múltú egyházi fenntartású intézmény található. A Közép-Dunántúl régióban jóval változatosabb a fenntartók összetétele, itt is magas az állami fenntartású intézmények száma, de Esztergomban – egyházi központ révén – kiemelkedően magas az egyházi fenntartású intézményeké, míg Tatabánya esetében az alapítványi iskolák túlsúlya jellemző. Veszprém és Fejér megyében több esetben magasabb az egyéb fenntartó által működtetett iskolák aránya. A Dél-Dunántúl régióban is magas az állami részvétel az oktatási intézmények fenntartói között. Pécsen az állami szektor mellett megjelennek a többi három fenntartó közé sorolt intézmények is. Ez a jellegzetesség más megyeszékhelyek és nagyvárosok esetében is tapasztalható, ami azt jelzi, hogy a nagyobb népesség kedvez az „alternatív” iskolák elterjedésének. A Komlói és Sásdi kistérségekben az egyházi iskolák jelennek meg nagyobb arányban.

A Dél-Alföld régióban az állami fenntartású iskolák minden kistérségben túlsúlyban vannak. Az Észak-Alföld régió a legváltozatosabb. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye iskoláinak legnagyobb része nem állami fenntartású, hanem sok esetben az egyéb kategóriába sorolt fenntartók iskolái, de nagyarányban láthatunk alapítványi intézményeket, míg a Vásárosnaményi kistérségben az egyházi fenntartású iskolák jelenléte jelentős. Ennek oka a hátrányos helyzetre forrásokat lehívni szándékozó alapítványok jelenléte lehet. A régió másik két megyéje az országosnak megfelelő eloszlást mutatja, de az egyházi fenntartású iskolák aránya Jász-Nagykun-Szolnok megye több kistérségében, például a Jászberényi, a Karcagi vagy a Mezőtúri kistérségben is magas. Az Észak-Magyarországi régióban hasonló képet láthatunk, mint az előző régió esetében. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében nagyobb arányban vannak az egyéb kategóriába sorolt fenntartók által üzemeltetett iskolák, valamint az Abaúj-Hegyközi és a Sárospataki kistérségben magas az egyházi intézmények száma, de az alapítványi iskolák is markánsan megjelennek a megyében. Ez utóbbi fenntartók iskolái

valószínűleg szintén a hátrányos helyzetre és annak forrásaira építenek. A régió további két megyéjében inkább az állami fenntartású iskolák dominálnak.



12. ábra. Fenntartók megoszlása az egyes kistérségekben feladatellátási helyenként (KIRSTAT 2012 adatai alapján saját szerkesztés)

A 2. táblázatban foglaltuk össze, hogyan oszlanak meg a feladatellátási helyek az egyes iskolatípusok és a fenntartók között. Az állami szféra vállalja a legnagyobb szerepet a speciális szakiskolák fenntartásában (88,9%) és a legtöbb iskolával is ez rendelkezik (51,3%). A szakiskolai képzésben a másik nagy résztvevő az alapítványi szektor (23,0%), az egyházi intézmények csupán 10,8%-ot képviselnek. A szakközépiskolák esetében is ez a két fenntartótípus emelkedik ki a legnagyobb szám és százalékos értékkel: az állami intézmények 57,2%-ot tesznek ki, míg az alapítványi iskolák 18,9%-ot. Ebben az intézménytípusban az egyházi iskolák 10,1%-os részvétele a jellemző. Az egyházi iskolák száma egyenes arányban növekszik a gimnáziumi képzés felé haladva, ahol arányuk 17,2%. Azóta még több gimnáziummal rendelkeznek, így azt gondolhatnánk, hogy az egyházi iskolák igyekeznek az úgynevezett elitképzést megvalósítani, de erre a megállapításra valamelyest azonban cáfolatot

nyújthat majd a 3. táblázat. A gimnáziumi képzésben az állami fenntartású intézmények száma 43,6%-ra csökken, míg az egyéb fenntartású intézmények aránya 25,0%-ra emelkedik.

2. táblázat. A feladatellátási helyek megoszlása fenntartók és iskolatípusok szerint (oszlop%) (KIRSTAT 2012 alapján saját szerkesztés)

	Speciális szakiskola		Szakiskola		Szakközépiskola		Gimnázium		Összesen
Állami	128	88,9	334	51,3	507	57,2	371	43,6	1340
Egyházi	9	6,3	70	10,8	90	10,1	146	17,2	315
Alapítványi	6	4,2	150	23,0	168	18,9	121	14,2	445
Egyéb	1	0,7	97	14,9	122	13,8	213	25,0	433
Összesen	144	100,0	651	100,0	887	100,0	851	100,0	2533

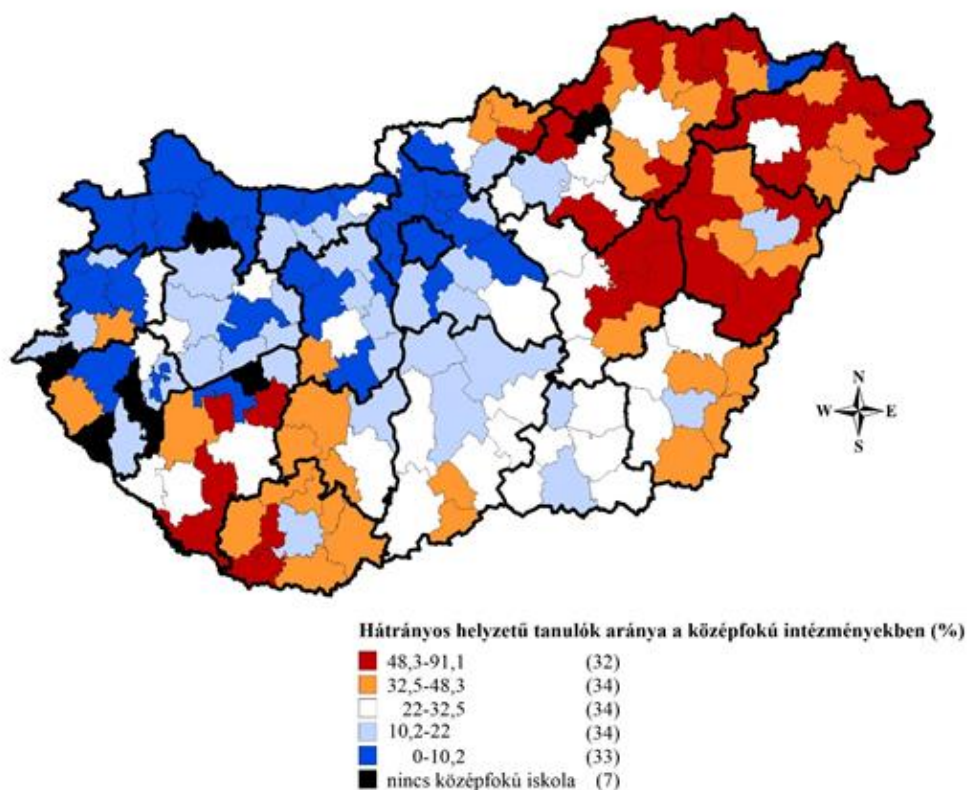
A 13. ábra a középfokon tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kistérségenkénti arányát mutatja be, ahol összevonva a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók számát¹². Az ábrán lényegében a korábban látott ábrák és területi mintázatok rajzolódnak ki¹³. Az ábrán hideg színekkel jelöltük azokat a kistérségeket, ahol alacsony a hátrányos helyzetűek aránya, meleg színekkel a magas hátrányos helyzetű arányt, a középértéket pedig fehérrel. A fekete szín azokat a kistérségeket jelöli, ahol nincs középfokú oktatási intézmény.

Az alacsony hátrányos helyzetű értékekkel rendelkező kistérségek a gazdaságilag fejlettebb területekkel estek egybe, amelyek a Balatontól északra, valamint a fővárosban és annak közelében helyezkednek el. Alacsony értékek láthatók továbbá a Budapest-Szeged gazdasági folyosón is. A megyeszékhelyek minden esetben egy, olykor több színárnyalattal alacsonyabb hátrányos helyzetű arányt mutatnak, mint a környezetük kistérségei. A kistérségek hátrányos helyzetűek arányát befolyásolja az ott található középfokú oktatási intézmény típusa. Ez magyarázza, hogy a Bodrogi közeli kistérségben alacsony a hátrányos helyzetűek aránya, mert itt csak gimnáziumi képzés érhető el, ami nem a leghátrányosabb helyzetű tanulók célpontja. A magas hátrányos helyzetű arány a Dél-Dunántúlon, valamint az északkeleti országrészre jellemző. A gazdasági fejlettségnél említettünk egy BB-tengelyt (Balassagyarmat és Békéscsaba), ami a hátrányos helyzetűek esetében is megfigyelhető: az ettől a vonaltól keletre lévő kistérségekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A Nagyatádi és a Csurgói kistérség nem került a leghátrányosabb kategóriába, pedig itt hagyományosan magas a hátrányos helyzetűek száma. Csurgó esetében az lehet az ok, hogy itt gimnáziumi és szakközépiskolai képzés található, amelyekben sok nem hátrányos helyzetű

¹² Mind a két csoport már hátrányban van, ezért dolgozatunkban nem akarjuk külön kezelni ezt a két csoportot.

¹³ Itt még a hátrányos helyzetre vonatkozó 2013-ig érvényben lévő törvény volt életben.

tanulót tanítanak (feltételezhetően kistérségen kívülieket is). A Nagyatádi kistérségben sok a nem az állami szektorhoz tartozó fenntartó által működtetett iskola, amik a jobb háttérű tanulókat vonzhatják. Békés megyében alacsonyabb a hátrányos helyzetűek aránya, a magasabb arány a határmenti térségekre koncentrálódik. A lehetséges magyarázat az iskolatípusok területi eloszlásában keresendő, mert a szakiskolák inkább a nagyobb városokban találhatóak, ahol a nem hátrányos helyzetű tanulók száma is magas, így csökkentve a hátrányos helyzetűek arányát.



13. ábra. A középfokú intézményben tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya kistérségenként (KIRSTAT 2012 adatai alapján saját szerkesztés)

A 3. táblázatban összegezzük a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megoszlását az egyes fenntartók között. A harmadik oszlopban összevontuk a két hátrányos helyzetű kategóriát, ennek oka, hogy a dolgozatunkban összevont értékekkel dolgozunk a későbbiekben. Az állami fenntartású intézmények a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában/felzárkóztatásában nagyobb szerepet vállalnak. Őket követik az egyház által fenntartott iskolák, melyekben a korábbi szakirodalommal ellentétben a vártnál nagyobb a hátrányos helyzetűek aránya, bár az is látható, hogy inkább a hátrányos helyzetűek vannak túlsúlyban, nem pedig a halmozottan hátrányos helyzetűek. Ennek oka lehet, hogy az egyházi

intézmények ösztöndíjprogramokkal és egyéb támogatásokkal segíteni tudják a hátrányos helyzetűek középfokon való tanulását. Az alapítványi és egyéb fenntartású intézményekben országos átlag alatti a hátrányos helyzetűek aránya, ami valószínűleg azzal magyarázható, hogy a legtöbb ilyen iskolában tandíjat kérnek a tanulóktól, így csak a külön a hátrányos helyzetűekre specializálódottakban magasabb az arányuk.

3. táblázat. Középiskolai hátrányos helyzetű tanulók megoszlása fenntartónként (KIRSTAT 2012 adatai alapján saját szerkesztés)

	Tanulólétszám	HH száma és aránya	HHH száma és aránya	HH és HHH összesen
Állami	419 881	78 039 18,6%	16 696 4,0%	94 735 22,6%
Egyházi	75 557	10 849 14,4%	2 710 3,6%	13 559 18%
Alapítványi	70 008	4 082 5,8%	910 1,3%	4 992 7,1%
Egyéb	54 390	3 344 6,1%	923 1,7%	4 267 7,8%
Összesen	619 836	96 314 15,5%	21 239 3,4%	117 553 18,9%

A fejezetben rövid betekintést nyertünk a hazai középiskolai oktatás elmúlt 20-25 évében végbemenő strukturális változásaiba. Rávilágítottunk arra, hogy miért szükséges az oktatást elhelyezni az adott társadalmi-gazdasági térben. Bepillantottunk hazánk közoktatási szerkezetében fellelhető területi különbségekbe, láttuk a fenntartó- és az iskolatípusok szerinti területi különbségeket, valamint azt is, hogy hogyan oszlanak meg a hátrányos helyzetű tanulók az ország középiskoláiban. Ezek a megállapítások, vizsgálatok segítenek a későbbiekben a tanulói és iskolai teljesítményekben lévő különbségek magyarázatában.

III.2. A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők

Egy ország gazdasági fejlettsége nagymértékben összefügg a tanulóinak a teljesítményméréseken mutatott eredményeivel. A PISA vizsgálatok élmezőnyébe a gazdaságilag fejlett országokat, például Finnország, Szingapúr, stb. találjuk (Balácsi et al. 2012). Bár kérdéses, hogy a gazdasági fejlettség van-e hatással a tanulói teljesítményre, vagy fordítva, ezért az együtt járást tartjuk a legjobb szóhasználatnak. A teljesítmény nem csupán a gazdasági fejlettséggel mutat összefüggést, hanem sok más tényezővel is.

A gazdasági fejlettség megkövetel egy bizonyos iskolázottsági szintet, mert az alacsonyabb végzettséggel rendelkező népesség nem, vagy csak részben tudja kielégíteni egy magasabb szinten lévő gazdaság igényeit. Ebből kifolyólag a népességnek el kell érnie egy bizonyos iskolázottsági szintet, vagy (minimálisan) meg kell haladnia az adott ország gazdasági igényeinek kielégítése végett, mert így növelhető a gazdaság fejlettsége (Hill –

Chaloux 2011). A szakemberek a gazdasági fejlettség és a tanulói teljesítmény együtt járásának vizsgálatakor megállapították, hogy a gazdasági fejlettség a PISA teszteken csak egy bizonyos szintig képes a diákokat eljuttatni. Ezt a fejlettséget 40 000 USD GDP/főben határozták meg, eddig az értékig a tanulói teljesítmény egyenes arányú növekedést mutat a gazdasági fejlettséggel, mert a magas bevételből növelni tudja az oktatás minőségét, majd efelett az érték felett stagnálás következik. Az egyes országok különböznek a tekintetben, hogy a gyerekek milyen arányban járnak magán vagy állami iskolába, és mivel azok a diákok engedhetik meg maguknak a magániskolát, akiknek jobb a családi háttere, így ismételten nőni fog a társadalmon belüli különbség (Nonoyama-Tarumi et al. 2015).

Egy országon belül a települési hierarchia alacsonyabb fokán lévő településeken a helyi társadalmi, gazdasági jellemzők nagyobb hatást gyakorolnak a tanulói teljesítményekre, a továbbtanulásra és a helyi társadalom oktatáshoz való viszonyára. Ezért vannak hazánkban olyan területek, ahol a jobb tanulói teljesítmény együtt jár a jobb társadalmi és gazdasági helyzettel, és olyanok, ahol az együtt járásból kifolyólag jobb teljesítményt várhatnánk. Ez az oka annak is, hogy miért szükséges és célszerű az oktatás eltéréseit területileg is vizsgálni (Kozma 1973, Kozma 1975, Csapó 1997, Cserhádi 2003, Híves 2003, Süli-Zakar 2003, Baranyi et al. 2006).

A tanulói teljesítmények területi vizsgálata kedvelt kutatási terület. A kutatók a portugál PISA eredményekből arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulói teljesítmény és a terület gazdasági fejlettsége között összefüggés van (Pereira – Reis 2012). Hasonló összefüggést mutattak ki Olaszország esetében is (Bratti et al. 2007), ahol Magyarországhoz hasonlóan jelentős területi különbségek vannak a tanulói teljesítményekben. Mindkét nemzetközi vizsgálatban megállapították, hogy a helyi jellegzetességek a gazdasági fejlettségen túl eltéréseket okoznak a tanulói teljesítményekben.

A tanulói teljesítményt a területi különbségek nagymértékben befolyásolják, de nem csak a városi és falusi területek között van eltérés, hanem az egyes városokon belül, a városrészek között is. Egy Chicagóban végzett vizsgálatban a kutatók megállapították, hogy azokban a városrészekben magasabb a diákok teljesítménye, amelyekben alacsonyabb volt a negrid és latin népesség aránya (Sampson et al. 1999). Ezeknek a csoportoknak a szocializációja eltér a többségi társadalométól, így nem sajátítják el azokat a magatartás és viselkedésformákat, valamint a tanuláshoz való attitűdöt, amelyek segíthetnék az iskolai előrehaladást. A városrészek közötti különbségek növelik a gyerekek szelekcióját, mert a magasabb társadalmi háttérrel rendelkező gyerekek a hozzájuk közel eső iskolákban tanulnak, így homogén összetétel alakul ki. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében is jellemző ez a folyamat. A különbség az, hogy a nem hátrányos helyzetűek megengedhetik maguknak, hogy

ha szükséges, messzebbi iskolába járassák gyermekeiket, míg a hátrányos helyzetűeknek be kell érnie a közelebbi, rosszabb kondíciókkal rendelkező iskolával. Ez a folyamat kihat a városrészek közötti különbségre, mert a szülők számára rendkívül fontos az egyes iskolák minősége és oktatási színvonala. Az 1997/98-es oktatási reform előtt Oslóban kerületi oktatási rendszer volt jellemző, amiben a gazdagabb kerületek lakói pénzt investáltak gimnáziumaikba a magasabb oktatási színvonal érdekében. Emiatt ezekben a kerületekben megemelkedtek a házárok is, mert mindenki a magasabb oktatási színvonalú kerületekben akart élni. A fentebb említett reform eltörölte a kerületen belülről korlátozó iskolaválasztást, s így bármelyik diák bármelyik kerületben továbbtanulhatott, így csökkent a lakásárak kerületek közötti különbsége (Machin – Salvanes 2010). Egy másik, chicagói kutatásban a tanulók gimnázium választási preferenciáját vizsgálták. Az eredmények a Chicagon belüli területi különbségek hatását rajzolták ki: a szegényebb emberek által lakott negyedekben a tanulók csak a közeli, nem feltétlenül magas oktatási színvonallal rendelkező iskolát tudják elérni, ami nem biztosít számukra kitörési lehetőséget (Lauren 2009).

Az ilyen jellegű kutatások a szocioökológiai szemléletűek, aminek hazánkban a legismertebb képviselői közé tartozik Kozma Tamás és Furray R. Katalin. Nekik több olyan kutatásuk is van, ahol nemcsak magát az iskolát, hanem annak közvetlen környezetét is mint a tanulói teljesítményre ható tényezőt vizsgálták (Kozma 1973, Kozma 1986, Furray R. 1988, Furray R. – Kozma 1992, Kelemen 2003). Gyakran ezek a kutatások szorosan kapcsolódtak az egyenlőtlenségek, valamint a hátrányos helyzetűek és a társadalmon belüli különbségek kutatásához (Gazsó 1976, Ferge 1980, Liskó 2002).

A területi különbségek vizsgálatakor érdemes alkalmazni a településtípusok szerinti megközelítést, de ez nem minden esetben meghatározó a tanulói teljesítményekben. Nem mindig érvényesül a települési lejtő, a tanulók eredményei inkább a tőkebefektetéssel mutatnak együtt járást. A nagyobb településméret a legtöbb esetben szorosan együtt jár a nagyobb tőkebefektetéssel, azonban előfordulhatnak kivételek (Hévíz, Zalakaros, stb.) (Reisz 2002). A homogenitás azért fontos, mert minél homogénebb csoportot alkotnak például gazdasági szempontból az egy adott területen élők, annál homogénebb teljesítményre képesek az adott területen található iskola tanulói is. Ez megmagyarázza a korábban látott területi és városrészek közötti különbségeket (Bacsikai 2013).

M. Császár (2004) ördögi körről beszél, miszerint a hátrányos helyzetben lévők nagy arányban élnek kistelepüléseken, ahol az oktatás infrastrukturális feltételei jóval alacsonyabbak, ráadásul gyakran a pedagógusok képzettsége sem a legmegfelelőbb. Kiemeli, hogy a rendszerváltozás óta még inkább nőtt a különbség a városi és a falusi iskolák között. A hátrányos helyzetű gyerekeknek a szegénységből fakadóan is kisebb az esélye arra, hogy

városi iskolába járjanak, így a falvakban újratermelődik az alacsony iskolai végzettségű népesség. A falusi népesség számára gyakran az alapfokú végzettség megszerzése is nehézséget okoz, melynek következtében elzárják magukat a továbbtanulás lehetőségétől, így a hátrányok továbbra is megmaradnak (Green 1999).

Arató és Varga (2004) megállapította, hogy a PISA mérésben részt vevő országok közül hazánkban a diákok teljesítményére a legnagyobb hatást a családi háttér gyakorolja. A PISA vizsgálatok arra is rávilágítottak, hogy Magyarországon az oktatási rendszer legnagyobb mértékben a gyermekek családi háttéré alapján szelektál: a jó családi háttérrel rendelkezők jobb iskolába kerülnek, míg a szegényebb családok gyermekei nagy eséllyel rosszabbra (Csapó et al. 2009). Az oktatáspolitikának lenne lehetősége arra, hogy az egyenlőtlenségeket mérsékelje, és csökkentse a szelekciót. Ez bekövetkezett Lengyelországban, ahol mérsékelték az iskolák összetétele közötti különbségeket, így csökkentve a szelekciót. Így a nemzetközi teszteken 10-20 ponttal javultak a gyerekek teljesítményei (Balázs – Zempléni 2004, Csapó 2008). Németországban a 2000-es évek elején szembesültek azzal, hogy a német gyerekek teljesítménye az OECD átlag alatt van, pedig esetükben megvolt a magas társadalmi státusszal rendelkező, kiemelkedően magas teljesítményt produkáló társadalmi réteg. Az átlagot az alacsony társadalmi státuszú gyermekek gyenge eredményei húzta le (Neumann et al. 2009). A probléma felismerése után a németek fejlesztéseket, változásokat vezettek be, ami az ország magasabb átlagát eredményezte. Az intézkedéseknek köszönhetően a teljesítményük tíz éven belül az OECD átlag fölé került (Csapó et al. 2014).

Sági (2006) megjegyzi, hogyha csupán a családi háttér határozná meg a tanulók teljesítményét, akkor fölösleges lenne a tanulókat jobb és jobb teljesítményre sarkallni, hiszen nem lennének rá képesek. Kiemeli, hogy maga az iskola, az oktatási rendszer is sokat tehet a hátrányok csökkentése érdekében.

A korábban említett tényezők alapján, valamint a nemzetközi összehasonlításokat is figyelembe véve megállapítható, hogy hazánkban nehéz a hátrányokat leküzdeni. A hátrányok mérséklésében a hátránykompenzáló hatása révén jelentős szerep jut az iskolarendszernek. Az iskolarendszer kompenzáló hatását folyamatosan mérik: megvizsgálják, hogy milyen arányban vannak a gyerekek között reziliens tanulók (akik hátrányaik ellenére jól teljesítenek). Magyarország a reziliensek számában az OECD átlaga alatt marad, így elmondható, hogy a jelenlegi iskolarendszer nem képes az otthonról hozott hátrányokat mérsékelni (Csapó et al. 2014). Ezzel összefüggésben több kutatás megállapította, hogy maga az oktatás konzerválja a társadalmi csoportok közötti különbséget, és a hátrányos helyzetűek számára nem teszi lehetővé a kitörést (Petneki 2002, Gogolin 2014). Azokban az országokban, ahol az oktatásba beépítik a PISA és más iskolai teljesítményt mérő tesztek

tanulását, ott nőni fog a gazdasági produktivitás is, mert jobb tudással magasabb végzettség érhető el, ami hosszútávon gazdasági megtérüléshez vezet (Köllő 2009).

Magyarországon vizsgálták a hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok teljesítményét. A különbségek már az első osztályban megvannak a diákok között, de nyolcadik osztály végére még tovább nőnek a két csoport között. Az iskola a különbségeket csak kis mértékben tudja korrigálni a különbségeket, pedig szükség lenne a családi háttérből fakadó hátrányok kompenzálására (Derdák – Varga 2003). Mivel az iskola és a családi háttér kölcsönhatásban van egymással, így már az iskolaválasztásban is fontos szerepe van a családi háttérnek. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy gimnáziumban tanul tovább a gyermekük, mivel elsősorban ez az iskolatípus biztosítja a lehetőséget a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőknél hasonló folyamatok zajlanak, gyermekeik nagyobb mértékben tanulnak tovább szakiskolában, mint gimnáziumban (M. Császár 2004, Pusztai 2005, Kertesi – Kézdi 2012, Bacskai 2015).

Maga a középiskola típusa előre jelzi, hogy milyen tanulói teljesítményre számíthatunk. A gimnáziumokban tanulóknak jobb a társadalmi háttere, mint a szakiskolában tanulóknak. Az 1990-es években végzett Monitor-mérések rávilágítottak arra, hogy a szülők végzettségétől függően a tanulói teljesítmények között akár 20%-os különbség is lehet (Vári 1999). A hátrányos helyzetű gyerekek már a bölcsődébe lépéskor hátrányba kerülnek, mert az alacsony iskolázottságból fakadóan jóval alacsonyabb, vagy a többségétől eltérő nyelvi és kommunikációs kódokkal rendelkeznek – ezt Bernstein (2003) korlátozott nyelvi kódnak nevezte –, amit nem minden esetben vagy nem teljes mértékben tud az oktatás korrigálni (Zoller 2012).

A hátrányos helyzetű gyerekek jelentős része nagycsaládban nevelkedik, ezért amíg lehetőség volt rá – a 2011. évi köznevelési törvény 8. paragrafusának alapján már 3 éves kortól kötelező óvodába járni –, csak az óvodai nagycsoportban léptek be a nevelésbe, aminek következtében jobban lemaradtak társaiktól a később vagy hiányosan elsajátított társadalmi normák miatt. Gogolin (2014) kifejti, hogy a magasabb társadalmi háttérű gyermek az iskolában jóval egyszerűbb helyzetben van, mert beszéli azt az igényes nyelvet, amit a tanárai is beszélnek, így könnyen megérteti magát, míg a hátrányos helyzetű gyerek már az eltérő nyelvhasználatból kifolyólag is nehéz helyzetben van, így a teljesítménye is alacsonyabb lehet.

Gyarmati (2011) vizsgálta, milyen a tanulók teljesítménye attól függően, hogy hol, milyen körülmények között nevelkednek. Három csoportba tartozó gyermekeket vizsgált: saját családjukban nevelkedő, nevelőcsaládnál élők és gyermekotthonban lakók. A saját

családjukban nevelkedő gyerekek teljesítettek a legjobban, őket követték a nevelőcsaládnál nevelkedettek, majd a gyermekotthonban élők. A jövőtervek között is nagy különbség mutatkozott, mivel a saját családjukban élők 4%-a akart szakiskolai képzésben továbbtanulni, míg a gyermekotthonban nevelkedőknél ez az arány 47% volt. Ez alapján megállapította, hogy állami rendszer sem áll készen az ilyen jellegű hátrányokban élő gyerekek ellátására.

A halmozottan hátrányos helyzetűek közé tartoznak a nevelésbe vett gyermek. A gyermekotthonban élőknek gyakran az alapvető szükségleteik is hiányoznak: nincsen a gyerekeknek saját íróasztaluk, vagy egy saját helyük tanulásra, gyakran nincs saját szobájuk és 5-10 gyermekkel kell osztozniuk. A nevelőcsaládnál nevelkedőknél jobb a helyzet a tekintetben, hogy több a „szülői figyelem”, de mind a két esetben szükséges egy „őrangyal”, aki figyelemmel kíséri a tanuló életét, útmutatást biztosít neki (Peark – Jackson 2002). Ezek a személyek pedagógusok vagy szociális dolgozók, akik odafigyelése elősegítheti a gyermekek jobb teljesítményét. Az említett körülmények negatívan befolyásolják a gyermek tanulási eredményeit, továbbtanulását. Anyagi források és útmutatás hiányában többen nem tanulnak tovább, vagy gyakran gyengébb iskolákban, mint amire a képességeik prognosztizálnák őket (Rolleston – James 2015). A leírtakhoz hasonló eredményre jutott Oswald és Krappmann (2004), valamint Rolff és munkatársai (2008) is: az iskolai eredmény több hatás együttes eredőjének függvénye. A tényezők között említik a gyerekek szülőikkel való kapcsolatát, mennyit beszélgetnek, hogyan oldják meg a problémákat és hozzák meg a döntéseket; a szülők iskolai végzettségét; a család szocioökonómiai státuszát; és a szülők munkanélküliségét. A család struktúrája is befolyásoló erejű, mert az ép családban nevelkedő gyerekek teljesítménye magasabb.

A családi háttér azért is befolyásoló, mert a magasabb családi háttérrel rendelkező szülők lehetővé teszik a gyermekeik számára a különórákon való részvételt, ami a magasabb teljesítményt eredményezheti (Rolff et al. 2008, Einhorn 2012). A testvérek száma is befolyásolja a teljesítményt. Hazai és nemzetközi kutatások leírták, hogy a magasabb testvérszám negatív hatással van a tanulók teljesítményére, mert minél magasabb a testvérek száma, annál alacsonyabb lesz a teljesítmény (Róbert 2004, Srivastava 2006, Härmä 2011). Több gyermekes családnál a bevételek jobban megoszlanak, így az egy gyermekes családban kitermelhetők a magánórák költségei, addig két vagy több gyermek esetében már korlátozott lehet, és ez kihathat a teljesítményekre is. A fejlődő országokban a szegény családok a fiút taníttatják (ő öröklí a vagyont), míg a lány gyakran anyagi források hiányában nem tanulhat (Aslam – Mansoor 2011, Wadhwa 2013, Alcott – Rose 2015).

A fejlődő országokban a nők hátrányt szenvednek az iskolához való hozzáférésben, de nemcsak ez okozza a különbséget a lányok és a fiúk teljesítménye között, hanem az is, hogy

az egyes részképességek nemenként eltérő módon fejlettek (Aslam 2009, Azam – Kingdon 2013). A fiúk hagyományosan jobbak a logikai és a térlátást igénylő feladatokban, ez okozhatja esetükben a matematikai és természettudományos tesztek jobb eredményét, míg a lányok jobb eredményeket érnek el a szövegértési, nyelvi teszteken. A nemi különbségen túl a szövegértésre a családi háttér jobban hatást gyakorol, mint a matematikai eredményekre, mert a szövegértésnél jobban számít a család nyelvhasználata, míg a matematika esetében a gyerekek kognitív képességei (Marks 2008, Sebestyén – Hegedűs 2017). Tovagyűrűző hatása van, ha a gyerekek jó alapképességekkel rendelkeznek, mert ezek segítenek más tárgyakban is a jobb teljesítmények elérésében (Artelt et al. 2002). Pozitív kapcsolat mutatható ki a szövegértés és az idegennyelvi teljesítmények között (Simon 2006, Hesse et al. 2008), a matematika és idegennyelv-elsajátítás közötti összefüggést azonban egyes vizsgálatok igazolják, mások cáfolják (Szirmai 2003).

Az USA-ban vizsgálták, hogy mi az oka az egyes területek alacsony tanulói teljesítményének. Eredményeik szerint azoknak az iskoláknak a teljesítménye volt alacsony, ahol nagyobb számban tanultak negrid és latin felmenőkkel rendelkező diákok. Ezek az iskolák és területek tekinthetők hátrányos helyzetűnek az USA-ban (Brown-Jeffry 2009). Egyes szerzők azonban megkérdőjelezzik a családi háttér hatását és az iskola környezetének, légkörének tulajdonítanak nagyobb jelentőséget (Podgursky – Springer 2007).

Henry és munkatársainak (2015) tanulmánya összefoglalja a korábban leírt kutatási eredményeket. Vizsgálatuk tárgyát az USA-ban élő 20 millió bevándorló és gyermekeik képezték, akiknek a nyelvi készségei, képességei nem voltak megfelelő szintűek a jó teljesítmények eléréséhez, mivel a spanyol ajkú gyerekek hátrányban vannak az angol nyelvű iskolában. A bevándorlók között nem mindenki hátrányos helyzetű a családi háttere alapján, mert vannak, akik jelentős vagyonnal érkeznek az országba. Ez a vagyoni helyzet különbséget okoz a bevándorló csoporton belül, mert a gazdagabbak gyermekeit angol különóra járatták, így sikeresek az angol nyelvű oktatási környezetben. Részben a nyelvi különbségekre lehet visszavezetni a más tantárgyakból elért gyenge eredményeket is. A matematika tantárgy kiemelten fontos, mivel a matematika teljesítmény belépési feltétel a főiskolákra. 2018-ra a munkahelyek 63%-a főiskolai végzettséghez lesz kötve. Az oktatás irányítói fontosnak találják a pedagógusok felkészítését az eltérő háttérű diákok oktatására, mert a pedagógusok külön támogatása szükséges ahhoz, hogy motiválttá tegyék a diákokat a továbbtanulásra.

Híves (2015) összegezte az oktatási intézmények között a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megoszlását. (4. táblázat). Már óvodás korban magas a hátrányos helyzetűek száma, de a kötelező iskolába járás következtében az általános iskolában tovább növekedett arányuk (lehetséges, hogy az igénybe vehető „előnyök” miatt próbálnak többen

hátrányos helyzetűvé válni). Sok hátrányos helyzetű tanuló nem folytatja tanulmányait a középfokú oktatásban, ezért visszaesés tapasztalható a középiskolába járó hátrányos helyzetűek számában. A visszaesés másik oka a képzési struktúrában is kereshető, mert a szakiskolai képzések háromévesek, míg a gimnáziumi képzések 4-5 évig tartanak, így a hátrányos helyzetűek a szakiskolai képzésből hamarabb kikerülnek. A középiskolában a hátrányos helyzetűek aránya 29,5%-ról 14,4%-ra esik vissza, míg halmozottan hátrányos helyzetűeké 11,7%-ról 3,5%-ra. Ez a visszaesés nem egyenletes a középfokú intézmények minden típusában. A gimnáziumi „elit” képzésben legkisebb a hátrányos helyzetűek aránya, míg a szakiskolákban a legmagasabb (szinte megegyezik az általános iskoláéval). A középfokú továbbtanulás során tehát erős szelekció tapasztalható.

4. táblázat. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek/tanulók intézménytípusonként, 2013 (fő és %) (Híves 2015: 91)

Intézménytípus	Gyerekek/tanuló (fő)			Gyerekek/tanuló (%)	
	Összes	HH	HHH	HH	HHH
Óvoda	330 184	86 932	32 616	26,3	9,9
Általános iskola	747 746	220 479	87 701	29,5	11,7
Szakiskola	105 122	28 437	9 448	27,1	9,0
Speciális szakiskola	8 344	2 001	1 012	24,0	12,1
Gimnázium	185 440	15 675	2 369	8,5	1,3
Szakközépiskola	203 515	26 407	4 521	13,0	2,2
Középfok együtt	502 421	72 520	17 350	14,4	3,5
Összesen	1 580 351	379 931	137 667	24,0	8,7

Ezzel összefüggésben az Országos kompetenciamérésben végzett kutatások megállapították, hogy a legjobb teljesítmények a gimnáziumi képzésben vannak, azon belül is különbség tapasztalható a nyolc, a hat és a négy évfolyamos képzés között. A legjobb teljesítmény a nyolcosztályos képzésben van, és a négy évfolyamos gimnáziumban a leggyengébb. A középiskolák tekintetében a szakközépiskolák jelentik a köztes kategóriát, míg a legalacsonyabb eredmények a szakiskolákban tapasztalhatók (Schumann 2009; Balázs – Horváth 2010). Az eredmények alapján egyértelműen összefüggés van a tanulói teljesítmény és a hátrányos helyzetűek aránya között. A szakiskolában tanulók között nagy arányban vannak a hátrányos helyzetűek, akiknek közvetlen módon nincs lehetőségük a felsőoktatásban tanulni (Schumann 2009).

Az iskola típusa mellett a fenntartó is meghatározza tanulók teljesítményét. Magyarországon a magasabb családi háttérrel rendelkező gyerekek az egyházi fenntartású intézményekbe járnak, ezen belül is gimnáziumba, így egymást erősítő határról van szó. Ez az egyik oka az egyházi szektorban tanulók átlagnál magasabb teljesítményének (Barta 2009).

Az Amerikai Egyesült Államokban ez már az 1970-es években jellemző volt, ahol az egyház által fenntartott intézmények tanulói jobb eredménnyel rendelkeztek, mint állami vagy alapítványi iskolák tanulói. Ez a különbség azóta is fennáll az államokban (Coleman et al. 1966, Coleman 1981, Coleman et al. 1982, Opdenakker – Van Damme 2006). Coleman eredményének voltak bírálói, akik nem értettek egyet az egyházi iskolákban folyó magasabb színvonalú oktatás magyarázatával (Bowles – Lewin 1968). Újabb kutatások szerint, az egyház által fenntartott intézmények magasabb teljesítménye az erősebb felvételi szelekciónak köszönhető (Elder – Jepsen 2014). Bírálják az egyházi iskolákat, mert „kiválogatják” a jó képességű tanulókat, akik a legtöbb esetben a jómódú családok gyermekei, és az intézmények így elősegítik a társadalmon belüli különbségek konzerválását, illetve növelését (Weiß 2012).

Magyarországon felülreprezentáltak az egyházi intézményekben tanuló gyerekek: a hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanulók 36%-a tanul ilyen iskolában, a gimnáziumban tanulók között 23% az egyházi intézményben tanulók aránya, míg a szakiskolások esetében 2-3%-ról – a növekvő tendenciának köszönhetően – 10%-ra emelkedett. Az egyházi iskolák száma ugyan növekedett a hátrányos helyzetű térségekben, az intézményeken belül mégsem nőtt ehhez hasonló arányban a hátrányos helyzetűek száma (Hermann – Varga 2016), vagyis ezek az iskolák nem a hátrányos helyzetű területek hátrányos helyzetű tanulóinak, hanem a térségek jobb családi hátterűinek kínálnak inkább képzést. Pusztai (2009) ezzel szemben azt képviseli, hogy az egyházi iskolák tanulói összetétele jóval heterogénebb, mint az állami fenntartású intézményeké, így mindenki számára hozzáférhetővé válik az oktatás. A szakirodalom sincs tehát egységes véleményen a tekintetben, hogy az egyházi oktatás azért teljesít-e jobban, mert a szelektivitás miatt jobb az ott tanulók társadalmi háttere, vagy azért, mert olyan „extra juttatásokat”, látens oktatást végez, ami az egyházi oktatás hozzáadott értékének tekinthető.

Több kutatás született az iskolák típusáról, fenntartójáról és az intézmények összetételbeli különbségeiről (Felmlee – Eder 1983, Peterson 1984, Lannert 2006, Tobishima 2013), azonban meg kell még említeni, hogy nemcsak maga a tanuló lehet hátrányos helyzetű, hanem az iskola is. A legtöbb hátrányos helyzetű iskolának rosszak az anyagi körülményei, rossz állapotban van az épülete, valamint tanáraik sem a legképzettebbek. Az iskolában gyakoriak a tanárcserék, lehetséges, hogy nem megfelelő végzettséggel történik az adott tantárgyak tanítása (nem szakos tanár tartja a tárgyat, vagy nem megfelelő a képzettségének a szintje), valamint ezekben az iskolákban magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ezeket az iskolákat rossz társadalmi-gazdasági jellemzőkkel rendelkező iskoláknak tekinthetjük. A rosszabb körülmények mind negatívan befolyásolják a tanulói teljesítményeket (Burnet –

Lampert 2011). A hátrányos helyzetű gyerek számára meghatározó jelentőségű az iskola összetétele. A jobb családi háttérű iskolákban a hátrányos helyzetűek is az elvártnál jobban teljesítenek, mert az integrált környezet elősegíti a hátrányos helyzetűek előrejutását (Pop-Eleches – Urquiola 2013).

A tanári kar összetétele is fontos tényezője az egyes iskolák teljesítményének. Egy tanulmányban India és Vietnám iskoláit hasonlították össze azért, hogy megtudják, miért lehet Vietnámban magasabb a PISA eredmény, mint Indiában, annak ellenére, hogy a gazdasági fejlettségük szinte egyenlő. A kutatás szerint a vietnámi iskolákban a pedagógusok elhivatottabbak, ezért kevesebbet hiányoznak, mint az indiai kollégáik. Továbbá Vietnámban heterogénebb az iskola összetétele, ami megakadályozza a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti nagy teljesítménykülönbséget, valamint Vietnámban hagyományai vannak az oktatásnak, míg Indiában ez jóval kisebb múltra tekint vissza (Rolleston – James 2015). Összességében tehát nemcsak a tanárok és a tanulók állnak az iskolai teljesítmények mögött, hanem maga az egész iskolai környezet, az „iskola kompozíciója” is fontos (Bacsikai 2015).

Egy hazánkban végzett kompozíció alapú kutatásban a diplomás szülők aránya alapján csoportosították az iskolákat. Azok az iskolák lettek a hátrányos kompozíciójúak, amelyekben a diplomás szülők aránya nem érte el a 10%-ot, a 10-39% között közepes kompozíciójúak és a 40% fölött előnyös kompozíciójúak. Az alacsony kompozíciójú iskolák többsége három régióban (Dél-Dunántúl, Észak-Alföld, Észak-Magyarország) koncentrálódik, azon belül is a falvakban. A hátrányos kompozíciójú iskolákban rosszabbak a tanári kar mutatói, alacsonyabb a végzettségük és gyakoribbak a tanárcserék. A diákok rossz magaviselete is jóval gyakoribb, mint azokban az iskolákban, ahol ez a kompozíció magasabb. Viszont a hátrányos kompozíciójú iskolákban szorosabb a szülők és a tanárok közötti együttműködés, aminek az az oka, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekkel nagyobb arányban van probléma. A hátrányos helyzetű iskolákban a magasabb férfi tanár arány pozitívan hat az eredményességre, míg a többi kompozíció esetében ennek nincs hatása. Az alacsony kompozíciójú iskolákban magasabb a kezdő tanárok aránya, ami tovább csökkentheti az amúgy is alacsony teljesítményeket (Bacsikai 2015).

A tanárok tanulói teljesítményhez hozzáadott értékét hazai és nemzetközi szinten is több kutatás próbálta mérni (Balázsi – Zempléni 2004, Newton et al. 2010, Lomax – Kuenzi 2012, Bacsikai 2015, Gyökös 2015). A tanári munka befolyásolja a tanulók teljesítményét, mert ha szakképesítéssel rendelkező pedagógus tanítja a diákokat, akinek több tanítási tapasztalata van már, akkor jobbak lesznek a tanulói eredmények (Alexander – Fuller 2004).

Az is hatást gyakorol a tanulók teljesítményére, hogy hol és milyen szinten szerezte a pedagógus a diplomáját (Varga 2009).

A hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményeit több kutató is a felzárkóztató programoktól reméli, mert ezek segíthetnek a hátrányok leküzdésében. A felzárkóztatást gyakran olyan tanárok végzik, akik nincsenek birtokában olyan új és specifikus módszereknek, amelyek a gyerekeket a magasabb teljesítmény elérésében segíthetnék (Zoller 2012). Ezeket a hiányosságokat a pedagógusok többsége is érzi, s úgy gondolja, szüksége van a fejlődésre illetve új ismeretek elsajátítására ahhoz, hogy a tanulókat kellőképpen tudja fejleszteni. Erre világított rá Homoki (2006) kutatása, ami szerint a megkérdezett pedagógusok első helyen a szaktárgyi és szakmódszertanos továbbképzéseket igénylik, majd ezeket követték a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos továbbképzések. Hasonló eredményt mutatott Bacskai (2013) kutatása: a pedagógusok igényt tartanak a speciális nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos továbbképzésekre. A kutatásban jelentős különbség mutatkozott a hátrányos helyzetű iskolákban tanító pedagógusok és a nem hátrányos helyzetű iskolában tanító tanárok között. Míg a hátrányos helyzetű iskolában tanítók a konfliktuskezelésre és a problémamegoldásra vonatkozó továbbképzések iránt érdeklődnek, addig a jó iskolában a tudományos és szaktárgyi ismeretekre kíváncsiak, mert itt kevésbé jellemzők a negatív magatartásformák. Az északkeleti országrészben a pedagógusoknak leginkább a hatékony problémamegoldásra és kommunikációra vonatkozó továbbképzésekre van szüksége. Ez a preferencia valószínűleg annak köszönhető, hogy a régióban magas a hátrányos helyzetűek aránya (Szabó – Hegedűs 2015).

A továbbképzések fontosak, mert azoknak a pedagógusoknak a diákjai, akik részt vesznek továbbképzéseken, jobban teljesítenek a teszteken (Whiley – Yoon 1995, Wenglisky 2000). A pedagógusok kommunikációs továbbképzéseken való részvétele is lényeges, mert a jobb kommunikációs képességek segítségével könnyebben megtalálják a közös hangot a diákokkal. Egy szingapúri vizsgálat szerint azokhoz a pedagógusokhoz tudtak jobban alkalmazkodni a diákok – vagy azok a pedagógusok tudtak könnyebben kapcsolatot teremteni a tanulókkal –, akiknek jó kommunikációs képessége volt, így hosszútávon a gyerekek teljesítménye magasabb lett. Kiemelték, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek teljesítményére még nagyobb hatást gyakorolt (Liu – Wang 2008).

III.3. A kompetenciamérés korábbi eredményei

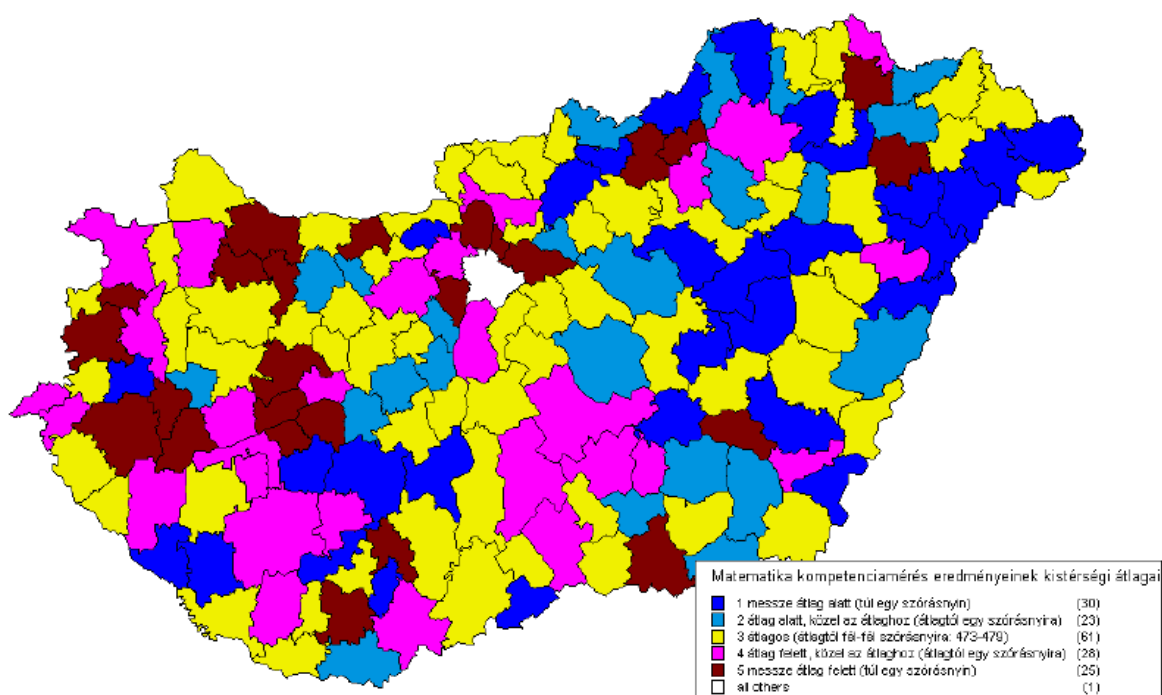
A kompetenciamérés magyar sajátosságnak tekinthető, mert míg más országok gyakran megelégednek a nemzetközi mérések eredményeivel, és abból vonnak le következtetéseket, Magyarország saját méréssel rendelkezik. Magyarország többek közt részt vesz a PISA, TIMSS és PIRLS mérésekben is.

A magyarországi Országos kompetenciamérés (OKM) adatai előtt Portugália és Olaszország PISA eredményeit mutatjuk be. Olaszországot a földrajzi közelség valamint a területi különbségek hasonlóságai miatt választottuk, míg Portugáliát azért, mert a gazdasági fejlettsége kicsivel jobb csak, mint hazánké. Portugáliában a főváros és környékén jobb volt a PISA teszteken elért teljesítmény, mint a gazdaságilag fejletlen, belső perifériás területeken. A tengerparti területek helyzetét erősíti a természeti adottságokra építő turizmus, míg az ország belső területein, a spanyol határ felé haladva a gazdasági fejlettség csökken, a bevétel kisebb, és a tanulói teljesítmények is rosszabbak (Pereira – Reis 2012). Olaszország területi különbségei mögött is társadalmi-gazdasági eltérések rejlenek. Az ország fő gazdasági mozgató rugója a Pó-síkság és az Alpok lábainál lévő terület, ami szerves részét képezi Európa fő gazdasági tengelyének. Nagy történelmi hagyományokkal, fejlett iparral és sok felsőoktatási intézménnyel rendelkezik, ugyanakkor a déli területeken a mezőgazdaság jellemző, aminek a működtetéséhez nem feltétlenül szükséges magasan iskolázott népesség. A PISA vizsgálatok értelmében a társadalmi-gazdasági fejlettséggel összefüggésbe hozható a tanulók teljesítménye, mert a legjobb eredmények az osztrák és francia határ mentén tapasztalhatók. Dél felé egyre csökkenő tendencia figyelhető meg a teljesítményben a középső területeken, Róma és környéke jelenti az eltérést magasabb eredményeivel. Az Olaszországhoz tartozó Szardínia szigetén is jellemző ez az észak-déli különbség, mert a sziget északi területein jobbak az eredmények, mint a déli részen (Bratti et al. 2007).

Korábban már kifejtettük, hogy magyarországi viszonylatban ugyanígy megtalálhatók az országon belüli területi különbségek a társadalom, a gazdaság, és a tanulói teljesítmény tekintetében is. Ez utóbbival kapcsolatban fontos mérőeszköz az Országos kompetenciamérés. Az Oktatási Hivatal kiad egy-egy, az eredményeket összegző jelentést, valamint több kutató is – Bacskai Katinka, Garami Erika, Széll Krisztián – foglalkozik az OKM adatok elemzésével. Mi most ezek közül a munkák közül csak a kutatásunk előzményeinek tekinthető eredményeiket, valamint a 2015. évi összegző jelentés legfontosabb adatait ismertetjük, ami már újabb, mint a kutatásunk adatbázisa, de nem áll messze az általunk elemzett 2012. évi adatbázistól. A szövegértés és matematika eredmények nagyjából stagnálást mutatnak az

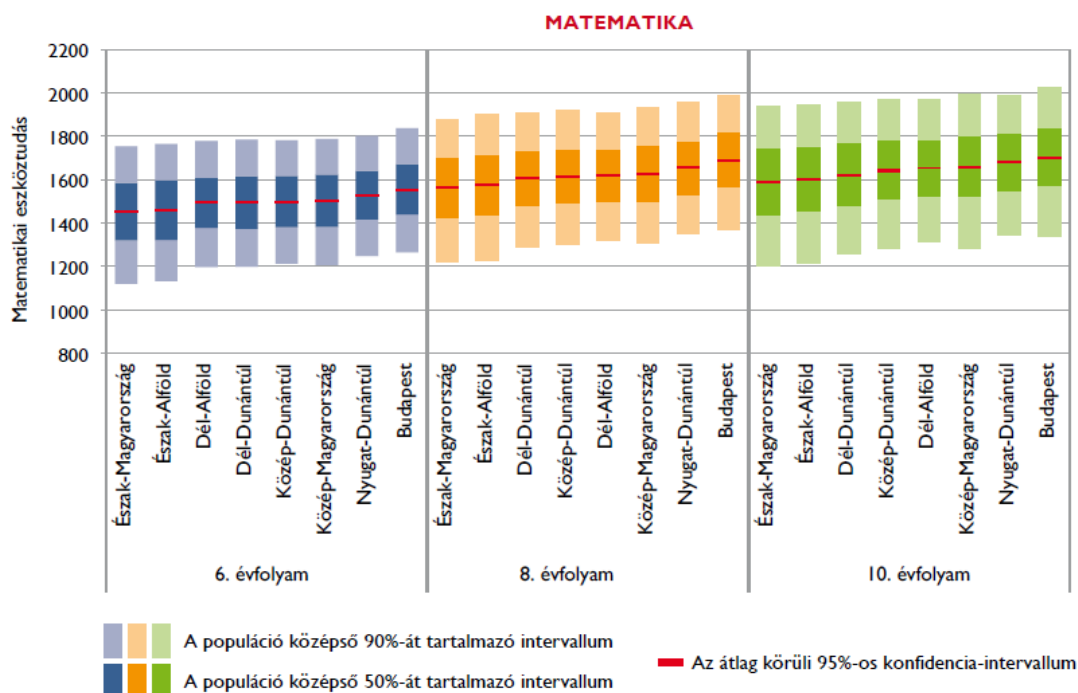
elmúlt években, minimális mozgás tapasztalható csupán, évektől függően hol felfelé, hol lefelé, de egyenletesen növekvő teljesítményről nem beszélhetünk.

Garami (2009b) munkájában ismertette a 2004. évi Országos kompetenciamérés adatait, és szoros összefüggést talált a Human Development Index adataival: minél magasabb ez az index, annál magasabb lesz a tanulói teljesítmény. Garami (2014) egy másik kutatásában 2007. évi OKM adatokon vizsgálta, hogy a kistérségi jellemzők milyen mértékben képesek befolyásolni a családi háttér hatását. Létrehozott egy kistérségi homogenitási mutatót, ami alapján a kistérségeknek meghatározott egy-egy fejlettségi szintet, és ebből kiderült, hogy a kedvező és a kedvezőtlen adottságok szempontjából mennyire homogének a kistérségek. Több társadalmi háttérváltozó mentén végezte a klaszteranalízisét, és ennek segítségével csoportosította a kistérségeket. Vizsgálata alapján a kistérségek 29%-a tekinthető fejlettnak, míg a 44%-a fejletlennek. Ezt követően történt meg az Országos kompetenciamérés adatainak – a matematikai teljesítménynek, a családi háttérnek, valamint az iskolai összetételnek – elemzésbe való bevonása. A vizsgálat eredményei közül a matematika eredmény megoszlását mutatja az 14. ábra. A magasabb teljesítmény többségében a nyugati országrészben valamint Bács-Kiskun megye kistérségeiben tapasztalható, továbbá a megyeszékhelyeken, a fővárosi agglomerációban és néhány olyan kistérségben, amiben nagy hagyományokkal rendelkező középiskola található. A keleti, északkeleti országrész az előbbieket ellenpólusának tekinthető, mert itt a legalacsonyabbak a teljesítmények, továbbá a Mezőföld déli részén is van egy alacsonyabb teljesítményű terület. A szórás azokban a térségekben a nagyobb, ahol a teljesítmény alacsonyabb. Ennek az a magyarázata, hogy minden térségben megtalálhatók a jó képességű diákok, az eltérést a nagyobb arányú alacsony teljesítményű réteg okozza. Az eredmények erősen összefüggnek a családi háttérrel: azokon a területeken jobb a tanulók teljesítménye, ahol a szülők átlagos végzettsége magasabb, és ott alacsonyabb, ahol a szülők iskolai végzettsége is átlagosan alacsonyabb. Hazánkban átlagos végzettségnek a középfokú végzettség tekinthető, de ebbe nem feltétlenül csak az érettségivel való rendelkezést értjük (Garami 2014), hanem a középfokon megszerzett szakképzettséget is. Garami (2014) eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a térség homogenitása pozitívan ellensúlyozhatja a családi hátrányokat.



14. ábra. A matematika kompetenciamérés eredményének kistérségi megoszlása (Garami 2014: 427)

Az Országos kompetenciamérés 2015-ös eredményeiből kiadott 2016-os kötetben szó esik a területiségről (Balázsi et al. 2016), de csupán régiós bontásban, ami nem ad lehetőséget a régióon belüli különbségek részletesebb elemzésére. A 15. ábra a matematika teljesítmény régiók közötti különbségét mutatja be. A szövegértés eredménye hasonló mintát követ, így annak az elemzésére most nem térünk ki. Azoknak a régióknak jobb a teljesítménye, amelyek gazdasági-társadalmi fejlettsége magasabb. A tanulmányban a szerzők leírják, hogy a matematikai teljesítmény esetében 72-92 pontnyi az eltérés a régiók között, míg szövegértés esetében minimálisan nagyobb, 82-101 pont. A szerzők megemlítették a megyei adatokat is, ahol 100 pont fölött volt a megyék közötti különbség, és ezekből jobban kirajzolódhatnak a területi eltérések. Az adatokat járási (2013-tól járási rendszer került bevezetésre a kistérségi rendszer helyett) szintre tovább bontva, még nagyobb voltak a különbségek. A 10. évfolyamon a különbség szövegértésből 612, míg matematikából 647 pont. Ezek az adatok is alátámasztják azt, hogy miért van létjogosultsága az alacsonyabb területi szinteken történő vizsgálódásnak, hiszen a 92 pontnyi régiós különbségtől a járások közötti 647 pontnyi különbséghez jutottunk el (Balázsi et al. 2016).

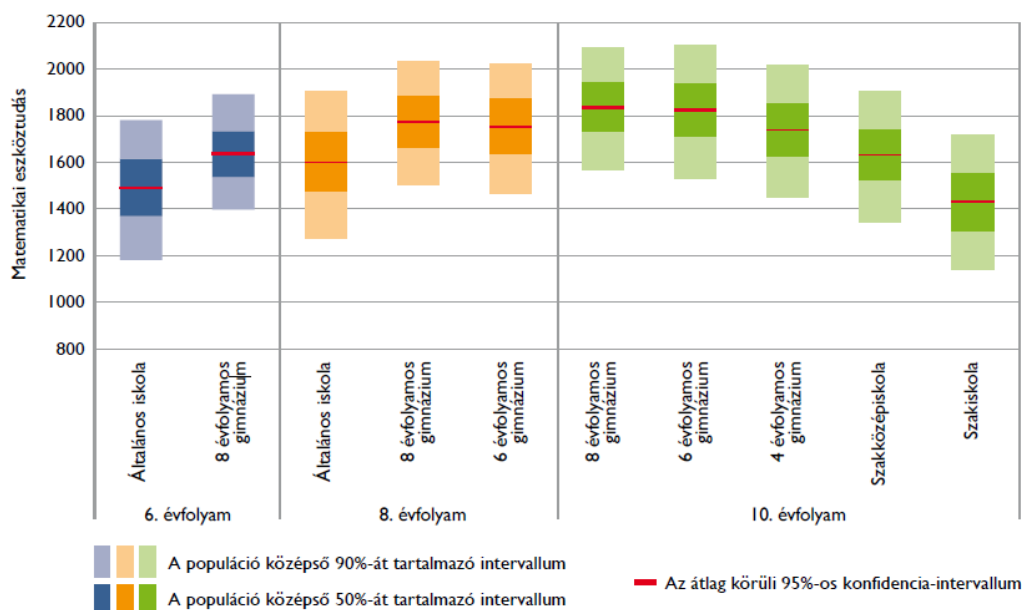


15. ábra. A tanulók képességmegoszlása az egyes régiókban az átlageredmény szerinti növekedő sorrendben (Balázs et al. 2016: 15)

Az általános iskolai tanulók esetében jóval fontosabb a lakóhelyük település típusa, mert nagyobb mértékben jellemző rájuk a legközelebbi intézmények választása, és a városokban több a választási lehetőség. Az általános iskolák a kisebb településeken is jelen vannak, míg a középfokú oktatási intézmények megléte a nagyobb városok jellemzője. Ezért fontos az eredmények nagyobb területre kiterjedő vizsgálata (Balázs et al. 2016). Az adatok bizonyosan összefüggenek a települési lejtővel (Keller – Mártonfi 2006), vagyis, hogy minél kisebb a település annál rosszabb a tanulói teljesítmény.

A képzési formák eltérő matematikai teljesítményét a 16. ábra mutatja. A tagozatos iskolák az általános iskolában is nagyobb teljesítményre képesek, mint a nem tagozatos általános iskolai képzések; a kettő közötti különbség 150 pont. A nyolc évfolyamos gimnáziumok minimálisan ugyan, de jobb eredményeket mutatnak a hatosztályosoknál. A középfokú oktatásban egyértelműen a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzéseknek kimagasló a teljesítménye. A nyolc évfolyamos képzések átlagos teljesítménye jobbnak tekinthető, de a hat évfolyamosok között is megvan az a réteg, akik képesek a nyolc évfolyamos tanulókkal azonos szintű eredményekre. A szakiskolai képzés felé haladva egyre jobban csökkennek a teljesítmények. A négy évfolyamos gimnáziumi képzés esetében 100 pont körüli a matematikai eredmény elmaradása, a szövegértésben 80 pont körül van. A szakközépiskolai képzésben már duplájára nő a különbség (a nyolc évfolyamos képzéshez képest 200 pont), és a szakiskolások tovább duplazzák ezt a különbséget (400 ponttal gyengébbek). A szakiskolai képzésben tanuló gyerekek olyan teljesítményszinten vannak,

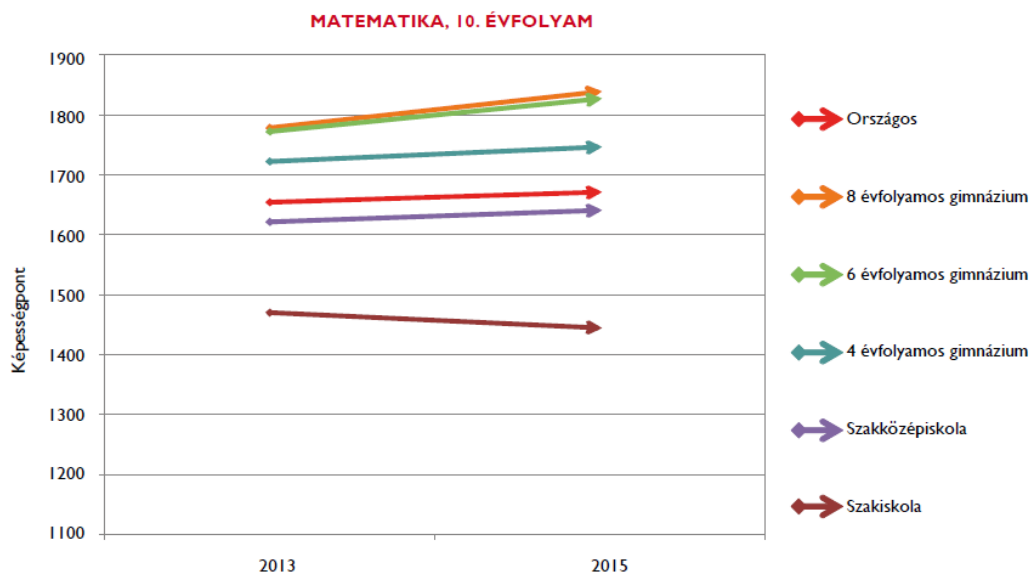
mint a hatodik évfolyamon tanulók. Az egyes képzési típusok közötti jelentős különbségeket a nagy iskolai szelekció eredményezi (Balázsi et al. 2016).



16. ábra. Az egyes képzési formák képzési típusok szerinti megoszlása matematika esetében (Balázsi et al. 2016: 18)

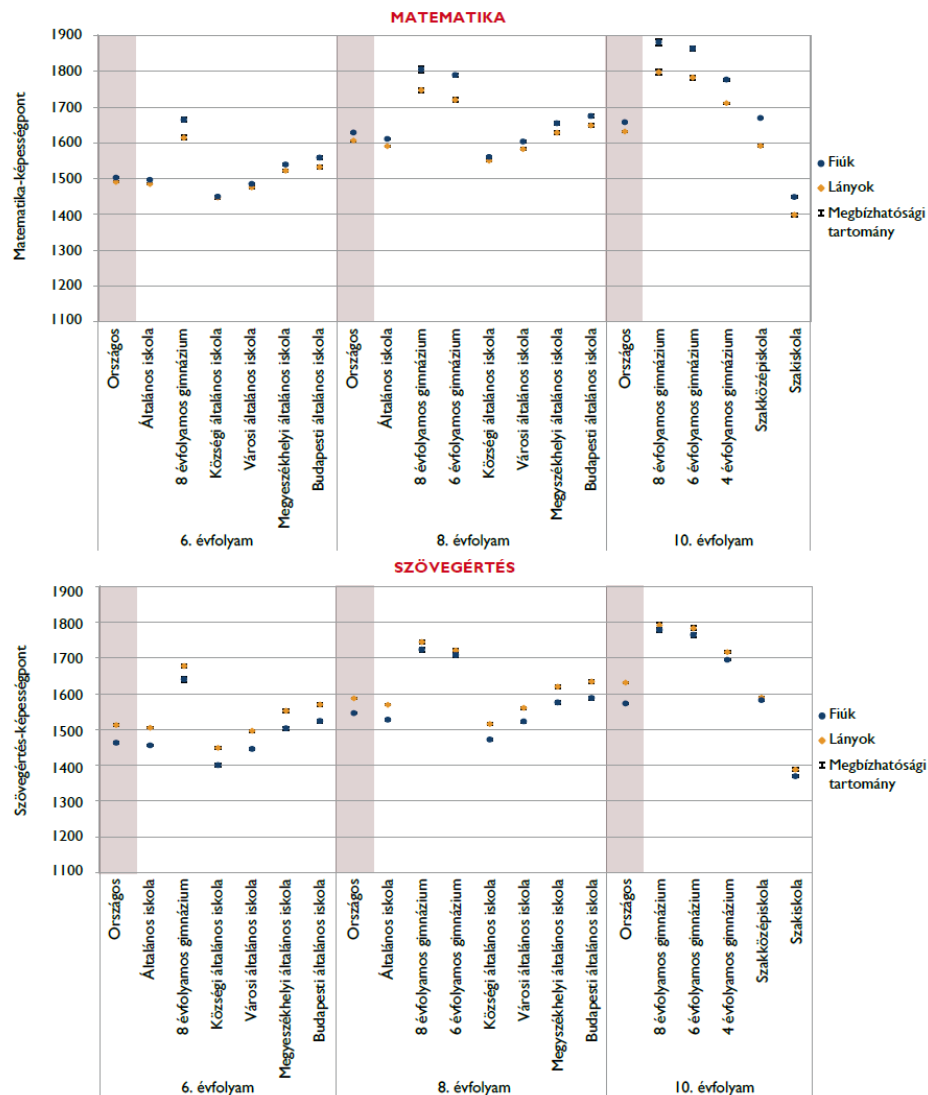
A középfokra történő belépéskor jelentős szelekciós hatások érvényesülnek, ezért az általános iskolák heterogénebb összetétele megszűnik a középfokú oktatásban. Az általános iskolában még nincs nagyfokú szelekció, a tanulók többségében a közelben lévő iskolába járnak, míg középfokú oktatásba jelentkezéskor már jellemző a felvételi teszt, felvételi elbeszélgetés, alkalmassági vizsga alkalmazása, amik lehetővé teszik a homogénebb összetételű iskolák kialakítását (Balázsi et al. 2016). Ezzel ellentétben a nemzetközi trendek azt mutatják, hogy a heterogén iskolai összetétel összességében pozitív hatást gyakorol a tanulói teljesítményekre (Rolleston – James 2015).

A 17. ábra a tanulók teljesítményének előző kompetenciaméréshez képest történő változását mutatja. Az amúgy is magas teljesítményeket nyújtó nyolc és hat évfolyamos képzésekből a nyolcadik osztályról a tizedik osztályra emelkedett a legtöbbet a tanulói teljesítmény. A négy évfolyamos gimnáziumi és a szakközépiskola képzés is emelkedő tendenciát mutatott, de míg az előbbiben a nyolcadik osztályos eredményekhez képest még meghaladták az országos átlagot, addig utóbbiban már az országos átlag alatti teljesítményeket értek csak el. A szakiskolai képzésben tanulók teljesítménye már nagymértékben az országos átlag alatt helyezkedik el, közel kétszáz pontos lemaradásban, és a már egyébként is alacsony nyolcadikos adatokhoz képest még alacsonyabb a teljesítmény (Balázsi et al. 2016).



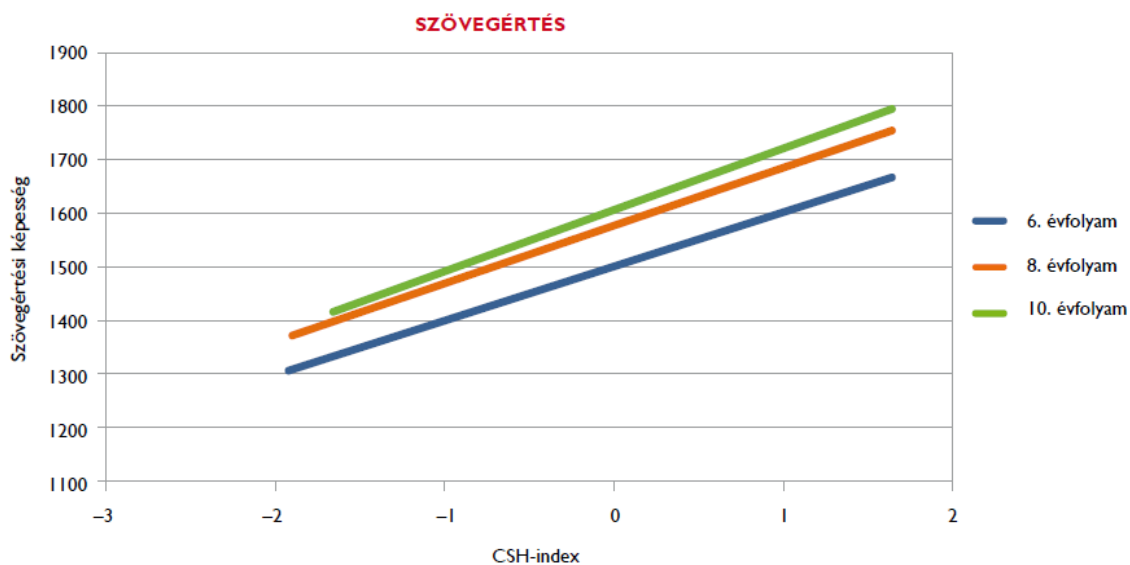
17. ábra. A teljesítmény két év alatti fejlődése országosan és településtípusonként, illetve képzési formák szerint (Balázsi et al. 2016: 26)

A tanulói teljesítményekben nemek szerint is kirajzolódnak különbségek (Marks 2008, Sebestyén – Hegedűs 2017). Az Országos kompetenciaméréseken a fiúk matematika eredményei a jobbak, viszont a lányok szövegértési teljesítményében felülmúlják őket (18. ábra). Hatodik osztályban még közel állnak egymáshoz a matematikai teljesítmények, tizedik osztályra azonban lényegesen kinyílik az olló a két nem között. Fordított képet mutat a szövegértés eredménye, mert míg hatodik osztályban a lányok jóval nagyobb teljesítményre képesek e téren a fiúkhoz képest, addig tizedik osztályra ez a különbség szinte eltűnik. Ugyan a lányok minden képzési típusban jobban teljesítenek, de a fiúk lemaradása csökken. Településtípusonként a nagyobb népességszámmal együtt jár a tanulók jobb teljesítménye (Balázsi et al. 2016).



18. ábra. A fiúk és a lányok átlageredménye és az átlageredmény konfidencia-intervalluma országosan és településtípusonként, illetve képzési formák szerint (Balázsi et al. 2016: 31)

A 19. ábra azt mutatja, hogy évfolyamonként milyen az összefüggés a tanulók családi háttere (CSH-index) és a teljesítmény között. Azért a szövegértés eredményét közöljük, mert a családi háttér a szövegértés eredményeket jobban befolyásolja (Rolf et al. 2008, Einhorn 2012, Sebestyén – Hegedűs 2017). Egyenes arányosság áll fenn a két változó között, vagyis minél jobb egy tanuló családi háttere, annál magasabb lesz a teljesítménye. A magasabb évfolyamok felé haladva ez még meghatározóbbá válik. Ennek oka, hogy a jobb társadalmi háttérrel rendelkező családok többet tudnak befektetni a gyermekük taníttatásába. A tizedik évfolyamra azért is erősödik az összefüggés, mert a középiskolai szelekciónak köszönhetően a gyerekek egyre differenciáltabb képzésben vehetnek részt (Balázsi et al. 2016).



19. ábra. A családihátér-index és a teljesítmény közötti összefüggés országosan (Balázi et al. 2016: 39)

Az Országos kompetenciaméréshez háttérkérdőív is társul, amiben például a tanulókat megkérdezték arról, hogy milyen végzettséget szeretnének elérni. Az eredmények azt mutatják, hogy a magasabb tanulói teljesítményhez magasabb szintű iskolai végzettségi cél társul. Megnézve a szülői iskolai végzettségét, azzal is párhuzamosság mutatható ki: az alacsony iskolai végzettséghez alacsonyabb iskolai végzettségi cél társul.

Korábban említettük Barta (2009) művét, amiben a kutatás fókuszában a szülők iskolai végzettsége, a tanulók teljesítménye valamint az intézmények fenntartók szerinti vizsgálata áll. Kutatásában a 10. osztályos tanulók eredményei alapján megállapította, hogy a fenntartók szerint az állam (többségében önkormányzati) által működtetett iskolák 75,3%-ot tettek ki, őket követték az egyházi iskolák 10,2%-kal és harmadik helyre az alapítványi iskolák kerültek. Az apák magasabb iskolai végzettségével szorosan összhangban van egy egyházi intézmény vagy egy felsősoktatási intézmény által működtetett iskola választása. A kettő között az elitebbnek ítélt képzést az egyetem által fenntartott iskolák nyújtják, mert a legtöbb ilyen intézménybe bejutott gyerek apja legalább érettségivel rendelkezik. A matematika és szövegértés eredménye alapján is a legjobb eredmények a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolából kerültek ki, második helyen pedig az egyházi iskolák állnak. Az e két fenntartó által működtetett iskolák rendelkeznek a leghomogénebb tanulói összetétellel, míg a további fenntartóknál a heterogén összetétel jellemző, ahol a jobb teljesítmények mellett megjelennek a gyengébbek is.

Egy hazai kutatásban az elit középiskolákat vizsgálták az Országos kompetenciamérés alapján. Azokat az intézményeket tekintették a legjobbaknak, ahonnan a legkönnyebb volt a

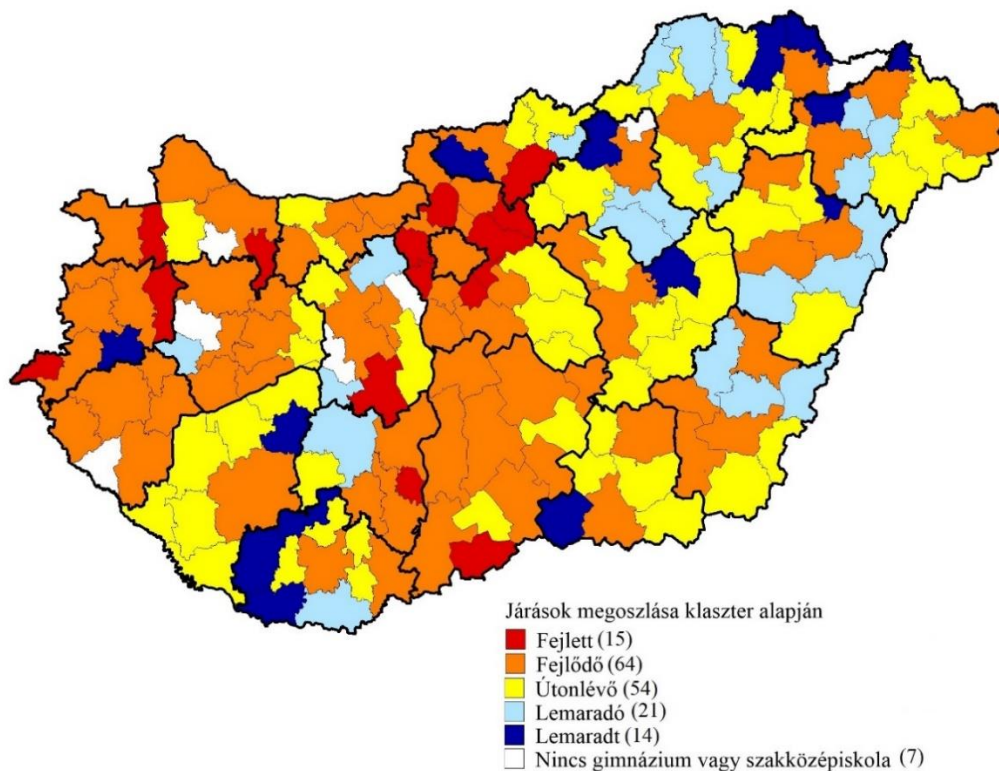
felsőoktatásba való bejutás. Ezek az iskolák a középfokú intézmények 15%-át tették ki. Két változó mentén vizsgálták ezeket az iskolákat: a fenntartó és a képzési szerkezet oldaláról. 2009-ben még lényegesen tagoltabb volt a fenntartói szerkezet, ami lehetővé tette a több fenntartó közötti választást. A legmagasabb teljesítményt nyújtó iskolák között magas a hat- és nyolcosztályos intézmények aránya, a legkisebb azoknak az intézményeknek az aránya, ahol szakközépiskolai és gimnáziumi osztályok vannak. Nem az átlagos középiskolai megoszlást követi az elit középiskolák területi megoszlása: a fővárosban a várhatónál jóval kevesebb található, a Dél-Dunántúl régióban is elmarad a számuk, míg a hátrányos helyzetben lévő Észak-Magyarország és Észak-Alföld régióban magasabb az elitiskolák száma. Ez annak a következménye, hogy az ott élő, magasabb társadalmi háttérrel rendelkezők nagyobb arányban koncentrálnak egy-egy intézményben. A településnagyság alapján legtöbb elit iskola a 25 000 népesség fölötti településeken, 55%-uk a 100 000 fő fölötti népességű megyeszékhelyeken és a fővárosban található. Az elit iskolák eloszlását vizsgálták Humán Development Index (HDI) megoszlásával összefüggésben is. A fejlődő, felzárkózó, valamint a dinamikusan fejlődő kistérségekben található az elit iskolák 96%-a. Ez ellenmondásban van a korábban leírtakkal, mivel azokban a régiókban magasabb az átlagosnál az elit iskolák száma, ahol több hátrányos helyzetű él, mert ezek az iskolák többségében egy-két kistérségben összpontosulnak, és a hátrányos helyzetű népességig nem érnek el szélesebb körben (Garami 2009a).

Az iskolákat nemcsak fenntartó alapján lehet a „jó” vagy a „rossz” iskolák közé sorolni, hanem az iskola és az oda járó tanulók teljesítménye alapján is. Egy kutatásban több változó mentén két csoportba sorolták az iskolákat. Az egyik csoport a reziliens (feladatokkal megbirkózni képes) iskolák, amik hátrányaik ellenére jól teljesítenek, a másik a veszélyeztetett iskolák, amik rosszul teljesítenek. Jól teljesítő iskolák nagy arányban vannak jelen a fővárosban és Békés megyében. Közös jellemzőjük, hogy a tanáraik innovatívak, próbálják a gyerekeket minél jobb teljesítményre ösztönözni. A tanári karban van olyan személy, aki részt vesz egy vagy több civil szervezet életében, továbbá a tanárok nagyobb arányban végeznek minőségi tehetséggondozást. A veszélyeztetett iskolák az Észak-Magyarország régióban jellemzők, azon belül is Nógrád megyében, ami az ország egyik legelmaradottabb területének számít. Itt a pedagógusok nem tudják a tanulókat jobb teljesítményre ösztönözni. Ezekre az iskolákra jellemző, hogy a pedagógusaik közül hiányoznak szaktanárok, valamint a tanári karban az átlagnál sűrűbb a tanárok kicserélődése. Ennek az a következménye, hogy a tanári karon belül nincs lehetőség egységes légkör kialakítására, továbbá a gyerekeknek is újabb és újabb pedagógusokhoz és az egymástól eltérő tanítási módszereikhez kell alkalmazkodniuk (Széll 2015), ami alacsonyabb teljesítmény

eléréséhez vezet(het). Bacskai (2015) is vizsgálta a különböző iskolák kompozícióját, és eredményei összhangban állnak Széll (2015) megállapításaival.

Széll (2014) az iskolákkal kapcsolatban azt is vizsgálta, hogy milyen az egyes intézmények hozzáadott értéke. A vizsgálata során többváltozós logisztikus regressziót használt. Változói között szerepelt a roma tanulók aránya, az iskola elhelyezkedése, annak felszereltsége és személyi erőforrásai, stb. A többváltozós modell alapján a szerző pontokba foglalta össze az eredményeit: eltérő tényezők hatnak a matematika teszteredményekre. A szövegértés országos eredményeihez képest az Észak-Magyarország régió alacsony eredményeit nemcsak az alacsony családi háttér magyarázza, hanem az ország más részeihez képest az iskolák jellemzői is elmaradást mutatnak, valamint a szülők és iskola erős kapcsolata magasabb eredményeket tesz lehetővé.

Az Országos kompetenciamérés adatait nemcsak önmagukban vizsgálják a kutatók, hanem több másik változóval, kialakított indexszel együtt. A kompetenciamérés eredménye összevetésre került például az érettségi eredménnyel és a LeaRn indexszel. A korrelációs vizsgálatok alapján szoros az összefüggés a kompetenciaeredmények és az érettségi eredmények között, illetve mindkét eredményt erősen meghatározza a családi háttér is. A vizsgálatban a kistérségeket a teljesítményváltozók és a családi háttér alapján klaszteranalízissel öt csoportba osztották (20. ábra). A klaszterek elnevezései: lemaradt, lemaradó, úton lévő, fejlődő, fejlett. Az eredmények szorosan összefüggnek a gazdasági fejlettséggel: a legjobb teljesítmények a főváros agglomerációban, valamint a Közép- és Nyugat-Dunántúl területén és a Dél-Alföld régióban vannak. A Dél-Dunántúl, az északkeleti országrész és a határmenti területek a legrosszabbak. Ezeken a területeken találunk úton lévő klaszterbe besorolt kistérségeket, amelyek féltik, hogy a szomszédos lemaradó vagy lemaradt térségek miatt a negatív irányba fognak elmozdulni a fejlődés helyett. Iskolatípus alapján a tanulók eredményei a gimnáziumi képzésben jobbak, mint a szakközépiskolában tanulóké, ami gimnáziumban tanulók magasabb társadalmi háttérének egyik következménye (Sebestyén – Hegedűs 2017).



20. ábra. A kialakított klaszterek területi megjelenése (Sebestyén – Hegedűs 2017: 28)

Az előzőekben ismertetett tanulmányhoz hasonló módszer alapján a kistérségeket a LeaRn indexszel is összevetettük. A bevont változók a családi háttérindex, az OKM matematika eredménye, az OKM szövegértés eredménye és a LeaRn index. A LeaRn index hazánkban kialakult tanulórégiókat vizsgálja, de ennek részletesebb bemutatásával e dolgozatban nem foglalkozunk (lásd Kozma és munkatársainak 2015-ös kötetében). A klaszteranalízis eredményei alapján három klasztert sikerült elkülöníteni: a leszakadó, az átlagos és a kiemelkedő. Az eredmények a korábbi megállapításokat támasztják alá, vagyis a Dél-Dunántúl és az északkeleti országrész lemaradását. A korrelációs vizsgálatok szerint ez az index jó előjelzője a tanulói teljesítménynek, mert erős kapcsolat áll fenn e változó és a teljesítményváltozók között. A LeaRn index viszont kevésbé függ össze a felsőoktatási továbbtanulási mutatókkal. E vizsgálat során a kistérségek három kategóriába kerülhettek: a felsőfokú szakképzés felé orientáló, a jól teljesítő és a rosszul teljesítő. A rosszul teljesítő kistérségek jellemzője, hogy alacsony a hallgatók felsőoktatásba való bejutása, illetve, ha be is jutottak, akkor is a felsőfokú szakképzésbe. Ezek a területek nagyrészt egybeesnek a leghátrányosabb térségekkel, így nem véletlen, hogy ide tartozik az északkeleti határvidék több kistérsége, Nógrád megye, a Mezőföld déli része és a Dél-Dunántúl több területe is. Békés megye több térsége is ide került, aminek egyik magyarázata, hogy a tanulmányi

eredményeik alapján a továbbtanulni vágyók túl erős helyeket jelöltek meg, és lehetséges, hogy nem rendelkeztek elég többletponttal. A jól teljesítő térségek közé a nagyvárossal rendelkező térségek, valamint a fejlett területek kerültek (Hegedűs 2016a). A középfokú tanulmányi eredmények valamint a területi jellemzők külön-külön és együttesen is jelentős befolyással vannak a felsőoktatási továbbtanulásra, ezért a következő fejezetben a felsőoktatással, annak jellemzőivel és jelenségeivel foglalkozunk.

IV. Felsőoktatási továbbtanulás jellemzői

A következő fejezet corpusában a felsőoktatás áll. Az első alfejezetben a felsőoktatás felépítésének és működésének bemutatása történik, melyben kitérünk a felsőoktatási felvételi pontrendszerre. Ezt követően áttekintjük a hallgatói létszámadatokat az 1950-es évektől 2014-ig azt, hogy milyen intézmények közül választhattak a jelentkezők, a hallgatók melyik képzési terület szakjait választották, különösen tekintettel a hátrányos helyzetű hallgatókra. A Derényi és Temesi (2016) által szerkesztett kötet részletesen bemutatja a felsőoktatás elmúlt 25 évének a változásait, amiből mi ebben az alfejezetben csak azokat emeljük ki, amelyek a dolgozat megírásához értelmezési és magyarázó keretet biztosítanak. A második alfejezetben hazai és nemzetközi példákon keresztül ismertetjük a vonzáskörzetek alapjául szolgáló modelleket, és bemutatjuk azokat a tényezőket, hatásokat, amelyek befolyásolják a hallgatók intézményválasztását. Az utolsó alfejezet a diplomások vizsgálatát tűzte ki célul, ami segíthet prognosztizálni, hogy a végzést követően milyen esélyük lesz a munkaerőpiacon a végzeteknek. A felsőoktatási intézmények térbeli helyzete fontos a tekintetben, hogy a diplomások hol helyezkednek el. Ennek megfelelően az alfejezet első részében a felsőoktatási intézményre és az általuk diplomásokkal ellátott területekre koncentrálunk, majd ezt követően térünk át a diplomások foglalkoztatottsági és munkaerőpiaci helyzetére. Ez az alfejezet behatárolja azokat a képzési területeket, amelyek választása előnyös a hátrányos helyzetű hallgatók számára.

IV.1. A magyar felsőoktatási rendszer felépítése, működése és egyéb jellemzői

A felsőoktatási intézmények vizsgálata fontos, mert ezek az intézmények látják el diplomás munkavállalóval egy adott régió, egy ország munkaerőpiacát. Emellett hozzájárulnak kutatási és fejlesztési tevékenységekhez is. A felsőoktatási intézmények elősegítik régióiknak fejlődését, de ez csak úgy valósulhat meg, ha szorosan együttműködnek a környezetükben lévő társadalmi-gazdasági közösséggel, így elindulhat a társadalmi-gazdasági fellendülés (Huggins – Kitagawa 2009). A felsőoktatás egyik célkitűzése, hogy a megfelelő készségekkel és képességgel ruházza fel hallgatóit azért, hogy a jövő dolgozói kellő minőségű munkát tudjanak végezni, ezáltal elősegítve a régiójának a fejlődését (Polónyi 2002).

Magyarország legnagyobb kutatási központja a főváros, ide összpontosul a kutatási ráfordítások fele, a további erőforrások többsége pedig az öt regionális, vidéki egyetemvárosba koncentrálódik. Ezek Pécs, Győr, Szeged, Debrecen, és Miskolc, bár utóbbi

pozíciója azért elmarad a négy nagy egyetemközponttól. Győrnek nagy súlya van, mert a külföldi befektetők jelentős része ideérkezik, ami miatt tovább erősödik saját régiójának a fejlődése (Teperics – Dorogi 2014).

A felsőoktatást és az abba való bejutást az éppen hatályos 2011. évi felsőoktatási törvény szabályozza, amit az elmúlt időben többször is módosítottak (Polónyi 2015). Egy-egy ilyen módosítás érintette például a képzési rendszer kialakítását, illetve a pontszámítást is. A 2006-ban bevezetésre került Bologna-rendszerrel a legtöbb képzés kétszintűvé vált, így a jelentkezők először az alapképzésbe kerülnek be, majd egy újabb felvételi jelentkezést követően mesterképzésben folytathatják tanulmányaikat. Néhány szakterületen osztatlan képzésben folyik az oktatás (orvosképzés, jogászképzés, tanárképzés, stb.) (Temesi 2016). A kétszintű rendszerben kiteljesedett a kreditrendszer és a közös minőségbiztosítás, így a képzések összhangba kerültek más országok felsőoktatásával. Ennek köszönhetően biztosítottá vált az átjárás az egyes képzések és országok között (Hrubos 2002). Nem minden képzés esetében járt előnnyel ez az átszervezés, például ennek a képzési struktúra átszerveződésnek az egyik vesztese a tanárképzés volt (Radnóti – Király 2010), ezért ebben a képzésben 2013-tól osztatlan képzésre tértek vissza.

Az 1990-es évektől kezdve több változás volt a felvételi rendszerben és ezzel együtt a pontszámításban is. 2007-ig maximálisan 144 pont volt szerezhető, ami a hozott pontokból (60 pont), s egy vagy két érettségi tantárgy százalékos eredményéből (60 pont) állt. Többletpontokat lehetett szerezni (max. 24 pont) legalább hármas teljesítményű emelt szintű érettségiért (7-14 pont), középfokú nyelvvizsgáért (7 pont), felsőfokú nyelvvizsgáért (10 pont), valamint OKJ-s bizonyítványért, sportteljesítményért és országos versenyekért (Kóczy 2010).

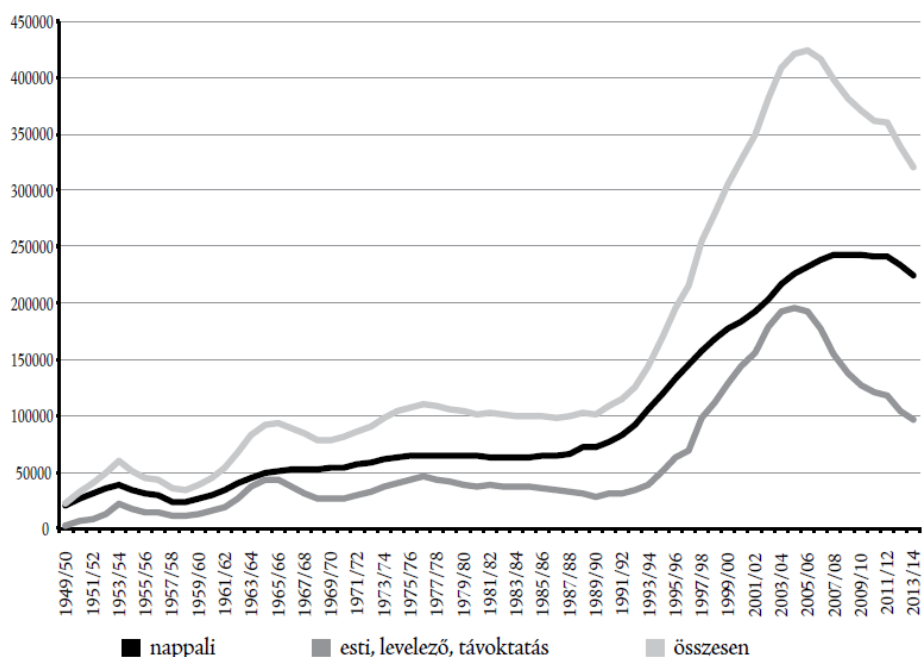
Ezt követően a felsőoktatási intézmények felvételi eljárásairól szóló 237/2006. (XI. 27.) kormányrendelet alapján egy új pontszámítási rendszer került bevezetésére, amiben 480 lett a maximálisan megszerezhető felvételi pont (Kóczy 2010). Ez 2012-ig volt érvényben, majd ettől kezdve 500 pont a maximálisan összegyűjthető pont (Felvi 2011). A 20 pontos változást az emelt szintű érettségiért kapható több pont eredményezte, mert tantárgyanként 40 pontról 50 pontra emelkedett az értéke. A napjainkban is érvényben lévő rendszerben a középiskolai érdemjegyek (magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv és egy választott tantárgy) 11. év végi és 12. félév végi összegének a kétszerese számítódik be, ami maximum 100 pontot ér. Az érettségi vizsgatárgyak (magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv és egy választott tantárgy) százalékos eredményének átlaga szintén 100 pontot ér. A központi előírások által meghatározott két érettségi tárgy százalékos eredményeinek összege maximum 200 pont, és ezen túlmenően többletpont

szerezhető az emelt szintű érettségi 45% feletti eredménye esetén, ha ezt a tantárgyat a felsőoktatási intézmény beszámítja az adott szakra (50 pont). Mivel maximum két tantárgyat vesznek figyelembe a felvételi eljárás során, legfeljebb 100 pont szerezhető. Egy középfokú nyelvvizsga 28 pontot ér, ha kettő van belőle akkor maximálisan 40 pont, míg egy felsőfokú nyelvvizsgáért 40 pont kapható. OKTV versenyért helyezéstől függően 25-100 pont kapható, a TUDOK versenyért 20 pont. Sportteljesítményért is kapható többletpont, a verseny típusától és a helyezéstől függően 10-50 pont, olimpián elért 1-6. helyezéért 50 pont kapható. A többletpontok közé az esélyegyenlőség jegyében három alkategória tartozik: a hátrányos helyzet, a fogyatékoság és GYES vagy GYED, amelyek esetében 40-40 többletpont adható [423/2012. (12. 29.) Korm. rendelet]. A hátrányos helyzetűekről szóló törvényben 2013-ban változás következett be, amivel az I.4. fejezetben részletesebben foglalkoztunk.

A tanulóknak lehetőségük van egy más rendszerű pontszámításra is, ahol a középiskolai teljesítményt figyelmen kívül hagyják, és a beszámítani kívánt két érettségi tárgy százalékos eredményét duplázzák meg (400 pont), majd ehhez adják hozzá a többletpontokat. A két eset közül mindig a tanuló számára kedvezőbb változat érvényesül (Eduline 2017b). Egyes felsőoktatási intézmények, szakok esetében külön felvételi elbeszélgetés, alkalmassági vizsga is van, a mesterképzésben pedig eltérőek a felvételi feltételek. Ez utóbbi esetében a bejutási ponthatár 50, a maximálisan megszerezhető 100-ból.

A 21. ábra a felsőoktatásba felvett hallgatók számának a változását mutatja az 1950-es évektől 2014-ig. A felsőoktatásban való továbbtanulás a vizsgált időszak kezdeti szakaszában csak szűk réteget érintett, mindössze 50 000 körül mozgott a hallgatók száma. Ezt követően az 1980-as évekig lassú emelkedés volt tapasztalható, mivel a társadalomban már megjelent az igény a magasabb végzettség megszerzésére, és ezzel együtt magasabb életszínvonal elérésére. Az 1980 és 1990 között a központi oktatáspolitikai erősen korlátozta a bejutást, maximálva ezzel a hallgatói létszámokat, aminek hatására a hallgatói létszám sokáig stagnált. A rendszerváltozás után a felsőoktatásban való tanulásra a népesség szélesebb rétegének lett lehetősége, ami részben annak volt köszönhető, hogy az 1980-as években egyre több lehetőség adódott arra, hogy a diákok szakközépiskolában tanuljanak tovább. A szakma mellett így érettségit is szerezhettek, ami pedig belépőt jelenthetett a felsőoktatásba. Részben azonban a felsőoktatás is nyitottabbá vált: a nappali képzésre felvehető keretszámok mellett megnőtt a levelező képzésben résztvevők létszáma is, sokkal nagyobb arányban, mint a nappali képzés esetében. Ennek oka, hogy a korábbi rendszerből feltorlódtak azok a hallgatók, akiket nem vettek fel a felsőoktatásba, és most lehetőségük nyílt a bekerülésre. A legtöbb hallgató a 2005/2006-os tanévben vett részt a felsőoktatásban, ezt követően a tanulók létszáma a nappali képzésben kisebb mértékben, míg a levelező képzésben drasztikusan

csökkent (Híves – Kozma 2014). A hallgatói létszámnövekedéssel a felsőoktatáson belül a színvonal is csökkent, mivel a több hallgató bekerülésének az volt az eredménye, hogy a jóval gyengébb képességűek is eljuthattak a felsőfokú képzésekig (Polónyi 2002).

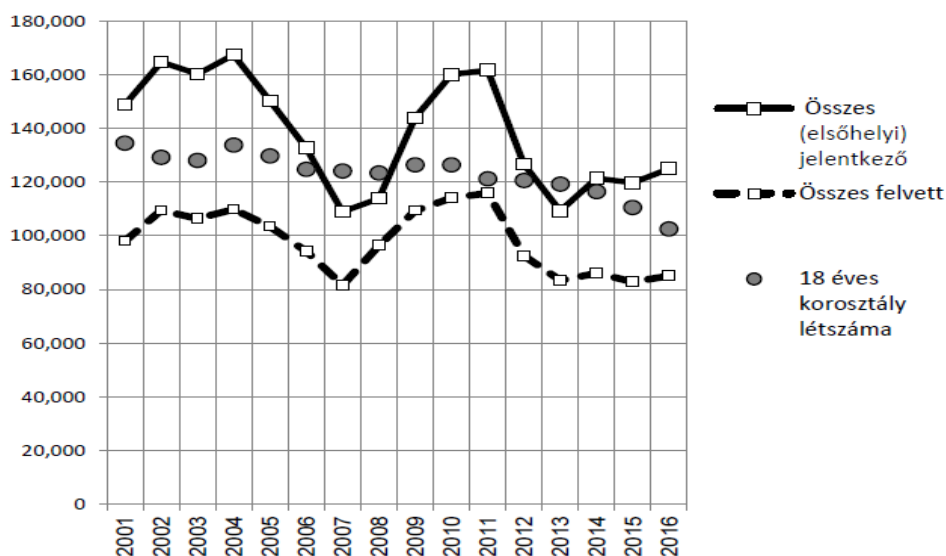


21. ábra. A hallgatók számának változása a felsőoktatásban 1949/1950-2013/2014 (Híves – Kozma 2014: 241)

Ezen a ponton szükséges a közfelfogásban elterjedt felsőoktatási expanzió fogalmának definiálása. A kutatásban mi Híves és Kozma (2014) fogalmát használjuk, akik szerint a felsőoktatási expanzió jelenthet több hallgatót, több felsőoktatási intézményt, de akár azt is, hogy több pénzt fordítanak a felsőoktatásra. Ők a hallgatói létszám és az intézmény számának bővülése mellett teszik le voksukat (Híves – Kozma 2014). Bármelyik „bővülést” is jelenti a felsőoktatási expanzió, megosztó jelenség a tekintetben, hogy mennyire van rá szükség. Sok esetben hallhatjuk, hogy hazánkban nincs szükség felsőoktatási expanzióra, ami szembe megy egy OECD által kiadott jelentéssel, ami megállapítja, hogy hazánkban kisebb mértékben növekszik a hallgatók aránya, mint az OECD országainak átlaga (OECD 2007, Davidson – Schleichter 2007).

A 22. ábra 2016-ig mutatja a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek számának változását. Az ábrán két nagyobb törést figyelhetünk meg a hallgatói létszámban. 2007-ben a Bologna-rendszer és az új felvételi rendszer bevezetése okozhatta a hallgatók létszámának csökkenését. Megváltozott a felvételi pontrendszer és a jelentkezők nem tudták mihez viszonyítsanak. Az új pontrendszer nem követte az előző pontrendszer arányait, így gyakran előfordult, hogy a korábbiaknál több pontra lett volna szüksége a jelentkezőnek, mint a Bologna előtti rendszerben, és akik rosszul kalkuláltak, kimaradhattak az oktatásból (Híves –

Imre 2010), míg 2011-ben a minimum ponthatár emelése okozott változást (Berács et al. 2015). A felsőoktatásba való bekerülésnél további gátat szabott, hogy folyamatosan emelkedtek a minimum ponthatárok (2010-ben 160 pont, 2011-ben 200 pont, 2013-ban 240 pont, 2014-ben 260 pont, 2015-ben 280 pont), és az előrejelzések azt mutatják, hogy további emelkedés várható (Híves – Kozma 2014). Azóta már tudjuk, hogy ez nem következett be, és jelenleg is 280 pont a minimum (Eduline 2017a).



22. ábra. A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek száma 2001-2016 (Berács et al. 2017: 31)

A felsőoktatás kiemelten fővároscentrikus, a hallgatók közel fele (46%) a fővárosban tanul (Hegedűs 2015e). A magyar felsőoktatásban vidéken a nagy tudományegyetemeké a meghatározó szerep, a kisebb felsőoktatási intézmények iránt csökken az érdeklődés. A felsőoktatás hozzáférhetőségét tovább lehetne növelni, ha olyan felsőoktatási hálózatot hozunk létre, ami közel van magához a felvevőpiachoz, mert így növelhető a felsőoktatásban való részvétel (Híves – Kozma 2014). Egy felsőoktatási intézmény akkor látja el jól a régiós fejlesztésben betöltött szerepét, ha szorosan együttműködik a helyi társadalommal (Gál 2014). Ennek a példáját láthatjuk a közösségi felsőoktatási képzési központok (KFKK) megjelenésével is.

A rendszerváltás után növekedett a hallgatói létszám, amit a felsőoktatás kapacitásának a bővítése is lehetővé tett, s ez gyakran új intézmények létrehozásával történt meg. Több egyházi fenntartású intézmény is létrejött: 1990-ben csak 15 volt belőlük az országban, húsz évvel később pedig már 25. Alapítványi felsőoktatási intézmények a rendszerváltozás után jöttek létre, közülük a legtöbb a nagy felvevőpiacnak köszönhetően a fővárosban helyezkedik el, vagy a nagy népességgel, de más felsőoktatási intézménnyel nem rendelkező városokban, illetve olyan térségben lévő településeken szerveződtek, amelyek környezete hiányosan

ellátott felsőoktatási intézménnyel (mint pl. Székesfehérvár, Tatabánya és Kalocsa) (Rechnitzer 2009).

Az új intézmények alapítása ellenére 1990 és 2009 között nem változott drasztikusan az intézmények száma, ami két okra vezethető vissza. Egyrészt néhány intézmény megszűnt, másrészt sokat összevontak, vagyis az új egyházi és alapítványi felsőoktatási intézmények csak ellensúlyozták az összevonások miatti intézményszám-csökkenést. Az összevonások első nagy hulláma 2000-re tehető, amikor a vidéki intézmények integrálása bekövetkezett, így magas létszámú felsőoktatási intézmények jöttek létre. Szinte minden felsőoktatási intézménynek volt kihelyezett kara (kivétel Kaposvár és Győr intézményei). Egyes esetekben az összevonások nem követték a regionális szemléletet, és régiókon átnyúlóan egyesítettek intézményeket (Rechnitzer 2009, Gál 2014).

A növekedő hallgatói létszám ellenére nem nőtt az oktatók száma, ami hosszú távon aggodalomra adhat okot (például az oktatás minősége csökken, mert nem jut megfelelő időkeret a hallgatókra, a nagyobb csoportlétszámok csökkenthetik a minőséget, stb.) (Rechnitzer 2009, Gál 2014). Az összevonások előnyei között említhető például, hogy a nagyobb intézmények több hallgatót képesek odavonzani, és több szakot tudnak indítani, ami tovább növelheti a hallgatói létszámot. Ezáltal képesek a régiójukat megfelelő végzettséggel rendelkező diplomásokkal ellátni, így lehetővé válik a regionalitás erősítése, mert egy intézmény jobban együtt tud működni a régiójával, mint több, kisebb egymással versengő intézmény. A nagyobb intézmények speciális pénzügyi juttatásokhoz is hozzáférhetnek, így minden tekintetben versenykéesebbek lehetnek (Kováts 2016).

Az intézmény-összevonásokat több tényező befolyásolta. Gyakran nem több nagy egyetemet vontak össze, hanem egy nagyobb intézményhez csatoltak egy vagy több kisebbet, vagy pedig két kisebb intézményből egy nagyobb intézményt hoztak létre, ami versenykéesebb lehet. Nem célszerű két, teljesen más struktúrájú és más hagyományokkal rendelkező felsőoktatási intézményt összevonni, mert hiába tartoznak majd egy intézménybe, működésük és kutatásaik merőben eltérnek. Az összevonásnak gátat jelent a földrajzi távolság is (Kováts 2016). A mai napig zajlik az intézmények, karok átrendezése, mégpedig elsődlegesen állami kezdeményezésre. Az oktatáspolitikai aktorainak egyik célja az intézmények profiltisztítása. Erre való hivatkozással hozták létre az Állatorvostudományi Egyetemet vagy a Testnevelési Egyetemet, és csatolták át a Budapesti Corvinus Egyetem agrárprofilú karait a Szent István Egyetemhez. Azonban az átrendezések következtében egyes intézményeknek nemhogy tisztult volna a profilja, hanem még több képzés indítására került sor (Berács et al. 2017).

A 2009/2010-es tanévben hazánkban 69 felsőoktatási intézmény működött. Ezek az intézmények vegyes képet mutattak, mert nagyon sok olyan kis intézmény volt, aminek hallgatói létszáma nem érte el az 1000 főt. Ezek többségében egyházi fenntartású főiskolák voltak, de a magánintézmények is hasonló nagyságúak. A legnagyobb, tízezer fölötti hallgatóval rendelkező intézmények mind állami fenntartásúak, s zömmel egyetemek voltak. Ennek megfelelően a hallgatók legnagyobb része (86%-a) állami fenntartású intézményben tanult, és háromnegyedük egyetemen (Hrubos 2012b). Az egyházi intézmények egy részénél is jellemző az állami finanszírozás. A felsőoktatási intézmények között az egyházi intézmények magas száma jellemző, melyekben átlagosan 100-1000 fő tanul, míg a jóval kevesebb állami intézményekre átlagosan több mint 10 000 hallgató jut (Mészáros 2012).

Hrubos (2012b) szerint a hazai felsőoktatási intézményeket nem csupán a fenntartó és a hallgatói létszám alapján lehet csoportosítani, hanem több dimenzió – az oktatás és a képzés jellege, a hallgatói összetétel, a kutatás és tudástranszfer intenzitása, a nemzetközi orientáció, a regionális elköteleződés – mentén is. Egy 2009-es vizsgálatban a nagyobb intézményeket kisebb szervezeti egységekre bontották a kutatók, majd így képeztek nyolc klasztert belőlük:

1. Klasszikus tudományegyetemek (4 intézmény: Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem)
2. Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (11 intézmény, például Kaposvári Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Semmelweis Egyetem)
3. Nagy hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák (10 intézmény: például Eszterházy Károly Főiskola, Nyíregyházi Főiskola, Budapesti Gazdasági Főiskola)
4. Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést adó főiskolák (7 intézmény, például Általános Vállalkozási Főiskola, Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola)
5. Speciális, szűkebb képzési profilú (döntően) főiskolák (11 intézmény, például: Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, Apor Vilmos Katolikus Főiskola)
6. Speciális profilú, kisebb egyetemek (7 intézmény, például Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Evangélikus Hittudományi Egyetem, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem)
7. Nemzetközi egyetemek (2 intézmény, Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem, Közép-Európai Egyetem)
8. Kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést adó egyházi főiskolák: 16 darab (például Baptista Teológiai Akadémia, Gál Ferenc Hittudományi Főiskola)

A főbb intézményi csoportok az egyéb változók mentén tovább jellemezhetők (Hrubos 2012b). A vizsgálat óta több intézményt is összevontak/átneveztek, részben a felsőoktatási törvény módosításaihoz igazodóan. Például a Nyíregyházi Főiskolából Nyíregyházi Egyetem, az Eszterházy Károly Főiskolából Eszterházy Károly Egyetem, a Szolnoki Főiskola és a Kecskeméti Főiskola összevonásából egy évig működött a Pallasz Athéné Egyetem, majd névváltást követően jelenleg Neumann János Egyetemenként működik (2011. évi CCIV. törvény módosításai).

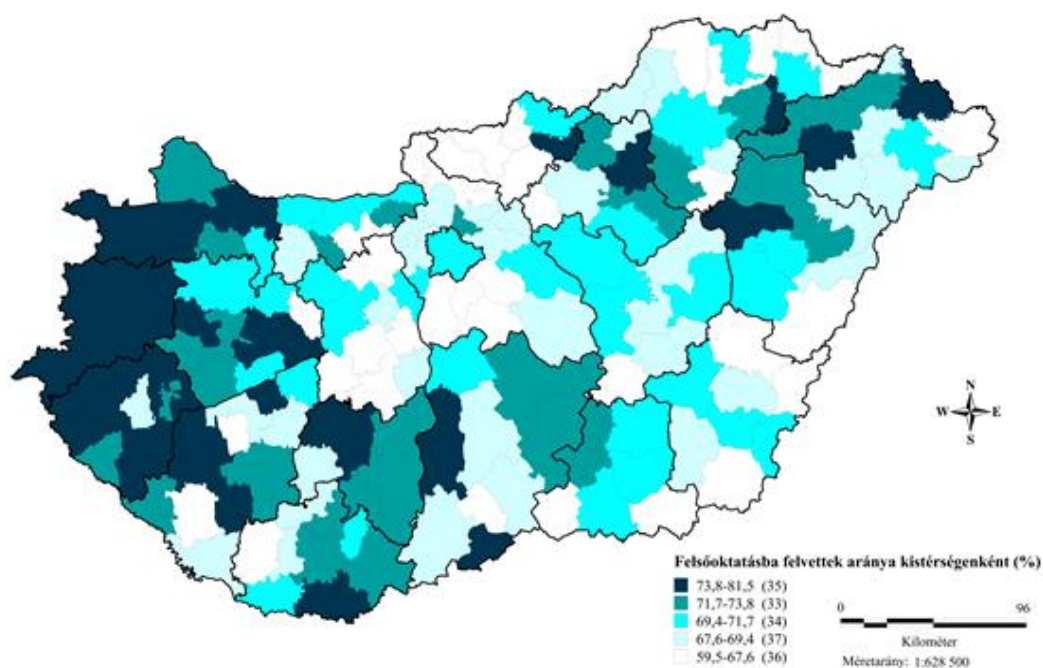
Berács és munkatársai (2017) Hrubos klaszterei alapján megvizsgálták, hogy az egyes klaszterek esetében milyen hallgatói arány és milyen intézményszám jellemző. Vizsgálatuk szerint három nagy klaszterbe sorolható a hallgatók 90%-a, akik 26 felsőoktatási intézményben tanulnak: a négy klasszikus egyetemen a hallgatók 32%-a; a 12 darab, klasszikustól eltérő, széles profilú egyetemen a hallgatók 40%-a; a tíz nagyobb hallgatói létszámú, széles profilú főiskolán 19%-uk (Berács et al. 2017). A fennmaradó 9%-uk további 43 felsőoktatási intézményben tanul. Ezután egy másféle felsőoktatási intézményi csoportosítást körvonalaztak az intézmények várható jövője alapján. A kategóriák között szerepelt a megszűnés közelébe került felsőoktatási intézmény, a hanyatló nagyegyetem, a stagnáló nagyegyetem és a közép méretű intézmény, a kissé növekvő vagy stabil intézmények (zömmel nagy egyetemek vagy növekvő egyházi egyetemek) és a megfelelő létszámú nagyobb főiskolák különböző menekülési utakon (Berács et al. 2017).

Egy másik megközelítés szerint az alábbi nagy csoportokba sorolhatók a felsőoktatási intézmények, vagy azok egyes részegységei: a kutató-elitegyetemek, amik a PhD képzésre és a mesterképzésre koncentrálnak; a professzionális egyetemek, amik az előbbieket mellett alapképzésre is összpontosítanak, továbbá hangsúlyt fektetnek a gyakorlati képzésre is. Az elit főiskolák (mára már egyetemmé váltak), amik jó minőségű, gyakorlat orientált alapképzéseket nyújtanak és kisebb számban mesterképzést; és a professzionális főiskolák, amikre szintén a gyakorlatorientáltság a jellemző, de többségük egyaránt koncentrálnak a felsőfokú szakképzésre és az alapképzésre (Mészáros 2012).

A felsőoktatás elemzése során nemcsak az intézmények szerkezetét érdemes vizsgálni, hanem a területi aspektusra is figyelmet kell fordítani. A nagyobb városokkal rendelkező kistérségekből jóval nagyobb mértékben jelentkeznek a felsőoktatásba (nagyobb a népesség), mint azokból, amelyek nem rendelkeznek ilyen városokkal vagy azokból, amelyekben magas a hátrányos helyzetűek aránya (Híves – Kozma 2014). A téma vizsgálatához ismerni kell, hogy az egyes területeken milyen arányú a felsőoktatásba való bekerülés (jelentkezők/felvettek aránya). Az 23. ábrán sötét színekkel jelöltük a magas bekerülési aránnyal rendelkező térségeket, míg világosabb árnyalatokkal az alacsonyabb arányokat. A

vizsgálatban a jelentkezőkhez viszonyítjuk a felvettek arányát, ezért lehetséges, hogy egy-egy kistérségben magas a bejutottak aránya, de népességarányosan nézve kevesebben jelentkezték onnan. Az ábra alapján elmondható, hogy minél fejlettebb egy térség, annál nagyobb az esély a felsőoktatásba való bejutásra, és ezért lehetséges, hogy a Nyugat-Dunántúl régióban illetve a Közép-Dunántúl régióban a legmagasabbak az arányok. A főváros és a környéke nem rendelkezik kiemelkedő értékekkel, ami mögött vélhetően az áll, hogy a jelentkezők nem jól mérték fel a képességeiket és az eredményeiket, így nagyobbak hitték a bekerülési esélyüket az adott szakra. Ez pedig arra utal, hogy itt már a reális bejutási eséllyel nem rendelkezőknek is vannak továbbtanulási igényei. Az is állhat az alacsony értékek háttérében, hogy a fővárosban jóval többen jelentkezték a felsőoktatásba, és a jobb teljesítményű vidéki hallgatók kiszoríthatták az innen jelentkezőket. Valószínűleg ennek pont a fordítottja tapasztalható a keleti országrész esetében, ahol a jelentkezők zöme reálisan tűzte ki a továbbtanulási célt.

Leginkább az ország keleti részére jellemző, hogy a jelentkezők igénybe veszik a hátrányos helyzetért kapható többletpontokat. Ez főleg az Észak-Alföld régióban gyakori, és azon belül Szabolcs-Szatmár-Bereg megye kimagasló értékeinek tulajdonítható, de az Észak-Magyarország és a Dél-Alföld régió esetében is magas értékek mutathatók ki (Szemerszki 2010). A rövidebb idejű képzéseket nagyobb arányban választják a hátrányos helyzetű térségekből. Ez a képzési szint lehetőséget nyújt a felsőoktatásban való továbbtanulásra, ugyanakkor a 2011 óta tapasztalható képzési átalakítások miatt csökken az erre a képzési szintre való bekerülési lehetőség (csökkent a felsőfokú szakképzésbe felvehetőek száma, és kevesebb lett ehhez a képzési szinthez tartozó szakok száma is) (Berács et al. 2015).



23. ábra. Felsőoktatásba felvettek aránya a jelentkezőkhöz viszonyítva kistérségenként (Felvi 2014 adatai alapján saját szerkesztés)

A felsőoktatás expanziója nem jelent mindenki számára egyenlő hozzáférést a felsőoktatáshoz hiába csökkent az expanzióval a szelekció mértéke (Nagy 2003). A piacképes képzésekre való bekerülésért egyre inkább nő a harc, és a kevésbé előnyös képzések esetében nyílik csak lehetőség az alsóbb társadalmi rétegből jelentkezőknek a bejutásra (Gazsó 1997). Ezért a jogász-, az orvos- és a közgazdászképzésre leginkább a magas társadalmi státuszú hallgatók kerülnek be, míg például a mérnökképzésre vagy a pedagógusképzésekre nagyarányban jelentkeznek sikerrel első generációs értelmiségi hallgatók (Róbert 2000). A társadalmi és szociokulturális háttér mellett azonban a regionális hátrányok is befolyásolják a hallgatók felsőoktatásba kerülését (Kiss 2008). Az egyes képzési területek elsődleges jelentkezései alapján a hátrányos helyzetű tanulók legnagyobb számban a gazdaságtudományi, a műszaki és a bölcsészettudományi képzési területekhez tartozó szakokra jelentkeznek. Az értelmezést nehezíti, hogy nem arányokat, hanem a jelentkezők abszolút számát látjuk csak (hátrányos helyzetű csoporton belül történik a viszonyítás és nem a hátrányos helyzetű hallgatókhoz képest). Jelentősebb eredménye lett volna a vizsgálatnak, ha a szakok túljelentkezését elemzik a kutatók. Az adatok azt mutatják, hogy az első 10 helyen például a turizmus-vendéglátás, a gazdálkodás és menedzsment, a mérnök informatikus, a jogász valamint az általános orvos szakok találhatóak meg, ezeken azonban az általános túljelentkezés és a képzések lehetséges magas anyagi vonzata miatt nem várhatjuk, hogy a hátrányos helyzetűek nagy számban jelennének meg (Fábri 2010b).

A felsőoktatásba bekerült hallgatók közel 75%-a városból származik, és mindössze 25%-uk érkezik községekből, falvakból (Gábor et al. 2006). A hátrányos helyzetűek legnagyobb arányban a felsőfokú szakképzésbe jutnak be, ezt követően az alapképzésbe, míg az osztatlan és a mesterképzésbe pedig már jóval kisebb mértékben, mert ezek a képzések jelentik a legmagasabb képzési szintet (Szemerszki 2010). Ezek a megállapítások összhangban vannak Róbert (2000) korábbi eredményeivel is, miszerint a jogász- és orvosképzésekben (osztatlan képzések) alacsony a hátrányos helyzetűek részvétele.

A szakember hiány szempontjából nemcsak hazánkban, hanem az Európai Unióban is fontos, hogy a matematikai, a természettudományos és a műszaki (MTM) képzésekben növekedjen a hallgatói létszám. Az Európai Unióban már a Lisszabon-stratégia is kiemelten foglalkozik ezzel a témával. Európai szinten ennek a képzéscsoportnak az aránya az oktatáson belül nem emelkedett 2010-re, viszont hazánkban sikerült jelentős emelkedést kimutatni, hasonlóan az egészségügyi képzésekhez, ugyanakkor a társadalomtudományi és a bölcsészettudományi képzések aránya csökkent (Berács et al. 2015). 2017-re ezek az arányok ismételtelen visszaálltak, sőt olykor csökkentek is a 2014-es évhez képest, tehát a kormány nem tudta véghezvinni képzési területek szükséges felfuttatását (Berács et al. 2017).

A felsőoktatásban lévő hátrányos helyzetűekkel, szakválasztásukkal foglalkozik Fehérvári és munkatársainak (2016) vizsgálata is. A hátrányos helyzetűek nagy számban vannak jelen az agrárképzésben, a pedagógusképzésben és a katonai, rendészeti képzésben. A kutatásban nem képzési területeken belül vizsgálják a hátrányos helyzetűek számát, hanem az egyes képzési területek közötti megoszlásukat nézik, így az adatok tévkövetkeztetésekhez is vezethetnek, hiszen a magasabb keretszámokkal rendelkező képzési területekre nagyobb valószínűséggel juthatnak be hátrányos helyzetűek. A hátrányos helyzetű kistérségekből jóval kisebb mértékben jelentkeznek a felsőoktatásba, mint az országos átlag. Az 5. táblázat a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók arányát az összes jelentkezőhöz képest idősorosan mutatja be. 2012-ig lehetséges volt a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű csoport szétválasztása, és a halmozottan hátrányos helyzetűek dupla többlet pontot kaphattak, majd 2013-tól megszűnt az elkülönítés, és egységes pontrendszer került bevezetésre. A 2013. évi hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvényi változásig emelkedett a felsőoktatásba jelentkező hátrányos helyzetűek száma, majd ezt követően drasztikus visszaesés tapasztalható, és valószínűleg lassan eltűnnek a hátrányos helyzetért többletpontot kapó hallgatók. A probléma az, hogy évente közel tízezer hátrányos helyzetű tanuló érettségizik, de a felsőoktatásba jóval kevesebben jelentkeznek (Fehérvári et al. 2016).

5. táblázat, A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű jelentkezők aránya idősorosan (Fehérvári et al. 2016: 94)

Év	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
HH jelentkezők	3926	3945	5474	6793	7007	5894	5249	3875	2162
HHH jelentkezők	1127	953	1447	794	985	810			
Összes jelentkező	100515	90992	110253	116145	115452	88770	76900	84941	84724
HH jelentkezők (%)	3,9	4,3	5,0	5,8	6,1	6,7	6,8	4,6	2,6
HHH jelentkezők (%)	1,1	1,0	1,3	0,7	0,9	0,9			

A hátrányos helyzetűek között felülreprezentáltak a nők (62,5%), míg a nem hátrányos helyzetű hallgatók esetében ez az arány csak 54%. A felsőoktatásba nagyrészt városokból érkeznek a hallgatók, de a kutatók megjegyzik, hogy a faluból érkező hátrányos helyzetűek arányában az évek előrehaladtával növekvő tendencia figyelhető meg (Fehérvári et al. 2016).

IV.2. A felsőoktatási intézmények vonzáskörzete és a hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők

A vonzáskörzet-vizsgálatok hosszú múlttal rendelkeznek. Az első vonzáskörzet modell a 19. századból származik, és Thünen nevéhez kötődik, melyben a város körüli mezőgazdasági növények termesztéséről ír¹⁴. A vonzáskörzeteket koncentrikus körök alapján felépülő területnek képzelte el, így növényeket gazdasági hasznuk és a távolság alapján érdemes termesztetni. A városhoz közel az alacsonyabb árú növényeket kell termesztetni, mert ha messzebről szállítanák ezeket, akkor a szállítási költségük magasabb lenne, mint amennyi az eladásuk ára. A távolabbi területekre inkább a magasabb árú növényeket érdemes ültetni, mert messzebről történő szállításuk még így is gazdaságos. Mindez csak egy bizonyos távolságig igaz, mert azon túl már nem térülnek meg a költségek. Nagy távolság esetén már célszerű egy újabb települést alapítani (Thünen 1930). Ez a modell a 19. században teljesen helytálló az akkori gazdasági viszonyokra értelmezve, de napjainkban is láthatjuk például a munkaerő ingázásánál, hogy van az a távolság, ami fölé már nem éri meg az embernek elutaznia, mert az már nem térül meg. Thünen modelljében is a legértékesebb növényeket volt érdemes a legtávolabbra ültetni, ennek analógiájára így van ez egy-egy ritkább foglalkozással is, mert több pénzt lehet vele keresni, de olykor többet is kell érte utazni (Dusek 2013).

¹⁴ Ez a modell a felsőoktatási intézményt helyettesíti be a településsel a termőterület távolsága pedig a hallgatók lakóhelyének felel meg.

Thünen elmélete után több hasonló elmélet is született, mint például Weber ipari telephely elmélete, ami szerint az ipartelepeket úgy kell létrehozni, hogy a szállítási költségek optimálisabbak legyenek (Weber 1929, Dicken – Lloyd 1990). Lössch térgazdasági elmélete Weberrel ellentétben inkább a thüneni alapokra nyúlt vissza, és egy térbeli egyensúlyelméletet próbált meg kidolgozni (Dicken – Lloyd 1990). Lössch modelljéhez hasonló Christaller (1933) központi helyekre vonatkozó elmélete: az elhelyezkedésből adódóan az egyes településeknek eltérőek a funkciói, és ezért a központi helyen lévő településnek jóval szélesebb a kapcsolati hálója a szomszédos, marginálisan elhelyezkedő településekhez képest. Ez az elmélet alapozta meg a centrum-periféria fogalompárt, amiről korábban már írtunk. Az elméletek részletesebb elemzését olvashatjuk Kozma (2003) és Káposzta (2007) munkáiban. A települések közelsége meghatározza az egymáshoz viszonyított kapcsolatukat is, minél közelebb helyezkedik el két település egymáshoz, annál erősebb kapcsolatokat képesek kialakítani egymással (Tobler 1970).

A fent ismertetett elméletekből vezethetők le a városi vonzaskörzetek definiálása és az ezekre vonatkozó kutatások. A települések behálózzák az ország egész területét, és hatást gyakorolnak egymásra attól függően, hogy milyen funkciókat látnak el külön-külön vagy akár együttesen (Beluszky 1981). Általános megállapítás, hogy a nagyobb települések népességarányosan nagyobb hatást fejtenek ki a környezetükre, mint a kisebbek. A nagyobb településeken több a munkahely, több funkcióval rendelkeznek, így jobban ki tudják szolgálni a környezetében élő népességet, mint azok a települések, ahol ezek a funkciók kisebb mértékben adóttak (Turáni 1972). Azoknak a területeknek van nagyobb esélye központi funkciókhoz jutni, több bevételre szert tenni, ezáltal centrummá válni, amelyek megközelíthetősége legkevésbé korlátozott, mert a tőke és képezített emberek áramlása elősegíti egy-egy település fejlődését. Ezért a nagyvárosok olyan helyeken jöttek létre, amik könnyebben elérhetőek. Egy település jellegét erősen befolyásolja közlekedéscsopordrajzi helyzete (Simon – Tánzos-Szabó 1978). Ezért is van, hogy az autópályák építése, a vasúti hálózat korszerűsítése – ami manapság is folyamatosan zajlik – többségükben a nagyvárosok felé irányulnak. Egy-egy város kiemelkedő gazdasági súlya mellett megjelenik a kulturális, egészségügyi, oktatási, stb. funkciója is, ami nem csak a város lakóit, hanem a város vonzaskörzetét is ellátja. Az egyes funkciókat természetesen még tovább lehet bontani, és azok vonzaskörzeteit külön-külön, különböző aspektusokból megvizsgálni, mint például az oktatási vonzaskörzet részletes elemzése (Partzsch 1970, Papp 1981, Süli-Zakar 1994, Süli-Zakar 1998, Bujdosó 2004).

A felsőoktatási vonzaskörzet-kutatások gyakoriak a hazai szakirodalomban. A szerzők legtöbbször egy-egy felsőoktatási intézményre koncentrálnak, és az annak közelében lévő más

felsőoktatási intézményekre, valamint ezek egymásra való hatására. Teperics (2002) kutatásában a Debreceni Egyetem vonzáskörzetével foglalkozott, melyben megállapítja, hogy az egyetem vonzáskörzete szűkülést mutat, viszont meglehetősen erős dominanciával rendelkezik az Észak-Alföld régióban, amit egy későbbi kutatása is alátámasztott (Teperics 2013).

Hasonló eredményekről beszélhetünk a Pécsi Tudományegyetem esetében, ami a Debreceni Egyetemhez hasonlóan regionális egyetemnek¹⁵ tekinthető, mivel vonzáskörzete a Dél-Dunántúl régió három megyéjére terjed ki: Somogyra, Baranyára és Tolnára. A kutatók kiemelik, hogy a Pécsi Tudományegyetemnek erős vonzó hatása van a határon túli területekre (M. Császár – Németh 2006). Későbbi kutatások viszont azt mutatják, hogy a Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzete jócskán visszaszűkült a régiójára: korábban jellemző volt, hogy távolabbi területekről is érkeztek hallgatók, különösen a fővárosból, azonban 2013-ra az arányuk minimálisra – tíz év alatt mintegy tizenkétezer hallgatóval – csökkent, így az egyetem vonzáskörzete ma már inkább csak a saját régiója. Ezek a hallgatók valószínűleg a fővárosi intézményeket és a külföldi egyetemeket választották a Pécsi Tudományegyetem helyett (M. Császár – Wusching 2014).

Hasonló vonzáskörzet vizsgálatokat végeztek el a Nyugat-Dunántúl régióban elhelyezkedő felsőoktatási intézményekkel (egyes intézmények esetében kari bontásban). A vizsgálatok arra vonatkoztak, hogy honnan jöttek a hallgatók, milyen településről, valamint nagy hangsúlyt fektettek a határokon átnyúló intézményi kapcsolatok és a bécsi felsőoktatási intézmények vizsgálatára (például Bécsi Műszaki Egyetem, Bécsi Közgazdaságtudományi Egyetem). A kutatás idején még nem alakult meg a Nyugat-Magyarországi Egyetem, ezért több kisebb egyetem, főiskola, Zala megye esetében pedig több kihelyezett kar (Budapesti Gazdasági Főiskola Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar Zalaegerszegi Intézet, a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Zalaegerszegi Képzési Központ, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gépészmérnöki Kar Zalaegerszegi Képzés, a Pannon Egyetem Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar, stb.) került bemutatásra. Az eredmények szerint minél közelebb van egy település a fővároshoz – jelen esetben ezt a szerepet egy határon túli nagyváros, a régióhoz közeli Bécs tölti be –, annál nagyobb az esély arra, hogy a hallgató már abba az irányba mozdul el (Rechnitzer – Smahó 2007). Hardi

¹⁵ Kozma Tamás (2006: 18) értelmezése szerint „*„regionális egyetem” vagy főiskola nem országos vagy nemzetközi, hanem térségi vagy helyi; nem a nemzetközi tudományosságot tanítja, hanem a helyben szükséges szakmákat; nem a társadalmi elitet szolgálja, hanem a helyi gazdaságot és társadalmat; nem nemzetközi kutatásokat végez, hanem a helyi szükségletekre alkalmazott fejlesztéseket. Röviden: nem a nemzetközi tudományos közösség helyi képviselője – mint a klasszikus egyetemek –, hanem inkább a helyi igények szakmai-tudományos kiszolgálója. Egyfajta köztes, alternatív felsőoktatás (főfelsőfokú vagy harmadfokú intézmény).*”

vizsgálatában ismertette a Széchenyi István Egyetem vonzáskörzetét. Megállapította, hogy az intézmény kezdi magát kinőni a debreceni, a szegedi és a pécsi egyetem mellett negyedik regionális egyetemmé (Hardi 2007).

A Szegedi Tudományegyetem esetében a vonzáskörzet-vizsgálat a földrajz és földtudományi szakokra terjedt ki. Ez az egyetem is regionális egyetemnek tekinthető, de jellegzetessége, hogy valamelyest több hallgatót képes bevonítani más, nagyobb felsőoktatási intézmények által dominált területekről, például a Pécsi Tudományegyetem vagy a Debreceni Egyetem területeiről, valamint több hallgató érkezik a fővárosból és a Dunántúl északi területeiről is (Kovács et al. 2012).

A Dunaújvárosi Főiskolának (ma Dunaújvárosi Egyetem) vonzáskörzet-vizsgálatából kiderül, hogy kisebb hallgatói létszámmal rendelkezik, és vonzáskörzete jóval kisebb területre terjed ki, mint a regionális egyetemeké (Bán – Havellant 2007). Ennek okaként egy Polónyi (2012) írásában olvasható összefüggést emelünk ki. A nagyobb vidéki egyetemek hallgatóinak 65-95%-a az egyetem központi megyéjéből és e megye szomszédságából érkezik. Azoknak az elit gimnáziumoknak tanulóit, akiknek a települése nem rendelkezik neves egyetemmel, jóval nagyobb arányban tanulnak tovább Budapesten, mint más városban (Polónyi 2012).

Több esetben is történtek vonzáskörzet-vizsgálatok egy-egy speciális képzésre fókuszálva, például az angol- és némettanár szakokra jelentkezők intézményválasztása, és a felsőoktatásba történő bejutásukkal kapcsolatban. A fővárosi intézmények súlya a legnagyobb, saját régiójában csupán a Debreceni Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem és a Pécsi Tudományegyetem tudta felvenni a versenyt a fővárossal, ami azonban dominánsnak tekinthető mind az északnyugati országrészben, mind az Észak-Magyarország régióban (Fekete et al. 2016). Hasonló vizsgálat történt gyógypedagógus-képzéssel kapcsolatban, ahol a képzéshiányos északkeleti országrészben az Eötvös Loránd Tudományegyetem dominál, de a fővárost átugorva a győri székhelyű Nyugat-Magyarország Egyetem vonzáskörzete is érezhető (Hegedűs 2015c)¹⁶. További vonzáskörzet-vizsgálatok történtek még az orvoscépzéssel (Hegedűs 2015e), illetve a társadalomtudományi képzési területtel kapcsolatban (Hegedűs 2015f), valamint a fővárosi intézmények dominanciáját vizsgálva (Hegedűs 2015d). Kasza (2011) azt vizsgálta, hogy kilenc alapszak esetén mennyire jellemző a saját régió belüli továbbtanulás, vagy a távolabbi intézmények választása, illetve, hogy a kevesebb helyen választható képzések jobban megmozgatják-e a hallgatókat.

¹⁶ 2017-től van gyógypedagógus képzés a térségben.

Polónyi intézményválasztást érintő kutatásában a vidéki „elit” gimnáziumi tanulók mobilitása állt a középpontban, miszerint az érettségiző tanulók milyen mértékben választják a fővárosi „elit” felsőoktatási intézményeket (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Semmelweis Egyetem). A három nagy vidéki tudományegyetemmel rendelkező területekről az országos átlag alatt mennek el a tanulók a fővárosba, és leginkább Debrecen veszíti el a legjobb diákokat. Azok a tanulók viszont, akik olyan településen jártak középiskolába, ahol nincs felsőoktatási intézmény vagy szűk spektrumú a kínálat, ha nem a fővárosi intézmények egyikét, akkor a legközelebbi vidéki tudományegyetemet választották (Polónyi 2012). Ezzel a megállapítással összefügg a 2013. évi felvételi adatbázisból elkészített felsőoktatási vonzaskörzetterkép (Teperics – Dorogi 2014), amin azt ábrázolták, hogy egy-egy településen melyik felsőoktatási intézmény a domináns. Öt nagy vidéki egyetemváros – Győr, Pécs, Miskolc, Szeged és Debrecen – volt képes többségében megtartani a saját városából származó jelentkezőket. A többi megyeszékhely, még ha rendelkezik is felsőoktatási intézménnyel, az ott élőknek akkor is a főváros az elsődleges továbbtanulási célpont. A vonzaskörzethatárok egy-egy vidéki felsőoktatási intézmény körül jól megrajzolhatók. A vidéki vonzaskörzetek közötti határon a tanulók a fővárosi intézményeket választják (Budapest-Békéscsaba, Budapest-Sátoraljaújhely, Budapest-Mohács, Budapest-Zalaegerszeg), és a vidéki egyetemek nem tudják felvenni a versenyt a fővárosi intézményekkel ezeken a határterületeken (Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2006, Polónyi 2012).

A nemzetközi vonzaskörzet vizsgálatok eredményei is hasonlóak. Svájcban vizsgálták a Zürichi Egyetem vonzaskörzetét, ami az egyik legnagyobb az országban. A közeli területekről minden harmadik hallgató ezen az egyetemen tanul, és a vonzaskörzete leginkább keleti irányba terjeszkedett, mert azokon a vidékeken nem volt konkurens felsőoktatási intézmény, míg délnyugati irányban a baseli és a berni intézmények jelentősen lecsökkentették a vonzaskörzet kiterjedését. A felsőoktatási intézmények vonzása a távolsággal fordított arányban csökken, így a Zürichi Egyetem is csak a saját és szomszédos kantonjára fejt ki hatását. Az országban a felsőoktatás hallgatói jellemzően a saját kantonjukban tanulnak, és csak 10%-uk választott másik kantonban lévő felsőoktatási intézményt. A svájci helyzetet tovább bonyolítják a nyelvi különbségek, mivel az országban a négy hivatalos nyelv van: a francia, a német, a rétoromán és az olasz. Az eltérő nyelvet beszélők nem mennek olyan intézménybe, amelyben nincs a nyelvüknek megfelelő képzés (Kanton... 2002). Hasonló tanulmány jelent meg Németországban, ahol Stuttgart felsőoktatási vonzaskörzetét vizsgálták. A hallgatók a stuttgarti intézmények többségébe is tartományon belülről érkeznek, és csak 20%-uk kívülről, így ez az intézmény is regionális egyetemnek tekinthető (Haußmann 2008).

A Nagy-Britanniában végzett kutatásban Skóciára fókuszáltak, amiben megállapították, hogy a skót népesség nem szeret távol lenni a családjától, ezért a diákok kimagasló arányban választották a helyi felsőoktatási intézményeket, és sokkal kevésbé mobilak, mint a más országrészben élők (Christie 2007).

Az intézményválasztást meghatározó okokat két nagy csoportba soroljuk. Az első ilyen maga a hallgató, és az ő jellemzői: a családi háttere, az egyéni célok, a vállalt anyagi ráfordítás, a közelállók tanácsai, javaslatai, stb. A másik csoport az intézményi jellemzők: annak elhelyezkedése, az oktatók minősége, a szakválaszték, az intézmény mérete, hírneve, felszereltsége, stb. (Hachmeister – Hennings 2007, Polat 2012, Espinosa et al. 2014). Hazai kutatások megállapították, hogy a hasznos tudás, a végzés utáni elhelyezkedés, a minőségi oktatás, a tanulás költsége, valamint a továbbtanulási lehetőségek azok, amik mentén a hallgatók elköteleződnek egy-egy intézmény mellett (Csuka – Banász 2014, Rámháp 2017). Más kutatások a külföldi szakirodalommal mutatnak szoros összefüggést, miszerint a közelség is fontos befolyásoló tényező (Fábrí 2010a), megint mások pedig a korábbi megállapításokhoz hozzáteszik a hasonló társadalmi közeget, mint fontos befolyásoló tényezőt, mert egy-egy diák nem feltétlen akar elszakadni a megszokott társadalmi-kulturális közegétől (Horváth 2010).

Denzler és Wolter (2010) szerint Svájcban négy fontos komponense van a hallgatók intézményválasztást befolyásoló tényezőinek. A négyből kettő hozható kapcsolatba a földrajzi távolsággal. Az egyik ok, amiért a diákok a hozzájuk közeleső felsőoktatási intézményt választják az az, hogy a családtól nem akarnak elszakadni, a másik ok pedig a kiadás, amibe beletartoznak a távolságból adódó utazási költségek is. Kutatásukban 933 végzős hallgató vett részt Luzern kantonban, és megállapították, hogy a szegényebb réteghez tartozó hallgatók az átlagosnál sokkal inkább előnyben részesítik a közelebbi felsőoktatási intézményt. Ebből következik, hogy a kevésbé jó nevű főiskolák főleg a kevésbé mobil, hátrányosabb helyzetű hallgatókat vonzzák. Gyakori, hogy a saját családjukkal laknak, így megspórolja a lakhatási költségeket. A magasabb társadalmi státuszú diákok inkább hajlandók nagyobb távot megtenni egy-egy elismertebb egyetem felé, annak ellenére, hogy a közelükben is lett volna olyan kevésbé elismert intézmény, ami ugyanazt a képzést nyújtja (Denzler – Wolter 2010).

Hazánkban is kimutatható, hogy a jobb társadalmi háttérrel rendelkező diákok azok, akik a távolabbi, magasabb presztízsű intézmények irányába mozdulnak el a közelebbi képzés ellenére. Akkor is megnő az utazási hajlandóság, ha az adott képzés egyedi, és csak egy-két helyen található, mivel ritkaságának köszönhetően hosszútávon nagy valószínűséggel megtérül az ebbe befektetett tőke (Forray R. – Híves 2005). Hasonló helyzet mutatkozott második világháború előtt az Egyesült Királyságban is, ahol a hátrányos helyzetűek minimális

esélye volt a felsőoktatásba való bejutásra, így a 20. század elején a legnagyobb egyetemek (Oxford, Cambridge) hallgatóinak nagyobb részét az elit családok gyermekei tették ki. A világháború után felismerték, hogy a nemzet felemelkedése a képzetesebb munkaerőben rejlik, ezért ösztöndíjprogramokat indítottak a szegényebb réteg felsőoktatásba történő integrálására. A két legnevesebb egyetemen napjainkban is magas arányt képviselnek a magas családi háttérrel rendelkező hallgatók, de megjelentek a hátrányosabb helyzetűek is; a főiskolákon pedig már jelentős arányban tanul az alacsony jövedelmű társadalmi réteg (Williams – Filippakou 2010). Ez alapján az oktatás hozzáférhetősége és az ösztöndíjprogramok is befolyásolhatják az intézményválasztást.

Hazánkban is hatnak a fentebb említett intézményválasztást befolyásoló tényezők. A családi hatás mindenképpen meghatározó a továbbtanulásban. A hallgató állandó lakóhelye fontos befolyásoló tényezője annak, hogy továbbtanul-e a tanuló vagy sem, valamint ehhez szorosan kapcsolódik a térség felsőoktatási intézménnyel való ellátottsága. A felsőoktatási intézmény megléte növeli a továbbtanulási hajlandóságot (Pusztai 2009). A felsőoktatási vonzáskörzetet befolyásolhatja az intézményhez vezető közlekedési hálózat is, ezért láthattuk, hogy a fővárosi intézmények hatóköre a fő vasúti és autópályavonalak irányába nagyobb, mint e vonalak között (Hegedűs 2015a). Ez egybevág azzal a megállapítással, hogy a jó közlekedési adottságokkal rendelkező térségek fejlettebbek (Hegedűs 2015b).

A hazai hátrányos helyzetű fiatalok többnyire a legközelebbi felsőoktatási intézményeket választják. Azokban az intézményekben nagyobb az arányuk, amik közel esnek a hátrányos helyzetű térségekhez, ennek következtében a Debreceni Egyetemen, Nyíregyházi Főiskolán (ma már Nyíregyházi Egyetem), valamint a Miskolci Egyetemen a legnagyobb az arányuk (Fekete et al. 2016). Erre mutat rá Pusztai (2011) vizsgálata is, amely során az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának illetve a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán alapképzéseire felvett hallgatók társadalmi háttérét kutatta. Az eredmények nagy különbséget mutattak: míg az ELTE-n tanulók szüleinek 66%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, addig a DE-n ez az arány csupán 40% volt (Pusztai 2011).

Az intézmény minősége is fontos meghatározó tényező, mert jóval több hátrányos helyzetű tanul a főiskolákon, mint az egyetemeken, mivel úgy vélik, hogy azt a szintet sokkal könnyebben tudják teljesíteni. Ez a középiskolai teljesítményekkel is szorosan összefügg, mivel ők alacsonyabb középiskolai teljesítménnyel jutnak be a felsőoktatásba (Varga 2007). Különbség tapasztalható a nappali és levelező képzésre való jelentkezés között is: míg nappali képzésben a közelebbi képzéseké a vezető szerep, addig a levelező képzésben saját kereset mellett már hajlandók többet utazni valamelyik távolabbi főiskolára csak azért, hogy

könnyebben szerezzenek diplomát (Hegedűs 2015a). A hátrányos helyzetű hallgatók magas arányban a felsőfokú szakképzésbe, kisebb arányban az alapképzésbe kerülnek be, és alacsony a részvételük az osztatlan illetve mesterképzésben, amelyek elvégzése általában már sokkal nagyobb erőbefektetéssel jár (Szemerszki 2010, Hegedűs 2015b). Polónyi (2014) a kistérségi fejlettséggel hozta szoros kapcsolatba a továbbtanulást. Véleménye szerint minél hátrányosabb helyzetű egy kistérség, annál kisebb a felsőoktatási továbbtanulási hajlandóság, és ha ez meg is történik, a jelentkezők akkor is a felsőfokú szakképzésbe kerülnek be.

A szakválasztással szoros összefüggésben van a hallgatók családi háttere. Az Arany János Kollégiumi Program tanulói közül sokan olyan munkakörökben szeretnének dolgozni, amelyek altruista képzéseket takarnak, így a válaszaikban a pedagógus szakma, a mentőtiszt és az óvodapedagógus képzés jelent meg. Továbbtanulásukat egy közeli felsőoktatási intézményben képzelték el, semmiképpen sem egy messzebbi, vagy akár fővárosi intézményben. Sokan említették, hogy végzést követően szeretnének visszatérni a szülőföldjükre, hogy segítsenek a hozzájuk hasonló hátrányos helyzetűeken (Szűcs et al. 2016).

Összegezve a leírt motivációkat és intézményválasztást befolyásoló tényezőket, három nagy modellbe csoportosíthatjuk őket: a szociológiai, a közgazdasági és a vegyes. A szociológiai modell esetében a társadalmi státusz tekinthető meghatározónak, vagyis minél jobb a család anyagi helyzete, annál valószínűbb, hogy a gyermek tovább tanul, és ha továbbtanul, a gazdagabb szülők gyerekei inkább a magasabb presztízsű felsőoktatási intézményeket választják. Ehhez a tanuló a családjával végiggondolja, hogy mit szeretne tanulni, milyen szinten és melyik felsőoktatási intézményben, valamint a kiválasztott képzésre megvan-e az anyagi fedezet (Jackson 1982). A közgazdasági megközelítés során a diákok olyan képzést választanak, ahol a befektetett anyagi tőke hosszú távon megtérül. Két intézmény közül azt választják, amelyik ugyanannyi befektetett önköltségért hosszútávon többet fog kínálni számukra (Hossler et al. 1989). A harmadik modell típust a szakirodalom vegyes modellnek nevezi, mert itt a szociológia és közgazdasági megközelítés ötvöződik. A diák észszerű döntést hoz a jelenlegi tudása és a jövőbeli szakmájának, keresete szempontjából, de ezt befolyásolja a társadalmi környezete is, így a kettőt mérlegelve próbálja meg a számára legjobb továbbtanulási irányt választani (Hossler – Gallagher 1987).

Az intézményválasztás legnagyobb befolyásoló tényezője a családi háttér, ami meghatározza a képzés szintjét, az intézmény színvonalát, mert a magasabb családi háttérrel rendelkezők könnyebben választanak távolabbi képzést, és számukra nem szabnak gátat az anyagi tényezők. Az intézményválasztást befolyásolja maga az oktatás kulturális és szociális tere, mert sokszor a tanulók nem szeretnének egy teljesen más kulturális közegben

továbbtanulni, ahol még adott esetben nyelvi korlátok is vannak. A döntésre hatást gyakorol még a családtagok, barátok valamint a diákokat tanító pedagógusok véleménye, ajánlása is.

IV.3. A végzést követő munkaerőpiaci esélyek

A szakirodalmi áttekintés során feltártuk, hogy a középfokú intézményrendszerből hogyan juthat be a hallgató a felsőoktatásba, hogyan változott a hallgatói létszám, mely felsőoktatási intézményeket és milyen képzési területeket, egyes esetekben mely szakokat preferálják a hallgatók. Ennek a folyamatnak a zárása, hogy megvizsgáljuk azt is, hogy a végzést követően hogyan alakul a diplomások elhelyezkedése a munkaerőpiacon. Az alfejezetben az általános áttekintéstől indulunk, majd a hátrányos és nem hátrányos helyzetű végzettek közötti főbb különbségeket ismertetjük. Ebben az alfejezetben legfőképp a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) adatait használtuk fel. A visszaküldési arány alacsonynak mondható, hozza az online kérdőívek által mutatott tendenciákat, mert a kitöltési arány 12-20% között mozgott az évek során (Garai – Veroszta 2012, Veroszta 2013, Nyüsti – Veroszta 2014, Veroszta 2015). Az alfejezet célja, annak meghatározása, hogy a hátrányos helyzetűek számára mely képzési területek választása lehet előnyös a munkaerőpiacon.

Európában egyre nagyobb a törekvés arra, hogy a végzettek munkaerőpiaci jellemzőit az országok között is összehasonlítsák. Az első nagyobb kutatás a Careers after Higher Education: An European Research Survey (CHEERS) volt, amiben 11 ország vett részt. Ennek a folytatása a Higher Education as a Generator of Strategic Competences (HEGESCO), amiben már 14 európai ország szolgáltatott adatokat. Jelenleg kidolgozás alatt van egy EUROGRADUATE nevű program, ami még teljesebb, európai szintű vizsgálatot tesz lehetővé (Széll et al. 2016).

Nemcsak az európai országokban, hanem azon kívül is vizsgálják a végzettek munkaerőpiaci esélyeit. Egy könyvben például az egyes országok diplomás pályakövetési rendszereit mutatják be. Az országok között 12 európai ország (Románia, Németország, Egyesült Királyság, stb.) mellett Kanada, a Dél-Afrikai Köztársaság, valamint Ázsiából Indonézia, Malajzia és a Fülöp-szigetek szerepelnek. Mindemellett a könyvben részletesen bemutatják a hazai DPR rendszer felépítését, működését, céljait és módszertanát is (Széll et al. 2016).

Európa fejlett országaiban egyre inkább nő a diplomás munkanélküliek aránya. Ezekben az országokban nem a keretszámokat és a felsőoktatást korlátozzák, hanem a továbbtanulókat próbálják olyan szakok felé orientálni, amikkel végzést követően el tudnak

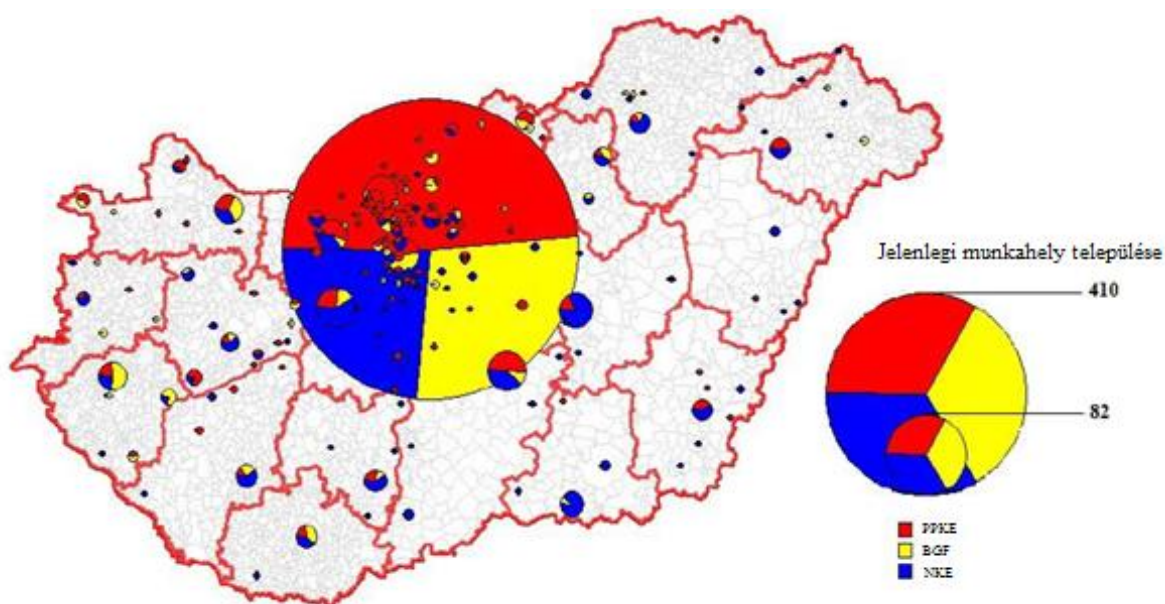
helyezkedni. A diploma megléte önmagában is foglalkoztatási előnyt jelent. Lehetséges, hogy a diplomások nem fognak mind a végzettségüknek megfelelő munkát találni, de nagyobb esély van arra, hogy dolgozni fognak, mintha nem szereztek volna diplomát (Györgyi 2004, Györgyi 2012a, Györgyi 2012b).

A végzést követő munkaerőpiaci esélyek vizsgálatánál figyelembe kell venni a diplomások mobilitását. Egy felsőoktatási intézmény nagy hatással van arra a térségre, ahonnan a hallgató érkezik, majd visszatér dolgozni, ezért az egyetem megléte pozitív hatást generál egy adott terület munkaerőpiaci helyzetére. A magasabb végzettséggel rendelkezők könnyebben alapítanak például saját vállalkozásokat, amik tovább segíthetik az adott térség fejlődését (Acs – Armington 2004). Negatív hatással van egy területre, ha egy hallgató távoli felsőoktatási intézményt választ, és végzést követően nem tér vissza származási területére. Ekkor spillover-hatásról beszélhetünk, ami azt jelenti, hogy az a térség, ahonnan a felsőoktatásban részvevő hallgató származott, befektetést veszít. A kibocsátó térség érdeke az lenne, hogy a hallgató a végzést követően visszatérjen, és abban a térségben használja a tudását, ha viszont nem tér vissza, akkor ezt a befektetett tőkét/összeget elveszíti az adott térség, régió (Varga 1998).

A jelenség nem országspecifikus, például Svédországban jellemző a magasabb végzettséggel rendelkezők délre történő vándorlása. Az északi területeken való letelepedést nehezíti a „kevésbé fejlett” gazdaság, és a zord éghajlati körülmények. A felsőoktatási intézmények is aránytalanul oszlanak el az országon belül, ugyanis a legtöbb felsőoktatási intézmény a déli, alföldi területeken jellemző, így érdemes diplomaszerezés céljából északról is ideutazni. Az országban jellemző, hogy akik ezekre a területekre jönnek továbbtanulni, azok kis arányban térnek csak vissza, így az északi területek diplomásokat veszítenek. A legtöbbjük a Malmö – Göteborg – Stockholm ipari háromszögben helyezkedik el, ezért a svéd állam úgy határozott, az északi területekre is több felsőoktatási intézményt telepít annak érdekében, hogy azokat a területeket is ellássák magasan képzett munkaerővel (Chudnovskaya – Kolk 2014).

Hazánkban is tapasztalható a felsőoktatási intézmények régióra gyakorolt hatása. Korábban leírtuk, hogy a fővárosi intézmények a legtöbb esetben országos vonzáskörzettel rendelkeznek, míg a vidéken lévő felsőoktatási intézmények csupán a megyéjükre, régiójukra vannak hatással. A fővárosi nagy egyetemek közül az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) az ország egész területéről felszívja a hallgatókat, de vidékre csak nagyon kis részük tér vissza, a többiek elsősorban a fővárosban valamint az agglomerációban, esetleg a megyeszékhelyeken vagy külföldön vállalnak munkát. Leginkább a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem végzettjei mennek vissza

vidékre, de legtöbb esetben ők is a megyeszékhelyeken telepednek le, azon belül is a fejlett iparral rendelkezőkben (például Győr, Szeged, Veszprém vagy Szombathely). Az olyan speciális profilú felsőoktatási intézmények, mint például a Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF, ma Budapesti Gazdasági Egyetem), a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE), valamint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) sok hallgatója vidékről érkezik. A 24. ábra mutatja, hol helyezkednek el a végzettjeik. A Nemzeti Közszolgálati Egyetem speciális képzéseinek köszönhetően a vidéket is ellátja diplomásokkal, míg Pázmány Péter Katolikus Egyetem végzettjei főleg a fővárosra koncentrálódnak. Az ábrán körvonalazódik a kihelyezett karrak szerepe. A fővárostól északra lévő térségben a PPKE tekinthető dominánsnak, hiszen Pilisvörösváron is található képzései, míg Zala megyében a BGF domináns megjelenése a Zalaegerszegen lévő kihelyezett karral magyarázható. Megállapítható, hogy az egyes területekre kihelyezett képzések nagy valószínűséggel a saját környezetüket látják majd el diplomásokkal (Hegedűs 2015g).



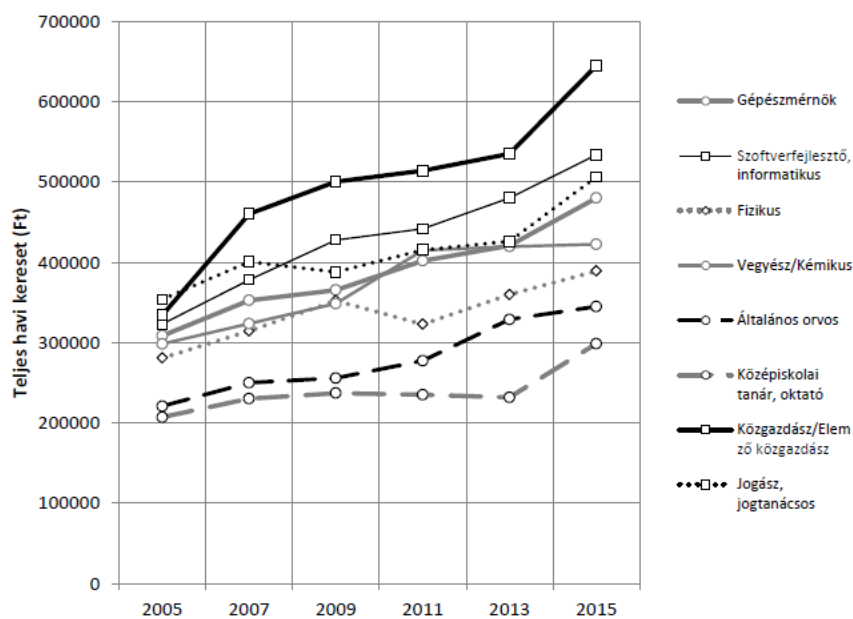
24. ábra. Speciális profilú fővárosi felsőoktatási intézmények végzettjeinek munkavállalási települése (Hegedűs 2015g: 154)

További kutatások megállapítják, hogy azoknak a vidéki hallgatóknak, akik a fővárosban tanulnak, kisebb az esélyük arra, hogy visszatérjenek a régiójukba. Ezért fontos a vidéki képzések és felsőoktatási intézmények segítése, mert javíthatják a vidéki népesség iskolázottságát. Gyakori, hogy a vidéki felsőoktatási intézményekben végzettek a fővárosban kezdenek el dolgozni. Ha a diplomások kisebb településről származnak, és a végzést követően visszatérnek a régiójukba, akkor is inkább egy közeli várost választanak, és nem a kisebb településeket. Itt is érvényesül, hogy a települések nagyságával arányosan nő a diplomások

száma (Hegedűs 2014, Hegedűs 2015c, Hegedűs 2015d, Hegedűs 2015e). A diplomások mozgása hazánkban keletről nyugati irányba történik, mert a keleti felsőoktatási intézmények és népesség látja el az ország nyugati részét diplomással (Vincze 2012).

Más országokban is eltérő az egyes régiók munkaerőpiaci profilja. A diplomásoknak célszerű nagyobb területen munkát keresni, mert egy-egy speciális végzettséggel rendelkezővel előfordulhat, hogy az anyaintézménytől nagyobb távolságra talál csak munkát. Egy holland tanulmány szerint a végzettség helyétől és fokától függ, hogy hol vállal munkát a szakember. Hollandiában a végzettek az anyaintézménytől átlagosan 28 km-re találnak munkát, de a különbség a végzettség szintjében van, mivel míg a diplomával rendelkezők 40 km-t is képesek utazni a munkahelyig, addig a szakmunkás végzettségűek csupán 13 km-re utaznak. Természetesen ennek fő oka a megtérülésben rejlik, hiszen addig utaznak a végzettek, amíg ez haszonnal jár számukra (Hensen et al. 2009). Lényegében ezek a megállapítások összhangban vannak az IV.2. fejezetben leírt vonzáskörzet modellekkel.

A különböző diplomás keresetek között eltérés tapasztalható (25. ábra). Az egyes szakmák esetében nagy különbségek vannak a fizetések között. Legjobban a közgazdászok keresnek, az ő havi fizetésük meghaladja a 650 ezer forintot, őket követik az informatikai végzettséggel rendelkező szoftverfejlesztők és a jogászok, akiknek a fizetése meghaladja az 500 ezer forintot. A rangsor végén a középiskolai tanárok és felsőoktatásban oktatók állnak, akik kevesebb, mint a felét keresik az első helyen álló közgazdászoknak. Az ábrán szembevetendő a pedagógus-életpályamodell eredménye: közel 70 000 forinttal nőtt a pedagógusok fizetése, de ez még mindig elmarad az élmezőnytől. Az általános orvosok is a sor végére szorultak a 350 ezer forintos fizetésükkel, ami épphogy több mint a közgazdászok fizetésének a fele (Berács et al. 2017).



25. ábra. Az egyes diplomások teljes havi keresete (Berács et al. 2017: 38)

Varga (2010) kutatásában az egyes képzési területek bérelőnyét vizsgálta. Elemezte, hogy a végzett diplomások mennyivel kerestek volna többet vagy kevesebbet, ha valamilyen másik képzési területről választottak volna maguknak szakot (propensity score párosítási modell). Az eredményekben itt is a gazdaságtudományi és a jogi képzési terület emelkedett ki, tehát, ha az előbbi végzettjei más képzési területet választottak volna, akkor 21-22%-kal kerestek volna kevesebbet, míg a jogi képzés esetében 15-19%-kal. A legkedvezőtlenebb helyzetben a természettudományi képzési területen végzettek vannak, mert esetükben más végzettséggel 18%-kal kerestek volna többet. Hasonló helyzetben vannak a pedagógus képzési területről kikerültek is, ők egy másik szakmával 14%-kal keresnének többet (Varga 2010). Itt is visszautalunk a IV.2. fejezetre, ahol láthattuk, hogy a hátrányos helyzetűek nem azokat a szakokat választják, ahol a legmagasabbak a bérek. Ha a felsőoktatási képzési területek alapján nézzük, hogy a végzettek összességében hol keresnek a legtöbbet, akkor a legjobb helyzetben az informatikai, gazdaságtudományi valamint műszaki képzési területen végzettek vannak, míg legalacsonyabb bérekkel a sporttudományi, az agrártudományi, és a pedagógus képzési területen végzettek rendelkeznek. Ezek az eltérések gyakran annak a következményei, hogy melyik szektorhoz tartozik a munkáltató: a magántulajdonú munkahelyek esetében a kereset lényegesen magasabb lehet, mint az államiakban (Veroszta 2015).

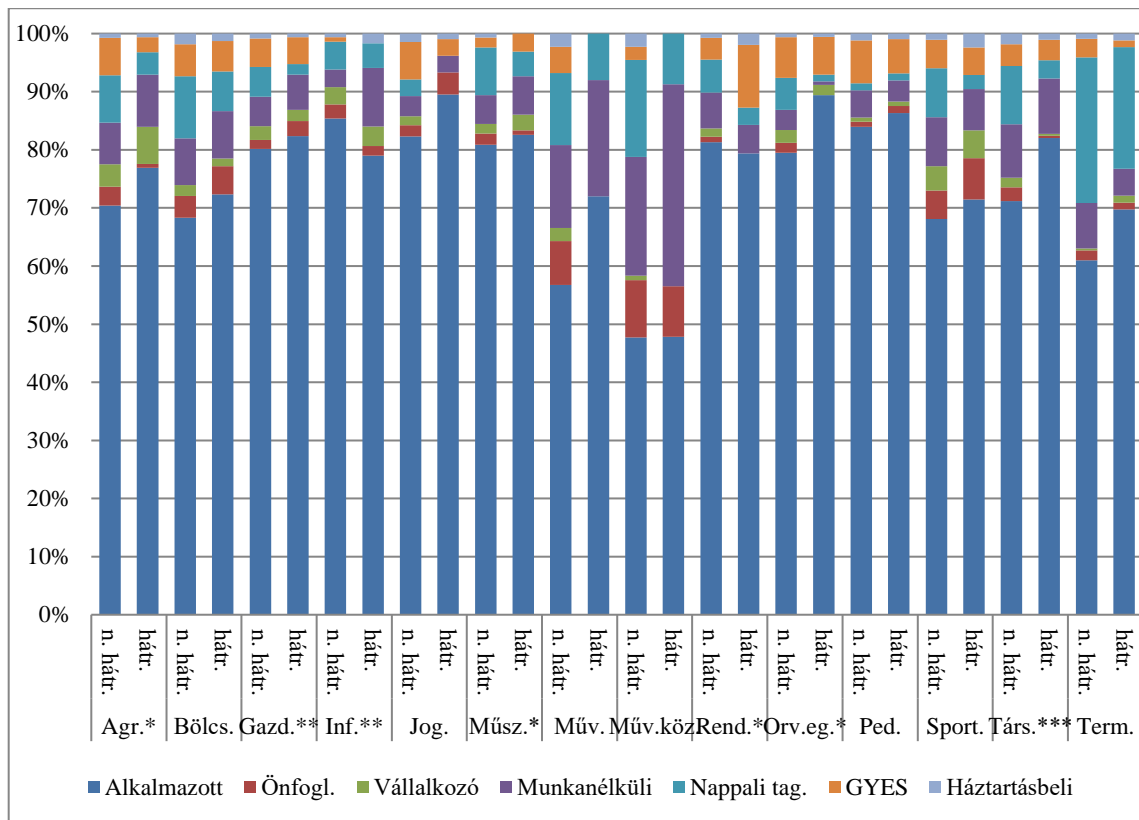
Az imént említettektől függetlenül a diplomával való rendelkezés egyértelmű bérelőnyt jelent hazánkban (Kertesi – Köllő 2006). Emellett a béreket és foglalkoztatást nagymértékben befolyásolja, hogy melyik felsőoktatási intézményben szerezte az illető a

diplomáját. Egy kutatásban a Nyugat-Magyarországi Egyetemet tekintették referencia pontnak (ez helyezkedett el az átlaghoz legközelebb), és így vizsgálták, hogy az egy-egy intézményben megszerzett diploma milyen összefüggésben van a munkaerőpiaci kondíciókkal. Az eredmények azt mutatják, hogy a Budapesti Gazdasági Főiskola (ma Budapesti Gazdasági Egyetem), a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Dunaújvárosi Főiskola (ma Dunaújvárosi Egyetem) pozitívan befolyásolja az ott végzettek bérét, míg a Nyíregyházi Főiskola (ma Nyíregyházi Egyetem), Zsigmond Király Főiskola (ma Zsigmond Király Egyetem) és a Pannon Egyetem csökkenti a végzettjeinek a foglalkoztatási valószínűségét (Varga 2007). A nemzetközi szakirodalom szerint minél elismertebb, rangosabb egy felsőoktatási intézmény, annál pozitívabban befolyásolja végzettjei munkaerőpiaci helyzetét (Brand – Halaby 2006). A pedagógusképzésben az is kimutatható, hogy az egyetemekre a jobb képességű hallgatók kerültek be, míg a gyengébb képességűek a főiskolákra, ami a későbbi munkaerőpiaci helyzetükre is kihatott (Varga 2007). A munkaadók szemszögéből az egyetemeken végzettek előnyt élveznek a főiskolákon végezettekkel szemben. Egyes egyetemeken belül a kar is meghatározó, mert vannak olyan karok, ahol a képzés alacsonyabb színvonalú, míg egy másik karon igen magas nívójú oktatás folyik (Galasi et al. 2001, Selmeczy 2007).

A következőkben egy DPR-es kutatás és a saját kutatási eredményeink alapján foglaljuk össze, hogy a diplomások milyen helyzetben vannak a munkaerőpiacon, illetve hogy milyen különbségek vannak az egyes tudományterületen végzettek között. A DPR kutatásban a teljes populációban lévő vizsgálatokat láthatjuk a tekintetben, hogy milyen a végzettek munkaerőpiaci helyzete (Veroszta 2015), míg a saját kutatásunkban elkülönítettük a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű csoportot. Az adatbázis korlátai miatt nem volt módunk a hátrányos helyzetűek jogi definíciójának megfelelően lehatárolni a csoportot, így azokat tekintettük hátrányos helyzetűnek, akiket csak az egyik szülője nevelt, vagy pedig a szülők alacsony végzettséggel rendelkeztek (Hegedűs 2016b). Ez az elgondolás más kutatásban is megjelent (Fehérvári et al. 2016). Az egyes képzési területeken belüli kutatások fontosak, mert egy-egy képzési területen belül vannak olyan képzések, amelyek munkaerőpiaci helyzete kevésbé jó, és olyanok is, amelyek helyzete kiemelkedő. Erre példa a pedagógus képzési terület, ahol a gyógypedagógusok sokkal kedvezőbb helyzetben vannak a munkaerőpiacon, mint más pedagógus végzettséggel rendelkezők. Ennek a jelenségnek az oka, hogy a gyógypedagógusok jelentősen kevesebben vannak, mint amennyit a munkaerőpiac igényel, így munkájuk is jóval keresettebb, másrésztől lehetőségük van iskolarendszeren kívül saját vállalkozást működtetni (Hegedűs 2015c).

A végzett diplomásoknak 4,6%-a volt munkanélküli a végzettség megszerzése és az első munkahelyükre való belépés között. A legjobb helyzetben az orvos- és egészségtudományi képzési területen, valamint az informatikai képzési területhez kapcsolódó szakok végzettjei voltak. A vizsgálat szerint a bölcsészettudományi, az agrártudományi, és a természettudományi képzési területen végzettek rendelkeznek átlagon fölüli munkanélküliségi arányokkal. A munkanélküliséget növeli a diploma alacsonyabb szintje, vagyis az alapképzésből a munkaerőpiacra kilépők nagyobb arányban munkanélküliek, mint a mesterképzésben végzettek (Veroszta 2015). A végzést követően a leggyorsabban az orvos- és egészségtudományi, a jogi és az informatikai területen végzettek találnak állást, míg legnehezebben a művészeti, a sporttudományi és a társadalomtudományi végzettséggel rendelkezők (Hegedűs 2015f).

Az 26. ábrán a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű csoportok munkaerőpiaci státuszát láthatjuk képzési területenként. Négy olyan képzési területet tudunk kiemelni, ahol a hátrányos helyzetűek alacsonyabb munkanélküli értékekkel rendelkeznek a nem hátrányos helyzetű végzettekhez képest: a pedagógus, az orvos- és egészségtudományi, a közigazgatási, rendészeti és katonai, valamint a természettudományi képzési területet. A nem hátrányos helyzetű csoport tagjai minden képzési terület esetében magasabb arányban folytatják tanulmányaikat nappali tagozaton, mint a hátrányos helyzetűek. A természettudományi képzési területen magas a hátrányos helyzetűek nappali tagozaton való továbbtanulási aránya, ami abból következik, hogy az alapképzés nem teszi lehetővé a megfelelő szakosodást, így szükséges a mesterszint elvégzése. A hátrányos helyzetűek később találnak munkát, mint a nem hátrányos helyzetűek, ami alól csupán két kivétel van: a természettudományi és a műszaki képzési terület (Hegedűs 2016b).

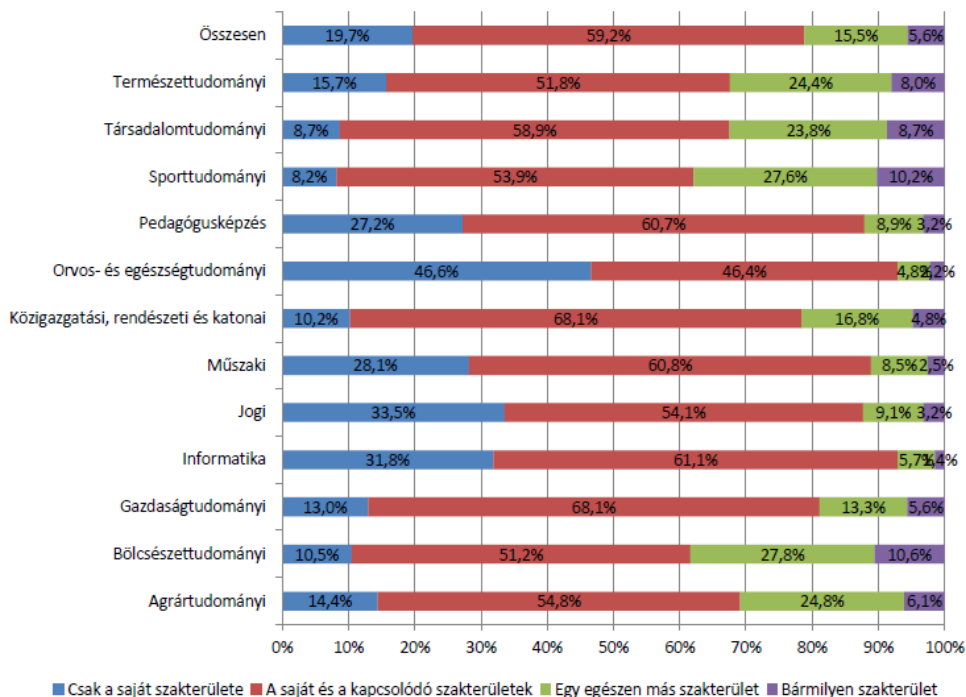


26. ábra. A végzetek munkaerőpiaci státusza (Hegedűs 2016b: 160)

A végzetekre vonatkozó vizsgálatok másik fontos tényezője, hogy a munkahelyük illeszkedik-e a végzettségükhöz, és hasznosul-e a felsőoktatásban megszerzett tudás. Ilyen jellegű kutatást korábban, az ezredforduló idején is végeztek (Fiatal Diplomások Életpálya Vizsgálata, röviden FIDÉV). Abban a megkérdezetteknek ötfokú Likert-skálán kellett válaszolniuk arra, hogy milyen mértékű a végzettségük és a kérdezés idején végzett munkájuk kapcsolata. Az eredmények alapján az orvos- és egészségtudományi képzési területen, valamint a művészeti képzési területen végzetek dolgoztak a leginkább a végzettségüknek megfelelő munkahelyen, válaszaik átlaga 4,6 és 4,7 volt. A legkisebb átlagérték az agrárképzési terület esetében volt kimutatható 3,5 értékkel (Galasi et al. 2001). Egy, a végzettség és a munkahely kapcsolatára vonatkozó újabb vizsgálat eredményeit mutatja a 27. ábra¹⁷, amin 90% fölötti értékekkel rendelkezik az orvos- és egészségtudomány, valamint az informatikai képzési terület rendelkezik. Átlag fölött helyezkednek el végzettségüknek megfelelően a pedagógus, a közigazgatási, rendészeti és katonai, a műszaki, a jogi és a gazdaságtudományi képzési területen végzetek. Legkevésbé tudják vagy akarják használni a felsőoktatásban megszerzett tudásukat a bölcsészettudományi és a sporttudományi képzési

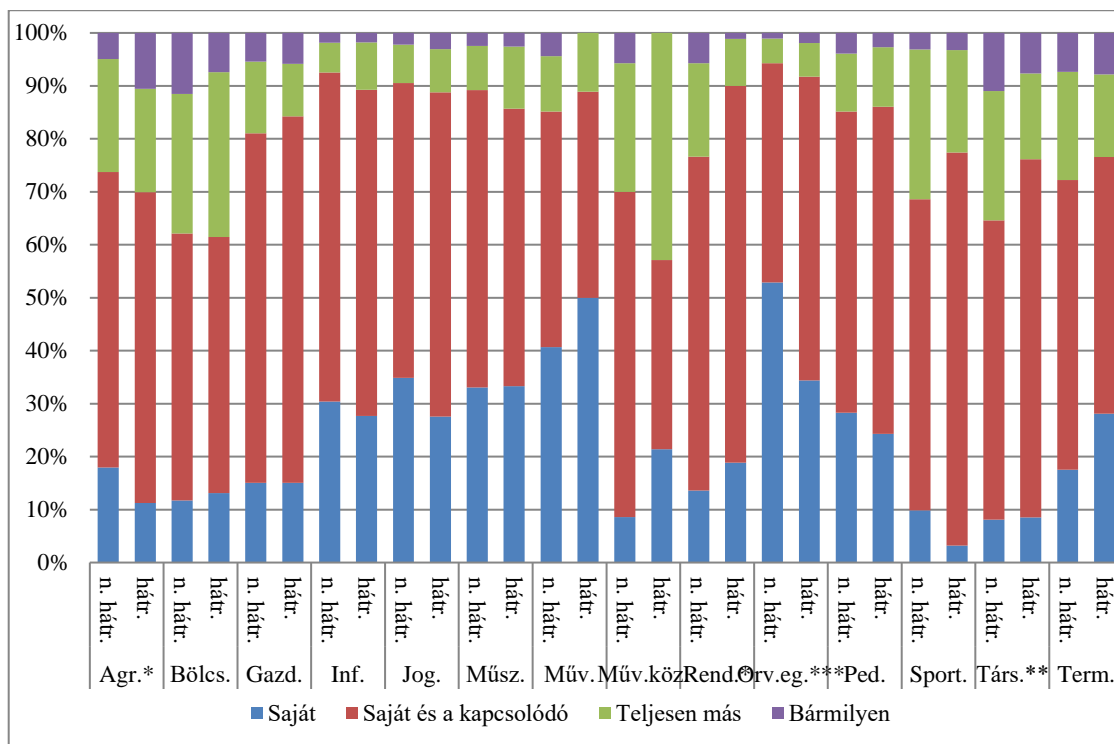
¹⁷ Az első két válaszalternatívát – a csak saját és a saját és kapcsolódó szakterületeket – összevonhatjuk, hiszen a végzett ezeken a munkahelyeken használja a felsőoktatásban megszerzett tudását.

területen diplomát szereztek. A képzési típust tekintve az alapképzésbe felvettek dolgoznak kevésbé a végzettségüknek megfelelő munkahelyen (Veroszta 2015).



27. ábra. A végzettség és a munka illeszkedése képzési területenként (Veroszta 2015: 75)

Az előzőekhez hasonlóan bemutatjuk az egyes képzési területeken belül, hogy a végzettek között milyen különbségek vannak a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport munkaerőpiaci esélyeinek tekintetében. A 28. ábra hasonló eredményeket mutat az előzővel. Nem mondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetűek kevésbé dolgoznának olyan szakmában, amik a végzettségüknek megfelelők, mivel hét képzési területen jellemző az, hogy a hátrányos helyzetűek nagyobb arányban dolgoznak a végzettségüknek megfelelően. Ezek a képzési területek: a gazdaságtudományi, a művészeti, a közigazgatási, katonai és rendészeti, a pedagógus, a sporttudományi, a társadalomtudományi és a természettudományi képzési terület. Látható, hogy azokon a képzési területeken, ahol versenyképesebb végzettséget kapnak a hallgatók, a hátrányos helyzetűek kisebb részvételi aránya jellemző. Ebből következik, hogy sok esetben nem olyan képzésekben tanulnak, amik a munkaerőpiacon jobb helyzetbe hozzák őket (Hegedűs 2016b). További magyarázat lehet az is, hogy a hátrányos helyzetűek bennmaradnak a szakmájukban, míg a nem hátrányos helyzetűek valamilyen jobb lehetőség érdekében könnyebben elhagyják a pályájukat.



28. ábra. A végzettség és munkahely kapcsolata (Hegedűs 2016b:162)

Megvizsgálva, hogy a végzettek milyen arányban dolgoznak olyan munkakörben, amely felsőfokú végzettséget igényel, azt mondhatjuk, hogy a pedagógus, az orvos- és egészségtudományi, a jogi és az informatikai képzési területeken a legnagyobb az arányuk (90% körül) a felsőfokú végzettséget igénylő munkahelyeknek. A sporttudományi (66,2%), a bölcsészettudományi (75,4%), valamint az agrártudományi (75,4%) képzési területen végzettek dolgoznak legkisebb mértékben felsőoktatási végzettséget igénylő pozícióban (Veroszta 2015).

Az alfejezet végére több szempontból közelítettük meg azok az intézményeket, képzési területeket, amelyek pozitívan befolyásolják a munkavállalók esélyeit. Külön kitértünk arra is, hogy milyen különbségeket találunk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű végzettek között. Az alfejezet fontos eredménye, hogy körülhatároltuk azokat a képzési területeket, amiknek a szakjai elősegíthetik a hátrányos helyzetűek számára a munkaerőpiaci esélyek növelését.

V. Hipotézisek, adatbázisok és módszerek

A fejezet három alfejezetre tagolódik. Az elsőben található a szakirodalom alapján felállított kutatási kérdések és az ezekből levezetett hipotézisek. A következő alfejezetben mutatjuk be a három elemzett adatbázist, az abban kialakított főbb változókat, valamint részletesebben ismertetjük azokat az adatbázisban megtalálható komplex mutatókat, amelyeket az elemzés során használunk. Az utolsó alfejezetben felsoroljuk és bemutatjuk az elemzés során alkalmazott legfőbb módszereket és eljárásokat.

V.1. A kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatási kérdések és a hipotézisek megalkotása során a szakirodalmi fejezetekben áttekintett hazai és nemzetközi kutatásokra, valamint azok eredményeire támaszkodunk. A hipotéziseknek egy-egy rövidebb címet is adunk, ami segít áttekinteni azok tartalmát. A kutatás során tisztában vagyunk azzal, hogy a tanulói teljesítményekre sok minden hatást gyakorol, ezek közül mi a területi elhelyezkedésből fakadó előnyöket, az iskola típusát, fenntartóját és felvételi eljárását, a pedagógusok egyes jellemzőit, az iskolák összetételét és a tanulók családi háttérét vizsgáljuk. A fenntartók szerinti vizsgálatoknál csak általános képet szeretnénk adni, nem célunk az egyes szektorok és felekezetek közötti vizsgálódás, mert ez túlfeszítené a dolgozat kereteit (természetes, hogy az egyes iskolák között nagy különbségek lehetnek).

1. kutatási kérdés és hipotézis: A kompetencia-eredmények területi különbségei

Korábbi kutatások alapján az láthatjuk, hogy különbségek vannak a különböző társadalmi rétegek tanulóinak teljesítményei között (Balácsi et al. 2016). A jobb családi háttérrel rendelkezők jellemzően jobb eredményeket érnek el (Arató – Varga 2004), és a területi eltérések is számottevők (Garami 2014). Konkrétan nem történtek vizsgálatok a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségek számszerűsítésére, ezért az alábbi kutatási kérdést fogalmaztuk meg:

- Milyen mértékben és módon befolyásolja a területi fejlettség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók kompetencia-eredményeit és a közöttük lévő különbséget?

Hipotézisünk szerint a gazdasági fejlettség a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét többféle módon is segíti, így a fejlettebb térségekben jobb lesz a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye, illetve kisebb lesz a különbség a teljesítményük között.

2. kutatási kérdés és hipotézis: A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak jellemzői

Korábbi kutatások rávilágítottak arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók többségében olyan iskolába járnak, ahol magas arányban koncentrálnak, a tanárok pedig gyakran, akár egy évben többször is cserélődnek (Burnet – Lampert 2011, Széll 2015). A szakirodalmi áttekintésben láthattuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók legnagyobb arányban a szakiskolákban (Híves 2015), az iskolák fenntartója szerint az önkormányzati-állami intézményekben tanulnak (Varga J. 2015). A legtöbb esetben a kutatók iskolaszinten vizsgálták a jellemzőket, így mi azt vizsgáljuk, hogy tanulói szinten milyenek a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulói réteg átlagos jellemzői. Ezek alapján az alábbi kérdést fogalmaztuk meg:

- Miként befolyásolja a középfokú oktatás szerkezete és intézményeinek jellemzői a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskolaválasztását, illetve tanulmányi teljesítményét?

A következő hipotézisben azt feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetűek a kevésbé szelektáló, rosszabb jellemzőjű iskolákban tanulnak, ami a gyengébb eredmények egyik oka lehet.

3. kutatási kérdés és hipotézis: A felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek területi különbségei

A hátrányos helyzetűek az alacsonyabb képzési szinteket választják a felsőoktatásba való bekerülés során (Szemerszki 2010), területi megoszlásuk a legtöbb esetben egybeesik az alacsonyabb gazdasági fejlettségű térségekkel (Híves 2015). A kutatók azt viszont nem vizsgálták, hogy az egyes képzési szintek esetében milyen területi eltérések tapasztalhatók a felsőoktatásba való bekerülésüknél, ezért kutatási kérdésünk a következő:

- Miként befolyásolja a képzési szint és a területi fejlettség a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetű hallgatók kistérségi arányait?

Kutatásunkban azt feltételezzük, hogy a terület gazdasági fejlettsége az alacsonyabb képzési szinteken jobban meghatározza a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek kistérségi arányát, mint a magasabb képzési szinteken.

4. kutatási kérdés és hipotézis: A hátrányos helyzetű hallgatók intézmény- és képzési terület preferenciái

A hátrányos helyzetűek nagy arányban választják az alacsonyabb presztízsű képzéseket (Róbert 2000), a képzés minősége is befolyásolja a döntésüket (Varga 2007), továbbá jellemző rájuk, hogy a közelebbi felsőoktatási intézmények mellett döntenek

(Denzler – Wolter 2010). A döntések mögött gyakran a helyi társadalomhoz való ragaszkodás is áll (Christie 2007). Ezek alapján a következő kutatási kérdést fogalmazzuk meg:

- Milyen különbségek vannak a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztásában és képzési területekkel kapcsolatos döntéseikben?

Hipotézisünk szerint a hátrányos helyzetűeknek kisebb az aránya azokon a képzési területeken, amikre nehezebb bejutni, illetve amiket nehezebb elvégezni, valamint intézményválasztásukat többek közt az anyagi helyzet és az intézmény közelsége határozza meg.

5. kutatási kérdés és hipotézis: A felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek középiskoláinak jellemzői

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az egyházi iskolák eredményesebben juttatják el a diákjaikat a felsőoktatásba (Pusztai 2009), ami mögött a felvételi eljárásuk által kiválogatott tanulók jobb eredményei állhatnak (Elder – Jepsen 2014). A hátrányos helyzetűek jobb teljesítményét elősegíti, ha van a környezetükben egy olyan patronáló személy, akire mentorként tekinthetnek, és aki tovább erősítheti motivációjukat a tanulmányaik folytatásában (Peark – Jackson 2002). Ezek alapján a kutatási kérdésünk a következő:

- Az egyes középfokú intézmények hogyan befolyásolják a hátrányos helyzetűek későbbi, felsőfokú továbbtanulását?

Utolsó hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy a jobban szelektáló, jobb tanulói összetétellel és személyi ellátottsággal rendelkező iskolák elősegítik a felsőoktatásban való továbbtanulást, és ezekben a jellemzőkben a fenntartók és az iskolatípusok között különbségek vannak.

V.2. Adatbázisok

A kutatásunk során két központilag elkészített adatbázist, valamint egy, a kutatócsoportunk által felvett adatbázist elemzünk. Mindhárom adatbázis kutatásunk egy-egy részterületét fedi le. A korábbiakban láthattunk a KIR-STAT adatbázisból készült ábrákat, de ezeket csak a magyarázatok miatt vontuk be, az empirikus fejezeteknek nem képzik az alapját. Az Országos kompetenciamérés 2012. évi adatbázisaiból a tanulói teljesítményről, iskolákról szerezhetünk információkat, a 2014. évi felvételi adatbázisból a felsőoktatásba való bekerülésről és a bekerült hallgatók jellemzőiről, a saját adatbázisunkból pedig az intézményválasztást befolyásoló tényezőkről.

A 2012. évi Országos kompetenciamérés 10. osztályos adatbázisai

Elsőként az Országos kompetenciamérés adatbázisát mutatjuk be. Hazánkban 2002 óta zajlik a diákok kompetencia mérése 6., 8. és 10. osztályban. Készülnek hozzá háttérkérdőívek is, amik tanulói, telephelyi és intézményi szinten tartalmaznak kérdéseket. A három adatbázist változók segítségével összeillesztettük, így a tanulókhöz hozzá tudtuk rendelni a telephelyi és intézményi adatokat. A kutatásunk során mi a 2012. évi 10. osztályos adatbázisokat elemeztük, mivel az ezt a tesztet megíróknak volt lehetőségük 2014-ben jelentkezni a felsőoktatásba. Adatbázisunkban 102 037 tanuló adatai szerepelnek. Nemi eloszlásuk kiegyensúlyozott, mert a lányok létszáma 50 480 fő (49,5%), a fiúk létszáma 51 557 fő (50,5%).

Az adatbázisban szükséges volt új hátrányos helyzetű változót kialakítanunk az új, szigorúbb, hátrányos helyzetűekre vonatkozó törvénynek (2013-ban változás) megfelelően, mert a felsőoktatásba már egy más rendszer alapján kerültek be a jelentkezők. Ennek a változónak a kialakításakor többszöri átkódolást és összevonást alkalmaztunk, lehetővé téve így a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport elkülönítését (bevont változók: apa-anya iskolai végzettsége, munkahely, korább halmozottan hátrányos helyzet, fürdőszoba megléte, gyermekvédelmi kedvezmény, családszerkezet). Azokat a tanulókat kihagytuk a vizsgálatból (az adatok 26%-a), akiknek hiányos volt a háttérkérdőíve, mert őket nem lehetett egyértelműen besorolni a két kategóriába. Bár a hátrányos helyzetű törvény megkülönbözteti a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű csoportot, de a felsőoktatási felvételi során nincs pontkülönbség közöttük, így az elemzések során mi sem különböztetjük meg őket (a hátrányos helyzetű kategóriába beletartozik a halmozottan hátrányos helyzetű is). Azért is kezelhetjük őket egy csoportként, mert mindkettő esetben hátrányban vannak. Ennek eredményeként 50 236 nem hátrányos helyzetű tanulót és 25 090 hátrányos helyzetű tanulót különböztethettünk meg.

Egy fenntartó változót is kialakítottunk, mert az adatbázisban a fenntartók között sok típust különböztettek meg, ezért átkódolások és összevonások eredményeként négy csoport jött létre. Az első csoport az állami fenntartó, amelybe belevettük az önkormányzatok, állami szervek, kistérségi társulások, valamint állami felsőoktatási intézmények által fenntartott intézményeket. A második nagy csoportba kerültek az egyház által működtetett intézmények, a harmadik csoportba pedig az alapítványi fenntartásúak. A negyedik csoportunk az egyéb nevet kapta, ebbe a közhasznú egyesületek, korlátolt felelősségű társaságok, részvénytársaságok által működtetett intézmények kerültek. Az adatbázisban található központilag kialakított indexek, amik több változóból kerültek kialakításra. Mivel ezeket az indexeket a későbbiekben használjuk, ezért most röviden ismertetjük őket.

Családi háttérindex: az index az apa és az anya iskolai végzettségéből, a háztartásban megtalálható számítógép(ek) számából, az otthoni könyvek számából és a tanuló saját könyveinek számából tevődik össze. A magasabb értékek a magasabb családi hátteret jelentik.

Fegyelem index¹⁸: az indexet több tanulói magatartás- és viselkedésformára vonatkozó állításokból/kérdésekből állították össze. Itt a kérdések arra irányultak, hogy mennyire jellemző a tanulókra a lopás, rendbontás, fizikai bántalmazás, rongálás, dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás és esetleg más függőségek. A magasabb indexértékek a kisebb gyakoriságot jelentik.

Motivációs index: az index tartalmazza, mennyire jellemző az, hogy az iskolán belül a tanulók motiváltak, értékes számukra a siker, mennyire jellemző a tanulók hiányzása, fegyelmezetlensége, vagy, hogy mennyi szülői segítséget kapnak a tanulásban. A magasabb értékek jelentik azt, hogy a tanulók motiváltak, kevesebbet hiányoznak, stb.

Tanulói összetétel index: az index tartalmazza az iskolán belül az átlag fölötti illetve a nagyon rossz anyagi körülmények között élők, a veszélyeztetett tanulók, a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők, a térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők, az ingyenes tankönyvben részesülők, valamint a munkanélküli és diplomás szülőkkel rendelkező tanulók arányát. A magasabb érték magasabb családi hátteret jelent, amiből az következik, hogy a magasabb értékek kisebb számú hátrányos helyzetű tanulót jelentenek.

Tanulási nehézségek index: az index tartalmazza, hogy milyen a sajátos nevelési igényű tanulók, a tanulási nehézségekkel küzdők és az évfolyamisméltók aránya az iskolán belül. A magasabb érték azt jelenti, hogy kisebb számban vannak az iskolában olyan tanulók, akik tanulási nehézségekkel küzdenek.

A 2014. évi felvételi adatbázis

Másik vizsgált adatbázisunk a 2014. évi felsőoktatási felvételi adatbázis (Felvi), melyben megtalálhatók az általános felvételi eljárásban, a keresztfélévben, valamint pótfelvételi során felvett hallgatók. Az adatbázisban 122 004 jelentkező adatai szerepelnek, akik közül 85 673 tanuló került felvételre a felsőoktatásba, és a felvettek között 3 346 fő hallgató volt hátrányos helyzetű. A nemi eloszlás tekintetében a férfi felvettek száma 38 942 fő (45%), a nőké 47 595 fő (55%), a férfiak kisebb aránya a férfi-hátrány hipotézissel magyarázható (Fényes 2006, Fényes – Pusztai 2006). Azokat a hallgatókat tekintettük hátrányos helyzetűeknek, akik a felvételük során ilyen jogcímen többletpontot kaptak. A későbbi elemzés érdekében szükséges volt kialakítanunk egy másik változót is, amikor majd

¹⁸ Újabban kutatják a fegyelem index validitását (Paksi et al. 2017), azonban más index jelenleg nem áll rendelkezésünkre, ezért disszertációnkban ezt használjuk.

együtt használjuk ezt az előző adatbázissal. A későbbi kutatásokhoz az adatbázist leszűkítettük azokra a felvettekre, akik nagy valószínűséggel megírták a 2012. évi 10. osztályos kompetenciamérést. Ennek a változónak a kialakításánál figyelembe vettük az érettségi évét, a születés dátumát és azt, hogy alap-, osztatlan vagy felsőfokú szakképzésbe jutott be a hallgató. Ennek eredményeként az adatbázisunkat 31 232 főre szűkítettük, akik közül 2 305 felvett volt hátrányos helyzetű. Mivel ez az adatbázis nem kutatási céllal készült, így kevés adat áll rendelkezésre a jelentkezőkről és a felvettekről. Nincs lehetőség tanulói szinten összekapcsolni az Országos kompetenciamérés adatbázisával, a két adatbázis között csak az iskola oktatási azonosítója biztosítja a kapcsolatot, ezért e változó alapján kapcsoltuk össze a felvételi és OKM adatbázist, létrehozva így az OKM-Felvi 2014 adatbázist.

Az intézményválasztást befolyásoló tényezőket vizsgáló saját adatbázis (2016/2017)

A harmadik adatbázis a saját, kutatócsoportunk által felvett adatokat tartalmazza a Debreceni Egyetem hallgatóiról¹⁹. Azért esett erre az intézményre a választásunk, mert ez a legnagyobb hallgatólétszámmal és legszélesebb szakrepertoárral rendelkező hazai felsőoktatási intézmény, amely hátrányos helyzetű területen található, így feltételeztük, hogy ebben az intézményben jól össze tudjuk hasonlítani a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezőket. Az online kérdőívet (az 1. mellékletben, azokat a kérdéseket jelenítettük meg, amik az elemzés alapját képezték) a 2016/2017-es tanévben Neptun üzenetben küldtük ki a hallgatókhoz, és ezt minden, aktív jogviszonnyal rendelkező hallgató megkapta. Összesen 1 847 kitöltő volt, közülük 644 (36%) férfi és 1 161 (64%) nő. A válaszolók közül 307 fő igényelt hátrányos helyzetéért többletpontot a felvétele során, míg 1 475 fő nem. Az adatbázist módosítottuk, mert a hallgatók a hátrányos helyzetű kérdésre adott válaszaikban nem voltak biztosak, olyanok is beírták, hogy hátrányos helyzetért kaptak többletpontot, akiknek mindkét szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Így létrehoztunk egy saját hátrányos helyzetre vonatkozó változót, ahol azok a hallgatók kerültek a hátrányos helyzetű kategóriába, akiknek egyik szülője sem rendelkezik érettségivel, valamint a további anyagi helyzetre vonatkozó kérdésekkel ellenőriztük a besorolásunk helyességét. Adatbázisunk tartalmazott doktori és szakirányú továbbképzésben résztvevő hallgatókat is, de őket kihagytuk az elemzésből, így összességében 1507 kitöltött kérdőív került a vizsgált mintába, amiben a hátrányos helyzetűek

¹⁹ Az angol nyelvű kérdőívet a Pécsi Tudományegyetem dolgozóival (M. Császár Zsuzsa és Wusching Tamás) közösen készítettünk a külföldi hallgatók intézményválasztási motivációjának és költségeinek vizsgálatára. A válaszaikat szeretnénk volna összevetni a Debreceni Egyetem magyar hallgatóinak eredményeivel, ezért a kérdőívet magyarra fordítottuk témavezetőmmel (Teperics Károly), és az intézményválasztási tényezőkre vonatkozó kérdésblokkot kiegészítettük, illetve átdolgoztuk a disszertációhoz szükséges további kérdésekkel.

létszáma 269 fő (18,3%), a nem hátrányos helyzetűeké 1 204 fő (81,7%) és 34 fő nem volt besorolható.

V.3. Módszerek

A hipotéziseink széleskörűek, ezért többféle matematikai/statisztikai módszert alkalmazunk. Az elemzést SPSS adatelemző szoftverrel végezzük, amelynek egyes eredményeit a MapInfo program segítségével térben ábrázoljuk.

Az SPSS programmal többféle típusú elemzést tudunk elvégezni, így a következőkben azokat említjük, amiket a kutatásunk során használunk. Vizsgálataink alkalmával gyakran alkalmazzuk a keresztábra (kontingenciátábla) elemzés két- és háromdimenziós változatát, amikkel azt vizsgáljuk, hogy hogyan oszlanak el az egyes tanulók az iskolatípusok, a fenntartótípusok között, illetve a felsőoktatásban hogyan oszlanak meg a hallgatók a képzési típus, a munkarend és az intézmények között. Ebben az esetben nemcsak az abszolút számokat, hanem a százalékos arányokat is feltüntetjük azért, hogy eltérő alapadatoknál a százalékos értékek mentén összevethetőek legyenek az eredmények.

Az SPSS program lehetőséget biztosít a variancia-analízis (szórásanalízis) végzésére, melynek során egy- és kétlépcsős vizsgálatot végzünk. Így a folytonos teljesítményváltozóink (matematika és szövegértés pontjai) és indexeink (családi háttérindex stb.) mentén tudunk kistérségi átlagokat számolni, valamint az intézménytípus és a fenntartói átlagok összehasonlításában és a közöttük lévő különbségek vizsgálatában is használjuk.

A teljesítményváltozók, a kistérségekben egy főre eső személyi jövedelemadó és a családi háttér közötti korrelációs (Bivariate Correlation) vizsgálatot végzünk. Első lépésként a három OKM-es változó átlagát számoljuk ki kistérségenként. Ehhez hozzáillesztettük a 2012. évi kistérségi egy főre eső személyi jövedelemadó mértékét, amit a KSH-tól kaptunk. A változók a normalitás-vizsgálat (One-Sample Kolmogorov-Smirnov test) szerint nem egyenletes eloszlásúak, ezért a korrelációs vizsgálatnál Spearman vizsgálatot végzünk. Azért választottuk a személyi jövedelemadót, mert ebből lehet következtetni a kistérség gazdasági és társadalmi fejlettségére.

Az elvárt érték számításánál az alábbi egyenletet használjuk: $y=b_1*X+b_0$, ahol a b_1 az egyenes meredeksége, az X jelenti a családi háttér indexet, míg a b_0 konstans értéket. A b_1 és b_0 értéket lineáris regresszió adja meg számunkra, ami a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti mutatókat meg az összefüggést. A lineáris regresszió alapján megbecsüljük, hogy egy gyermek adott családi háttéréhez átlagosan milyen értékű kompetencia-eredményeknek kellene tartozni. Ezt követően a tényleges adatokból kivonjuk az általunk

kiszámolt (becsült értéket), így a különbség megmutatja, hogy a valós érték mennyivel tér el az elvárhatótól pozitív vagy negatív irányba.

A Debreceni Egyetemen végzett vizsgálatunk során klaszteranalízissel (K-Means Cluster) alakítjuk ki a hallgatói csoportokat az intézményválasztást befolyásoló tényezők mentén. A 26 változót a klaszteranalízisnél kilenc változóra szűkítettük, amelyek alapján lehetőség volt a jól elhatárolt klaszterek kialakítására (több változó bevonása nem tette értelmezhetővé a klasztereket). A klasztereket a háttérváltozók mentén vizsgáljuk (hátrányos helyzetű, nem hátrányos helyzetű, lakóhely, településtípus, nem).

A MapInfo program használatát az indokolja, hogy a képi megjelenítés segíti a különbségek észrevételét a puszta számadatok elemzéséhez képest. Elemzési egységnek a kistérségeket választottuk (részletes leírásért lásd az I.5. fejezet). 175 kistérség van hazánkban, melyek adataink táblázatban való közlése/elemzése nehéz, valamint a terjedelmi okok miatt sem megoldható (példának okáért a 2. mellékletben bemutatjuk a 12 ábra táblázatos formáját). A települési szinten való vizsgálatot azért vetettük el, mert az túlságosan részletező, így nehezen tudnánk következtetéseket levonni. A kistérségi szintű elemzésben, ha kiugró adatot tapasztalunk, könnyebben van lehetőség a mélyebb vizsgálatokra (Híves 1994). A térképeken a jobb körülhatárolás érdekében megjelenítettük a megyehatárokat is.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a területi adatok ábrázolása során nem tudjuk az egyes emberekhez tartozó adatokat szemléltetni, csak az adott területi egységen belüli átlagokat, így a területi jellemzőket tudjuk bemutatni. Az adatokból tehát azt tudjuk meg, hogy mi jellemző jobban az egy-egy területen élőkre, de azt nem állítjuk, hogy az adott tény az ott élő összes emberre egyformán igaz. Erre az elemzési korlátra a hazai kutatások már az 1980-as években felhívták a figyelmet, amit ökológiai tévkövetkeztetésnek neveztek el (Kozma 1986, Forray R. 1986). A térképi ábrázolások alkalmával gyakran kategóriákat jelenítünk meg, melynek során a legtöbb esetben a kistérségek egyenlő eloszlását támogatjuk. A térképi megjelenítésnél sorba rendezzük a kistérségeket, és közel ötödökre osztva egy-egy kategóriába rendezzük őket. Az egy-egy kategória határnál lévő kistérségek között minimális is lehet a különbség. Ez azt jelenti, hogy egyes kategóriákba közel egyenlő számú kistérséget sorolunk, és csak egyes esetekben, ahol a kutatás megkívánja, élünk a skálakon való alakítás lehetőségével. Ilyen eset például, ha két tanulói csoport vagy eredmény között akarunk különbséget tenni kistérségen belül, vagy amikor szükséges azt a határt megjelölni, amit nem tekintünk nagy különbségnek. Általában a plusz/mínusz 10-15 pontos különbségeket tekintjük jelentősebbnek. A térképi ábrázolásnál a tanulók és hallgatók állandó lakóhelyének kistérségét vesszük alapul. A továbbiakban látható térképi ábrák valamint táblázatok saját adatokon és szerkesztésen alapulnak, így ezt továbbiakban külön nem jelöljük.

VI. A tanulói teljesítmény területi vetületei és az iskolák jellemzői

Ebben a fejezetben a tanulói teljesítmény területi vonatkozásaival és az iskolai jellemzőkkel foglalkozunk, amiket több alfejezetre bontottunk. Első alfejezetben a matematika és szövegértés területi különbségeire koncentrálnak, ahol kistérségi átlagokat jelenítünk meg, így összehasonlíthatók az ország egyes területei. A következő alfejezetben külön fogjuk vizsgálni az általunk kialakított két csoport – a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók – eredményeit, és itt kitérünk az egyes kistérségekben a két csoport teljesítményének különbségére is. A harmadik alfejezetben az elvárt értéket és az attól való eltérést vizsgáljuk. Ezt követően áttérünk a két csoport területi jellemzőire valamint a közöttük lévő eltérésekre. Az utolsó alfejezetben a két vizsgált csoport között tapasztalható iskolai különbségeket vizsgáljuk, melyek magyarázatul szolgálhatnak az egyes kistérségek eredményeire.

VI.1. A matematika és szövegértés középiskolai eredményeinek kistérségi szintű megjelenítése

Az Országos kompetenciamérés kistérségi eredményeit láthatjuk a következő ábrákon. A területi dimenzió ismertetésénél régióként végezzük elemzéseinket, és egyes esetekben felhívjuk a figyelmet a kistérségi különbségekre is. A térképi ábrázolásnál figyeltünk arra, hogy az öt kategóriába közel egyenlő számban soroljuk be a kistérségeket a teljesítményük alapján. Ennek megfelelően a piros színárnyalattal rendelkező kistérségek tartoznak a legjobb 40%-ba, a fehér színű kistérségek az átlagos kategóriába tartoznak, a kék színárnyalattal rendelkezők pedig a legrosszabb 40%-ba.

A 29. ábrán a 10. osztályos tanulók szövegértés teljesítményének különbségét mutatjuk kistérségenként. A legjobb teljesítmények a Balatontól északra elhelyezkedő területeken jellemzőek, valamint a fővárosban és agglomerációjában. A Nyugat-Dunántúl régióban csak négy kistérség került az átlag alatti kategóriába (a Pacsai, az Óriszentpéteri, a Celldömölki és a Vasvári kistérség), míg a többi kistérség átlagos vagy afeletti értékekkel rendelkezik, valamint több kistérség került a legjobb kategóriába. A Közép-Dunántúl régióban is hasonlóak az eredmények, mivel Veszprém megye legtöbb kistérsége az átlag fölötti kategóriába sorolható (kivéve a Pápai kistérség). Komárom-Esztergom megyében is jók a teljesítmények (kivéve a Komáromi kistérség). Fejér megye azonban észak-déli irányban tagolt: a megye északi részén lévő kistérségek az átlag fölötti kategóriába sorolhatók, a déli részen viszont alacsony teljesítmények mutathatók ki. Ez a terület szoros kapcsolatban áll a

dél-dunántúli régió alacsony teljesítményekkel rendelkező részeivel, itt nagyobb a munkanélküliség és alacsonyabb a népesség iskolázottsága (Híves 2015). Területileg már a Mezőföld része, így több társadalmi és gazdasági tulajdonságában eltér a megye többi területétől.

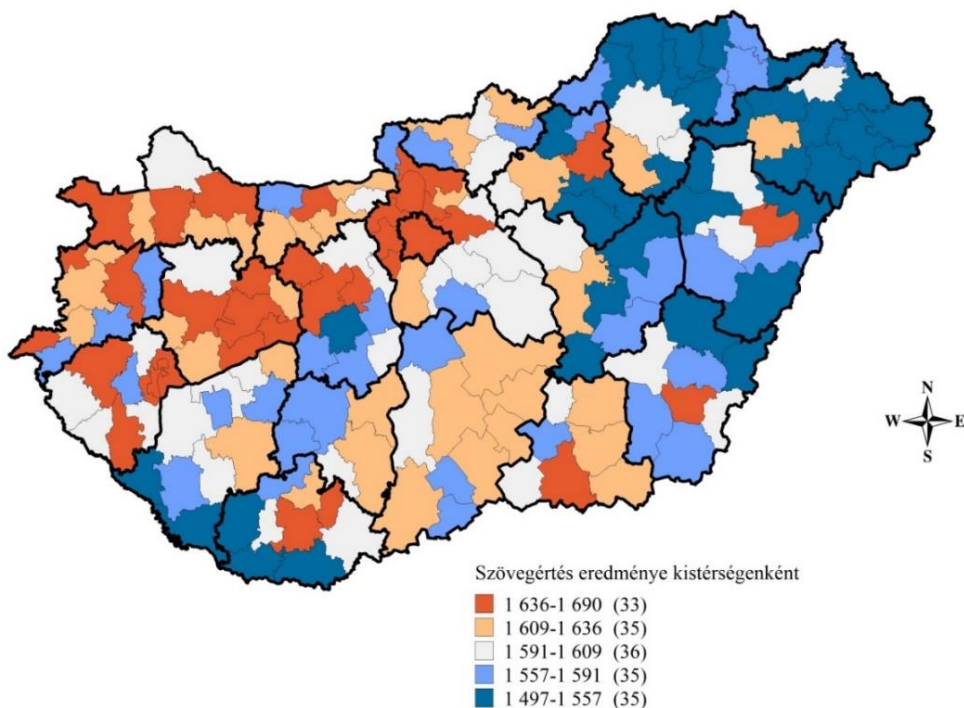
A Dél-Dunántúl régióban alacsonyabbak a tanulói teljesítmények, mint az előző két régió esetében. A legjobb eredmények a megyeszékhelyeken tapasztalhatók, valamint a legtöbb esetben a közelükben lévő kistérségekben. Az alacsony teljesítmények a régión belül két területen csoportosulnak: a régió központi részén a három megye határvonalánál, illetve a Dráva mentén. Ennek okai közt van a perifériás helyzet, a hátrányos helyzetűek magasabb aránya és a gazdaság elmaradottsága (Farkas 2012, Péntes 2014). A főváros és régiója kitüntetett társadalmi, gazdasági helyzetben van (Bakos et al. 2011), így a tanulói teljesítmények a közvetlen környezetükben is a legmagasabbak, viszont az is látható, hogy a fővárostól távolabb eső területeken csökken a tanulók teljesítménye (például Szobi és Dabasi kistérség).

A keleti országrész ellentéte a nyugatinak. A legjobb eredményeket a Dél-Alföld régió birtokolja, ezen belül is a megyeszékhelyek. Bács-Kiskun és Csongrád megye legtöbb kistérségében átlaghoz közeli és átlag fölötti teljesítmény a jellemző, és csak négy kistérség került átlag alá (a Kunszentmiklósi, a Bácsalmási, a Jánoshalmi és a Kisteleki kistérség). A jobb eredmény az oktatási hagyományokkal is összefügg (M. Császár 2004). Békés megyében gyengébbek a teljesítmények, sok kistérség került az átlag alatti kategóriába.

Az Észak-Magyarország régió tanulói teljesítménye elmarad az átlagtól. Nógrád megye több kistérsége is eléri az átlagos, vagy az annál egy szinttel jobb kategóriát, de már itt is megjelennek az átlag alatti kategóriák. Heves megyében Eger és Gyöngyös kistérsége rendelkezik az országos átlagnál jobb teljesítménnyel, a Hatvani az országos átlagnak felel meg, míg a többi kistérség átlaga alacsony. Borsod-Abaúj-Zemplén megye a korábbi két megyénél is rosszabbul teljesít. A Mezőkövesdi kistérség az egyetlen, ahol az országos átlag fölött van a tanulói teljesítmény, míg a Tiszaújvárosi és a Miskolci kistérség esetében átlagos eredményekről beszélhetünk, a megye többi kistérsége jelentősen elmarad. A teljesítmények mögött részben a magas roma/cigány arány (Forray R. – Híves 2013) és az alacsony iskolázottság (Híves 2015) áll, részben pedig gazdasági okok (Péntes 2014) húzódnak a háttérben.

Az Észak-Alföld régió az Észak-Magyarország régióhoz is gyengébb eredményeket mutat. Csak a megyeszékhelyek rendelkeznek átlag feletti teljesítménnyel, ezen kívül a Kisvárdai a Jászberényi, a Hajdúszoboszlói és a Hajdúböszörményi kistérség átlagos teljesítménnyel. Utóbbiakra jellemző, hogy vagy egy felsőoktatási intézmény kihelyezett

karával rendelkeznek vagy üdülővárosok. A régió többi kistérsége az átlag alatti eredményeket mutat. A magyarázatok között említhető a HDI index alacsony értéke, ami több tényezőt is magába foglal (Csité – Németh 2007).

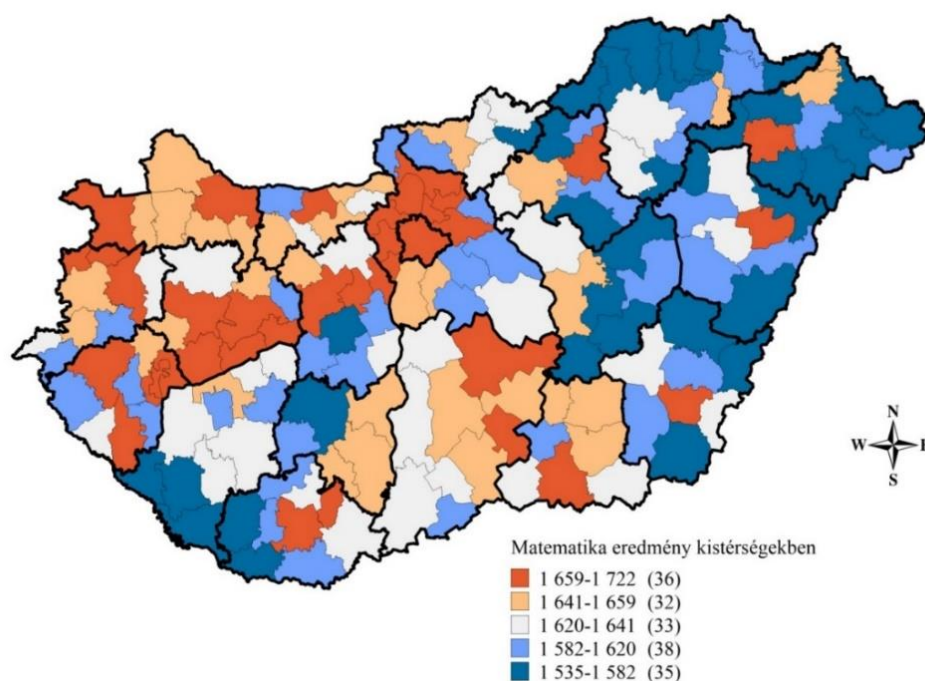


29. ábra. A 10. osztályos tanulók szövegértés eredménye kistérségenként ($N=71\,241$, Forrás: OKM 2012)

A 30. ábrán hasonló metódus alapján ismertetjük a matematika teljesítmény területi megoszlását. A szövegértés eredményével erős átfedést mutat a területi elrendeződés. A Nyugat-Dunántúl ismét jó teljesítményekkel rendelkezik, bár Zala megyében a szövegértés eredményeihez képest megnőtt azoknak a kistérségeknek a száma, amik átlag alatti teljesítményt mutatnak (a Pacsai, a Lenti és a Zalakarosi kistérség). A Közép-Dunántúl régióban a Várpalotai kistérség matematika teljesítménye átlag alatti, míg a szövegértés esetében átlag feletti volt. A Dél-Dunántúl régióban Kaposváron csupán az országos átlagnak megfelelő szintet érik el a tanulók, pedig a megyeszékhelyeken általában országos átlag feletti értékekkel rendelkeznek. Somogy megyében észak-déli különbség látható, az északi területeken magasabbak a teljesítmények, ami együtt járást mutat a gazdasági fejlettséggel (Enyedi 2000). Tolna megyében a kelet-nyugati különbség emelhető ki, míg Baranya megyében a megyeszékhely elhelyezkedésének köszönhetően a központi részen magasabb a tanulók matematika teljesítménye.

A Közép-Magyarország régióban északnyugat-délkelet különbség jellemző. A délkeleti területek az országos átlag alatti, míg az északnyugati kistérségek átlag fölötti

értékekkel jellemezhető. A Dél-Alföld régió matematika eredménye szinte teljesen megegyezik a szövegértés eredményével (a Bajai, a Kunszentmiklósi, a Jánoshalmi kistérség került az átlagos kategóriába). Bács-Kiskun megye matematika teljesítménye összességében jobb, mint a szövegértés eredménye, ami azzal magyarázható, hogy a matematika eredményekre kisebb hatása van a családi háttérnek (Marks 2008). Az Észak-Magyarország régióban, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében egyedül a Tokaji kistérség tudott átlag fölötti kompetenciamérés-eredményt elérni, ami az ott lévő neves gimnáziummal magyarázható. Az Észak-Alföld régióban is minimális változást fedezhetünk fel: a Nyíregyházi kistérség a legjobb kategóriába került, a Kisvárdai és a Záhonyi kistérség matematika eredménye pedig az országos átlag fölé – szemben a szövegértés teljesítményekkel, ami összhangban van a kistérségen belüli jobb társadalmi-gazdasági helyzettel (Pénzes 2012).



30. ábra. A 10. osztályos tanulók matematika teljesítménye kistérségenként ($N=71\,241$, Forrás: OKM 2012)

A 6. táblázatban Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk a kistérségi egy főre jutó személyi jövedelemadó, a kistérségi szövegértés és matematika eredmény, valamint a családi háttér közötti összefüggést. A család háttér nagyon erős ($> 0,800$) összefüggést mutat a matematika és szövegértés eredményével, minél magasabb egy kistérségében a családi háttérindex, annál magasabb lesz a teljesítmény. A szövegértés eredménye szorosabb összefüggést mutat a családi háttérindexszel, mint a matematikáé. A személyi jövedelemadó és a kistérség családi háttérindexe között nagyon erős a korreláció, minél magasabb a

személyi jövedelemadó mértéke, annál magasabb a családi háttér index. A személyi jövedelemadó valamint a matematika és szövegértés eredmények közötti összefüggés szintén erős (0,600-0,799): minél magasabb egy kistérségben az adó mértéke annál jobb a kompetenciamérés eredménye. A legerősebb összefüggés a matematika és a szövegértés kistérségi teljesítmények között van.

6. táblázat. A teljesítményváltozók, a családi háttér és a személyi jövedelemadó kistérségi korrelációja (N=174, Sign=0,000 Forrás: OKM 2012 és KSH 2012)

	Családi háttérindex	Személyi jövedelemadó	Matematika	Szövegértés
Családi háttérindex	1	0,864	0,840	0,875
Személyi jövedelemadó	0,864	1	0,721	0,771
Matematika	0,840	0,721	1	0,937
Szövegértés	0,875	0,771	0,937	1

Az ország egészéről elmondható, hogy a tanulói teljesítmények szorosan együtt járnak az adott terület társadalmi és gazdaság jellemzőivel. Az eredményeket érdemes összevetni a II.2. és a II.3. alfejezetben bemutatott ábrákkal. Az adatok alapján alátámasztást nyertek az OKM-mel és a területi különbségekkel kapcsolatos korábbi megállapítások (Garami 2013, Garami 2014). A korábbi OKM kutatások alapján (például Hegedűs 2016a, Sebestyén – Hegedűs 2017) kiderült, hogy a matematika és a szövegértés eredmények a területi alapú vizsgálatok során (is) szoros együtt járást mutatnak, de a hátrányos helyzetű területeken a jobb matematika eredmény gyakoribb, mint a jobb szövegértés.

VI.2. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeinek területi különbségei

Az előző alfejezetben bemutattuk, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetűeknek együttesen kistérségenként milyen a tanulói teljesítmény. A következőkben arról adunk áttekintést, hogy a két tanulói csoportnál (hátrányos és nem hátrányos helyzetű) milyen a szövegértés és matematika teljesítmény országos eloszlása. Azt is vizsgáljuk, hogy kistérségi szinten mekkora a két csoport között a teljesítménybeli különbség. Először a szövegértés eredményét mutatjuk be, majd a matematikáét. Hasonlóan a korábbiakhoz, itt is piros

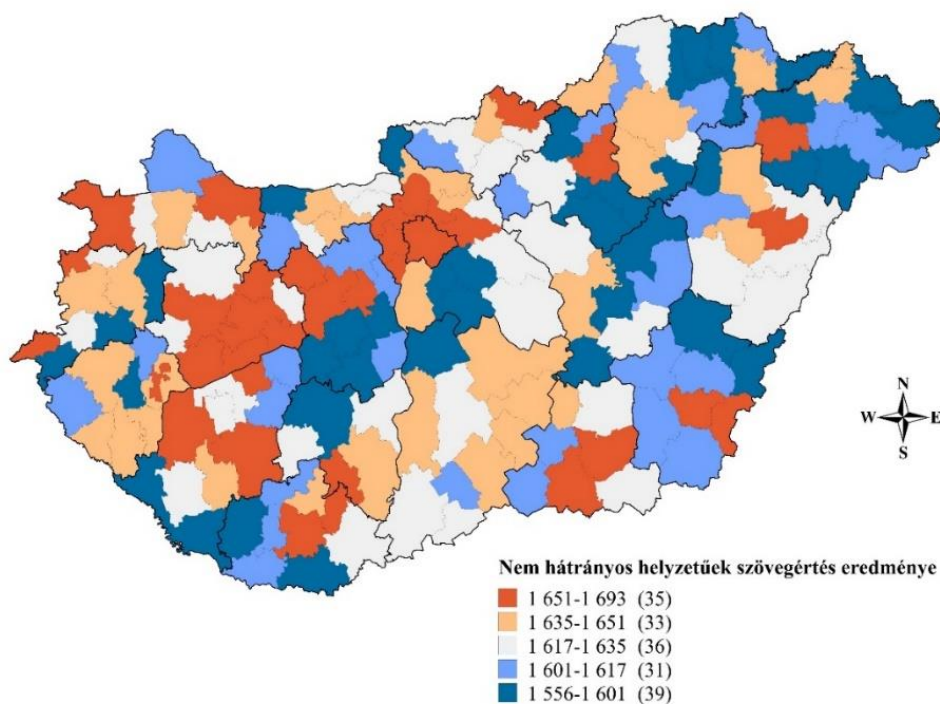
árnyalattal jelöljük a legjobb 40%-ba tartozó kistérségeket, míg késsel a leggyengébb 40%-ba tartozókat.

A nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés eredményét láthatjuk az 31. ábrán. Összehasonlítva az egyes kistérségeket, területileg nem kellene nagy különbséget tapasztalnunk a tanulói teljesítmények között, mert ebben az esetben a hátrányos helyzetűek alacsony eredményei nem csökkentik a kistérségek átlagát (homogén csoportot feltételezünk). Ezzel szemben kistérségenként jelentős eltéréseket láthatunk a nem hátrányos helyzetű tanulók OKM eredményeiben. A Balatontól északra fekvő kistérségekben a nem hátrányos helyzetű tanulók átlag felett teljesítenek, különösképpen a Veszprém megyében élők. Több kistérséget találunk átlag fölött Zala, Vas és Győr-Moson-Sopron megyében is. Ezek az eredmények összefüggésben lehetnek a régió magasabb bevételével és gazdasági fejlettségével (Csizmadia et al. 2007). Fejér megyében eltérések vannak, mert a megye északnyugati részén a tanulói teljesítmények a legjobb kategóriába sorolhatók, míg a délkeleti területeken az alacsony értékek jellemzők, amik hasonlóak a korábbi eredményekhez, csak úgy, mint Komárom-Esztergom és Pest megyében (29. és 30. ábra).

A Dél-Dunántúl régióban két magas teljesítményű terület van (Somogy megye középső és nyugati része, illetve a Pécs és Szekszárd közötti terület). Az alacsony értékekkel rendelkező területek Tolna megye nyugati részén, Baranya megye nyugati és déli részén, valamint Somogy megye déli részén jellemzők, amik egy „horgony” alakzatot formálnak. A Dél-Alföld régióban kelet-nyugati különbség tapasztalható: magas teljesítményt nyújtanak a tanulók Bács-Kiskun megyében, valamint a másik két megye két-két nagyobb kistérségében (Szeged és Hódmezővásárhely, illetve Békéscsaba és Gyula kistérségeiben). Békés megyében az említett két város kistérsége kivételével rosszabb a tanulói teljesítmény. A nagyobb városokkal rendelkező kistérségekben a jobb eredmények oka a magasabb iskolázottsági szint lehet (Kozma 1973).

Az Észak-Magyarország régió megyéiben jellemzően az országos átlaggal megegyező, vagy az alatti eredményeket láthatunk, míg magasabb eredményeket csak a nagyobb városok és megyeszékhelyek kistérségeiben (Eger, Miskolc, Sárospatak, Salgótarján, Balassagyarmat kistérségei). Ez összefüggésben lehet azzal, hogy ezekben a városokban vannak olyan iskolák, amikben a legjobb családi háttérrel rendelkező tanulókat gyűjtik össze (Széll 2014, Széll 2015). Az Észak-Alföld régióban Hajdú-Bihar megye nyújtja a legjobb teljesítményt, mivel ebben a megyében találjuk a legtöbb olyan kistérséget, melyekben a tanulók eredménye eléri az országos átlagot, sőt Hajdúböszörmény, Hajdúszoboszló és Debrecen kistérségeiben átlag fölöttit is. Jász-Nagykun-Szolnok, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megye legtöbb kistérsége pár kivételtől (Solnok, Nyíregyháza, Záhony, Kisvárdai kistérségei) eltekintve,

átlag alatti teljesítményeket mutat. Az eredmények szorosan összefüggnek a társadalmi-gazdasági jellemzők különbségeivel. Látható, hogy kevésbé koncentráltak az alacsonyabb teljesítményű területek, amiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy minden területen megvannak a jól teljesítő tanulók (Neumann et al. 2009).

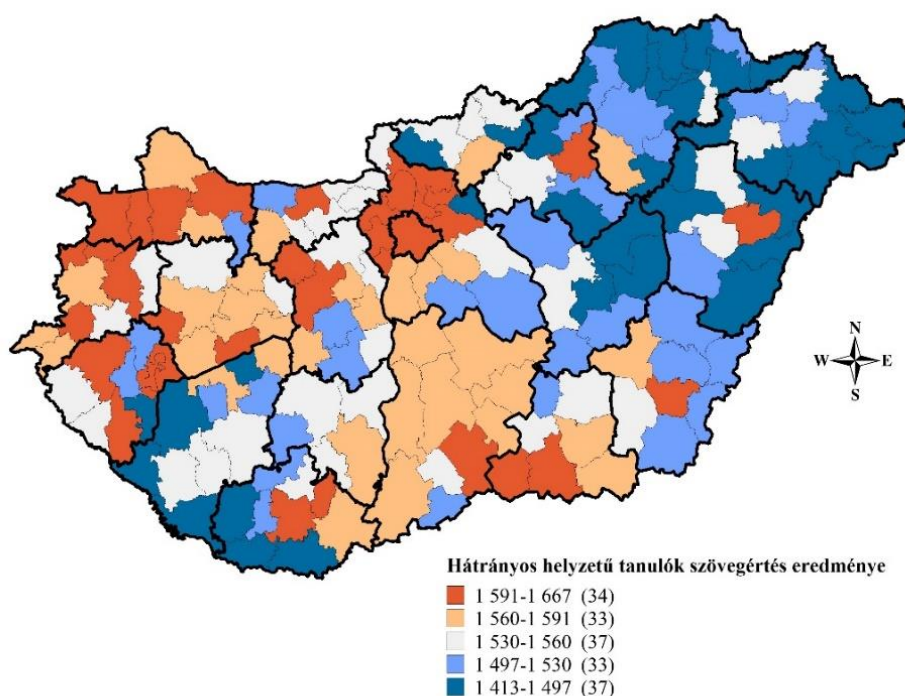


31. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés teljesítménye kistérségenként (N=57 326, Forrás: OKM 2012)

A következő, 32. ábra a hátrányos helyzetű tanulók szövegértés eredményét mutatja be kistérségenként. A hátrányos helyzetűeknél az országban tömbszerűen helyezkednek el a jobban és rosszabbul teljesítő kistérségek. A Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régiók kistérségei között hét kistérség van az átlag alatt (például Pannonhalmi, Komáromi, Abai, és Sárbogárdi). A Dél-Dunántúl hasonló mintázatot mutat, mint a nem hátrányos helyzetűek teljesítményei esetében. Minimális különbség, hogy Somogy megye több kistérségében alacsonyabbak az eredmények, míg Tolna megyében több kistérség az átlagos teljesítményű kategóriába került.

A főváros és agglomerációjának legtöbb kistérségében a hátrányos helyzetűek átlag fölött teljesítenek, és a Közép-Magyarország régióban csupán a Dabasi, illetve a Ceglédi kistérségben láthatunk átlag alatti adatokat. A Dél-Alföld régió tekinthető a keleti országrész kiemelkedő régiójának, mivel Bács-Kiskun és Csongrád megyében a hátrányos helyzetűek átlag fölött teljesítenek, míg Békés megyében már csak a Szarvasi és Békéscsabai

kistérségben. A jelenség okai a térségben folyó magasabb színvonalú oktatás hagyományai, valamint a nem hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményei lehetnek (Forray R. 2002). A keleti országrész többi régiójában a hátrányos helyzetű tanulók az országos átlag alatt teljesítenek. Az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régióban csupán a Pásztói, az Egri, a Mezőkövesdi és a Debreceni kistérségek mutatnak átlag feletti eredményeket. A hátrányos helyzetűek tanulói teljesítményét a legtöbb esetben rontja, ha az iskolában magas a hátrányos helyzetűek aránya (Pop-Eleches – Urquiola 2013), míg azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetűek aránya alacsonyabb, ott körükben is magasabb teljesítmény mérhető. Ezzel magyarázható az, hogy ahol a népességben kevesebb hátrányos helyzetű van, ott a teljesítmények jobbak, míg ellenkező esetben jóval alacsonyabbak (Széll 2014).

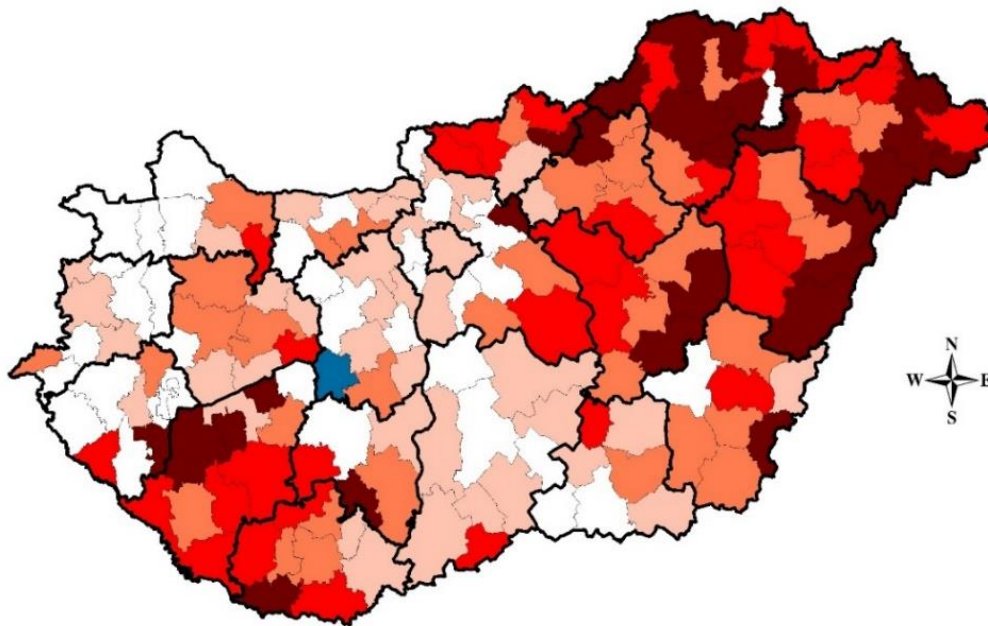


32. ábra. A 10. osztályos, hátrányos helyzetű tanulók szövegértés teljesítménye kistérségenként (N=13 246, Forrás: OKM 2012)

A 33. ábra az előző két ábra különbségét tartalmazza. Az elemzés során kivontuk a nem hátrányos helyzetű tanulók értékeiből a hátrányos helyzetű tanulók értékeit, így láthatjuk, hogy az egyes kistérségekben mekkora az eltérés a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményei között. Az ábrázolásnál törekedtünk arra, hogy a kistérségeket kategóriánként egyenlő számban soroljuk be, viszont fontos megkülönböztetni a pozitív és negatív irányú eltérést, ezért az egyenlő számú besorolás nem teljesen valósult meg. A késsel jelölt Enyingi kistérséget ki kell emelnünk, mert itt a hátrányos helyzetű tanulók négy pont

különbséggel jobb eredményeket érnek el, mint a nem hátrányos helyzetűek. Ennek oka az Enyingen működő speciális iskola lehet, ami sajátos nevelési igényű tanulók oktatását is vállalja, valamint kompetencia alapú tanítási-tanulási programokat folytat (*Enying város...* 2017). Az ábrán fehér és a halvány rózsaszín jelöli azokat a területeket, ahol kisebb a különbség, míg a piros és a bordó azokat, ahol a két tanulói csoport közötti eltérés nagyobb, több mint 95 pont. Látható, hogy a Nyugat-Dunántúl régióban a két csoport között kicsi a szövegértésbeli különbség (kivétel a Letenyei, a Zalakarosi és a Pannonhalmi kistérség). A Közép-Dunántúl régióban is többségében kisebbek a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítményei közötti eltérések. A Dél-Dunántúl régió több kistérségében viszont már jelentősek a különbségek. Ezek összefüggésben állhat a térségek társadalmi-gazdasági fejlettségével (Csíte – Németh 2007) és a térségek periférikus helyzetével is (Pénzes 2014).

A Közép-Magyarország régióban kicsi a két csoport eredményei közötti különbség (kivétel Ceglédi és Aszódi kistérség). A Dél-Alföld régióban négy kistérség tartozik a két legmagasabb kategóriába (Bácsalmás, Csongrád, Békés és Gyula). Bács-Kiskun megye legtöbb kistérség esetében minimális a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbség, ami a térség homogenitásával magyarázható (Garami 2014). Az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiókban a legnagyobb a két tanulócsoport teljesítménye közötti eltérés, ami a térségben jellemző társadalmon belüli különbségekből is adódhat (Kiss – Németh 2006). Egyedül a Tokaji kistérségben kicsi a két csoport közötti különbség. Összességében, ahol átlagosan magasabb a tanulói teljesítmény, ott alacsonyabbak a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közötti különbségek, míg az alacsonyabb eredményekkel rendelkező területeken nagyobbak. Ennek egyik magyarázata lehet a tanulók közötti szelekció, egy másik pedig az, hogy a hasonló társadalmi háttérű családok általában hasonló iskolákat választanak, így a magasabb társadalmi háttérű gyermekek egy iskolában koncentrálódnak, míg a hátrányos helyzetűek egy másikban (Balázs et al. 2016). Az iskolai szerkezet is húzódnak az eltérő eredmények háttérében, mert a jobb teljesítményű területeken több a szakközépiskola és a gimnázium, míg az rosszabb teljesítményű területekre inkább a szakiskolai képzés jellemző (vö. 11. ábra). A fenntartóval kapcsolatban is látunk összefüggést, mivel a magasabb különbségű területeken több az alapítványi és az egyéb fenntartású iskola (vö. 12. ábra). A roma/cigány népesség területi elhelyezkedése is az eredmények oka lehet, de Papp Z. (2011) megállapítja, hogy az etnikai hovatartozást a szociális helyzet felülírja.



Nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű tanulók szövegértés teljesítményének különbsége

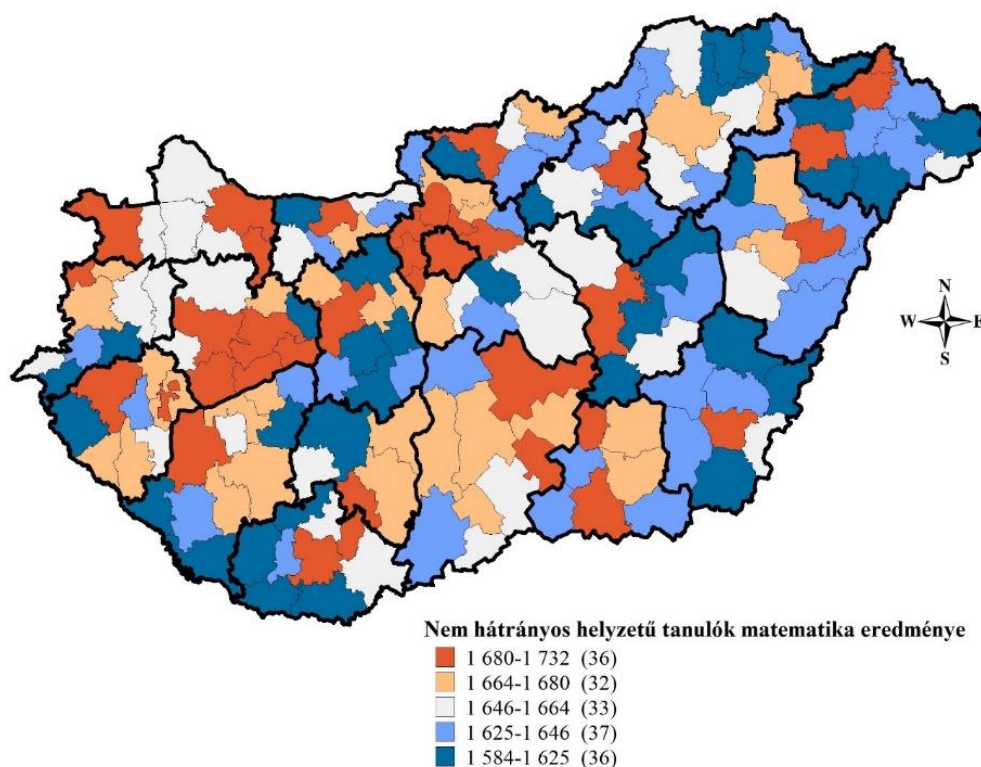
■	120-209 (27)
■	95-120 (35)
■	75-95 (36)
■	50-75 (38)
□	0-50 (37)
■	-4-0 (1)

33. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók szövegértés teljesítményének különbsége kistérségenként (N=70 572, Forrás: OKM 2012)

A nem hátrányos helyzetű tanulók kistérségi matematika eredményét láthatjuk a 34. ábrán. A tanulói teljesítmények sokkal mozaikosabb képet mutatnak az országon belül, ha elkülönítjük a két csoportunkat. Korábban azt láttuk, hogy a Nyugat-Dunántúl régióban kimagaslóan jók voltak az eredmények. A nem hátrányos helyzetűeknél a matematika eredmények jobban közelítenek az országos átlaghoz. A Közép-Dunántúl régióban is diverzebb kép látható. Veszprém megyében a Sümegi kistérség az átlagos kategóriába került, míg Komárom-Esztergom megyében a Komáromi, Dorogi és Oroszlányi kistérség az átlag alá. Fejér megyében pedig többségében átlag alatti a tanulók teljesítménye. Somogy megyében a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményei az országos átlag fölöttiek. Az eltérések magyarázata, hogy minden térségnek megvannak a legjobban teljesítő rétegei (Neumann et al. 2009), amelyek nem feltétlenül magyarázhatók társadalmi, gazdasági különbségekkel, hanem az iskolai miliő a meghatározó (Bacsikai 2015).

A Közép-Magyarország régióban az alföldi területeken élő tanulók teljesítenek rosszabbul. A Dél-Alföld régióban több, korábban jobb teljesítményt felmutató kistérség is az átlag alatti kategóriába került (például a Makói, a Szarvasi, a Bajai kistérség). Heves megye több kistérségben is rosszabbak lettek az eredmények, mint amikor együtt vizsgáltuk a két tanulói csoportot. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében viszont több kistérség is az átlagos vagy

afeletti kategóriába (a Miskolci, a Tokaji és a Sárospataki kistérség) került. Az Észak-Alföld régióban is több olyan kistérség van, amelyek jobb teljesítménnyel rendelkeznek az országos átlaghoz képest, mint amikor egyszerre vizsgáltuk a két csoportot (a Hajdúszoboszlói, a Hajdúböszörményi, a Záhonyi, a Kisvárdai, a Püspökladányi, a Csengeri és a Karcagi kistérségek). Az adatok legtöbb esetben magyarázhatók az eltérő iskolaszervezettel (M. Császár 2004), vagy az egy-egy településen lévő, kimagasló teljesítményű iskolákkal (Papp Z. 2011).

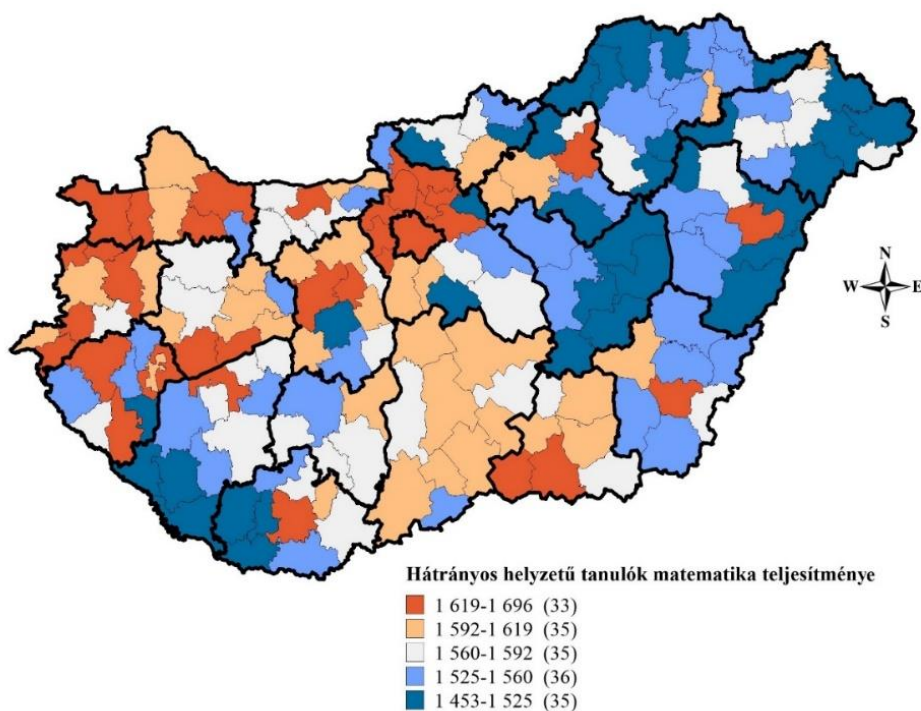


34. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos helyzetű tanulók matematika teljesítménye kistérségenként (N=57 217, Forrás: OKM 2012)

A 35. ábrán a hátrányos helyzetű tanulók matematika teljesítményének eloszlása látható kistérségenként. A Nyugat-Dunántúl régióban átlag felett teljesítenek a hátrányos helyzetű tanulók, Zala megye több kistérségében, valamint a Pannonhalmi kistérségben mutathatók ki csak átlag alatti adatok. A Pannonhalmi kistérség eredményét a helyi, egyházi fenntartású iskola okozhatja, ami szelektálhat a tanulók között (Barta 2009), így a hátrányos helyzetűek távolabbi rosszabb iskolákban tanulhatnak. A Közép-Dunántúl régióban a hátrányos helyzetűek jobban teljesítenek az átlagnál (kivételesen a Dorogi, az Abai, a Sárbogárdi és a Várpalotai kistérség). A Dél-Dunántúl régióban a hátrányos helyzetűek gyengén teljesítenek (kivételesen a Szekszárdi, a Pécsi, a Pécsváradi és a Fonyódi kistérség), aminek oka a hátrányok halmozódása lehet (Ferge 2008).

A fővárosban és környékén a hátrányos helyzetű tanulók kimagaslóan jól teljesítenek (de kicsi a népességben lévő arányuk). A Dél-Alföld régió esetében elmondható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kiemelkedően jó eredményeket érnek el, és különösképpen igaz ez Bács-kiskun megyében, ahol csak a Bácsalmási kistérség került az országos átlag alá, míg Csongrád megyében egy kistérség sem. Békés megyében Szarvas kistérsége jobban teljesít, mint a nem hátrányos helyzetűek esetében. Az Észak-Magyarország régióban a hátrányos helyzetűek teljesítménye elmarad a nem hátrányos helyzetűekétől és a hátrányos helyzetűek országos átlagától is (kivétel a Pásztói, a Hatvani, a Gyöngyösi, az Egri és a Tokaji kistérség). Az Észak-Alföld régióban leggyengébbek a hátrányos helyzetűek eredményei. Jász-Nagykun-Szolnok megyében minden kistérség átlag alatti teljesítményt mutat, és Hajdú-Bihar megyében is csak Debrecen került a legjobb kategóriába és Hajdúböszörmény az átlagosba. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében csupán a Záhonyi kistérség került átlag fölé és négy kistérség az átlagos kategóriába. Az eredmények egyértelműen összefüggést mutatnak a térség centrum-periféria jellegével (Nemes Nagy 2003), azokban a kistérségekben, ahol magasabb a társadalmi-gazdasági fejlettség és jók a térség adottságai, ott jobbak a teljesítmények (Pénzes 2014).

A II.2. és II.3. alfejezetben leírtak alapján azt gondoltuk, hogy a megyeszékhelyek átlag fölötti teljesítményükkel kiemelkednek majd, mivel jobb a társadalmi és a gazdasági helyzetük (Balázs et al. 2016). Ennek ellenére több olyan megyeszékhellyel rendelkező kistérség van, amelyek az átlagos kategóriába kerültek (Kaposvár, Tatabánya, Szekszárd és Nyíregyháza kistérségei). A korábbi társadalmi és gazdasági vizsgálatokban a felsőoktatási intézménnyel vagy karral rendelkező kistérségek kiemelkedtek (Pénzes 2014, Híves 2015), de Kaposvár és Nyíregyháza (saját egyetemmel rendelkeznek), Salgótarján és Szekszárd (kihelyezett karral rendelkeznek), valamint Tatabánya (mégan felsőoktatási intézménye van) kistérsége az átlagos kategóriába került. Szolnok és Miskolc egyáltalán nem tudja kompenzálni a társadalmi hátrányokat, ezért ebben a két kistérségben a hátrányos helyzetű tanulók átlag alatti eredménnyel rendelkeznek. Elmondható tehát, hogy a felsőoktatási intézmény megléte nem minden esetben mutat pozitív hatást a tanulói teljesítményeket illetően.



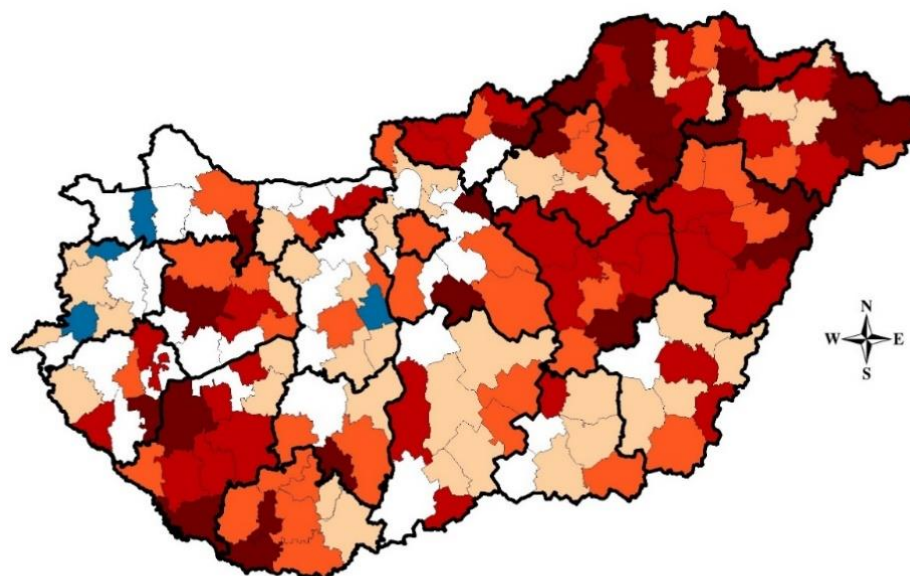
35. ábra. A 10. osztályos, hátrányos helyzetű tanulók matematika teljesítménye kistérségenként ($N=13\,241$, Forrás: OKM 2012)

A 36. ábrán a kistérségeken belüli hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók matematika teljesítményének különbsége látható. Ennél a térképi ábrázolásnál éltünk a saját skála kialakításával. Kékkel jelöltük azokat a kistérségeket, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye jobb, mint a nem hátrányos helyzetű tanulóké, fehér színnel azokat, ahol csupán 0-50 pont közé esett ez a különbség, és a piros különböző árnyalataival a növekvő különbségeket jelenítettük meg. Négy olyan kistérség van, ahol a hátrányos helyzetűek jobban teljesítenek a nem hátrányos helyzetű tanulókhoz képest. Az egyik a Csepregi kistérség, ahol kiemelkedő figyelmet fordítanak a hátrányos helyzetű gyerekekre, külön esélyteremtő programok működnek számukra (*Helyi Esélyegyenlőségi...* 2013). Az adonyi általános iskolában is prioritásként jelenik meg a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása és tehetségük kibontakoztatása (ezeket a jó alapokat vihetik tovább a középiskolába) (*Szent István...* 2015). A Körmenyi és a Kapuvár-Beledi kistérségben szintén jobban teljesítenek a hátrányos helyzetű tanulók, de ennek a jelenségnek az oka nem állapítható meg a jelen vizsgálati eszközökkel (de feltételezéseink szerint az ipar és a határ közelsége is pozitívan hathat).

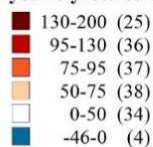
A Nyugat-Dunántúlon élő hátrányos helyzetű tanulók lemaradása legkisebb a nem hátrányos helyzetű tanulókhoz képest, aminek oka lehet a társadalmi-gazdasági fejlettség (Obádovics – Kulcsár 2003) és a képesség alapú migrációs vándorlás (Combes et al. 2008). Zala megyében több olyan kistérség is található, ahol magas a különbség a két csoport között,

ezek a megyén belüli hátrányos helyzetű kistérségek (KSH 2008). Győr-Moson-Sopron megyében a Pannonhalmi kistérségben nagy az eltérés, amit a nagy múltra visszatekintő középiskolája okozhat, mivel a felvételi eljárásának köszönhetően a hátrányos helyzetűeknek nehezebb bejutnia a magas színvonalú oktatással rendelkező intézménybe (Elder – Jepsen 2014). A Közép-Dunántúl régióban is relatív kicsinek tekinthető a két csoport teljesítménykülönbsége. A legnagyobb eltérés Veszprém megyében látható, ahol mindkét csoport az országos átlag felett teljesít, de a hátrányos helyzetűek lemaradása nagyobb. Ennek okaként a megyében lévő magasabb szakközépiskolai arány említhető, és valószínűleg a hátrányos helyzetűek inkább ide jutnak be (vö. 11. ábra). A Dél-Dunántúlon jelentős a két csoport közötti eltérés. Somogy és Baranya megye legtöbb kistérségében a hátrányos helyzetűek már közel száz vagy több ponttal maradnak le a nem hátrányos helyzetű tanulóktól, ami a társadalomban rejlő nagyobb különbségekből adódik (Garami 2014).

A fővárosban és a környékén lévő kistérségek a legtöbb esetben az alacsonyabb kategóriákba sorolhatók, míg a délkeleti kistérségekben megnő a két csoport közötti eltérés. A Dél-Alföld régióban a tanulók teljesítménye közötti különbség hasonlóságot mutat a Nyugat-Dunántúl régióval, mert a kistérségek többségében alacsonyak a tanulói teljesítmények közötti eltérések. Békés megye eredményei kivételesen hasonlóak a Bács-Kiskun és a Csongrád megyéjéhez. Az Észak-Magyarország régióban drasztikusak a különbségek a tanulói csoportok között, a legtöbb kistérségben több mint 100 pont a teljesítmények különbsége. Az Észak-Alföld régióban még markánsabb a jelenség, mivel csak az Ibrány-Nagyhalászi, a Baktalórántházi és a Záhonyi kistérségekben kisebbek az eredmények közötti különbségek. A régióhoz tartozó kistérségek túlnyomó többségében azonban a hátrányos helyzetű tanulók nagyarányú lemaradása figyelhető meg. Az eredmények több okra is visszavezetők, melyek között említhető a térség elmaradott jellege (Pénzes 2014), alacsony iskolázottsága (Híves 2015), az iskolák nagyarányú szelekciója (Csapó et al. 2009) és iskolai különbségek (Széll 2014).



Nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű tanulók matematika teljesítményének különbsége



36. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók matematika teljesítményének különbsége kistérségeinként ($N=70\ 558$, Forrás: OKM 2012)

Az alfejezet végére megállapítható, hogy a gazdasági és társadalmi jellemzők szorosan együtt járnak a tanulói teljesítménnyel. A 36. ábra alátámasztja, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményeivel együtt járnak a hátrányos helyzetűek jobb teljesítményei. Az ábra azt is megmutatja, hogy azokon a területeken, ahol a tanulói teljesítmény magas, a legtöbb esetben a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók között kisebb a teljesítménykülönbség (Pop-Eleches – Urquiola 2013). Ilyen terület a Nyugat-Dunántúl, vagy Bács-Kiskun és Csongrád megye. Azokon a területeken, ahol a gazdasági fejlettség alacsonyabb (Pénzes 2014) és az ott élők alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek (Híves 2015), ott nagy a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulói csoport teljesítménye közötti eltérés. Ilyen területek a Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország vagy az Észak-Alföld. Ennek háttérében két ok húzódik meg. Az egyik az, hogy a gazdaságilag fejlettebb területeken kevesebb hátrányos helyzetű tanuló (13. ábra), így az oktatási rendszer képes őket kompenzálni (Rolleston – James 2015), és a környezeti hatások elősegítik a magasabb tanulói teljesítményt, míg a gazdaságilag fejletlen területeken lényegesen nagyobb a hátrányos helyzetűek aránya, amit már az iskola nem tud kompenzálni, így ott a hátrányok halmozódnak (Green 1999). A nagy különbség másik oka, hogy ez utóbbi területeken a nem hátrányos helyzetű tanulók az oktatási szelekciónak köszönhetően egy-egy jó iskolában összpontosulnak, és jobb összetétel miatt magasabb kompetencia-eredményt érnek el. A

hátrányos helyzetűek is hozzáférnek az oktatáshoz, de más színvonalon és más környezetben, ott, ahol nincs arra lehetőség, hogy a magasabb társadalmi háttérrel rendelkező gyerekek eredményei pozitív hatást gyakoroljanak a hátrányos helyzetűekére (Csapó et al. 2009).

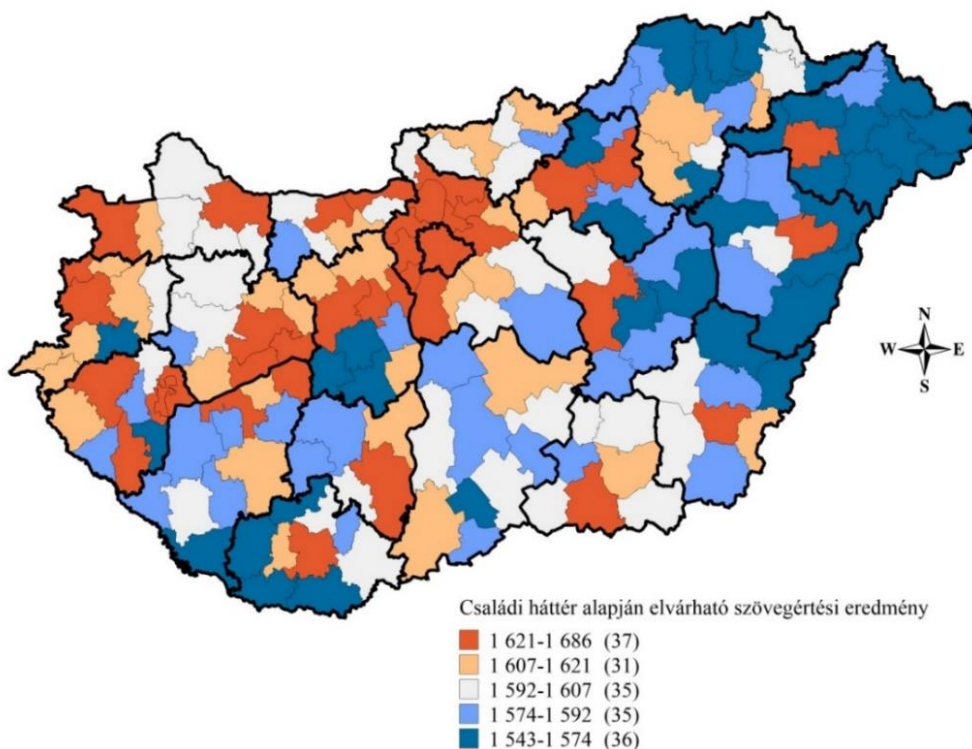
VI.3. Az elvárt értéktől való eltérés vizsgálata 10. osztályos tanulók körében

Az előző alfejezetben láthattuk a tényleges tanulói teljesítményeket kistérségenként. Ebben az alfejezetben bemutatjuk, hogy a családi háttér alapján milyen szövegértési és matematikai teljesítmény lenne elvárható. Az elemzés folyamatát az V.3. Módszerek fejezetben ismertettük.

Elsőként a szövegértés elvárható eredményeit mutatjuk be (37. ábra). A korábbiakhoz hasonlóan arra törekedtünk, hogy az öt kategóriába nagyjából egyenletesen kerüljenek besorolásra a kistérségek. Az ábrán azt látjuk, hogy a Nyugat-Dunántúl régióban az elvárható értékek részben eltérnek a ténylegesen tapasztaltaktól. Zala megye kistérségei például vegyes képet mutatnak, mert megtalálhatók a legjobb kategóriába tartozó kistérségek és az országos átlag alatti értékekkel rendelkezők is. Győr-Moson-Sopron megye tényleges értékei magasan az országos átlag fölött vannak, míg az elvárt érték alapján átlagos kategóriába sorolható több kistérség. A Közép-Dunántúl régió legtöbb kistérségében a családi háttér alapján az átlagos vagy afölötti eredmény várható el. Egyedül Fejér megye mutatja továbbra is az észak-déli tagoltságot. A Dél-Dunántúlon többségében az átlag alatti eredménnyel rendelkező kistérségek jelennek meg, csak néhány kistérségtől lenne várható átlag fölötti teljesítmény. Ez utóbbiak többsége a megyeszékhelyek, valamint a Balaton parti kistérségek. Az ábra alapján a Közép-Magyarország régióban várhatnánk a legmagasabb szövegértési eredményeket, de a régióban érződik a megosztottság.

Az ország keleti felében nem jellemzők olyan megyék és régiók, amelyekben dominánsan a magas teljesítmény lenne a leginkább elvárható. A Dél-Alföld régiót eddig úgy mutattuk be, hogy kistérségei a legtöbb esetben a tanulói átlag fölötti eredményeket érnek el. Az elvárt érték esetében ez már nem mondható el, mert Bács-Kiskun megye a legtöbb kistérségében átlagos vagy az alatti érték jellemző, míg a Csongrád megyében az átlagos kategóriába tartozó kistérségek kerültek többségbe. Békés megyében Gyulán és Békéscsabán várhatunk átlag feletti értékeket, míg a megye többi kistérsége az átlagos, vagy az alatti kategóriába tartozik. Az Észak-Magyarország régióban minél keletebbre van egy megye, annál alacsonyabb teljesítményt várhatunk tőle. Az Észak-Alföld régióban is a megyeszékhelyektől számíthatunk átlag feletti pontszámokra, és a Jászberényi, valamint

Hajdúszoboszlói kistérségtől az átlagos értékekre. A családi háttér alapján a többi kistérségben jóval országos átlag alatti teljesítményt várhatunk. Az eredmények szorosan összefüggnek az adott terület centrum-periféria helyzetével (Wallenstein 1983), illetve magyarázhatók a munkanélküliséggel (Rolff et al. 2008), de egyes esetekben a közlekedésföldrajzi adottságok is kirajzolódnak a fő köz- és vasútvonalak mentén (Simon – Tánczos-Szabó 1978).

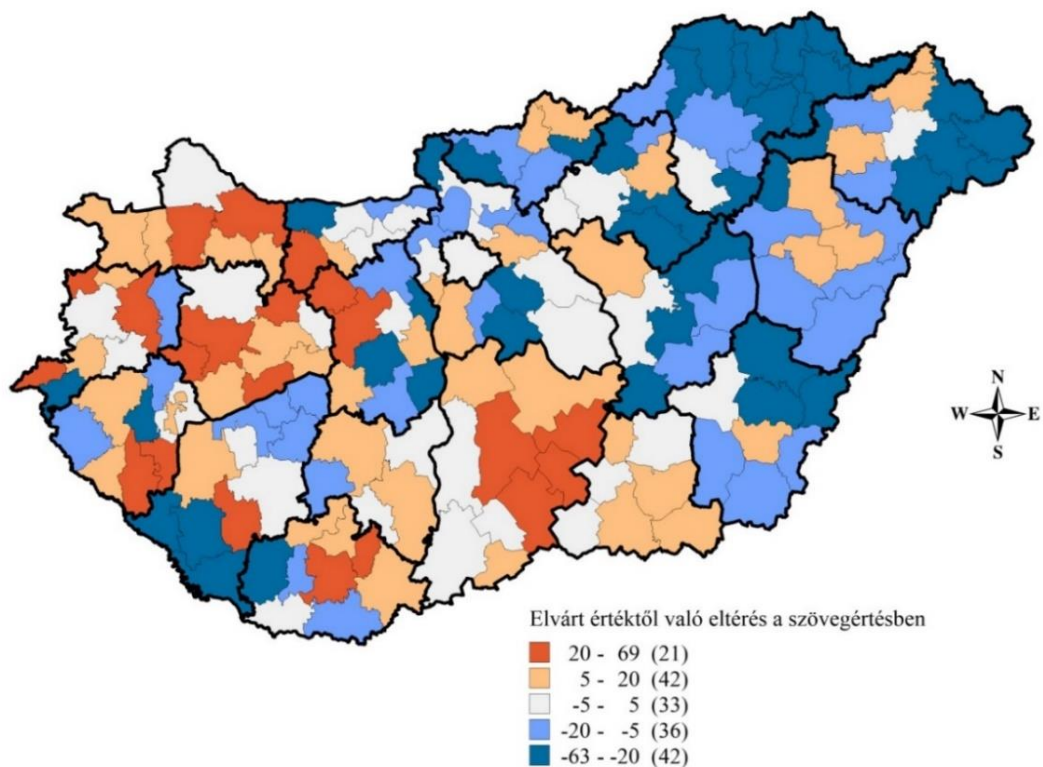


37. ábra. Családi háttér index alapján elvárható szövegértési eredmény 10. évfolyamon (N= 71 927, Forrás: OKM 2012)

A 38. ábra az egyes kistérségekben a tényleges eredmény és az elvárt érték közötti különbséget mutatja. Mivel több kistérségben jellemző, hogy a családi háttér alapján elvárható értéktől negatív irányba térnek el a tényleges szövegértési eredmények, így nem az „egyenlő esetszám egy kategóriába” elemzést használtuk, hanem magunk jelöltük ki az egyes skálákat. A pozitív és negatív irányba történő, maximum ötpontnyi eltérésű skálát fehérrel jelöltük; itt a tényleges teljesítmény megfelel az elvárt értéknek. Az 5 és 20 közötti eltérést már nagyobbak tekintettük, ami, ha pozitív arányú volt, akkor a piros halványabb árnyalatával jelöltük, ha negatív, akkor a kék halványabb árnyalatával. A 20-nál nagyobb eltéréseket pedig a piros és a kék sötétebb árnyalatával jelöltük.

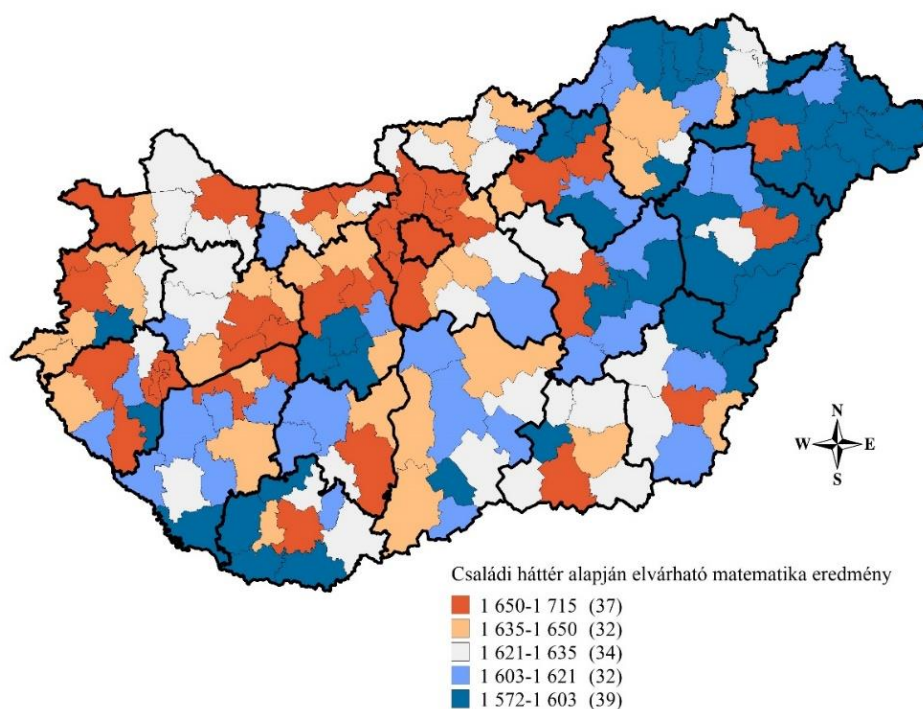
A Nyugat-Dunántúl régió ismét kiemelkedik a hozzáadott értékével. Győr-Moson-Sopron megyében az összes kistérség az elvártnak megfelelően vagy afölött teljesít. Vas megyében két kistérség (az Óriszentpéteri és a Celldömölki) eredményei vannak az elvárható alatt, míg a többi kistérség elvárnál is jobb értékekkel rendelkezik. Zala megyében három olyan kistérség (a Lenti, a Zalaszentgróti és a Pacsai) található, ahol a kistérségi teljesítmény alacsonyabb a családi háttér alapján elvárhatónál. A magyarázatok között említhetjük a régió földrajzi elhelyezkedését (Bakos et al. 2011), a térség magasabb iskolázottságát (Blau 1976, Enyedi 1998a), valamint az alacsonyabb hátrányos helyzetű arányt (vö. 13. ábra) A Közép-Dunántúl régióban, Veszprém megyében a tanulók felülmúlják az elvárt értéket, míg Komárom-Esztergom megyében annak megfelelően, vagy az alatt teljesítenek. Fejér megyében ismételen vegyes kép látható. Tolna megyében az elvárt vagy afeletti teljesítmény a jellemző (kivétel a Dombóvári kistérség). A Baranya megye északkeleti felén lévő kistérségek jobb eredményeket érnek el, mint ami ott a családi háttér alapján elvárható lenne, míg a délnyugati részen az elmaradás jellemző. A Somogy megye közepén elhelyezkedő kistérségek elvártnak megfelelően vagy afelett teljesítenek, míg az északi és déli részen az elvárthoz képest negatív irányú az eltérés. Az eredmények szorosán összefüggnek a hátrányos helyzetűek az egyes kistérségekben tapasztalható arányával (vö. 13. ábra), ami befolyásolhatja az iskola kompozícióját, és ez hatással van a tanulói teljesítményekre is (Bacsikai 2015).

A Közép-Magyarország régióban annak ellenére, hogy a gazdaság motorja és a főváros is itt található, a tanulók nem teljesítenek jobban, mint amit a családi háttér alapján elvárhatunk tőlük, sőt sok esetben átlag alatti eredmények mérhetőek. Lehetséges magyarázat, hogy az itt tanulók már közel vannak a teljesítmény maximumához, ami már nem teszi lehetővé a teljesítmény további növelését (Nonoyama-Tarumi et al. 2015). A Dél-Alföld régióban Bács-Kiskun és Csongrád megye magasán felülmúlja a családi háttér alapján elvárt értéket, ami kevésbé a gazdasági jellemzőkkel, mindinkább a helyi jellegzetességeknek és iskolák hozzáadott értékének köszönhető (Garami 2014). A BB-tengelytől keletre lévő térségekben pár kivételtől (például Debreceni, Záhonyi, Kisvárdai, stb.) eltekintve a legtöbb kistérségben a tanulók nem képesek elérni az amúgy is alacsonyabb családi háttérindex alapján elvárható értéket. Az eltérés egyre jobban növekszik azokban a térségekben, ahol magasabb a hátrányos helyzetűek aránya (vö. 13. ábra), az iskola összetétele pedig erősen meghatározza a tanulók teljesítményét (Machin – Salvanes 2010).



38. ábra. Elvárható értéktől való eltérés 10. évfolyamon a szövegértésben (N=71 927, Forrás: OKM 2012)

A matematika eredményeket a szövegértés értékekkel megegyező módon vizsgáljuk (39. ábra). Mivel a családi háttér index nem változik a gyerekek esetében csak a szövegértés eredménye mutat minimális eltérést, így szinte teljes mértékben a szövegértési elvárt érték eredményével megegyező ábrát kapunk. Az elvárt érték alapján országos átlagnak megfelelő vagy afeletti teljesítmények mutathatók ki főváros és környékén, valamint a Nagykanizsa-Balaton-Budapest-Salgótarján tengelytől északra lévő területeken. Jobb eredmények jellemzőek továbbá Budapesttől Miskolcig terjedő vonalban, valamint dél felé haladva a Duna mentén és a megyeszékhelyeken. Az ország többi területén átlag alatti teljesítményeket várhatunk. A magyarázatul szolgáló okok hasonlóak, mint a szövegértés esetében.

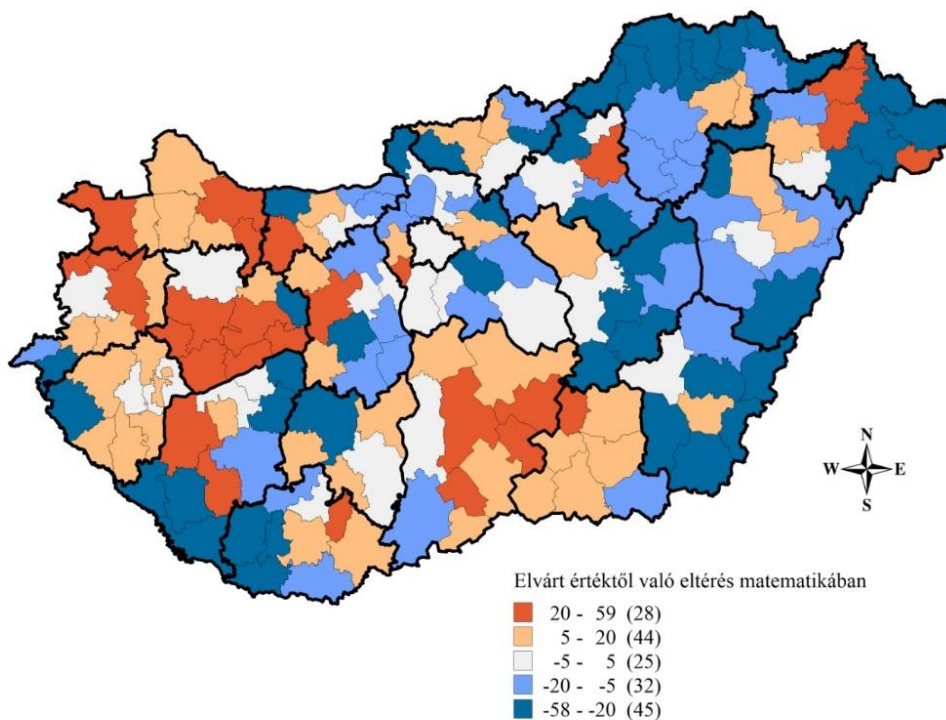


39. ábra. Családi háttér index alapján elvárható matematikai eredmény 10. évfolyamon ($N=71\,395$, Forrás: OKM 2012)

A 40. ábrát hasonló metódus alapján készítettük el, mint ahogy a szövegértésnél láthattunk (38. ábra). Ez az ábra nem teljesen egyezik meg a szövegértés eredményét ábrázolóval. A matematika esetében a Nyugat-Dunántúl régió még inkább felülmúlja a családi háttér alapján elvárhatót (kivétel a Lenti, az Őriszentpéteri és a Szentgotthárdi kistérség). Ismét Veszprém megye emelkedik ki kimagasló teljesítményével (kivétel Várpalota), míg Komárom-Esztergom és Fejér megyében vegyes kép mutatható ki. A Dél-Dunántúl régióban hasonló az eredmények a szövegértésnél látottakhoz (Tolna megye kistérségei és Baranya megye északkeleti része elvárton felül teljesítenek).

A főváros régiójában a matematika eredmények esetében sem kiemelkedőek az értékek. A teljesítmények megfelelnek a családi háttér alapján elvárható pontszámoknak vagy az alattiak. A Dél-Alföld két megyéje a matematikából is kiemelkedőnek tekinthető, hiszen magasan az elvárható érték fölött teljesítenek (kivétel Bajai és Makói kistérség), míg Békés megyében a megyeszékhelytől eltekintve a tanulók nem érik el a családi háttér alapján elvártat. Az Észak-Magyarország régióban már öt olyan kistérség (a Szécsényi, a Balassagyarmati, az Egri, a Tokaji és a Szerencsi) jelenik meg, amelyekben a tanulók felülmúlják az elvárt értéket. A teljes régió esetében viszont túlsúlyban vannak az alulteljesítő kistérségek. A tanulók Salgótarjánban és Miskolcon sem tudják elérni a családi háttérük alapján elvárható értékeket. Az Észak-Alföld régió több kistérségében is elvárt fölött teljesítenek a diákok (például a Baktalórántházi, a Záhonyi, a Kisvárdai és a Csengeri

kistérségek). Az egyik magyarázata ennek az lehet, hogy a hátrányosabb helyzetű térségekben a tanulók elérik, sőt egyes esetekben meghaladják az elvárható értéket, hogy a matematika teljesítményt kisebb mértékben befolyásolja a családi háttér, mint a szövegértést (Hegedűs 2016a, Sebestyén – Hegedűs 2017).



40. ábra. Elvárható értéktől való eltérés a matematika esetében 10. évfolyamon ($N=71\,385$, Forrás: OKM 2012)

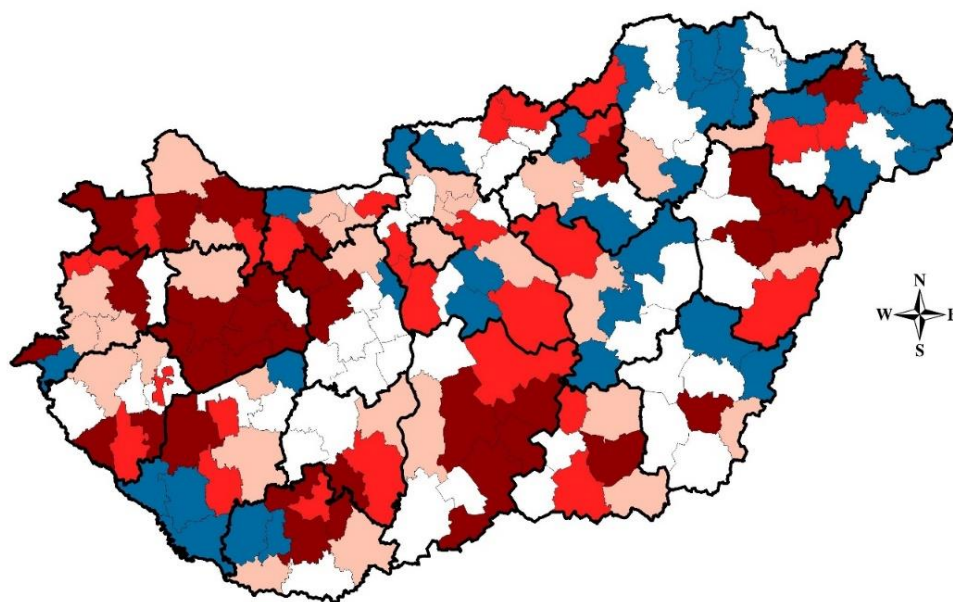
Összességében elmondható, hogy a tanulói teljesítményben is halmozódnak a hátrányok. A Nyugat-Dunántúl és a Közép-Dunántúl régió azon térségeiben, ahol a tanulói teljesítmény amúgy is magas, ott a tanulók a családi háttérük alapján elvárható értéknél is jobban teljesítenek. A főváros helyzete ehhez képest annyiban tér el, hogy ott a tanulók eredményei nem lépik túl az elvárt értéket, hanem annak közelében teljesítenek. Csongrád és Bács-Kiskun megye kistérségei példaértékűnek tekinthetők, mert a családi háttér alapján jóval alacsonyabb tanulói teljesítmény volt prognosztizálható, mint amilyenek a ténylegesen elért értékek. Azokban a hátrányos helyzetű kistérségekben, ahol alacsony a tanulói teljesítmény, ott a tanulók inkább alulmúlják a családi háttérük alapján elvárhatóat is. A matematika esetében vannak olyan kistérségek, ahol a tanulók magasán az elvárt érték fölött teljesítenek, ennek mélyebb okait helyi vizsgálatokkal lehetne feltárni. Valószínűleg olyan pedagógusok és iskolák találhatóak itt, akik és amik valamilyen formában képesek kompenzálni a tanulók családi háttérét. Megállapítható azonban, hogy a hátrányos helyzetű területeken lévő intézmények többsége nem tudja ellensúlyozni a tanulók családi hátrányait.

VI.4. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók elvárt értékbeli különbségei

Ebben az alfejezetben az elvárt értéktől való eltérést vizsgáljuk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulói csoport esetében. Az utolsó ábrán összevetjük a két csoport kistérségeken belüli különbségeit is.

A 41. ábra azt mutatja meg, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés eredményei milyen mértékben térnek el az elvárt értéktől. A nem hátrányos helyzetű tanulóknál 33 olyan kistérség van, amikben a tanulók eredményei az elvárt érték alatt maradnak. A Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régióban a nem hátrányos helyzetűek három kistérségtől (az Óriszentpéteri, a Komáromi és az Ercsi) eltekintve a családi háttérüknek megfelelően, vagy jelentősen afelett teljesítenek, különösképpen Győr-Moson-Sopron és Veszprém megyében. A Dél-Dunántúlon Somogy megyében van a legtöbb olyan kistérség, amikben a tanulók nem érik el a családi háttér alapján elvárható értéket, valamint idetartozik még Baranya megyéből a Szigetvári és Szentlőrinci kistérség is.

A Közép-Magyarországi régióban a tanulók legtöbbször elérik az elvárható értéket (kivétel a Monori, a Dabasi és a Szobi kistérség), de ezt az eredményt nem lépik túl olyan nagymértékben, mint az észak-nyugati országrészben. A Dél-Alföld régióban a nem hátrányos helyzetű tanulók elérik a családi háttér alapján elvárható, sőt Bács-Kiskun megyében jelentősen meg is haladják azt. Az egész régiót tekintve a tanulók eredményei csak a Szeghalmi és a Sarkadi kistérségben maradnak az elvárható alatt. Az Észak-Magyarország régióban alacsony azoknak a kistérségeknek a száma, ahol a tényleges eredmények meghaladják a családi háttér alapján elvárható, sok esetben csak annak megfelelően vagy az alatt teljesítenek. Borsod-Abaúj-Zemplén megye legtöbb kistérségében az elvárt alatt teljesítenek a tanulók, mindössze a Mezőkövesdi kistérség eredményei emelkednek ki. Az Észak-Alföld régióban, Hajdú-Bihar megyében a tanulók jóval az elvárható érték fölött teljesítenek, míg a régió másik két megyéjében a legtöbb esetben nem érik el az elvárható értéket.



Nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés teljesítményének elvárt értéktől való eltérése

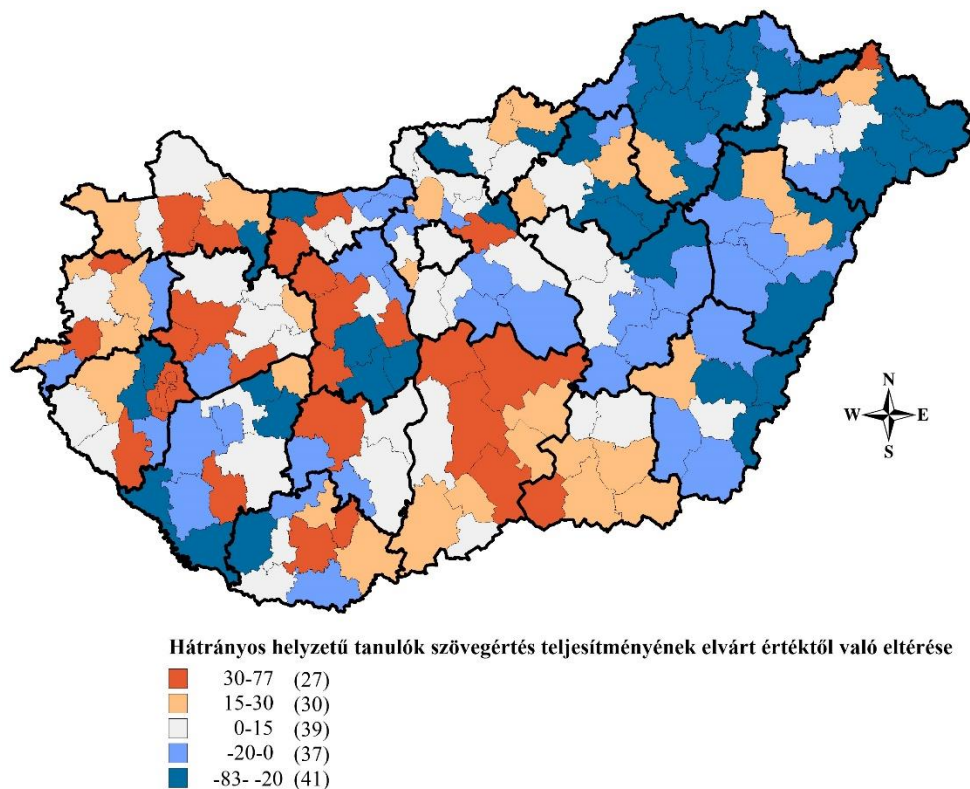
■	40-103	(35)
■	30-40	(28)
■	20-30	(31)
■	0-20	(47)
■	-41-0	(33)

41. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés elvárt értéktől való eltérése kistérségenként (N=56 215, Forrás: OKM 2012)

A hátrányos helyzetűek eredményeinek ábrázolása az előzőhöz hasonló módon történik (42. ábra). Míg a nem hátrányos helyzetű tanulóknál csak 33 olyan kistérség volt, ahol a tanulók eredményei nem érték el az elvárható értéket, addig ez a hátrányos helyzetűeknél 78. Jelentős átfedéseket tapasztalunk a nem hátrányos helyzetű tanulók adatait tartalmazó ábrával, így a Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régió legtöbb kistérségében a hátrányos helyzetűek is elérik, vagy nagymértékben meghaladják a családi háttér alapján elvárható értéket. A Közép-Dunántúl régió keleti kistérségeiben a tanulói teljesítmények alacsonyabbak, mint az elvárt érték. A Dél-Dunántúl régióban a Somogy megyében élő hátrányos helyzetűek eredményei elmaradnak a családi háttér alapján elvárhatótól, csak a Kadarkúti és a Siófoki kistérségben érnek el jobb eredményt. A régió további két megyéjében is több olyan kistérséget találunk, ahol az elvárt érték alatt teljesítenek a tanulók.

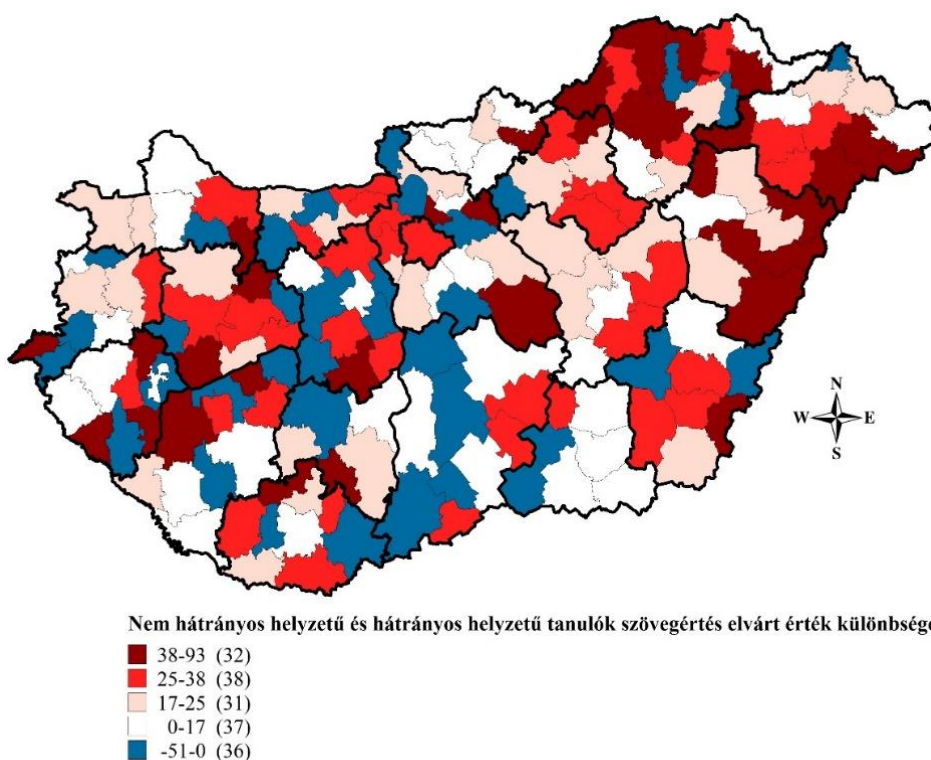
A Közép-Magyarország régióban az elvártak megfelelő vagy az alatti eredmények mutathatók ki (kivételek a Gödöllői kistérség). A keleti országrészben Bács-Kiskun és Csongrád megye minden kistérségében az elvárt vagy afeletti teljesítmények láthatók, amik háttérben a már többször említett itteni gimnáziumi (M. Császár 2004) és helyi oktatási hagyományok (Garami 2014) állhatnak. A keleti országrész többi térségében tíz olyan kistérség van, ahol az elvárt értékhez képest jelentősebb pozitív irányú eltéréseket tapasztalhatunk a tanulói

teljesítményekben (például a Záhonyi, a Kisvárdai, a Salgótarjáni, és az Egri kistérség). További kilenc olyan kistérség (például a Nyíregyházi, a Tokaji, a Szolnoki) van, melyekben minimálisan, de elvárt érték fölötti eredmények láthatók.



42. ábra. A 10. osztályos, hátrányos helyzetű tanulók szövegértés elvárt értéktől való eltérése kistérségenként (N=12 122, Forrás: OKM 2012)

A 43. ábrán szemléltetjük a két tanulói csoport az elvárt értékektől való eltérései közötti különbséget. A vizsgálat során a nem hátrányos helyzetű tanulók elvárt érték eltéréséből kivontuk a hátrányos helyzetűek értékeit. Az ábrán 36 olyan kistérséget látunk, ahol a hátrányos helyzetűek elvárt értéktől való eltérése magasabb volt, mint a nem hátrányos helyzetűeké. A legtöbb esetben azokon a területeken alacsonyak az elvárt érték különbségek, vagy billenek a hátrányos helyzetűek javára, ahol magasabbak a tanulói teljesítmények. Ilyen például Bács-Kiskun megye több kistérsége, valamint Csongrád és Fejér megye, illetve a Nyugat-Dunántúl régió legtöbb kistérsége. A legnagyobb különbségek Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye kistérségeiben tapasztalhatók, ahol több a hátrányos helyzetű tanuló (Híves 2015).

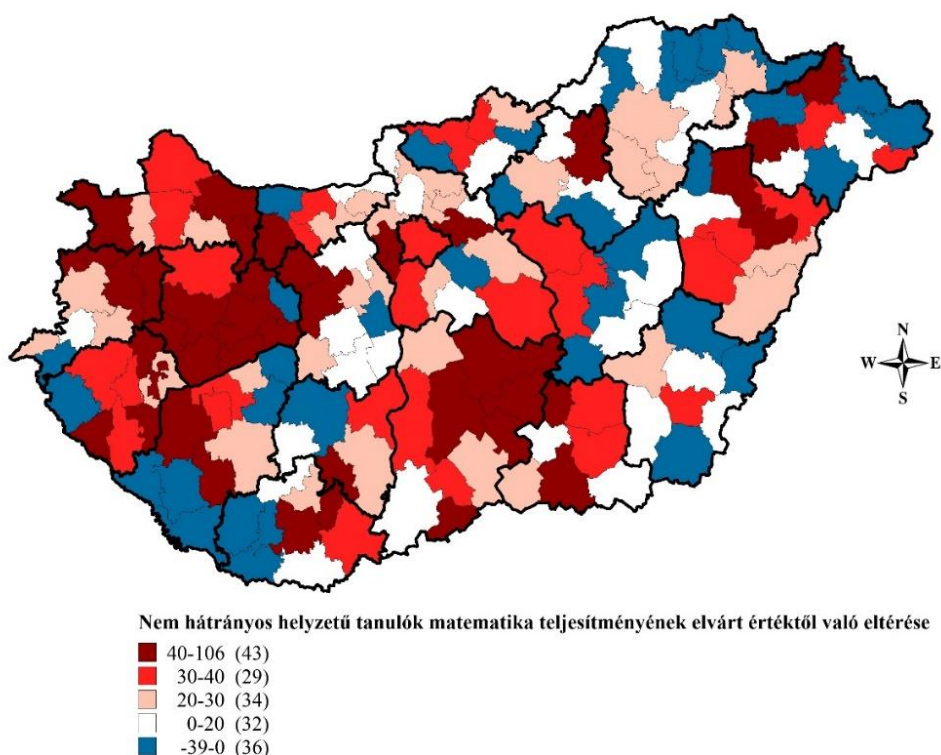


43. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos és a hátrányos helyzetű tanulók szövegértés elvárt értékétől való eltérésének különbségei (N=68 337, Forrás: OKM 2012)

A matematika eredmények ismertetésénél először a nem hátrányos helyzetűek eredményeit mutatjuk be (44. ábra). A Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régióban a nem hátrányos helyzetű tanulók jelentősen jobban teljesítenek. A két régióban csak öt olyan kistérség van, ahol a nem hátrányos helyzetűek alacsonyabb eredményeket érnek el a családi háttér szerint várhatónál (a Lenti, az Óriszentpéteri, a Komáromi, a Várpalotai és az Adonyi kistérség). A Dél-Dunántúl régióban a nem hátrányos helyzetűek a legtöbb kistérségben az elvártnál jobban teljesítenek. Csupán a Dráva mentén és a régió északi területén (a Tabi, a Tamási és a Siófoki kistérség) tapasztalható negatív irányú eltérés.

A Közép-Magyarország régióban a nem hátrányos helyzetű tanulók a legtöbb kistérségben elérik vagy meghaladják a családi háttér alapján várható értékeket (a Dabasi, a Monori, az Aszódi és a Szobi kistérség). Az ország keleti felében több olyan területet van, ahol a családi háttérhez képest elmaradnak a tanulók eredményei. A Dél-Alföld hasonló eredményeket mutat, mint korábban. Az Észak-Magyarország régióban viszont a nem hátrányos helyzetű tanulók sokszor elérik, sőt meg is haladják a családi háttér által elvárható értékeket, melynek egyik oka, hogy a családi háttér kevésbé befolyásolja a matematika eredményeket (Sebestyén – Hegedűs 2017). A szlovák határ mentén helyezkedik el a legtöbb olyan kistérség, ahol az elvárható érték alatt teljesítenek a gyermekek. Az Észak-Alföld régióban a nem hátrányos helyzetű tanulók sok esetben képesek elérni, sőt gyakran

meghaladni a családi háttér által prognosztizálható értéket. A tanulók Jász-Nagykun-Szolnok megyében a Jászberényi és a Szolnoki kistérségekben teljesítenek az elvárt fölött, és Hajdú-Bihar megyében is sok esetben elérik az elvárható értéket. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középső részén, valamint a Csengeri kistérségben a tanulók eredményei magasan az elvárható fölött vannak, míg a megye keleti részén jelentősen elmaradnak ettől. Az elmaradó kistérségek legtöbbször a határmenti, külső perifériás térségekből kerülnek ki, valamint az Alföld közepén lévő belső perifériás térségből (Nemes Nagy 2003).



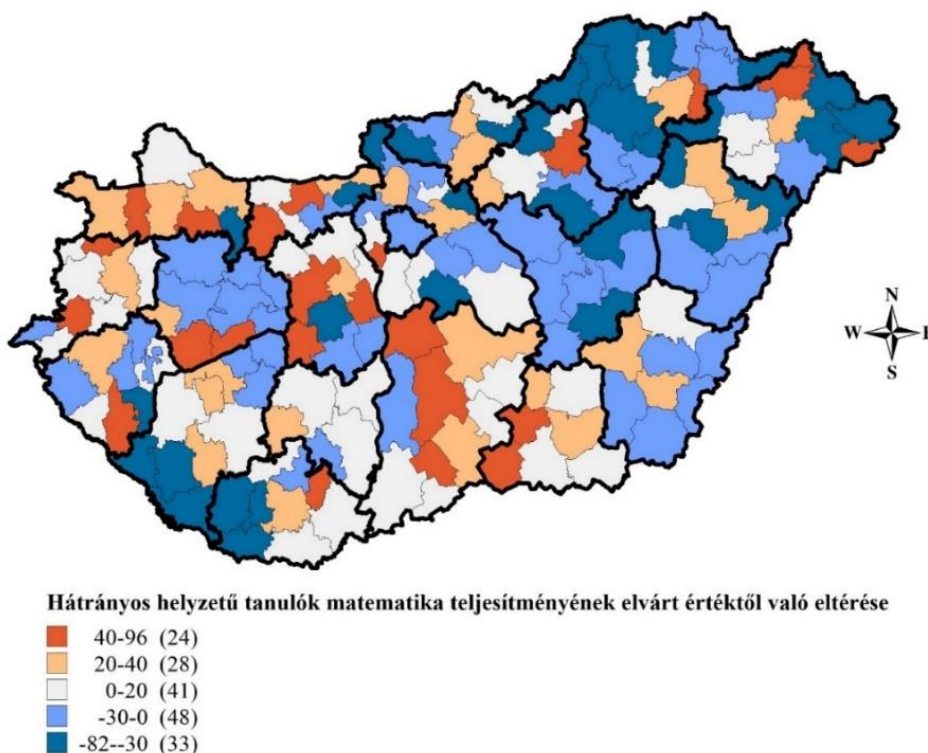
44. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos helyzetű tanulók matematika elvárt értéktől való eltérése kistérségenként (N=56 207, Forrás: OKM 2012)

A következő, 45. ábrán a hátrányos helyzetű tanulók matematika elvárt értéktől való eltérését jelenítettük meg. A hátrányos helyzetűeknél jelentősen több esetben teljesítenek alul, ezért sokkal több olyan kistérség van, ami a kék (elmaradás) árnyalatait kapta.

A Nyugat-Dunántúlon hasonló eredményeket látunk, mint a korábbi elemzésekben. Veszprém megyében a nem hátrányos helyzetű tanulók jól teljesítettek, de a hátrányos helyzetű tanulók nem érik el az elvárható értéket. Komárom-Esztergom megye diverz képet mutat, mert a hátrányos helyzetű tanulók három kistérségben felülteljesítenek, kettőben csak minimálisan lépik túl az elvárható értéket, míg további két kistérségben eredményeik az elvárható alatt maradnak. Fejér megye három kistérségében a hátrányos helyzetűek nem érik el az elvárható értéket (az Abai, a Sárbogárdi és a Dunaújvárosi kistérség). Tolna megyében a

hátrányos helyzetű tanulók a Bonyhádi kistérség kivételével az elvárhatónak megfelelő eredményt érnek el. Baranya megye kettéosztott: a keleti felén (kivétel a Komlói kistérség) az elvártnak megfelelően vagy afelett teljesítenek a tanulók, a nyugati felén viszont az eredmények alatta maradnak. Somogy megye középső területei a hátrányos helyzetűek a családi háttérnek megfelelően teljesítenek, míg a megye északi és déli oldalán élő hátrányos helyzetű tanulók értékei elmaradnak az elvárhatótól.

A Közép-Magyarország régió sok kistérségében – még a fővárosban is – a hátrányos helyzetűek nem tudják elérni az elvárható értéket. A Dél-Alföld régió ismételt kiemelkedik. Az Észak-Magyarország régió hat kistérségében haladja meg nagyobb arányban az elvárható értéket a tanulók teljesítménye. A régió legtöbb térségében az mutatható ki, hogy a hátrányos helyzetűek jelentősen elmaradnak az elvárható értéktől. Az Észak-Alföld régióban a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeihez képest lecsökkent azoknak a térségeknek a száma, melyekben a tanulók meghaladják a családi háttér által elvárható értéket: Jász-Nagykun-Szolnok megye egy kistérségében sem érik el ezt, míg Hajdú-Bihar megyében három, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig hat elvárt érték fölött teljesítő kistérség van.

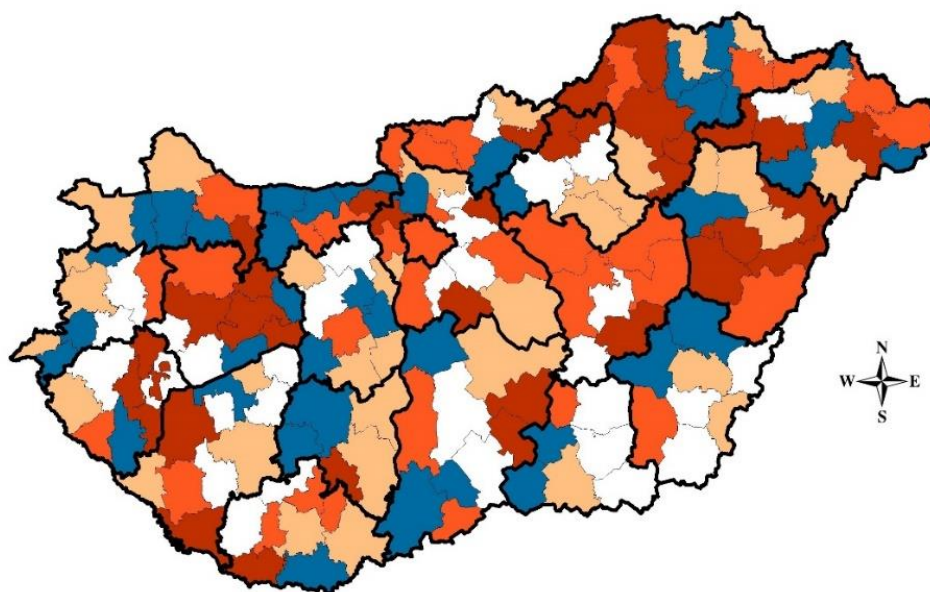


45. ábra. A 10. osztályos, hátrányos helyzetű tanulók matematika elvárt értéktől való eltérése kistérségenként (N=12 118, Forrás: OKM 2012)

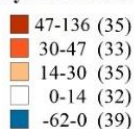
A következőekben a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók elvárt értéktől eltérés különbségeit vizsgáljuk (46. ábra). Ezt úgy számoltuk ki, hogy kivontuk a nem hátrányos helyzetű tanulók elvárt értéktől való eltéréséből a hátrányos helyzetű tanulók elvárt értéktől való eltérését. A 46. ábrán kézzel kerültek megjelenítésre azok a kistérségek, ahol a hátrányos helyzetűek felülmúlják a nem hátrányos helyzetű tanulók eredményeit, vagyis közelebb állnak az elvárt értékhez, esetleg meg is haladják azt. Piros színnel azokat a térségeket jelöltük, melyekben a nem hátrányos helyzetű tanulók közelítették meg jobban, vagy haladták meg az elvárt értéket.

A Nyugat-Dunántúl régióon belül több olyan kistérség is látható, ahol a hátrányos helyzetűek jobban megközelítik az elvárt értéket, mint a nem hátrányos helyzetű tanulók (kivéve Zala megye egyes kistérségei és a Pannonhalmi kistérség). A Közép-Dunántúl régió esetében kettős kép látható. Komárom-Esztergom megye legtöbb kistérségében a hátrányos helyzetűek jobban teljesítenek az elvárt értékhez képest, mint nem hátrányos helyzetű társaik, ellentétben Veszprém megye legtöbb kistérségével. Fejér megye kettéosztottsága ebben a vizsgálatban is megmaradt. A Dél-Dunántúl régióban pedig nagy a különbség a két csoport értékei között.

A Közép-Magyarország régióban a hátrányos helyzetűek nem tudják olyan szinten megközelíteni, vagy meghaladni az elvárható teljesítményt, mint a nem hátrányos helyzetűek. A Dél-Alföld régióban több olyan kistérség is van, ahol a hátrányos helyzetűek nagyobb arányban elérték, vagy legalább megközelítették az elvárt értéket (még Békés megyében is). Az Észak-Magyarország régióban vannak olyan kistérségek, ahol az elvárt értéktől a hátrányos helyzetűek maradnak el kevésbé, de a régió kistérségeinek többségében a hátrányos helyzetűek nem képesek megközelíteni az elvárt értéket. Főként az Észak-Alföld régióban jellemző a két csoport értékei közötti nagyobb különbség, bár megjelenik öt olyan kistérség, ahol a hátrányos helyzetűek inkább elérik az elvárható értéket.



Nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű tanulók matematika elvárt érték különbsége



46. ábra. A 10. osztályos, nem hátrányos és a hátrányos helyzetű tanulók matematika elvárt értékétől való eltérésének különbségei ($N=68\ 325$, Forrás: OKM 2012)

A tanulói különbségek területi összefoglalója:

A továbbiakban empirikus alfejezet eddigi tanulságait foglaljuk össze régióként, így minden régióknak meg tudjuk alkotni a kompetenciamérés-profilját a szövegértés és matematika eredmények, illetve a hátrányos helyzet alapján. Az eredményeket a gazdasági (II.2. alfejezet), társadalmi (II.3. alfejezet) fejlettség különbözőségeivel szükséges összevetni, valamint az oktatás eltérő térszerkezetével (III.1. alfejezet) és a teljesítményt befolyásoló tényezőkkel (III.2. alfejezet).

1. Nyugat-Dunántúl régió: Itt található a legjobban teljesítő kistérségek többsége. A régió belül északról dél felé haladva a teljesítményben csökkenést figyelhetünk meg. A nem hátrányos helyzetű tanulók ebben a régióban az országos átlaghoz képest ugyan jobb eredményekkel rendelkeznek, azonban a régió erőssége, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagymértékben felülmúlják az ország más területein élő hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét. Ennek oka lehet a hátrányos helyzetűek alacsonyabb aránya (Híves 2015), valamint az ebből fakadó jobb iskolai összetétel, ami szintén növeli a tanulók teljesítményét (Machin – Salvanes 2010). A régióban kicsi a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók eredményei közötti különbség, és mindkét tanulói csoport jobban teljesít a családi háttérük alapján elvártnál. A jobb gazdasági környezet csökkenti a társadalmi különbségeket, ami a

teljesítményekben is megmutatkozhat (Nonoyama-Tarumi et al. 2015). A régióban magas az állami fenntartású iskolák aránya (vö. 12. ábra), ami elősegítheti a tanulói teljesítmények közötti kisebb különbség kialakulását, és az eltérő fenntartói profil segítheti a tanulók szelektivitását (Weiß 2012). A régióban magas a szakközépiskolák és a gimnáziumok aránya is, ami szintén hozzájárul a jobb eredmények eléréséhez (Balázsi et al. 2016).

2. *Közép-Dunántúl régió:* Veszprém megyében országos viszonylatban is kiemelkedő a teljesítmény, valamint Komárom-Esztergom megye is átlag fölött teljesít. Fejér megyében már kettőség figyelhető meg, mivel északnyugati területein magas a tanulói teljesítmény, míg a délkeleti területeken alacsony. A megosztottság oka, hogy a Mezőföld területén alacsonyabb az iskolázottság és a gazdasági fejlettség, mint a megye többi részén (Obádovics – Kulcsár 2003). A régióban a hátrányos helyzetű tanulók az országos átlag felett teljesítenek. Ennek ellenére Veszprém megyében nagyobb a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók pontszámai közötti különbség, mint azt a magas teljesítmények (Balázsi et al. 2016) és a fejlettség alapján gondoltuk (Pénzes 2014). Veszprém megyében a nem hátrányos helyzetűek lényegesen jobban teljesítenek, mint ahogy azt a családi háttérük alapján elvárhattuk tőlük, viszont a hátrányos helyzetűek csupán az elvárt értéknek megfelelő vagy az alatti eredményt érnek el. A régió további két megyéjében is vegyes a kép, mert a tanulók több kistérségben az elvárt fölött teljesítenek, de olyanokat is találunk, ahol az eredmények alulmaradnak. A jelenség háttérében az (is) állhat, hogy Veszprém és Fejér megyében magas az állami fenntartású iskolák aránya (vö. 12. ábra), azonban Fejér megye délkeleti részén sok az egyéb fenntartású iskola, ami összefüggést mutat az alacsonyabb tanulói eredményekkel (Varga J. 2015). Veszprém megyében magasabb a szakiskolák aránya, ennek ellenére magasabb a tanulói teljesítmény. Ez abból fakadhat, hogy a régió húzóágazata az ipar, így magasan képzett szakemberekre van szükség (Pénzes 2014), ami megteremti az igényt a magasabb színvonalú szakiskolai oktatásra. Fejér megyében a tanulói teljesítmény kettősége mögött valószínűleg a különböző típusú iskolák elhelyezkedése is állhat. A megye északnyugati részén a szakközépiskolák és a gimnáziumok dominálnak, míg a délkeleti részen a szakiskolák vannak többségben, amik alacsonyabb teljesítményt produkálnak (vö. 11. ábra). Komárom-Esztergom megyében erősebb megjelenést mutatnak az állami és alapítványi iskolák, ami a megyében található változatos tanulói teljesítmények egyik oka lehet (Weiß 2012).

3. *Dél-Dunántúl régió:* A régióban találunk átlag feletti és jelentősen az országos átlag alatt lévő teljesítményt is. Az alacsony eredményekkel rendelkező területek horgonyformát vesznek fel a régióban, ami a régió középső vonalát és a Dráva mellékét foglalja magába. A tényleges tanulói teljesítményeket tekintve a nem hátrányos helyzetű tanulók több esetben is

eléri az országos átlagot, míg a hátrányos helyzetűek már lemaradásban vannak, és ennek eredményeként a két csoport között már jelentős különbség mutatható ki. A régióban a nem hátrányos helyzetű tanulók a legtöbb esetben elérik, sőt meghaladják a családi háttérük alapján prognosztizálhatót, ami alól csak Somogy megye déli része jelent kivételt. Itt a legmagasabb a hátrányos helyzetűek aránya, így az iskolai összetételben is nagy arányban lesznek hátrányos helyzetűek, és ők csökkenthetik a teljesítményt (Széll 2014). A hátrányos helyzetű tanulók eredményei többször elmaradnak az általuk elvárható értéktől. A legjobb helyzetben Tolna megye van, aminek a háttérben valószínűleg az itt jellemző állami fenntartású intézmények túlsúlya állhat (vö. 12. ábra), így ebből a szempontból a választható intézmények homogénebb csoportot alkotnak (Weiß 2012). Baranya megyében erősebben jelennek meg az egyházi fenntartású iskolák, míg Somogy megyében, ahol alacsonyabbak a teljesítmények, számos egyéb fenntartású iskola található. Ebben a régióban szoros összefüggést látunk a szakiskolák magasabb aránya és az alacsonyabb tanulói teljesítmények között, mert ebben a képzésben a legalacsonyabb a tanulói teljesítmény (Balácsi et al. 2016).

4. Közép-Magyarország régió: A régió jobb eredményekkel rendelkezik, főleg a főváros és környéke, viszont ettől a teljesítménytől negatív irányba tér el a régió délkeleti része. A régió legtöbb kistérségében az országos átlagot meghaladó eredményt érnek el a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók egyaránt, és a két csoport között kismértékű a teljesítménybeli különbség, mert a jobb gazdasági környezet csökkentheti a különbségeket (Nonoyama-Tarumi et al. 2015). A régióra jellemző, hogy a magas pontszámokat a családi háttér okozza, nem pedig a többleteljesítmény, mivel a nem hátrányos helyzetű tanulók a legtöbb kistérségben csupán elérik az elvárható értéket, de azt nem haladják meg jelentősen, a hátrányos helyzetűek viszont még el is maradnak az elvárható teljesítménytől. A fővárosban és agglomerációjában alacsonyabb az állami fenntartású oktatási intézmények aránya, nagy számban találunk itt egyházi fenntartású iskolákat, amelyek egyrészt lehetővé teszik a jobb teljesítményt (Barta 2009), míg más szakirodalom szerint (Weiß 2012) növelheti a különbségeket a társadalmi csoportok között. A fővárosban az egyetemi (Hegedűs 2015e) és a gazdasági szféra túlsúlya (Nemes Nagy 1997) erősen hozzájárulhat ahhoz, hogy a helyi lakosság igénye inkább a szakközépiskola és gimnázium felé tolódik el, így a tanulók az iskola típusából adódóan is magas teljesítményekkel rendelkeznek.

5. Dél-Alföld régió: Bács-Kiskun és Csongrád megye országos átlag feletti eredményekkel rendelkezik, míg Békés megye már erősen alatta marad. A jól teljesítő két megye erősségét az adja, hogy a legtöbb kistérségükben a nem hátrányos helyzetű tanulók elérik az országos átlagot, és a hátrányos helyzetű tanulók felülmúlják a hátrányos helyzetűek átlagát, így a két csoport között kicsi a különbség. Ennek oka a régióban húzódó a magasabb szintű oktatás

iránti igény (Garami 2014), valamint az oktatási hagyományok (M. Császár 2004). Békés megye több kistérségében egyik tanulói csoport eredménye sem éri el az országos átlagot, és a két csoport között már nagyobb a teljesítménykülönbség. A régió két jól teljesítő megyéjének eredményeire jellemző, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók is magasan túlteljesítik a családi háttér alapján elvárható értéket. Békés megyében a nem hátrányos helyzetűek elérik ugyan a családi háttér alapján elvárható pontszámot, de a hátrányos helyzetűek elmaradnak ettől, így itt lehetséges a képesség alapján való szelekció. Bács-Kiskun megyében egyes a kép a fenntartók terén, ami nagyobb lehetőséget biztosíthat az egyénre szabottabb közoktatásra, mert mindenki megtalálhatja azt az iskolát, ami hozzásegíti a legjobb teljesítményhez (12. ábra), és a magasabbak a teljesítményekre. Csongrád megyében viszont az állami intézmények túlsúlya jellemző, amik jelen pillanatban sikeresen képesek a tanulókat maximális teljesítményekre juttatni. Békés megyében az állami fenntartású intézmények visszaszorulása a jellemző, és előtérbe kerülnek az egyéb fenntartású intézmények, melyek szintén hozzájárulhatnak az alacsonyabb eredményekhez. Ezek az intézmények sok esetben a hátrányos helyzetűek miatt jöttek létre, hogy az arra lehívható pénzekhez juthassanak. A régió teljes területén kisebb arányban vannak jelen a szakiskolák (vö. 11. ábra), ami a magasabb tanulói teljesítmények egyik háttér oka lehet. Békés megye értékeire egyelőre nem tudunk magyarázatot adni, mert bár a gimnáziumok magas aránya jellemző, mégis alacsonyak a tanulók eredményei. A térség adatainak értelmezéséhez további, helyi szintű vizsgálatok lennének szükségesek.

6. Észak-Magyarország: A régió alacsony tanulói teljesítményekkel rendelkezik, csupán néhány kistérség mutat az országos átlagnak megfelelő vagy afeletti eredményt. Nógrád és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében több olyan kistérség is van, melyekben a nem hátrányos helyzetű tanulók elérik, sőt felül is múlják az országos átlagot. A régió alacsony átlagos teljesítményét az okozza, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagyon elmaradnak az országos átlagtól, aminek következtében nagy különbség alakul ki a két csoport értékei között. Jelentős eltérés van a nem hátrányos és hátrányos helyzetű csoport elvárt értéktől való eltérésében is. Sok kistérség esetében a nem hátrányos helyzetűek elérik az elvárható értéket, míg a hátrányos helyzetűek elmaradnak tőle. Az adatok szorosan összefüggnek a térség periférikus jellegével és határmentiségével (Baranyi 1999). A térségben magas a veszélyeztetett iskolák aránya, amik leginkább a hátrányos helyzetűek iskoláit jelentik (Széll 2015). A régió belül a Nógrád megyében élő gyerekek teljesítenek a legjobban. Minél keletebbre haladunk, az oktatási intézményeket tekintve annál kisebb az állami szektor aránya, és ezzel arányosan jelennek meg egyházi, valamint még náluk is nagyobb számban az egyéb fenntartású intézmények. Az iskolák a helyi igényekhez alkalmazkodtak: az egyházi intézmények a jobb

társadalmi háttérrel rendelkezők oktatására fókuszálnak, míg az egyéb és alapítványi fenntartású intézményekben a hátrányos helyzetűek kerülnek előtérbe (Varga J. 2015). A régióon belül a teljesítmény is ezt a változást követi, mert az egyéb fenntartású intézmények nagyobb aránya együtt jár az alacsonyabb teljesítménnyel. Nógrád és Heves megyében kisebb arányban jelennek meg a szakiskolák, mivel a két megyére a szakközépiskolai képzés a jellemző, míg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a szakiskolai képzés fölényre mutatkozik meg, ami szintén hozzájárulhat az alacsonyabb tanulói eredményekhez (Balázs et al. 2016). Az iskolai képzési típusok általában alkalmazkodnak a magasabb hátrányos helyzetű arányhoz.

7. *Észak-Alföld régió:* Ez a régió mutatja a legalacsonyabb teljesítményt, mert a megyeszékhelyeken kívül csupán egy-két kistérségben található az országos átlagot elérő vagy afeletti eredmény. Hajdú-Bihar megyében a nem hátrányos helyzetűek elérik, sőt meg is haladják az országos átlagot, viszont a hátrányos helyzetűek csak egy-két kistérségben képesek hasonló teljesítményre. A másik két megyében a nem hátrányos és a hátrányos helyzetűek eredményei is az országos átlag alatt maradnak. Ezekben a térségekben alacsonyabb az iskolázottság, valamint magasabb a hátrányos helyzetűek aránya (Híves 2015), ami magyarázza a teljesítményeket. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között mind a tényleges, mind pedig az elvárható értékek tekintetében nagy különbség tapasztalható. A családi háttér alapján elvárható érték vizsgálatánál a régióban Hajdú-Bihar megye kiemelkedik, mert ott a nem hátrányos helyzetű tanulók magasan túllépi az elvárható értéket. A jobb teljesítmény oka Debrecen oktatásközponti jellege, és ezzel sok jó képességű tanulót vonz a közeli területekről is a középiskolaiba. A régió átlagosan alacsony teljesítményének az lehet az oka, hogy a hátrányos helyzetű tanulók eredményei jelentősen elmaradnak az elvárt értéktől. Jász-Nagykun-Szolnok és Hajdú-Bihar megyében is az állami szektor nagyobb aránya jellemző. Az alacsonyabb eredményekkel rendelkező Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében az állami szektor csak kismértékben van jelen, míg nagyobb arányban jelennek meg az egyéb fenntartású vagy alapítványi intézmények, ami hasonlóságot mutat az Észak-Magyarország régióval. Jász-Nagykun-Szolnok megyében a szakközépiskolai képzések elterjedése jelentős, ami például a Hajdú-Bihar megyéhez képest alacsonyabb teljesítményeket eredményezheti (Balázs et al. 2016). Hajdú-Bihar megyében ugyanis a gimnáziumok száma magasabb, ami egyrészt azt okozhatja, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók jobban teljesítenek, másrészt valószínűleg a hátrányos helyzetűek ezekbe az iskolákba nem jutnak be, így ezek az intézmények egyúttal hozzájárulnak a hátrányos helyzetűek lemaradásához is (Arató – Varga 2004). Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a szakiskolai

képzés jelenléte a nagyobb arányú, ami ismételten magyarázhatja a tanulók alacsony teljesítményét.

VI.5. A hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak jellemzői

Az alfejezet első részében bemutatjuk a nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók iskolái közti fő különbségeket: a diákok összetételét, a pedagógusok szakmai munkáját és a pedagógushiány mértékét. Ezt követően az iskolatípusok alapján végezzük el a vizsgálatokat, majd a fenntartók szerinti különbségeket elemezzük. Végezetül a felvételi eljárás jellemzőit vizsgáljuk meg fenntartók és iskolatípusok szerint. A vizsgálatban kiragadtunk egy-egy teljesítménybefolyásoló tényezőt, amik tulajdonképpen az iskola összetételére vonatkozó indexek (így több változó együttes eredményét mutatjuk be), valamint pedagógusjellemzőket, de ezek csak egy-egy elemét adják a tanulói teljesítményeknek. A tanulókhoz hozzárendeltük a telephelyi adatokat, amivel azt vizsgáltuk, hogy mi jellemző a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek iskoláira.

A 7. táblázatban az Oktatási Hivatal által megalkotott indexek láthatók, amiket az adatfelvételt végzők állítottak össze több változó összevonásával (lásd V.2. alfejezet). A magasabb index értékek az alábbiakat jelentik: jobb a tanulók családi háttere, a gyerekek motiváltabbak, kisebb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya és kisebb arányban jellemző a rendbontás. Az eredmények szignifikáns különbséget mutatnak. A hátrányos helyzetűek többsége olyan iskolákba jár, ahol a gyerekek családjainak alacsonyabb a jövedelme, és az iskoláikban magasabb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya (Burnet – Lampert 2011). Ha egy-egy iskolában/osztályban magas a tanulók aránya, az megtörheti a hagyományos óra kereteit, illetve lassabb haladást tesz lehetővé a tanmenetben. A fegyelem index és a motivációs index is szorosan együtt jár az alacsony családi háttérrel és alacsonyabb tanulói teljesítménnyel. A rongálások, órai rendbontások csökkenthetik az oktatásra fordított idő mennyiségét, és ha a diák nem motivált egy-egy tárgy tanulásában, akkor a tanulói teljesítmény is alacsonyabb lesz. A hátrányos helyzetűek családi hátterük miatt szelektálódva kerülnek be egy-egy iskolába (Csapó et al. 2009), létrehozva ezáltal a hátrányos helyzetű iskolákat (Burnet – Lampert 2011) Az általunk vizsgált, átlagosan 16 éves korú diákok életében már a kortárs kapcsolatok meghatározók, így az alulmotivált, fegyelmezetlen gyerekek hozzájárulhatnak a többi tanuló alacsonyabb teljesítményéhez, valamint a motivációjuk csökkentéséhez is. Ezek a jelenségek a hátrányos helyzetűek iskoláira fokozottan jellemzők.

A vizsgálat másik részét a tanárok által végzett tudományos munka, illetve a tanári kar fluktuációja adja. A kérdések megfogalmazása – például: „*Tudomása, megítélése szerint, az Önök telephelyén dolgozik-e olyan pedagógus, aki...*” – olyan volt, hogy a válaszlehetőségek között csak igen vagy nem válaszra adott lehetőséget, csak ezeket lehetett megjelölni. Ezek segítségével százalékos megoszlást készítettünk, ami alapján elmondható, hogy a nem hátrányos helyzetű tanulók 53%-a olyan iskolába jár, ahol van szakmai folyóiratban publikáló pedagógus, míg a hátrányos helyzetűeknél ez az arány csupán 39%. A szakmai folyóiratban publikálás fontos, mert egy-egy tanulmány megírásához szükséges több szakirodalom ismerete is, ami segítheti a pedagógust új módszerek megismerésében és ezek alkalmazásában, valamint a saját szaktárgyi ismereteinek bővítésében. A hátrányos helyzetű tanulók oktatása során fontos lenne olyan újabb és újabb módszerek megismerése, amik segíthetnek a tanulók motiválásában, és a figyelmük felkeltésében. Nagy különbség van abban, hogy a pedagógusok mennyire kapcsolódnak be egy-egy tankönyv elkészítésébe. A hátrányos helyzetűeknél 13%-kal kisebb annak az aránya, hogy van olyan pedagógus az iskolában, aki tankönyvírásban vesz részt. Mindkét csoport iskoláiban magas a szakmai bizottságokban való tagság aránya, amit az okozhat, hogy a válaszadók az érettségi bizottságot, valamint más szakmai versenyek, vizsgák bírálóbizottsági tagságát is ennek tekinthették. Az adatok alapján a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban tanító tanárok 6%-kal magasabb arányban tagjai különböző, szakmai bizottságoknak.

Korábban már írtunk arról (Bacsikai 2015, Széll 2015), hogy a tanulók teljesítményét befolyásolja a tantestület állandósága is. Különösképpen így van ez a hátrányos helyzetűeknél, akik számára kiemelkedően fontosak azok a pedagógusok, akikhez kötődni tudnak, és akik adott esetben tanórai vagy tanórán kívüli problémájukra is igyekeznek megoldást találni (Peark – Jackson 2002). A hátrányos helyzetű tanulók iskoláiból a pedagógusok magasabb arányban váltanak munkahelyet, mint a nem hátrányos helyzetűek esetében. Ennek hátterében több ok is állhat, például a pedagógusok nem tudnak a hátrányos helyzetűekkel együtt dolgozni, vagy jobb állásajánlatot kapnak.

7. táblázat. A 10. osztályos hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak telephelyi jellemzői (N=68 498, Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

	Nem HH	HH	Összátlag
A telephely tanulói összetétel indexe	4,12	0,67	3,45
A telephely tanulási nehézség indexe	0,37	-0,67	0,17
A telephely fegyelem indexe	0,04	-0,85	-0,13
A telephely motivációs indexe	-0,42	-1,99	-0,72
Szakmai folyóiratban publikál	53%	39%	50%
Tankönyvet ír	49%	36%	47%
Szakmai bizottság tagja	73%	67%	72%
Távozó tanárok átlaga	4,60	4,98	4,67

A következőekben megvizsgáljuk, hogy milyen mértékű a pedagógus- és szaktanárhiány a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban (8. táblázat). Az egyes tantárgycsoportokat elemezve a matematikánál nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport iskolái között, a többinél viszont igen. Minden tantárgycsoporttal kapcsolatban megállapítható, hogy a hátrányos helyzetűek iskoláiban nagyobb a szaktanárok hiánya. A legnagyobb hiány a természettudományos tárgyakat tanító pedagógusoknál van (14,6 % és 16,6%), őket követik az informatikát tanító pedagógusokból is (10,2% és 12,7%). Az informatikát tanító tanárok esetében gyakran nemcsak intézményelhagyásról, hanem pályaelhagyásról is beszélhetünk, mivel sokszor a magasabb fizetés miatt különböző cégeknél vállalnak munkát.

A hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban hiány mutatkozik gyógypedagógusokból is. Ez azért is negatív hatású, mert a hátrányos helyzetűek iskoláiban magasabb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya, akiknek az oktatásához, neveléséhez gyógypedagógusra van szükség. Idegennyelv-tanárok tekintetében 2%-kal több tanár hiányzik a hátrányos helyzetűek iskoláiból, aminek az is lehet oka, hogy a nyelvtanárok inkább nyelviskolában tanítanak, vagy a magasabb fizetés miatt cégekhez mennek el dolgozni.

8. táblázat. Pedagógushiány a 10. osztályos nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók iskoláinak telephelyein (N=69850, *Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

	Nem HH	HH	Összesen
Idegen nyelv*	7,4%	9,4%	7,8%
Matematika	11,4%	11,9%	11,5%
Természettudomány*	14,9%	16,6%	15,3%
Informatika*	10,2%	12,7%	10,7%
Humán*	3,5%	5,4%	3,9%
Képességfejlesztő tárgyak*	6,1%	8,6%	6,6%
Gyógypedagógus*	6,9%	9,5%	7,4%

A tanulók és az iskolák teljesítményét az is befolyásolja, hogy a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók hogyan oszlanak meg az egyes iskolatípusok között (9. táblázat). A különböző gimnáziumtípusokat az egyszerűség kedvéért összevontuk, bár tudjuk, hogy a nyolcosztályos gimnáziumban és a hatosztályos gimnáziumban jobban teljesítenek a tanulók, mint a négyosztályosban (Balázi et al. 2016), viszont a hátrányos helyzetűeknek csak egy egészen kis része (5-10 fő) jut be ilyen iskolákba. Az 9. táblázatban oszlopszázalékot számoltunk, így összevethető volt a két csoport iskolatípusok közötti eloszlása. A nem hátrányos helyzetűek 45,2%-a tanul gimnáziumban, 41,4%-uk pedig szakközépiskolában, így közel 87%-uknak van lehetősége érettségit szerezni, ami a felsőoktatásba való bejutás feltétele. A hátrányos helyzetűek lemaradása a gimnáziumi képzésben van, mert csak 21%-uk vesz részt ebben, míg szakközépiskolában 40,1%-uk tanul. Mivel a szakiskolai képzésben is magas az arányuk (38,9%), így a hátrányos helyzetűek mindössze 61,1%-ának van lehetősége közvetlenül a középiskolai tanulmányok befejezése után bejutni a felsőoktatásba. Ez 25,5%-nyi különbség a nem hátrányos helyzetűekhez képest.

9. táblázat. A 10. osztályos nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók eloszlása az iskola típusa alapján (fő, %) (N=71103, Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

Iskolatípus		Nem HH	HH	Összesen
Gimnázium	Elemzés (fő)	26 065	2 807	28 872
	Oszlop%	45,2%	21,0%	40,6%
Szakközépiskola	Elemzés (fő)	23 908	5 377	29 285
	Oszlop%	41,4%	40,1%	41,2%
Szakiskola	Elemzés (fő)	7 736	5 210	12 946
	Oszlop%	13,4%	38,9%	18,2%
Összesen	Elemzés (fő)	57 709	13 394	71 103

A továbbiakban a tanulók iskolatípusok szerinti szövegértés és matematika eredményét elemezzük (10. táblázat). A matematika értékek mindkét csoport esetében átlagosan 20-30 ponttal jobbak a szövegértéshez képest. A legjobb teljesítményt a gimnáziumban tanuló nem hátrányos helyzetűek érték el mind a matematika (1760), mind pedig a szövegértés tekintetében (1733). Tőlük 90-100 ponttal maradtak le a hátrányos helyzetű gimnáziumi tanulók. A „közepes” értékeket a szakközépiskolában tanulók érték el, ahol a hátrányos helyzetűek 50-60 ponttal maradtak el a nem hátrányos helyzetű szakközépiskolai tanulók teljesítményétől. A leggyengébb eredményeket a szakiskolában tanuló hátrányos helyzetű diákok érték el, az ő eredményük matematika esetében 1417, míg a szövegértésnél 1370 pont. Ennél az iskolatípusnál is a nem hátrányos helyzetű tanulók mintegy 50 ponttal jobban teljesítettek hátrányos helyzetű társaiknál. A gimnáziumtól a szakiskola felé haladva csökken az egyes csoportok közötti pontkülönbség (100, 60, 50 pont). Ennek hátterében az állhat, hogy a szakiskolákban kisebbek a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók családjai közötti szocioökonómiai státusból adódó különbségek, mint például a gimnáziumok esetében. A kompetenciamérés eredményei követik a szakirodalomban látott iskolatípusok közötti különbségeket (Schumann 2009, Balácsi et al. 2016), valamint az oktatásunkra jellemző a családi háttér alapú szelekció eredménye is kimutatható (Csapó et al. 2009). A pontátlagok magyarázataként utalnánk a 7., 8. és 9. táblázatra, miszerint a hátrányos helyzetűek rosszabb jellemzőkkel rendelkező iskolákban tanulnak (Lauren 2009).

10. táblázat. A 10. osztályos hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók átlagos szövegértés és matematika teljesítménye iskolatípus alapján (N=70 564, Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

Iskolatípus		Matematika eredmény	Szövegértés eredmény
Gimnázium	Nem HH	1759,98	1733,18
	HH	1660,81	1640,61
	Átlag	1750,35	1724,19
Szakközépiskola	Nem HH	1631,72	1605,57
	HH	1565,63	1548,48
	Átlag	1619,60	1595,11
Szakiskola	Nem HH	1468,28	1423,62
	HH	1417,02	1370,15
	Átlag	1447,70	1402,15
Összesen	Nem HH	1668,01	1639,10
	HH	1528,25	1498,94
	Átlag	1641,78	1612,79

Az iskolatípushoz hasonlóan készítettünk egy többdimenziós kereszttáblát a fenntartók alapján is (11. táblázat). Mindkét tanulói csoport több, mint 80%-a állami fenntartású iskolában tanul. A második legnagyobb iskolafenntartó az egyházi szektor. A harmadik helyen az alapítványi iskolák találhatók, míg az utolsó egy „gyűjtő” kategória, amibe minden más fenntartó beletartozik. A két nagyobb fenntartó közül a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban tanulnak az állami szektorban, míg a nem hátrányos helyzetűek az egyházi fenntartású iskolákban. Így elmondható, hogy az állami szektorba tartozó intézmények nagyobb arányban veszik ki részüket a hátrányos helyzetű csoportok oktatásából (Barta 2009, Hermann – Varga 2016). A két kisebb fenntartó csoport esetében az látható, hogy a nem hátrányos helyzetűek valamivel nagyobb arányban tanulnak alapítványi iskolában, míg az egyéb fenntartású intézményekben a hátrányos helyzetűek közül arányaiban többen tanulnak, de valójában e szektor részaránya az ő esetükben is csekély.

11. táblázat. A 10. osztályos nem hátrányos és hátrányos helyzetű tanulók megoszlása iskolafenntartók szerint (fő, %) (N=70 012, Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

Fenntartó		Nem HH	HH	Összesen
Állami	Elemszám (fő)	47 206	11 181	58 387
	Oszlop%	83,0%	85,1%	83,4%
Egyházi	Elemszám (fő)	6 525	1 142	7 667
	Oszlop%	11,5%	8,7%	11,0%
Alapítványi	Elemszám (fő)	2 323	455	2 778
	Oszlop%	4,1%	3,5%	4,0%
Egyéb	Elemszám (fő)	812	368	1 180
	Oszlop%	1,4%	2,8%	1,7%
Összesen		56 866	13 146	70 012

A fenntartók szerint is vizsgáltuk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés és matematika eredményét (12. táblázat). A legmagasabb teljesítmény az egyház által fenntartott iskolákban mutatható ki mind a matematikában (1697 pont), mind pedig a szövegértésben (1675 pont). A legalacsonyabb teljesítményt szövegértés esetében az egyéb fenntartású iskolákban tanuló hátrányos helyzetűek érték el (1430 pont), míg matematika eredményeknél az alapítványi iskolában tanuló hátrányos helyzetűek (1475 pont). A hátrányos helyzetűek az egyházi szektorhoz tartozó iskolákban teljesítenek a legjobban. A jobb teljesítmény mögött az iskola összetétele is állhat (Elder – Jepsen 2014), vagy az iskola hozzáadott értéke (Pusztai 2009). Az állami szektor iskoláiban tanulók teljesítménye átlagosan 30 ponttal alacsonyabb, mint az egyházi fenntartású iskolákban. Az alapítványi és

egyéb fenntartású intézmények eredményeiben még ehhez képest is nagyobb lemaradás tapasztalhatunk a hátrányos helyzetű és a nem hátrányos helyzetűeknél is. A nem hátrányos helyzetűek mindkét fenntartó esetében közel 100 ponttal vannak lemaradva az egyházi fenntartású iskolákban tanulóktól, és a hátrányos helyzetűek lemaradása is 40-100 pont közé tehető. Érdekes az is, hogy az egyes fenntartókon belül milyen pontszámbeli eltéréseket tapasztalhatunk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoportok között. Állami szektoron belül 140 pont körül mozog, egyházi szektoron belül szintén 140-145 pont, az alapítványi fenntartók esetében 135 körüli, tehát a különbség közel azonos. Az egyéb fenntartónál jelentős a különbség a két kompetenciaterület között is, mivel a szövegértésnél 152 pont, míg a matematika esetében csupán 95 pont az eltérés. Az alapítványi és egyéb fenntartású intézmények eredményeit nehéz értékelni, mert vannak olyan iskolák, melyek a legmagasabb társadalmi háttérű csoport gyermekeinek kínálnak magas színvonalú oktatást, míg a hátrányos helyzetű térségekben általában a különböző pályázatok miatt jöttek létre ezek az intézmények, és a társadalom alsóbb rétegeiből származó gyermekek oktatásával foglalkoznak.

12. táblázat. A 10. osztályos hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók szövegértés és matematika teljesítménye fenntartók szerint (N=69 474, Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

Fenntartó		Szövegértés eredmény	Matematika eredmény
Állami	Nem HH	1637,86	1668,62
	HH	1499,44	1528,10
	Átlag	1611,45	1641,81
Egyházi	Nem HH	1674,54	1696,50
	HH	1529,31	1558,29
	Átlag	1653,02	1676,01
Alapítványi	Nem HH	1586,89	1602,71
	HH	1452,27	1475,35
	Átlag	1565,03	1582,03
Egyéb	Nem HH	1581,07	1610,41
	HH	1429,56	1515,70
	Átlag	1533,60	1580,63
Összesen	Nem HH	1639,19	1668,31
	HH	1498,45	1528,56
	Átlag	1612,86	1642,17

A tanulók közötti szelektivitást vizsgáljuk az egyes fenntartók és iskolatípusok szerint is (13. táblázat). Két változót elemezünk részletesebben: a tanulóval való szóbeli elbeszélgetést és a központi felvételi megírását matematika illetve magyar nyelv és irodalom

tantárgyakból. Az egyik legnehezebb bekerülés az egyházi iskolákra jellemző, mert ezek az iskolák élnek az elbeszélgetés és a központi felvételi megíratásának lehetőségével is (Elder – Jepsen 2014). A felvételi eljárás során az egyéb fenntartású gimnáziumoknál a legmagasabb a nem hátrányos helyzetű tanulók között az elbeszélgetés (98%) és a felvételi vizsga (87%) aránya is, míg a hátrányos helyzetűeknél ez az összes fenntartó közül itt a legalacsonyabb. Ennek oka, hogy az állami szektoron kívül gyakori az intézmények specifikálódása a társadalom két szegmensére (magas és alacsony társadalmi státuszú). Az állami intézmények az elbeszélgetéssel szemben inkább a központi felvételt részesítik előnyben. A hátrányos helyzetűek inkább olyan intézményekbe járnak, ahol kevésbé jellemző az elbeszélgetés és a felvételi vizsga.

A gimnáziumokhoz képest a szakközépiskolákban alacsonyabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik olyan iskolába járnak, ahová felvételi elbeszélgetéssel és/vagy felvételi eljárással lehetett bejutni. A hátrányos helyzetű tanulók a szakközépiskolák közül a legmagasabb arányban (69%) az alapítványi intézményekbe jutottak be felvételi elbeszélgetéssel, míg a felvételi vizsgánál a legmagasabb arány (63%) az egyházi iskolákba bejutott nem hátrányos helyzetű tanulóknál tapasztalható. A legalacsonyabb értékek az egyéb fenntartású szakközépiskolákra jellemzők. A szakiskoláknál a felvételi vizsga háttérbe szorul, az alapítványi iskolákba jelentkező nem hátrányos helyzetűeknél a legmagasabb az érték (24%), míg a legalacsonyabb érték az egyéb fenntartású nem hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban van (3%). A szakiskolák inkább az elbeszélgetésre helyezik a hangsúlyt. Ennek az aránya az egyházi fenntartású iskolákban a legmagasabb (nem hátrányos helyzetűek 82%, hátrányos helyzetűek 85%), míg az állami fenntartású iskolákban (hátrányos helyzetűek 19%, nem hátrányos helyzetűek 14%) a legalacsonyabb. Ez utóbbi azzal is magyarázható, hogy az állami iskolákba fel kell venni azokat a gyerekeket, akiket máshová nem vettek fel. Az egyházi középiskolák korábban látott jobb teljesítményét magyarázhatja az, hogy a legtöbb iskolájukban alkalmaznak valamilyen felvételi eljárást, így lehetőségük van arra, hogy kiválasszák a legjobb tanulókat, mind a nem hátrányos helyzetű, mind pedig a hátrányos helyzetű tanulók közül (Elder – Jepsen 2014, Varga J. 2015). Ennek eredményeképpen homogén iskolai összetétel alakulhat ki, és ez segítheti a jobb teljesítmény elérését (Weiß 2012). Az állami oktatási intézményekben sokkal kisebb arányú a felvételi eljárások alkalmazása, mint az egyházi intézményekben, és ez is állhat a későbbi teljesítménykülönbségek hátterében (Hermann – Varga 2016).

13. táblázat. A 10. osztályos tanulók felvételi eljárásai fenntartó, hátrányos helyzet és az iskola típusa szerint telephelyi adatok alapján (N=63 675, Sign.=0,000 Forrás: OKM 2012)

Fenntartó		Gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
		Felvételi elbeszélgetés	Felvételi vizsga	Felvételi elbeszélgetés	Felvételi vizsga	Felvételi elbeszélgetés	Felvételi vizsga
Állami	Nem HH	48%	83%	30%	51%	19%	17%
	HH	39%	64%	25%	39%	14%	16%
	Átlag	47%	81%	29%	49%	17%	16%
Egyházi	Nem HH	83%	87%	68%	63%	82%	9%
	HH	72%	77%	61%	43%	85%	11%
	Átlag	82%	86%	67%	59%	83%	10%
Alapítványi	Nem HH	82%	62%	64%	60%	54%	24%
	HH	74%	48%	69%	46%	58%	14%
	Átlag	82%	61%	65%	58%	55%	21%
Egyéb	Nem HH	98%	87%	11%	24%	40%	3%
	HH	35%	35%	29%	19%	63%	9%
	Átlag	88%	79%	14%	24%	52%	6%
Összesen	Nem HH	56%	83%	33%	52%	25%	16%
	HH	46%	66%	29%	39%	21%	15%
	Átlag	55%	81%	32%	50%	23%	16%

A korábbi elemzésekből már kiderült, hogy a gimnáziumban tanulók jobban teljesítenek, és a hátrányos helyzetűek inkább az állami iskolákban tanulnak. Az előző táblázat során viszont kérdések merülnek fel a tekintetben, mi lehet az oka annak, hogy az alapítványi és egyéb fenntartóknál is magas a felvételi eljárás aránya, viszont a szigorúbb szelekció ellenére ezekben az iskolákban alacsonyabb tanulói teljesítményeket mérhetünk. A lehetséges magyarázatot a korábban már említett, központilag megalkotott indexek között keressük (14. táblázat). Az értékek között minden esetben szignifikáns különbségeket találunk.

A tanulói összetétel index szerint a nem hátrányos helyzetűek minden fenntartónál olyan iskolában járnak, ahol lényegesen magasabb társadalmi státuszú gyerekek tanulnak, így a jobb módúak a jobb módú gyerekekkel, a kevésbé tehetősek pedig a kevésbé tehetősekkel. Ez szintén alátámasztja a családi háttér alapján történő iskolai szelekciót (Csapó et al. 2009). Az egyházi iskolákban tanuló hátrányos helyzetű diákoknál alacsonyabb az index, mint az állami fenntartónál, mégis magasabb teljesítményt érnek el, amely alátámaszthatja az egyházi intézményekben folyó magasabb színvonalú oktatást (Coleman et al. 1966, Opdenakker – Van

Damme 2006, Pusztai 2009). Továbbá a többi indexből kiolvasható, hogy a gyerekek az egyházi iskolákban motiváltabbak, ezekben az intézményekben alacsonyabb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya, valamint kevésbé jellemző a fegyelmezetlenség, amik mind hozzájárulnak a jobb teljesítményekhez eléréséhez.

Az alapítványi iskolák rendelkeznek a legmagasabb tanulói összetétel indexszel, de a kompetencia-eredményeik a többi fenntartóhoz képest egyáltalán nem kimagaslók, aminek az az oka, hogy ezekben az iskolákba olyan gyerekek járnak, akik magas társadalmi háttérrel rendelkeznek ugyan, de tanulási nehézséggel küzdenek, gyakran fegyelmezetlenek és alulmotiváltak. Az egyéb fenntartású iskolák rendelkeznek a legalacsonyabb tanulói összetétellel, ami annak is köszönhető, hogy ezen iskolák többsége olyan területen helyezkedik el, ahol magas a hátrányos helyzetűek aránya (vö. 12. ábra). Ezekben az iskolákban átlagos a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek aránya, valamint kisebb arányúak a rongálások, illetve a fegyelmezési problémák, és átlagosnak tekinthető a gyerekek motivációja. A különböző, nem állami szektorba tartozó fenntartók egy-egy iskolatípusra „specializálódnak”. Az egyházi iskolák között a gimnáziumok száma felülreprezentált, az alapítványi iskolák leginkább szakközépiskolákat tartanak fenn, míg az egyéb fenntartású iskolák profiljában a szakiskolák jelennek meg legmarkánsabban (Varga J. 2015), így az iskolatípusok is meghatározzák a tanulói összetételt.

14. táblázat. A fenntartók, telephelyi indexek és a hátrányos helyzet összefüggése (N=66 543, Sign.=0,000, Forrás: OKM 2012)

Fenntartó		A telephely tanulói összetétel indexe	A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe	A telephely fegyelem indexe	A telephely motivációs indexe
Állami	Nem HH	4,078	0,314	-0,181	-0,642
	HH	0,869	-0,693	-1,034	-2,129
	Átlag	3,444	0,117	-0,346	-0,929
Egyházi	Nem HH	4,404	0,949	1,593	1,330
	HH	0,455	-0,113	0,800	-0,535
	Átlag	3,784	0,785	1,475	1,052
Alapítványi	Nem HH	5,274	-0,023	-0,158	-0,863
	HH	1,039	-0,900	-0,590	-2,165
	Átlag	4,546	-0,177	-0,231	-1,083
Egyéb	Nem HH	2,679	0,156	0,684	0,026
	HH	-4,844	-1,732	-0,972	-2,132
	Átlag	0,128	-0,483	0,141	-0,682
Összesen	Nem HH	4,138	0,371	0,036	-0,415
	HH	0,675	-0,679	-0,860	-1,993
	Átlag	3,464	0,169	-0,134	-0,714

VI.6. A hipotézisek igazolása

Ebben a fejezetben az első és második hipotézisünk vizsgálatát végeztük el. Az *első hipotézisünk* szerint a gazdasági fejlettség a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményét többféle módon is segíti, így a fejlettebb térségekben jobb lesz a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók teljesítménye, illetve kisebb lesz a különbség a teljesítményük között – ez részben igazolódott. A legjobb gazdasági teljesítményű területeken, ahol általában magasabb az iskolai végzettség, ott magasabbak a tanulók eredményei, de sok múlik egy-egy oktatási intézmény teljesítményén is. Kutatásunk rávilágított arra, hogy a hátrányos helyzetűek a centrumterületeken jobb eredményeket érnek el, mint a perifériákon, továbbá arra is, hogy a jobb mutatókkal rendelkező térségekben jelentősen kisebb a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók közötti teljesítménykülönbség, míg a periférikus területeken nagyobb. Ez azt is bizonyítja, hogy az ország minden területén vannak a jól teljesítő tanulók (Neumann et al. 2009), és a kistérségek alacsony átlagai a hátrányos helyzetűek lemaradásától függnak.

Az ország északnyugati területein, valamint a főváros és agglomerációjában tömbszerűen koncentrálnak a jó teljesítményű kistérségek. Ezekben a területeken a területi tőke magasabb, mint az ország más térségeiben. Camagni (2008) szerint a területi tőke magában foglalja egy térség gazdasági-társadalmi erőforrásait, ami megjelenik a munkanélküliségi adatokban (Forray R. – Híves 2008), a terület különböző fejlettségi mutatóiban (Pénzes 2014) és komplex indexekben (Csizé – Németh 2007). Magyarország e területein magasabb az iskolázott népesség aránya (Híves 2015), magasabb a külföldi tőke beáramlása (Bakos et al. 2011). Bács-Kiskun és Csongrád megyében a tanulói teljesítmények kiemelkedően jók, de mivel a társadalmi-gazdasági mutatók nem itt a legjobbak, ezért a jó teljesítmény a térség hagyományaiban és oktatási rendszerében rejlik (M. Császár 2004, Garami 2014). A legalacsonyabb tanulói teljesítményű területek egybeesnek azokkal a területekkel, ahol magas a munkanélküliek aránya (Harsányi et al. 2005, Lócsei 2010, Dabasi 2011, Híves 2015), illetve alacsony a magasabb végzettséggel rendelkező népesség aránya (Híves 2015).

Az elemzésünkből következtetésként levonható, hogy a jobb mutatókkal rendelkező térségekben az egyébként is magas teljesítményekkel rendelkező tanulók érnek el az adott térség társadalmi-gazdasági tényezőinek hatására még jobb eredményeket, míg az egyébként is rosszabb értékeket mutató területeken az amúgy is alacsonyan teljesítő tanulók eredményei még inkább elmaradnak a családi háttér alapján elvárhatótól. Ezért az országban valószínűleg tovább fognak növekedni a térségek közötti eltérések. Egyúttal a társadalmi csoportok közötti

különbségek is megmaradnak, és ezek a folyamatok még tovább mélyíthetik őket (Róbert 2015).

A második hipotézisünk szerint azt feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetűek a kevésbé szelektáló, rosszabb jellemzőjű iskolákban tanulnak, ami a gyengébb eredmények egyik oka lehet – ez a hipotézis igazolást nyert. Eredményeink azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetűek koncentrálnak egyes iskolatípusokban és bizonyos iskolafenntartók intézményeiben, amivel szorosan együtt járnak a rosszabb iskolai jellemzők és a kisebb mértékű szelekció. Ezért a hátrányos helyzetű tanulók iskolái jóval alacsonyabb társadalmi összetételűek, ahol alacsonyabb a tanulók továbbtanulási motivációja és a gyakoribbak a fegyelmezési problémák, amik pedig okai lehetnek az alacsonyabb teljesítményeknek. E megállapításunk alátámasztja a szakirodalmat, miszerint azok a hátrányos helyzetűek teljesítenek jobban, akik kevesebben vannak az iskolájukban (Pop-Eleches – Urquiola 2013).

A hazánkban jellemző felvételi szelekció (Csapó et al. 2009) nem egyforma mértékű minden fenntartónál. Kutatásunk tapasztalatai szerint ez leginkább az egyházi intézményekben a jellemző, ami oka lehet a jobb a tanulói összetételnek és a magasabb teljesítményeknek (Elder – Jepsen 2014).

A tanulói jellemzőkön túlmenően a pedagógusok között is nagy különbség van az egyes iskolák között. A tanulókkal együtt a pedagógusok is szelektálódnak, vagyis a hátrányos helyzetűek iskoláiban kevésbé jellemzőek a tudományos tevékenységeket végző pedagógusok, ami arra utal, hogy a hátrányos helyzetűeket magasabb arányban oktató iskolákban gyengébb a pedagógusi kar (Bacskai 2015, Rolleston – James 2015).

VII. A hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban

Ebben a fejezetben a felsőoktatást vizsgáljuk, ezen belül is különös tekintettel leszünk a hátrányos helyzetű hallgatókra. Az első alfejezetben a hátrányos és a nem hátrányos helyzetűek között lévő eltérő képzési terület választást/bejutást elemezzük. A második alfejezetben a hátrányos helyzetűek megoszlását vizsgáljuk kistérség és képzési szint alapján, vagyis azt, hogy honnan érkezik a legtöbb hátrányos helyzetű hallgató a felsőoktatásba. A harmadik alfejezetben a felsőoktatási intézményeket vizsgáljuk a felvett hátrányos helyzetűek száma és aránya alapján, valamint a szerint, hogy a hallgatók lakóhelyének figyelembe vételével mennyire jellemző a megyén belüli intézményválasztás. Az utolsó alfejezetben bemutatjuk a Debreceni Egyetemen végzett kérdőíves felmérésünk eredményét, amiben a bekerült hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztását vizsgáljuk.

VII.1. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók képzési területekre való bekerülése

Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy 2014-ben a hátrányos helyzetű hallgatók mely képzési területekre jutottak be nagyobb számban és arányban. Ezen belül vizsgáljuk a képzési szint és a munkarend alapján történő eloszlásukat is. Több táblázatnál feltüntettük a konkrét számértéket, és azt is, hogy ez hány százalékot tesz ki a mintán belül, mert a százalékos érték teszi összehasonlíthatóvá az egyes képzési területek adatait.

A felsőoktatási rendszer lehetőséget biztosít a speciális helyzetben lévő csoportok számára többletpont igénylésére (magáról a felvételi eljárásról részletesen írtunk a IV.1. alfejezetben). A felsőoktatásban három hátránykompenzáló tényező nevesíthető. Ezek a gyűjtőfogalma az előnyben részesítés. Ez magába foglalja a hátrányos helyzetet, fogyatékkal élést, valamint a gyermeknevelést (GYES/GYED). A hátránykompenzáló tényezők alapján való hallgatói megoszlást mutatja a 15. táblázat. Soronként jelenítettük meg a képzési területeket, oszloponként pedig a többletpontokat kapó hallgatók arányát, az utolsó oszlop pedig az adott képzési terület szakjaira felvett összes hallgató létszámát tartalmazza. Ebben a táblázatban együtt kezeljük a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű hallgatók adatait, így visszavezethető, hogy az egyes képzési területeken belül hány hallgató kapott többletpontot a felvételi eljárás során azért, mert fogyatékkal élő, gyermeket nevelő vagy hátrányos helyzetű. A táblázatban vastagon szedetten jelöljük azokat az értékeket, amik az átlag fölöttiek, dőlten pedig azokat, amik átlag alattiak.

Az előnyben részesített hallgatók a legnagyobb arányban a sporttudományi, a pedagógus, valamint az orvos- és egészségtudományi képzési területre kerültek be, míg legalacsonyabb arányban a művészetközvetítési, a művészeti és a gazdaságtudományi képzési területek szakjaira. Ha az előnyben részesítést részegységekre bontjuk, akkor az egyes csoportok között különbségeket találunk. A hátrányos helyzetnél a sporttudományi, a közigazgatási, rendészeti és katonai, valamint az orvos- és egészségtudományi képzési területen vannak a legnagyobb arányok, míg a legalacsonyabbak a művészetközvetítési és a művészet képzési területen, valamint az informatika képzési területen. A művészetközvetítési képzési terület szakjaira egyetlen hátrányos helyzetű hallgató sem került felvételre, ezért a későbbi elemzéseknél csak 13 képzési terület kerül megjelenítésére.

A hátrányos helyzetűek jellemzően olyan képzési területeket választanak, ahol több segítő szakma és a nemzet védelmét szolgáló szakmák is megtalálhatók, mint például az orvos- és egészségtudományi vagy a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület, de a sporttudomány esetében is több olyan szakot találunk, ahol emberekkel/gyerekekkel kell foglalkozni, de az itt lévő ösztöndíjak miatt is magasabbak lehetnek az arányok. A szakirodalom és a saját vizsgálatunk alapján is azt látjuk, hogy a hátrányos helyzetű diákok a továbbtanulás során szeretnék olyan szakot és szakmát választani, amikkel segíteni tudnak másokon (Szűcs et al. 2016). Ezt az is alátámasztja, hogy a pedagógus képzési területnél is átlag feletti értéket ér el az arányuk. Szükséges kiemelni, hogy az orvos- és egészségtudományi képzési területen nem a magas felvételi ponthatárral rendelkező orvoscépzésben jelentős a hátrányos helyzetűek száma és aránya, hanem az egészségtudományi szakokon, például a mentőtiszt vagy szakápoló szakon. A képzési területek vizsgálatakor azonban nem szerettünk volna eltérni a felvételi adatbázis kategóriáitól, ezért nem választottuk külön az orvos- és az egészségtudományi szakokat. A képzési területeken való megoszlásból látható, hogy a hátrányos helyzetűek olyan képzési területeken koncentrálnak, amiknek a szakjai a közvetlen környezetükben is jelen vannak (például óvodapedagógus, stb.).

A IV.3. alfejezetben ismertettük az egyes képzési területek munkaerőpiaci jellemzőit, és ott leírtuk, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók mely képzési terület szakjaival járnak a legjobban a DPR alapján. A hátrányos helyzetű diákok többségében jó helyekre kerülnek be, mert megjelenik a választásaikban a közigazgatási, rendészeti és katonai, valamint az orvos- és egészségtudományi képzési terület, amiknek a szakjai jó mutatókkal rendelkeznek a munkaerőpiacon. A hátrányos helyzetűek nagy arányban vannak jelen a sporttudományi képzési területen, ami nem a legjobb munkaerőpiaci mutatókkal rendelkezik, bár a hátrányos helyzetű végzetek ezen a képzési területen jobb eredményeket érnek el a nem hátrányos

helyzetűekhez képest (Veroszta 2015, Hegedűs 2016b). A hátrányos helyzetűek az informatikai és jogi képzési területeket kevésbé választják vagy jutnak be ide, pedig azt itt megszerezhető végzettségekhez magasak bérek társulnak, és jó kondíciókkal rendelkező munkát is lehet velük találni (Berács et al. 2017).

A hátrányos helyzetűekhez képest a fogyatékkal élők sokkal kisebb részt képviselnek a teljes populáción belül, a képzési területeken belül átlaguk 1% körül mozog. Legnagyobb arányban a sporttudományi képzési területen tanulnak, míg legkisebb részt a közigazgatási, rendészeti és katonai képzésekben. Az utóbbiakban azért kicsi az arányuk, mert a legtöbb szakra fizikai alkalmassági felvételi vizsga mellett pszichológiai alkalmassági is van.

A GYES/GYED-en lévő hallgatók aránya szintén alacsonyabb, mint a hátrányos helyzetű csoporté, és arányuk a fogyatékkal élőkhez hasonlóan 1% körül mozog. Legnagyobb arányban a pedagógus képzési területre kerültek be (3,4%), aminek az az oka, hogy míg a gyermekükkel otthon vannak, addig el tudnak végezni egy másik szakot, Ennek hosszútávon térül meg a haszna, hiszen több szakmával való rendelkezés esetén kisebb az esélye a munkanélküliségnek. Sokan a szakmaváltáshoz használják fel a GYES/GYED-en töltött időt, azért választanak egy pedagógus képzési területhez tartozó szakot, mert így könnyebbnek gondolják a későbbiekben összeegyeztetni a gyerekek óvodai/iskolai szüneteit és a saját munkarendjüket.

15. táblázat. A hallgatók megoszlása képzési terület és előnyben részesítés alapján (fő, %) (N=85 673, Forrás: Felvi 2014)

Képzési terület	Összes előnyben részesített	Hátrányos helyzetű	Fogyatékkal élő	GYES/GYED	Hallgatók létszáma összesen
Agrár	7,4%	5,4%	1,3%	0,7%	5362
Bölcseztudomány	6,5%	4,0%	1,4%	1,2%	7387
Gazdaságtudományok	4,2%	2,9%	0,7%	0,7%	18730
Informatika	4,7%	3,3%	1,3%	0,2%	6101
Jogi	6,5%	3,9%	1,2%	1,5%	4440
Közigazgatási, rendészeti és katonai	7,9%	6,5%	0,4%	1,0%	2193
Műszaki	4,5%	3,4%	0,9%	0,2%	12916
Művészet	0,9%	0,5%	0,4%	0,0%	1673
Művészetközvetítés	0,5%	0,0%	0,5%	0,0%	587
Orvos- és egészségtudomány	8,0%	5,6%	1,0%	1,4%	5290
Pedagógus	9,1%	4,8%	1,0%	3,4%	10145
Sporttudomány	9,7%	6,8%	2,4%	0,6%	2010
Társadalomtudomány	5,7%	3,6%	1,6%	0,6%	5351
Természettudomány	6,2%	4,5%	1,4%	0,3%	3488
Összesen	5,9%	3,9%	1,1%	1,0%	85673

A 16. táblázatban már csak a hátrányos helyzetűek eloszlását vizsgáljuk a képzési területek és a képzési szintek között. A táblázatban nemcsak a hallgatók létszáma látható, hanem egy százalékos arányszám is, ami azt mutatja, hogy az adott képzési területen belül mekkora a hátrányos helyzetűek aránya²⁰. A táblázaton belül oszloponként, dőlten jelöltük azt a számértéket, ahol a legnagyobb a hátrányos helyzetű hallgatók aránya, valamint vastagon szedetten jelöltük azokat, ahol a legnagyobb az arányuk az összes hallgatót tekintve. Ebben a táblázatban csak 13 képzési területet találunk, mivel a művészetközvetítési képzési területre nem jutott be hátrányos helyzetű hallgató.

A hátrányos helyzetűek legnagyobb számban alapképzésben tanulnak tovább, míg legkisebb számban az osztatlan képzésben. Ennek oka a magyar képzési struktúra és az egyes képzési szintekre felvehető hallgatók eltérő létszáma. A hátrányos helyzetű hallgatók legnagyobb arányban a felsőfokú szakképzésben, majd az alapképzésben vesznek részt (Szemerszki 2010). Tovább csökken az arányuk az osztatlan képzésben, s végül a legkisebb a mesterképzésben, tehát a képzések magasabb szintje felé haladva a hátrányos helyzetű tanulók aránya egyre csökken (Róbert 2000). Az osztatlan képzés és az alapképzés között az arányokban nincs nagy különbség, ami azzal magyarázható, hogy a tanárképzés visszaállt az osztatlan képzésre, ami megemeli az osztatlan képzésben részt vevő hátrányos helyzetűek arányát (Temesi 2016). A magasabb képzési szinteken a hátrányos helyzetűek alacsonyabb arányát az is magyarázza, hogy a társadalmi háttérük miatt nem tudnak akkorát feljebb lépni a társadalmi rétegek között (Muralidharan – Sundararaman 2013, Sucharita 2014).

Felsőfokú szakképzési szakokat több képzési területen egyáltalán nem indítanak. Az abszolút számokban a gazdaságtudományi képzési terület emelkedik ki 238 fővel, ami 6,1%-nak felel meg. A pedagógus képzési területen ennél jóval magasabb százalékos értéket láthatunk (13,6%), ami viszont összesen csak 62 felvettet jelent. A rangsor végén az informatika és művészeti képzési területet találjuk 26 illetve 7 fővel, akik 3,8%-ot és 5,3%-ot jelentenek a képzési területre felvett hallgatók között. A felsőfokú szakképzések közül ez utóbbi képzési területen lévő képzések – például az alapképzésekhez képest – kevésbé járnak együtt magas bérrel, így kisebb a harc a bekerülésben.

A hátrányos helyzetűek száma az alapképzésre felvettek között, mert itt minden képzési területen indulnak szakok, és nagy a felvehető hallgatók létszáma is. A legtöbb felvett hátrányos helyzetű hallgató a műszaki képzési területre került be (379 fő), de ez mindössze a felvettek 3,9%-t jelenti, ami a többi képzési területhez képest alacsonynak tekinthető. A legnagyobb arányban az orvos- és egészségtudományi képzési területen (8,2%) találunk

²⁰ Ezt az utolsó oszlopban már nem jelöltük, mert az arány megegyezik a 15. táblázat 3. oszlopának arányával.

hátrányos helyzetű hallgatókat, ami szintén jól bizonyítja azt, hogy nem az orvosképzés jelenti számukra a preferenciát. További magas arányok figyelhetők meg a sporttudományi (7,3%) valamint a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területen (6,3%). Az alacsony arányok a jogi (3,8%), az informatikai (3,6%) valamint a gazdaságtudományi képzési területen (2,3%) jellemzőek, pedig az itt megszerzett szakmák a munkaerőpiacon igen keresettek (Berács et al. 2017).

A mesterképzésben a legnagyobb számban a pedagógus képzési területen (52 fő) jelennek meg a hátrányos helyzetűek, aminek az a magyarázata, hogy az osztatlan tanárképzés 2013-as bevezetése előtt nem lehetett alaplétszámúval tanárként dolgozni, ezért szükség volt a mesterdiploma megszerzésére, valamint a pedagógus képzési terület egyébként is vonzó a hátrányos helyzetűek számára (Szűcs et al. 2016). Az általunk vizsgált 2014-es felvételi adatbázisban jelentős tehát azoknak a mesterképzésbe felvett hallgatóknak a száma, akik csak a képzési szint elvégzésével juthatnak tanári diplomához. Hasonlóan a természettudományi képzési területhez, ahol a hátrányos helyzetű hallgatók legnagyobb aránya jellemző, mert itt a mesterképzésben történik meg a konkrét szakosodás, ami a munkaerőpiacon komoly előnyt jelent. A legtöbb képzési területen azonban 0-1% körül mozog a hátrányos helyzetűek aránya. A szakok és képzési területek választását az is befolyásolja, hogy hová mennyire egyszerű bejutni. Míg a pedagógus képzési területéhez tartozó szakokra a legtöbb esetben elég a minimális felvételi pont, addig orvos és jogász képzésre bőven 400 pont fölött lehet csak bejutni, amihez több nyelvvizsga és emelt szintű érettségi is szükséges.

Az osztatlan képzés csak kevés képzési területen indul. Ezen a képzési szinten mind az abszolút számok (127 fő) tekintetében mind pedig arányaiban (7,7%) a pedagógus képzési területre került be a legtöbb hátrányos helyzetű hallgató (Hegedűs 2015c). A többi képzési területen alacsonyabb a létszámuk és arányuk is. Az általános orvosképzésre vagy fogorvos képzésre sokkal kisebb létszámban és arányban jutottak be a hátrányos helyzetűek, mint az alapképzésekre. A hátrányos helyzetű felvettek összlétszámát tekintve a legtöbben a gazdaságtudományi, a pedagógus és a műszaki képzési terület valamely szakán tanulnak, míg legkevesebben a művészeti és sporttudományi képzési területen.

16. táblázat. A hátrányos helyzetért többletpontot igénylő hallgatók megoszlása képzési terület és képzési szint szerint (fő, %) (N= 3 346, Forrás: Felvi 2014)

Képzési terület	Felsőfokú szakképzés	Alapképzés	Mesterképzés	Osztatlan képzés	Hátrányos helyzetűek összesen
Agrár	40 (5,0%)	229 (6,1%)	17 (2,0%)	4 (2,4%)	290
Bölcészettudomány	0	248 (4,9%)	44 (1,9%)	0	292
Gazdaságtudományok	238 (6,1%)	250 (2,3%)	49 (1,2%)	0	537
Informatika	26 (3,8%)	169 (3,6%)	7 (1,0%)	0	202
Jogi	53 (9,8%)	39 (3,8%)	0	83 (3,1%)	175
Közigazgatási, rendészeti és katonai	0	129 (6,3%)	13 (2,2%)	0	142
Műszaki	0	379 (3,9%)	44 (1,4%)	10 (4,7%)	433
Művészeti	7 (5,3%)	0	2 (0,4%)	0	9
Orvos- és egészségtudomány	0	236 (8,2%)	8 (1,2%)	53 (3,1%)	297
Pedagógus	62 (13,6%)	242 (5,6%)	52 (1,4%)	127 (7,7%)	483
Sporttudomány	0	136 (7,3 %)	1 (0,7%)	0	137
Társadalomtudomány	57 (5,4%)	112 (4,0)	23 (1,6%)	0	192
Természettudomány	0	126 (5,1%)	31 (3,1%)	0	157
Összesen	483 (6,4%)	2295 (4,3%)	291 (1,5%)	277 (4,2%)	3346

A 17. táblázatban a hátrányos helyzetűek megoszlását az egyes képzési területek és a munkarendek között vizsgáljuk. Az előző táblázatnál használt módszert alkalmazzuk, vagyis megjelenítjük az abszolút számokat és az arányokat is, valamint oszloponként dőlten jelöljük a legmagasabb számértékeket, a legnagyobb arányokat pedig vastagon szedjük. Három munkarendet különböztetett meg a felvételi adatbázis: az esti/távoktatás²¹, a levelező és a nappali képzés. A legtöbb hátrányos helyzetű hallgató (3147 fő) nappali munkarendű képzésben tanul, aminek egyik oka, hogy a felsőoktatási intézmények szakkollégiumokat működtetnek számukra, ahol például mentorok segítik a munkájukat és/vagy anyagi hozzájárulást kaphatnak a tanulmányaikhoz. Emellett a nappali tagozatos hallgatók szociális alapú ösztöndíjakban részesülhetnek, diákigazolványt kapnak, és jogosultak diákmunkavállalásra is. A hátrányos helyzetű hallgatók legnagyobb arányban a közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területre kerültek be. Az ide felvételt nyert 138 fő a felvettek 13,0%-át teszi ki, de magas az arányuk a pedagógus, (8,0%) valamint a sporttudományi képzési területeken (9,8%) is. Az abszolút számok esetében a gazdaságtudományi, a pedagógus, valamint a műszaki képzési terület emelkedik ki 400 fő fölötti hátrányos helyzetű hallgatói létszámával.

²¹ Esti/távoktatásra 6 fő került be, akik közül a gazdaságtudományi területre 3fő, az informatikai, a műszaki és a pedagógus képzési területre pedig 1-1 fő. Ezek az értékek is szerepelnek a 17. táblázat összesített oszlopában.

A levelező képzésben az említett támogatások egyrészt nem vehetők igénybe, másrészt a hallgatók csak kisebb mértékben tudják azt megoldani, hogy munka mellett egy felsőoktatási intézményben is tanuljanak. Ezért ebben a munkarendben már alacsonyabb mind a számuk, mind pedig az arányuk, összesen 193 fő tanul itt (0,8%). A munkarenden belül a jogi képzési területhez tartozó szakokon a legmagasabb az arányuk (1,3%), míg legnagyobb számban a pedagógus képzési területen tanulnak (48 fő).

17. táblázat. A hátrányos helyzetű hallgatók megoszlása képzési terület és munkarend szerint (fő, %) (N=3346, Forrás: Felvi 2014)

Képzési terület	Levelező	Nappali	Hátrányos helyzetűek száma
Agrár	14 (0,8%)	276 (7,1%)	290
Bölcsettudomány	11 (0,8%)	281 (4,7%)	292
Gazdaságtudományok	43 (0,7%)	491 (4,1%)	537
Informatika	3 (0,4%)	198 (4,1%)	202
Jogi	29 (1,3%)	146 (6,8%)	175
Közigazgatási, rendészeti és katonai	4 (0,3%)	138 (13,0%)	142
Műszaki	13 (0,5%)	419 (4,1%)	433
Művészet	0	9 (0,6%)	9
Orvos- és egészségtudomány	11 (0,9%)	286 (7,1%)	297
Pedagógusképzés	48 (1,0%)	434 (8,0%)	483
Sporttudomány	7 (1,0%)	130 (9,8%)	137
Társadalomtudomány	9 (0,0%)	183 (4,4%)	192
Természettudomány	1 (0,4%)	156 (4,9%)	157
Összesen	193 (0,8%)	3147 (5,2%)	3346

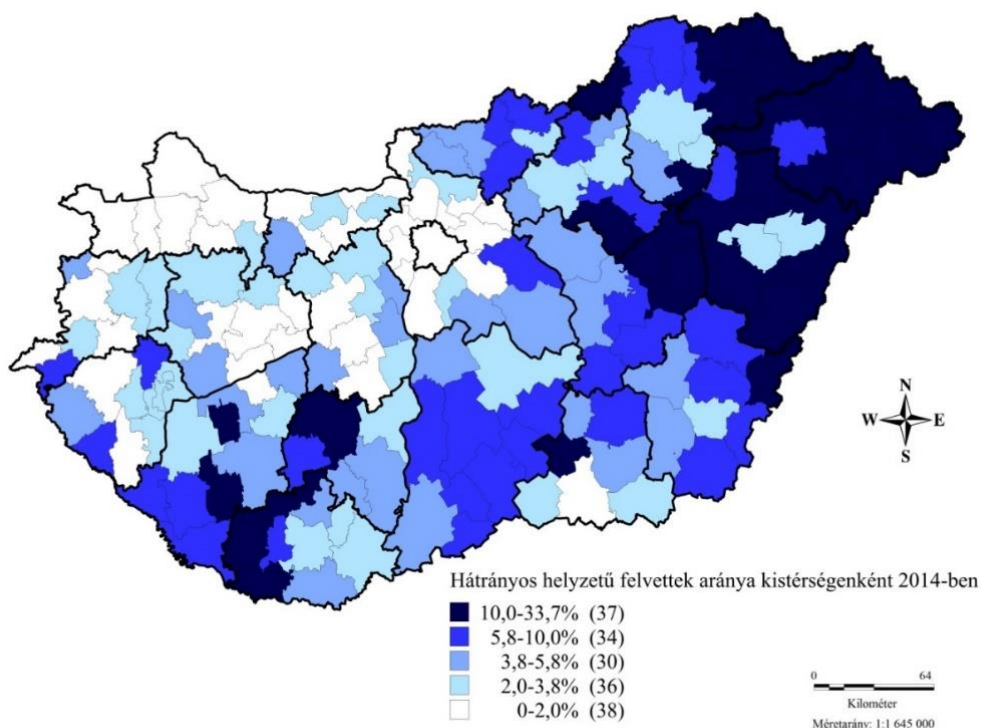
VII.2. A hátrányos helyzetűek területi megoszlása képzési szintek szerint

Ebben az alfejezetben a felsőoktatásba bejutott hátrányos helyzetű tanulók eloszlását vizsgáljuk kistérségi bontásban. A rendelkezésre álló adatbázisban nincsenek jelölve azok a hátrányos helyzetű jelentkezők, akiket nem vettek fel egy felsőoktatási intézménybe sem, ezért a következő ábrákat úgy szerkesztettük meg, hogy százalékos arányban kiszámoltuk, hogy az adott kistérségben a felvettek között mekkora volt a hátrányos helyzetűek aránya. Az elemzésnél a hallgatók állandó lakóhelyének kistérségét vettük alapul. Először az összes hátrányos helyzetű arányát mutatjuk meg, majd a képzési szintenként lebontott arányokat. A kistérségeket közel egyenlően osztottuk el az öt kategóriában.

A 47. ábra mutatja a hátrányos helyzetűek országos eloszlását a teljes adatbázis alapján. Győr-Moson-Sopron megye kistérségei a legalacsonyabb arányú csoportba kerültek (kivéve a Pannonhalmi kistérség). Hasonló a helyzet a régió további két megyéjében is, de már vannak olyan kistérségek, melyek magasabb kategóriába esnek (az Óriszentpéteri, a Zalaszentgróti és a Letenyei kistérség). A Közép-Dunántúl régió kistérségei a három legalacsonyabb kategóriába tartoznak. Veszprém megye középső részén alacsony a felsőoktatásba bejutott hátrányos helyzetűek aránya, de Komárom-Esztergom megyében is vannak alacsony aránnyal rendelkező kistérségek. Az alacsony értékek azzal magyarázhatók, hogy ezekben a térségekben – csak úgy, mint az előző régió esetében is – magas a gazdasági fejlettség (Pénzes 2014), ezért alacsonyabb a hátrányos helyzetűek aránya. A Dél-Dunántúl régióban jelentős a hátrányos helyzetű felvettek aránya (Balatonföldvári kistérség). Sok olyan kistérség is található azonban a régióban, amelyekben nagyon magas a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek aránya. Ezek a kistérségek a régiót alkotó három megye határán helyezkednek el, a Tamásitól egészen a Sellyei kistérséig, valamint ide tartozik a Lengyeltóti kistérség is. Továbbá a Somogy megye déli területein lévő kistérségekben is magas a felvett hátrányos helyzetűek aránya. Ezeken a területeken alacsony az iskolázottság és a társadalmi-gazdasági fejlettség (Obádovics – Kulcsár 2003, Híves 2015).

A Közép-Magyarország régióban a főváros és agglomerációjában alacsony a hátrányos helyzetű felvettek aránya, míg a fővárostól távolodva emelkedés figyelhető meg. A Dél-Alföld régióban a Kisteleki és a Sarkadi kistérség tartozik a legmagasabb százalékos csoportba, de több olyan kistérséget találunk, amelyek a második legmagasabb kategóriába kerültek. Ez utóbbi kategóriába sorolható Bács-Kiskun megye legtöbb kistérsége. Ez az arány vélhetően nemcsak annak köszönhető, hogy magasabb az itt élő hátrányos helyzetűek aránya, hanem annak is, hogy itt a hátrányos helyzetű tanulók jól teljesítenek a kompetencia teszteken, így jó tanulmányi eredményük segíthet nekik a felsőoktatásba való bejutásban (Garami 2014). Békés megyében is jelentős a hátrányos helyzetű felvettek aránya, aminek nem a kiemelkedő tanulói teljesítmény az oka, hanem az ott élő népesség körében tapasztalható magasabb hátrányos helyzetű arány. Az Észak-Magyarország régióban kelet felé növekszik hátrányos helyzetűek aránya, aminek eredményeként Borsod-Abaúj-Zemplén megye keleti része már a legmagasabb kategóriába került. A határmenti területeken, amelyek perifériának tekinthetők, szintén jelentős a bejutottak aránya (Baranyi 1999). Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ahol alacsony volt a tanuló teljesítmény, ott inkább a társadalmon belüli magas arányokkal indokolható a felvettek között a hátrányos helyzetűek magas aránya. Az Észak-Alföld régióban a legmagasabb kategóriába tartozik a kistérségek túlnyomó része. Jász-Nagykun-Szolnok megyében még találunk alacsonyabb aránnyal rendelkező kistérségeket,

valamint Hajdú-Bihar megyében (a Debreceni és a Hajdúszoboszlói kistérség) is, viszont Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében a Nyíregyházi kivételével az összes kistérség a legmagasabb kategóriába került.

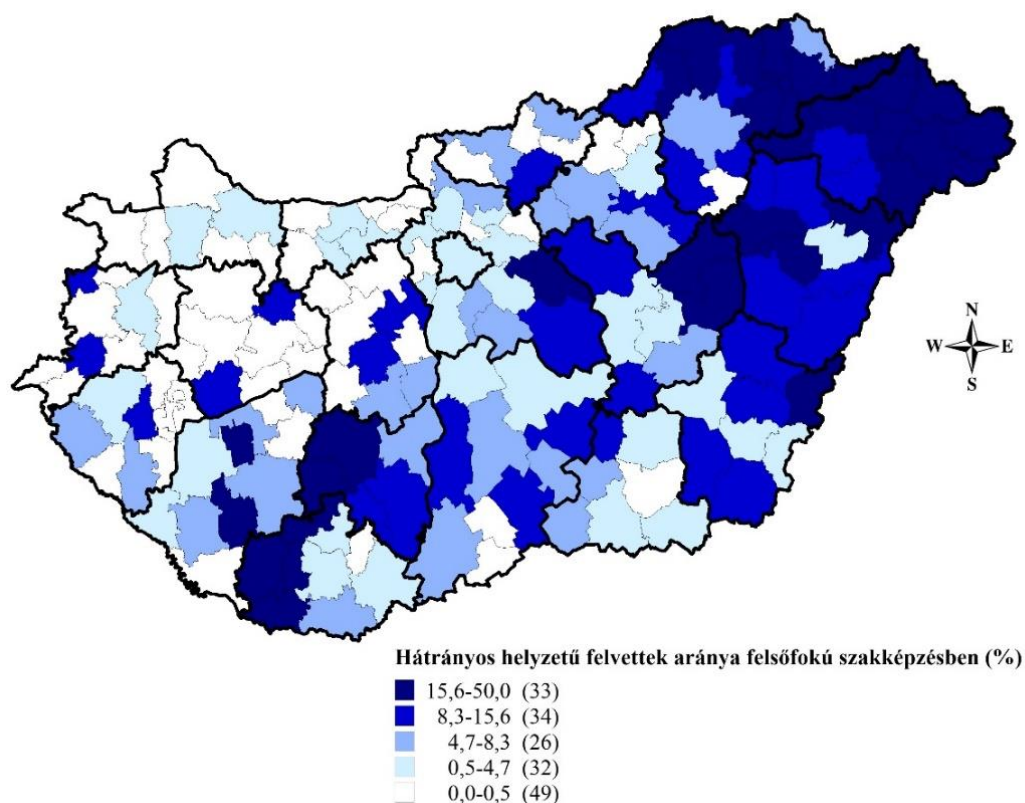


47. ábra. A hátrányos helyzetű felvették aránya a felvették között 2014-ban (%) (N=80 888, Forrás: Felvi 2014)

A 48. ábra a felsőfokú szakképzésbe felvett hátrányos helyzetűek arányát mutatja. A Nyugat-Dunántúl és a Közép-Dunántúl régióban csupán néhány kistérségben magas az erre a képzési szintre felvették aránya (a Kőszegi, a Vasvári, a Zirci és a Tapolcai kistérség). Fejér megye délkeleti részén magas a felsőfokú szakképzésre felvett hátrányos helyzetűek aránya. Ennek hátterében egyrészt a térség gazdasági háttere állhat (magasabb a hátrányos helyzetűek aránya és alacsonyabb a családok szociökönómiai státusza) (Csite – Németh 2007), illetve az itt tanuló gyerekek alacsonyabb teljesítménye is befolyásoló tényező lehet, mivel valószínűleg az innen származó jelentkezők csak ezt a képzési szintet merik választani, vagy csak ide veszik fel őket. A Dél-Dunántúl régió közepén húzódik egy magas hátrányos helyzetű aránnyal rendelkező sáv. A régióon belül Tolna megyében a legnagyobb a felsőfokú szakképzésbe bekerült hátrányos helyzetűek aránya.

A Közép-Magyarország régióban alacsony a felsőfokú szakképzésbe bekerültek aránya (kivétel a Nagykátai és a Ceglédi kistérség). Ez a két kistérség legtöbb vizsgálatban negatív irányban lóg ki a régióból, mivel itt már valószínűleg a távolság és a társadalmi-gazdasági

helyzet miatt kevésbé érvényesül a főváros és agglomerációjának vonzó hatása, és értékeikkel inkább a szomszédos Jász-Nagykun-Szolnok megye kistérségeihez hasonlítanak (Pénzes 2014). Bács-Kiskun megyében van néhány magas aránnyal rendelkező kistérség, valamint Csongrád megyében is egy, de a felsőfokú szakképzésben a legtöbb magasabb hátrányos helyzetű felvett hallgatói arányt mutató kistérség Békés megyében van. Ez utóbbi megyében csak a Szarvasi, a Békéscsabai és a Gyulai kistérség képez kivételt ez alól. Ezt a megosztottságot láttuk a tanulói teljesítményeknél is, ami magyarázhatja a hátrányos helyzetű felvettek eltérő arányait is. Az ország északkeleti területe magas arányával egy tömböt képez. Idetartozik Borsod-Abaúj-Zemplén megye szinte összes kistérsége (kivétel a Mezőcsáti), Heves megyéből a Füzesabonyi kistérség, Jász-Nagykun-Szolnok megye keleti része, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, valamint a tömb részének tekinthető Békés északi része is. Ezek szinte teljes mértékben egybe esnek a BB tengelytől keletre elhelyezkedő lemaradó területekkel (Lócsei 2010, Dabasi 2011).

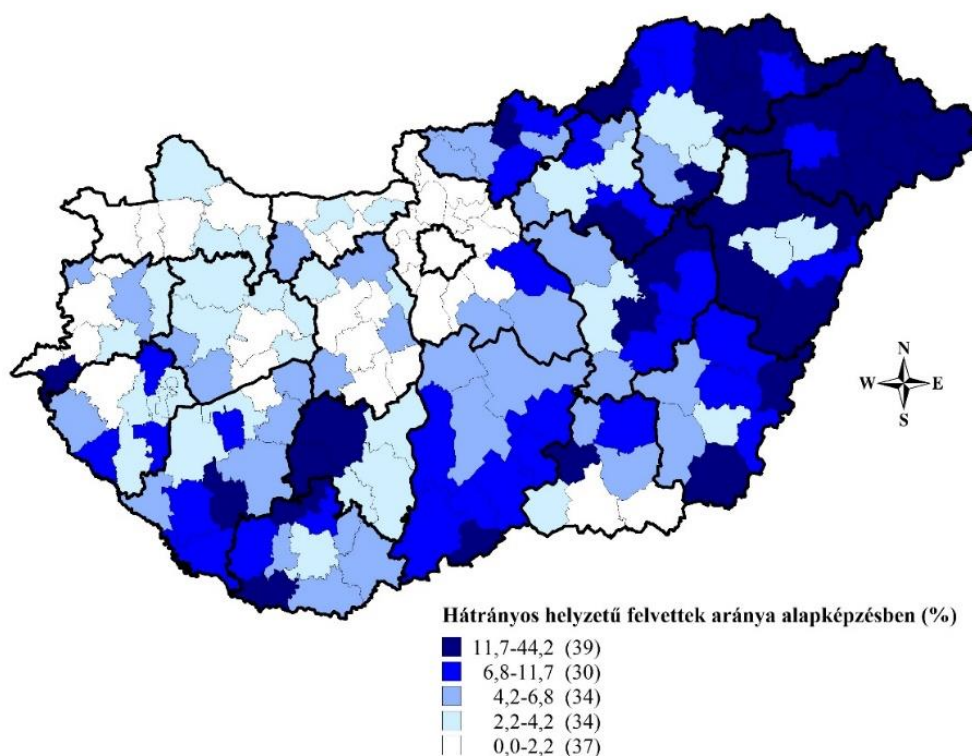


48. ábra. A hátrányos helyzetűek aránya a felvett hallgatókon belül a felsőfokú szakképzésben (%) (N=7 297, Forrás: Felvi 2014)

A 49. ábrán az alapképzésbe felvett hátrányos helyzetűek arányát mutatjuk meg kistérségenként. A Nyugat-Dunántúl és a Közép-Dunántúl régiókban alacsony a hátrányos

helyzetű felvettek aránya, ennek ellenére az egyes kategóriákhoz magasabb értékek tartoznak, így látható, hogy ebből a térségből megnő valamelyest az alapképzésbe való bejutás. A Dél-Dunántúl régió középső részén a felsőfokú szakképzés adataihoz hasonlóan, az alapképzés esetében szintén megtalálható a magas százalékkal rendelkező csomópont, de jelen esetben hozzá csatlakozik még Somogy megye déli része is, míg Tolna megye keleti része most alacsonyabb százalékokkal jellemezhető.

A Közép-Magyarország régió mintázata hasonló az előző ábrához: a régió keleti része rendelkezik magasabb százalékokkal. A Dél-Alföld régiónál a Bács-Kiskun megyében lévő kistérségekben kiemelkedően magas a hátrányos helyzetű alapképzésbe felvettek aránya. Ennek alapján megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók itt is az alapképzést preferálják a felsőfokú szakképzéssel szemben, aminek a jobb teljesítmény (Garami 2014) és a térségi hagyományok (M. Császár 2004) lehetnek az okai. Az ország többi része szinte egybefüggő területet formál, hiszen Békés és Hajdú-Bihar megye nagy része (kivételem a Debreceni, a Polgári, és a Hajdúszoboszlói kistérség), Szabolcs-Szatmár-Bereg megye teljes egésze valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megye keleti és északi része magas százalékos értékekkel rendelkezik. Ehhez a területhez szervesen csatlakozik Jász-Nagykun-Szolnok megye keleti része, Heves megyéből a Hevesi és a Füzesabonyi kistérség, valamint Nógrád megye jelentős része is. Ezek a területek az ország perifériás területei (Pénzes 2014) ahol alacsony az iskolázottság és magas a munkanélküliség (Híves 2015). A térség teljes egységét az M3-as autópálya mentén elhelyezkedő kistérségek törik meg alacsonyabb értékekkel, ahol a jó közlekedéscsopordrajzi helyzet okozhat pozitív eltérést (Nemes Nagy 1993), valamint a nagyobb városok is itt helyezkednek el.

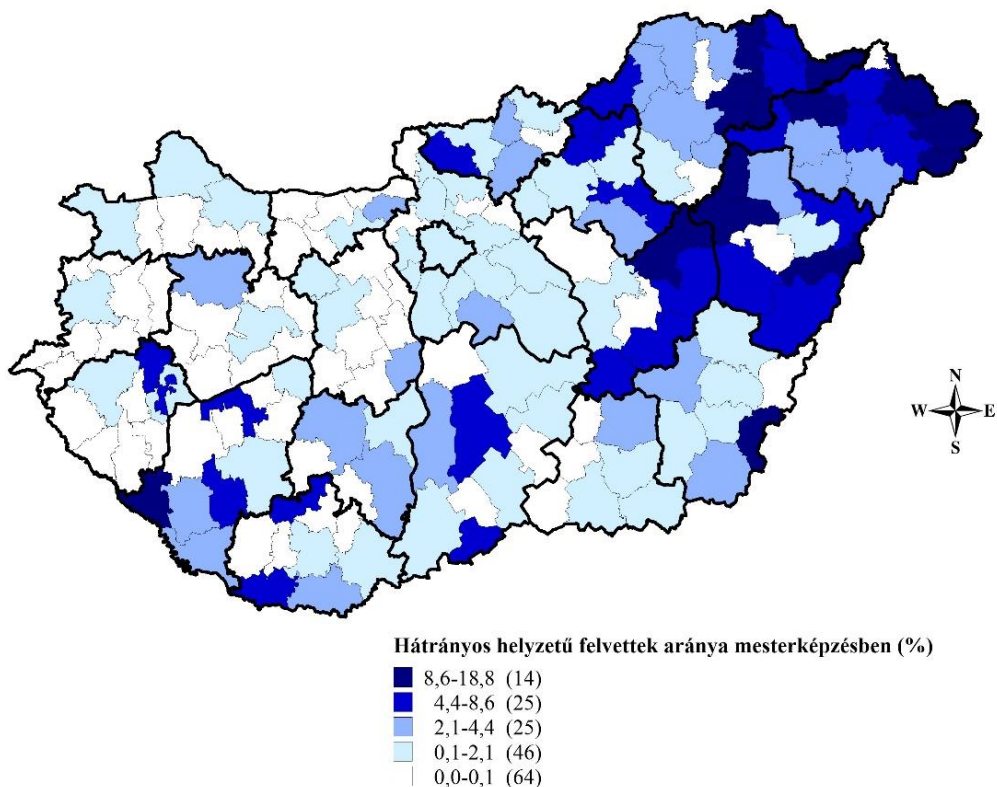


49. ábra. A hátrányos helyzetűek aránya a felvett hallgatókon belül alapképzésben (%) (N=48 161, Forrás: Felvi 2014)

A képzési szintek között a mesterképzésben a legalacsonyabb a hátrányos helyzetűek aránya, így nagyon sok olyan kistérség van, ahonnan 2014-ben nem jelentkezett vagy nem jutott be hátrányos helyzetű hallgató a felsőoktatásba (50. ábra). Látható, hogy a Dunántúlon csak néhány olyan kistérség van, ahol a hátrányos helyzetű felvetteket tekintve magasabb arányok jellemzőek (a Zalaszentgróti, a Hévízi, a Csurgói, a Sellyei, a Kadarkúti, a Sásdi és a Fonyódi kistérség). A Dél-Dunántúl régió közepéről pedig eltűnt a korábbi két ábrán látott magas hátrányos helyzetű arányt mutató sáv.

A Közép-Magyarország régió esetében kiegyenlítődés látható a korábbi két ábrához képest, mert magasabb lett a hátrányos helyzetűek aránya. Ebből arra következtethetünk, hogy az itt élő hátrányos helyzetűek folytatják tanulmányaikat, akár a nem hátrányos helyzetű hallgatókhoz képest nagyobb mértékben is. A Dél-Alföldön csökkent a magas százalékos aránnyal rendelkező kistérségek aránya. Valószínűleg ebben a régióban a hátrányos helyzetűek jóval kisebb mértékben folytatják tanulmányaikat, mint a nem hátrányos helyzetűek. Az ország északkeleti területein is jóval mozaikosabb a területi eloszlás, mert Szabolcs-Szatmár-Bereg megye déli részén, illetve Hajdú-Bihar megye középső és északi területein már kisebb arányok figyelhetők meg, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a magas százalékos arányok is inkább a keleti területekre koncentrálódnak (kivétel az Ózdi

kistérség). Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a fejlettebb területeken élők inkább folytatják tanulmányaikat, mert a korábbiakban az ország északkeleti részén láttunk összefüggő területeket, amik a mesterképzés adatait tekintve már jóval tagoltabbak lettek. A nagyobb arány inkább az ott élő nagyobb számú, hátrányos helyzetű populációnak tudható be, nem pedig annak, hogy ott a hátrányos helyzetűek nagyobb mértékben folytatnák tanulmányaikat.



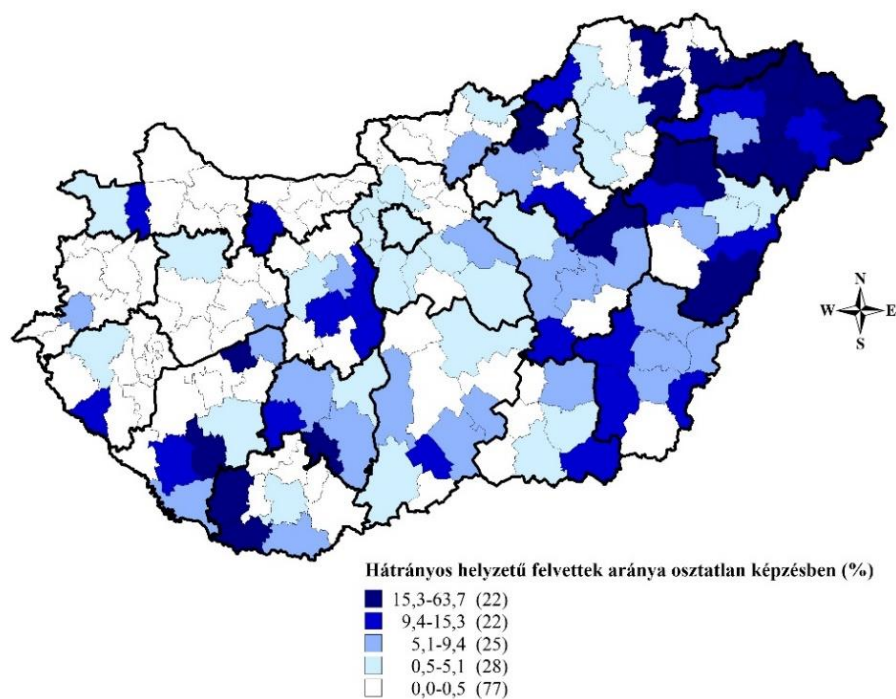
50. ábra. A hátrányos helyzetűek aránya a felvetteken belül mesterképzésben (%) (N=18 114, Forrás: Felvi 2014)

Az alfejezet utolsó, 51. ábrája az osztatlan képzésbe felvettek adatait mutatja be. Ez a képzési szint speciális helyzetben van, mert a magasabb béreket nyújtó orvosi és jogi képzéseket is magában foglalja, ahová a hátrányos helyzetűek kisebb arányban jelentkeznek. Ide tartozik viszont például a tanárképzés is, ami vonzó a hátrányos helyzetűek számára. Mivel nagyon alacsony az erre a képzési szintre felvettek száma, sok olyan kistérséget találunk, ahonnan nem, vagy csak nagyon kis arányban kerül be ide hátrányos helyzetű hallgató. Ezért az ábrán is kevésbé rajzolódnak ki nagyobb csoportosulások, inkább elszórtan jelennek meg kisebb csoportok. A Nyugat-Dunántúl és Közép-Dunántúl régió területén egy-egy kistérség van csupán, ahol magasabb az osztatlan képzésre bekerült hátrányos helyzetűek aránya. Ez alól egyedül Fejér megye képez kivételt. A Dél-Dunántúl régióban sem rajzolódik

ki tökéletesen a térség középvonalaiban lévő hátrányos helyzetű sáv, inkább kisebb csoportokat figyelhetünk meg.

A főváros agglomerációjából az ország északnyugati térségéhez képest nagyobb arányban jutottak be hátrányos helyzetűek erre a képzési szintre. A Dél-Alföld régióban inkább csak Békés megye keleti részén jellemző az osztatlan képzésre bejutottak között a hátrányos helyzetűek aránya nagyobb. Az Észak-Magyarország régióban Heves megye több kistérségében is találunk magasabb arányokat, míg Nógrád megyében ez kevésbé jellemző, és a korábbi ábrához képest Borsod-Abaúj-Zemplén megyében sincsenek túlsúlyban az ilyen területek. Jász-Nagykun-Szolnok megyében csak a Tiszafüredi kistérségben magas a felvett hátrányos helyzetűek aránya, és Hajdú-Bihar megye középső sávjában elhelyezkedő kistérségekben is alacsony arányokat láthatunk, míg a megye többi területén magasakat. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében szinte az összes kistérségben jelentős az osztatlan képzésbe bejutó hátrányos helyzetűek aránya.

Korábban láttuk, hogy a pedagógusképzésben magas a hátrányos helyzetűek aránya. Az északkeleti területekről azt is tudjuk, hogy aki pedagógusképzésben akar részt venni, az nem hagyja el a régióját (Hegedűs 2015a). Így az 51. ábrán látható arányokat egyrészt azzal magyarázhatjuk, hogy a térségben egyébként is jelentős a hátrányos helyzetű népesség aránya, másrészt pedig a közelben található felsőoktatási intézményekben, a jelenlegi Nyíregyházi Egyetemen és a Debreceni Egyetemen lévő tanárképzésekbe kapcsolódnak be a jelentkezők. Hasonló módon lehet magyarázni Heves megye magasabb értékeit is a jelenlegi Eszterházy Károly Egyetem miatt, valamint a Békés megyeiekét a Gál Ferenc Főiskola és a Szegedi Tudományegyetem, illetve a Baranya megyei adatokat a Pécsi Tudományegyetem képzései miatt. Fejér megye esetében is ez lehet a magyarázat, hiszen közel helyezkedik el a főváros tanárképzéséhez, valamint a Dunaújvárosi Egyetem mérnöktanári képzéseihez is. Az északnyugati területek alacsonyabb értékei mögött pedig az is állhat, hogy ez a terület hiányt szenved nagy múltú és jelentős tanárképző intézményekben, mindemellett a hátrányos helyzetűek aránya is alacsony.



51. ábra. A hátrányos helyzetűek aránya a felvetteken belül osztatlan képzésben (%) (N=6 313, Forrás: Felvi 2014)

VII.3. A hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztása

Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy a hátrányos helyzetűek mely felsőoktatási intézményekben csoportosulnak, és mely felsőoktatási intézményekbe kerülnek be nagyobb eséllyel. Ezt követően azt elemezzük, hogy mely telephelyeken nagyobb a hátrányos helyzetűek aránya, majd pedig külön bontásban (nem hátrányos és hátrányos) is megnézzük azt, hogy melyik megyéből merre mennek továbbtanulni a hallgatók.

A 18. táblázatban két szempont alapján mutatjuk be, hogy a hátrányos helyzetűek a 2014. évi felvételi adatbázis adatai szerint mely felsőoktatási intézményekben tanultak tovább. Egyfelől az abszolút számokat, másfelől a felvettek közötti arányokat ismertetjük. A felsőoktatási intézményeket a hátrányos helyzetű hallgatók száma alapján sorba rendeztük. Az abszolút számok esetében olyan felsőoktatási intézmények kerülnek az első helyekre, ahová sok hallgatót vesznek fel, így a négy, nagy tudományegyetem került az első négy helyre, viszont közöttük is a Debreceni Egyetemnek nagy a fölénye. Ide 711 hátrányos helyzetű jelentkező került be, az Eötvös Loránd Tudományegyetemre 312, a Szegedi Tudományegyetemre 308, míg a Pécsi Tudományegyetemre csupán 221. A Debreceni Egyetem jelentős fölényét okozhatja, hogy közel található a magas hátrányos helyzetű aránnyal rendelkező területekhez (Hachmeister – Hennings 2007, Híves 2015). Ugyanezzel

magyarázható, hogy a kisebb hallgatói létszám ellenére a Miskolci Egyetem a 6. helyre, míg a Nyíregyházi Főiskola a 8. helyre került.

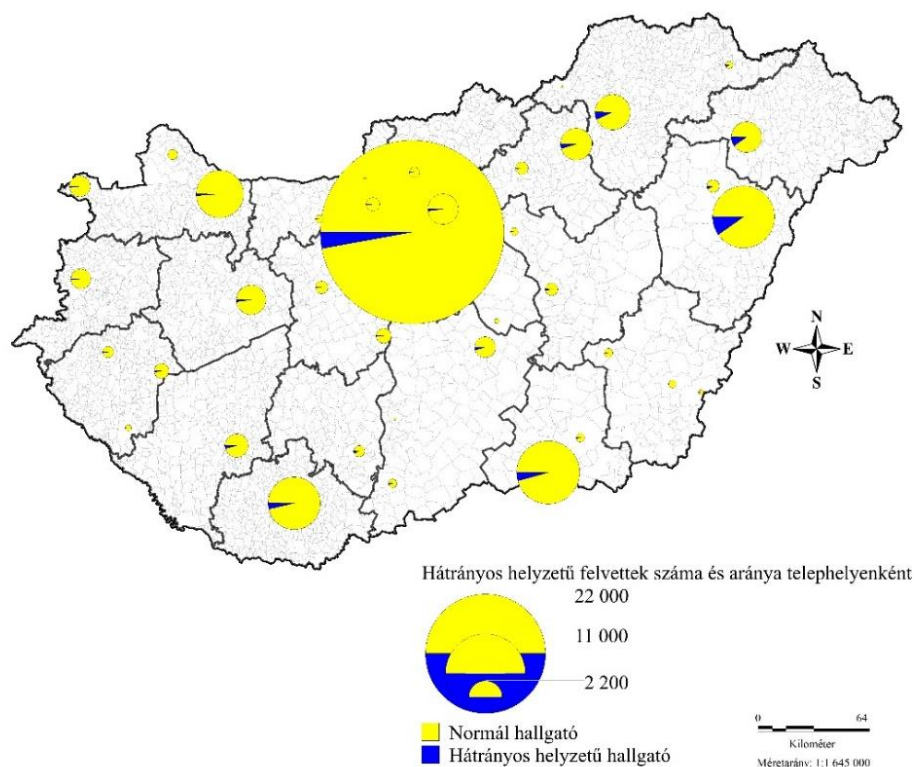
Korábbi kutatások arra világítottak rá, hogy a hátrányos helyzetűek inkább a főiskolákat részesítik előnyben (Jackson 1982, Varga 2007, Williams – Filippakou 2010). A táblázat utolsó oszlopában láthatjuk az arányok alapján felállított sorrendet. A Debreceni Református Hittudományi Egyetem áll az első helyen 16%-kal, a második helyen található a Debreceni Egyetem 9,83%-kal, a harmadik helyen pedig a Nyíregyházi Főiskola 9,80%-kal. A negyedik helyre a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete került, ezt követi a Miskolci Egyetem, a hatodik helyen pedig a Nemzeti Közszerződési Egyetem áll. A Nemzeti Közszerződési Egyetem azért is lehet az első tízben, mert a hátrányos helyzetűek előnyben részesítik az ehhez a képzési területhez tartozó szakokat. Az első tízben helyet kapott még az Eötvös József Főiskola, a Kecskeméti Főiskola, az Eszterházy Károly Főiskola és a Szolnoki Főiskola is, ami igazolja azt a szakirodalmi megállapítást, hogy a hátrányos helyzetűeknél a felsőoktatási intézmény kiválasztásában tényleg előrébb kerülnek a főiskolák, mint az egyetemek (Hegedűs 2015a). A nagy egyetemek közül a Szegedi Tudományegyetem a 11., a Pécsi Tudományegyetem a 14., míg az Eötvös Loránd Tudományegyetem a 15. helyen áll.

18. táblázat. A hátrányos helyzetű hallgatók létszáma és aránya intézményenként (Forrás: Felvi 2014)

HH alapján	Intézmény	Hátrányos helyzetűek létszáma	Felvettek közötti arány (%)	Arány alapján
1	Debreceni Egyetem	711	9,83	2
2	Eötvös Loránd Tudományegyetem	312	3,5	15
3	Szegedi Tudományegyetem	308	4,5	11
4	Pécsi Tudományegyetem	221	4	14
5	Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	184	2,8	19
6	Miskolci Egyetem	173	7	5
7	Budapesti Gazdasági Főiskola	145	2,6	21
8	Nyíregyházi Főiskola	134	9,80	3
9	Nemzeti Közszerződési Egyetem	125	6,7	6
10	Eszterházy Károly Főiskola	116	5,4	9
11	Budapesti Corvinus Egyetem	114	2,5	22
12	Óbudai Egyetem	111	3,3	16
13	Semmelweis Egyetem	110	4,1	13
14	Károli Gáspár Református Egyetem	74	3	17
15	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	72	2,9	18
16	Szent István Egyetem	71	1,9	25
17	Pannon Egyetem	63	2,61	20
18	Kecskeméti Főiskola	53	5,7	8
19	Nyugat-magyarországi Egyetem	50	1,8	26
20	Kaposvári Egyetem	47	4,5	12
21	Széchenyi István Egyetem	43	1,3	27
23	Szolnoki Főiskola	19	5,2	10
22	Debreceni Református Hittudományi Egyetem	16	16	1
24	Eötvös József Főiskola	12	5,8	7
25	Károly Róbert Főiskola	9	2,2	24
26	Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola	9	0,5	36
27	Zsigmond Király Főiskola	8	1,3	28
28	Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete	6	7,6	4
29	Dunaújvárosi Főiskola	6	1,1	31
30	Általános Vállalkozási Főiskola	5	2,3	23
31	Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	4	1,3	29
32	Edutus Főiskola	4	1,1	32
33	Kodolányi János Főiskola	4	0,7	34
34	Apor Vilmos Katolikus Főiskola	3	1,1	33
35	Gábor Dénes Főiskola	3	0,7	35
36	Színház- és Filmművészeti Egyetem	1	1,3	30

A 52. ábrán bemutatjuk, hogy a felsőoktatási intézményekkel rendelkező településeken milyen a felsőoktatásban részt vevő hátrányos helyzetűek aránya (52. ábra). Az elemzés során összevontuk az egy városban lévő felsőoktatási intézmények adatait. Például Nyíregyházán a Nyíregyházi Főiskola és a Debreceni Egyetem Egészségtudományi Karának összevont adatait

jelenítettük meg. A körök mérete a településre felvett hallgatók létszámával korrelál. A főváros nagy körrel rendelkezik, mert ott tanul a felsőoktatásba felvett hallgatók közel fele (Hegedűs 2015e), valamint kiemelkedik még a négy regionális központ (Debrecen, Szeged, Pécs és Győr) is. Az ábrán kék színnel jelöltük a hátrányos helyzetűek arányát. Minél keletebbre, északkeletebbre van egy telephely, annál nagyobb a hátrányos helyzetűek aránya, aminek magyarázata, hogy ezeken a területeken a népességben is magasabb a hátrányos helyzetűek aránya a népességben (Híves 2015), valamint a hallgatók a közelebbi felsőoktatási intézményeket választják (Fekete et al. 2016). A legmagasabb arány Sárospatakon jellemző (11%), amit Nyíregyháza (10,1%), Debrecen (9,9%) és Hajdúböszörmény (8,5%) követ. A Dél-Dunántúl régióban Szekszárdon legmagasabb a hátrányos helyzetűek aránya (8,1%), Kaposváron 4,8%, míg Pécsen csupán 3,7%. A régióban ez az eloszlás annak is köszönhető, hogy Szekszárdon és Kaposváron igen hangsúlyos a pedagógusképzés, míg Pécsen működik ugyan pedagógusképzés, de jóval nagyobb a más képzési területhez tartozó szakokra felvett hallgatók létszáma. A pedagógusképzéssel magyarázható Hajdúböszörmény vagy Sárospatak magas hátrányos helyzetű hallgatói aránya is, illetve részben Nyíregyházáé is, ahol emellett még egészségtudományi képzési területhez tartozó szakok is találhatóak, ahol szintén nagyobb arányban tanulnak hátrányos helyzetűek. Az északnyugati országrészben látható alacsony arányok hátterében egyfelől az ott élő hátrányos helyzetűek alacsonyabb aránya állhat, másfelől pedig kisebb az olyan szakok aránya, amiket a hátrányos helyzetűek szívesebben választanak.



52. ábra. A hátrányos helyzetű hallgatók aránya telephelyenként (N=85 673, Forrás: Felvi 2014)

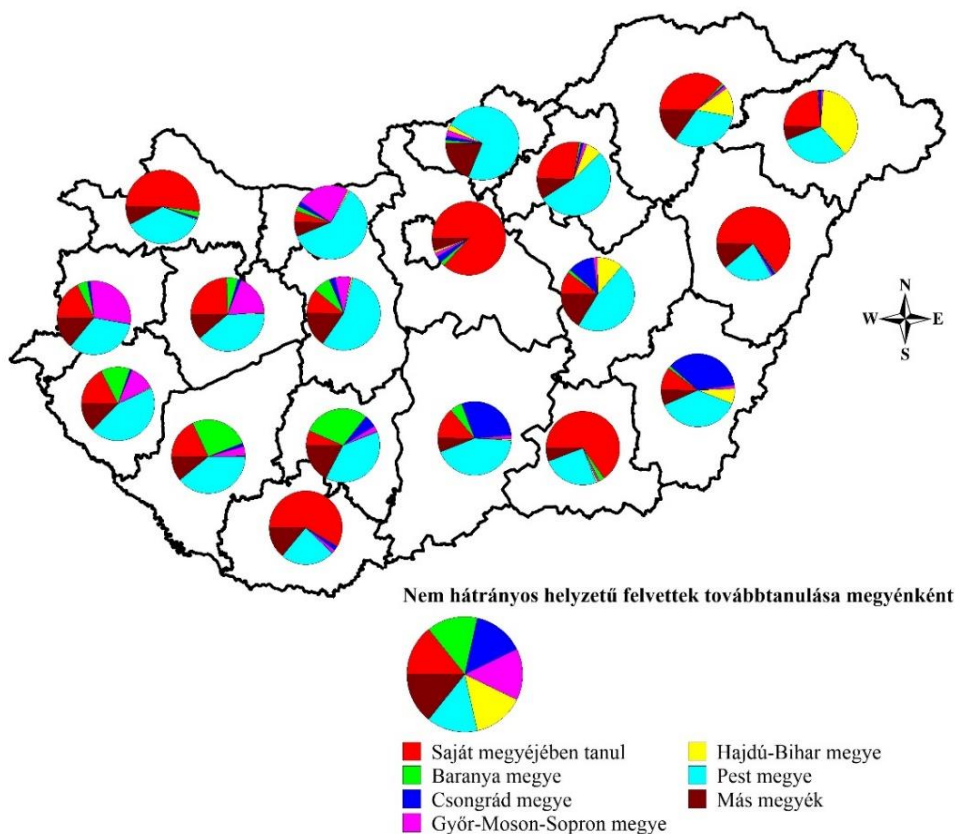
Az 53. ábrán látható, hogy az egyes megyékből kiindulva hol tanulnak tovább a nem hátrányos helyzetű tanulók. Azért döntöttünk a megyei ábrázolás mellett, mert a felsőoktatási intézmények vonzáskörzetei megyei vagy régiós szintre terjednek ki, ellentétben az általános iskolákkal, melyek többsége településszintű, míg a középfokú intézmények általában kistérségi/járási szintű vonzáskörzettel rendelkeznek (Teperics 2002, Rechnitzer – Smahó 2007). A korábbiakban kirajzolódtak azok a telephelyek, ahol a legtöbb hallgató tanul, így ezek megyéi (Győr-Moson-Sopron, Baranya, Csongrád, Hajdú-Bihar, Pest) külön kerülnek megjelenítésre. Továbbá külön jelöltük a saját megyében való továbbtanulást is, illetve egy kategóriába vontuk össze a többi megyét választó hallgatót. Az ábrán csak arányokat jelenítettünk meg. A körök mérete nem jelöli a hallgatói létszámokat, mert egyrészt a főváros túlsúlya elnyomná a többi régió értékét, másrészt pedig a hátrányos helyzetűek aránytalan területi eloszlása szintén megnehezítené az értelmezést.

A kiemelt öt megyében a legnagyobb a megyén belül maradó hallgatók aránya, míg a többiben más megye választása a jellemző. Sok esetben az oktatási migráció oka, hogy az adott megye/régió felsőoktatási szerkezete hiányos. A Nyugat-Dunántúl tipikusan ilyen területnek számít, ahol a győri székhelyű Széchenyi István Egyetem tekinthető a legnagyobb intézménynek (Rechnitzer – Smahó 2007), és neki köszönhetően a megyén belül marad a

továbbtanulók több, mint fele. A Vas megyéből jelentkező hallgatók többsége már megyén kívül tanul tovább, választásaikban Pest és Győr-Moson-Sopron megyei intézmények jelennek meg nagyobb arányban. Zala megyében még inkább hiányoznak a felsőoktatási intézmények, így a hallgatók közel fele a Közép-Magyarország régióban tanul, valamint nagyobb számban vannak jelen azok is, akiket Győrbe vagy Pécsre vettek fel. A Közép-Dunántúl régió még az előző területnél is rosszabbul ellátott felsőoktatási intézményekkel, főleg Komárom-Esztergom és Fejér megye, ahol csak egy-egy kisebb főiskola található. Ezért Komárom-Esztergom megyében a Pest megyei intézmények dominálnak, csak úgy, mint Fejér megyében, de az előbbi esetében még Győr-Moson-Sopron megye is megjelenik. Veszprém megyében a hallgatók 25%-a marad helyben, míg többségük a fővárosban tanul tovább, de a jelentkezők egy része Győr-Moson-Sopron megyét is szívesen választja. A Dél-Dunántúl régióban a Pécsi Tudományegyetemet választják, aminek köszönhetően a hallgatók több mint fele Baranya megyén belül marad. Tolna megyében szintén csak egy kisebb felsőoktatási intézmény található, így a hallgatók egynegyede Pécsen tanul tovább, a legnagyobb arányban pedig a főváros irányában mozdulnak. Somogy megyében a Kaposvári Egyetem hatására jelentős a megyén belül maradó aránya, valamint a hallgatók egynegyede Baranyában tanul tovább, de a fővárosi régió hatása itt is igen jelentős.

A Közép-Magyarország régióban a hallgatók minimális mértékben mennek el más régiók felsőoktatási intézményébe, szinte teljes arányban a főváros adta lehetőségeket választják. A Dél-Alföld régióban a Szegedi Tudományegyetem hatása érvényesül, aminek eredményeként Csongrád megyében marad a hallgatók többsége, valamint itt tanul tovább Bács-Kiskun és Békés megye hallgatóinak nagy része is, viszont a Pest megyében továbbtanulók aránya a Csongrád megyéénél is nagyobb. Az Észak-Magyarország régióból jelentkezők túlnyomó részt a Közép-Magyarország régió intézményeibe kerülnek be, főleg Nógrád megye legtöbb hallgatója, mivel a megyében nincs felsőoktatási intézmény. Heves megyében a hallgatók körülbelül 25%-a a megyén belül, és több mint fele a fővárosban kezdi meg tanulmányait. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a hallgatók közel 40%-a régióon belül marad, és közel ennyien tanulnak tovább a fővárosban, de jellemző a Hajdú-Bihar megyében lévő intézmények nagyobb arányú választása is. Jász-Nagykun-Szolnok megye központi helyzete és hiányosabb felsőoktatása miatt vegyes képet mutat: a hallgatók közel fele fővárosi intézménybe kerül be, a hallgatók 12-12%-a a megyén belül vagy Csongrád vagy Hajdú-Bihar megyében tanul, de hasonló arányt mutatnak a más megye felsőoktatási intézményét választók is. Hajdú-Bihar megyében a jelentkezők közel kétharmada megyén belül tanul tovább, míg egynegyedük Pest megyében. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hallgatóinak nagy részét Hajdú-Bihar megye gyűjti be, további közel harminc százalékuk a fővárosba nyer

felvételt, és csak a hallgatók egynegyede marad megyén belül. Ezek az eredmények alátámasztják azt a megállapítást, hogy a nagy felsőoktatási intézményekkel hiányosan ellátott térségekből a hallgatók inkább a fővárosban tanulnak tovább, míg a tudományegyetemekhez közeli területen inkább helyben maradnak (Polónyi 2012, Teperics – Dorogi 2014).



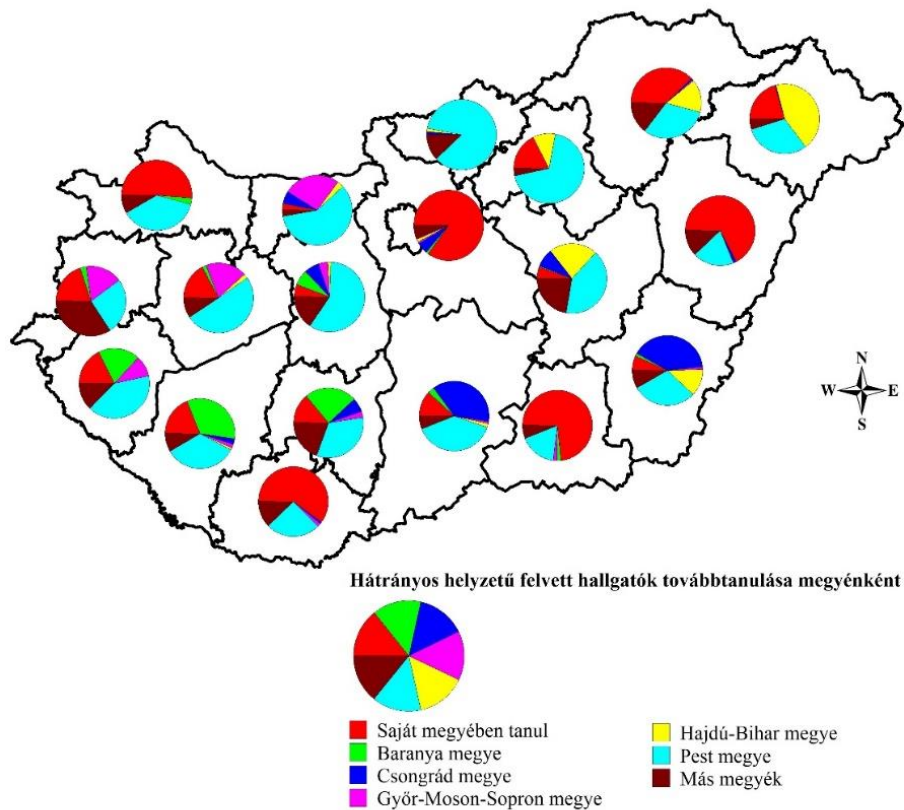
53. ábra. A nem hátrányos helyzetű felvették intézményválasztása megyénként (N=77 632, Forrás: Felvi 2014)

Az előző ábrához hasonlóan az 54. ábrán a hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztását jelenítettük meg. Győr-Moson-Sopron megyében a hátrányos helyzetűek ugyanúgy választanak intézményt, mint nem hátrányos helyzetű társaik. A Nyugat-Magyarország régiót tekintve a különbség Vas megyében szembetűnő, ahol csökkent azok aránya, akik a fővárost vagy Győr-Moson-Sopron megyét választják, és megnőtt a más megyék intézményeibe bekerültek aránya. Zala megyében a hátrányos helyzetűek nagyobb arányban választják a Pécsi Tudományegyetemet. A Közép-Dunántúl régióban a nem hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztásaihoz képest csökkent a helyben maradó hátrányos helyzetű hallgatók aránya. Ennek hátterében az áll, hogy magán felsőoktatási intézmények is vannak a régióban, ahol azonban a hátrányos helyzetűek nem tudnák finanszírozni a tanulmányaikat, ezért a főváros lehet számukra a legközelebbi cél. Tolna

megyében az előzőekben bemutatott arányokhoz képest nő azoknak a hallgatóknak az aránya, akik a megye felsőoktatási intézményében tanulnak tovább, és csökken a fővárosba bekerülteké. A hátrányos helyzetű felvettek Somogy megyéből nagyobb arányban mennek Baranya megyébe, míg a főváros irányába csökken az arányuk. Baranya megyében a nem hátrányos helyzetűek intézmény-választásához képest nem beszélhetünk nagyobb változásról.

A hátrányos és nem hátrányos helyzetűek intézményválasztását összevetve, a két csoport esetében hasonló arányokat találunk a főváros régiójában, mivel a hátrányos helyzetűek is többségükben a régió belül maradnak. Bács-Kiskun megyében csökken a Baranyában és a Közép-Magyarország régióban továbbtanulók aránya, és magasabb lesz a Csongrád megyét választóké. Csongrád megyében 70%-ra növekszik a helyben maradó hátrányos helyzetű hallgatók aránya, míg Békés megyében csökken a Pest megyében való továbbtanulóké, és növekszik a Hajdú-Bihar megye intézményeinek választásáé. Az Észak-Magyarország régióban, Nógrád és Heves megyében magasabb lesz a Pest megyében való továbbtanulás aránya. A növekedés legnagyobb részben a távolabbi megyékben lévő intézményekbe való jelentkezés rovására történt, valamint csökken a Heves megyében való maradás aránya is. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében nem mutatható ki jelentős különbség a két csoport választásai között. Jász-Nagykun-Szolnok megyében csökken a helyben maradók, a Csongrád megyében és a fővárosban továbbtanulók aránya is, és ezzel együtt a hátrányos helyzetűek nagyobb arányban választják Hajdú-Bihar megye intézményeit. Hajdú-Bihar megyében sem maradnak meg a nem hátrányos helyzetűeknél tapasztalt arányok, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében pedig csökken a helyi intézményeket választók aránya, és növekszik Hajdú-Bihart előnyben részesítőké.

Összességében az látható, hogy a hátrányos helyzetű hallgatók valóban másképp választanak felsőoktatási intézményt, mint a nem hátrányos helyzetűek (Varga 2010). Sok esetben, ha nem is a legközelebbi intézményt választják, akkor a régiós központot részesítik előnyben a fővárossal szemben. A hátrányos helyzetűek a nem hátrányos helyzetűekhez képest kevésbé jelentkeznek a tőlük távolabb lévő régiós egyetemekre (Fábri 2010a), ami azzal magyarázható, hogy a nem hátrányos helyzetűek könnyebben mozdulnak az unikális képzések felé (Denzler – Wolter 2010), illetve a közlekedési adottságok is befolyásolják egy-egy intézmény választását vagy nem választását (Hegedűs 2015b). Az eredmények további magyarázata lehet az is, hogy a hátrányos helyzetűek kisebb arányban vesznek részt mesterképzésben, ezek a képzések pedig ritkábbak az ország területén, és a legtöbb esetben nagyobb felsőoktatási intézmények indítják őket (Hrubos 2012b).



54. ábra. A hátrányos helyzetű felvett hallgatók intézményválasztása megyénként (N=3 257, Forrás: Felvi 2014)

VII.4. A Debreceni Egyetem hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatóinak intézményválasztását befolyásoló tényezők

Ebben az alfejezetben az általunk felvett kérdőív adatait mutatjuk be a Debreceni Egyetemről. A kérdőív azon ötfokú Likert-skálán mérő kérdéseit elemeztük, amik az intézményválasztásra irányultak. A változókon Anova elemzést végeztünk, és ezek közül azokat mutatjuk be, amik szignifikáns különbséget mutattak a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatói csoport között. Ezt követően az intézményválasztást befolyásoló tényezőkre vonatkozó változókból kiválasztottunk a távolságra, az oktatás minőségére, az anyagi helyzetre és a környezettől való elszakadásra vonatkozó állításokat, és segítségével hallgatói klasztereket hoztunk létre (SPSS K-Means Cluster). Végül a klaszterek jellemzéséhez keresztábla elemzést végeztünk a hátrányos helyzet, az egyetemi tanulmányok alatti lakóhely, az állandó lakóhely és a nemekre vonatkozó változók mentén.

A 19. táblázatban a szignifikáns különbséget mutató változókat ismertetjük. A hátrányos helyzetűek intézményválasztását az anyagi helyzetük befolyásolja, és fontos számukra az is, hogy közlekedésileg könnyen megközelíthető legyen a felsőoktatási intézmény. Többet terhet jelent számukra, hogyha az utazás csak átszállással oldható meg. A

hátrányos helyzetűek számára lényeges szempont, hogy a felsőoktatási intézményben figyelembe vegyék a hátrányos helyzetüket, és ezzel összefüggésben valamilyen többlettámogatást kapjanak. Ez lehet kollégiumi elhelyezéssel kapcsolatos vagy szociális támogatás, esetleg a különböző szakkollégiumokba való belépés, ami egyszerre jelenthet a tanulmányokkal összefüggő mentori rendszert, illetve kollégiumi és/vagy anyagi támogatást is. Ezek az állítások megerősítik az előző alfejezetben ismertetett felsőoktatási intézményválasztással kapcsolatos, valamint a szakirodalomban olvasható megállapításokat is (Denzler – Wolter 2010, Espinosa et al. 2014, Rámháp 2017).

A nem hátrányos helyzetű hallgatónál magasabb az átlagértéke a „kövessék a családi példát” állításnak. Ez evidenciának tekinthető, hiszen a nem hátrányos helyzetűek körében gyakrabban fordul elő diplomás személy, akiknek a véleménye, szakmája meghatározó lehet az intézményválasztásban. A hátrányos helyzetűek számára fontosabb tényező az adott felsőoktatási intézmény oktatóinak elismertsége, ami fenntartásokkal kezelendő, mert esetükben kevésbé jellemző a közvetlen környezetükben diplomásokkal való találkozás (kivétel az óvodapedagógus, a tanár, az orvos, stb.). A nem hátrányos helyzetűek intézményválasztását viszont pontosan az említettek miatt nagyobb mértékben befolyásolja a család és barátok ajánlása, mivel ők a közvetlen környezetükből több embertől tudnak információkat gyűjteni, ami segítheti őket a döntésben. A hátrányos helyzetűeknek fontos a jelentkezési eljárás egyszerűsége is, aminek a hátterében az állhat, hogy nem szeretnének speciális felvételi eljárásban részt venni (szóbeli felvételi vagy különböző alkalmassági vizsgák). Ugyan a hátrányos helyzetűek esetében nem jellemző az önköltséges képzés választása, de ennek esetleges költségvonzatát is figyelembe veszik az intézményválasztás kapcsán.

19. táblázat. Intézményválasztást befolyásoló tényezők ($N_{HH}=269$, $N_{nemHH}=1\ 202$, Forrás:saját adatbázis)

	HH	Nem HH	Átlag	Szignifikancia szint
Anyagilag csak ezt engedhettem meg magamnak	2,703	2,443	2,490	0,007
Közlekedésileg könnyen megközelíthető	3,375	3,244	3,268	0,009
Támogatást kapok szociális helyzetem miatt	1,929	1,425	1,517	0,000
Kövessem a családi példát	1,474	1,691	1,652	0,003
Oktatók elismertsége	3,052	2,843	2,882	0,020
Családtagok, barátok ajánlása	2,572	2,764	2,729	0,035
Egyszerű jelentkezési eljárás	2,780	2,478	2,533	0,001
Elfogadható tandíj	2,520	2,216	2,272	0,010

A hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoporton belül is lehetnek különbségek, ezért a hallgatókat klaszteranalízis segítségével csoportosítjuk. Az elemzés eredményeként öt jó elkülöníthető klasztert tudunk kialakítani kilenc változó mentén. Ezen változók kiválasztásánál egyrészt a szakirodalmat vettük figyelembe (Denzler – Wolter 2010, Fábri 2010a, Polat 2012, Rámháp 2017), másrészt pedig az ennél több változó bevonása nem tette lehetővé az egyenletes elemszámú csoportok kialakítását (20. táblázat).

A *távolról érkező* (285 fő) klaszterbe tartozó hallgatókra jellemző, hogy könnyen hátrahagyják a családjukat, így a lakóhelyüktől távolabbi intézményt részesítik előnyben, és ezt anyagilag is megengedhetik maguknak. Fontos nekik, hogy támogatást kapjanak szociális helyzetük miatt, amibe valószínűleg a hallgatók azt is beleértik, hogy a távolság alapján többletpontot kaphatnak például a kollégiumi felvételi eljárás során. A Debreceni Egyetem mellett való döntésük egyik legfontosabb oka, hogy jó az intézmény hírneve és magas minőségű az oktatás. Lényeges továbbá, hogy Debrecenben alacsonyabbak a megélhetési költségek, mint a hozzájuk közelebb eső intézmények településein. Döntésük során azt is mérlegelték, hogy olyan intézményt válasszanak, ahol a felvételi eljárás nem bonyolult.

Az *önállóságra törekvő* (256 fő) csoportra jellemző, hogy anyagi megfontolás miatt választották a hozzájuk legközelebb eső felsőoktatási intézményt, és lényeges volt számukra, hogy közlekedés szempontjából könnyen megközelíthető legyen az intézmény. Az oktatás minősége ebben a csoportban a legkevésbé fontos. Az önállóságra törekvést pedig azért tartjuk a klaszter névadójának, mert az ide tartozó hallgatók alacsony mértékben jelölték meg, hogy fontos számukra az ismerős környezet és a családhoz való közelség.

A *minőséget preferálók* (269 fő) klaszter tagjai jellemzően minden kérdésre azt a választ adták, hogy az intézményválasztásukra egyedül az oktatás magas minősége volt hatással, ennél az állításnál mérhető a klaszteren belül a legmagasabb érték. A távolság, az anyagi helyzet, a megközelíthetőség és a megélhetési költségek sem fontosak számukra, valamint a családot és az ismerős környezetet is könnyen el tudják hagyni.

A *családcentrikus szegények* (370 fő) csoportra jellemző, hogy a többi klaszterhez képest az ő választásukat befolyásolta legjobban az intézmény közelsége és megközelíthetősége. A Debreceni Egyetem mellett való döntést anyagi alapon hozták meg, amihez hozzátartoztak az egyetem által nyújtott a támogatási lehetőségek és az egyszerű felvételi eljárás is. Az egyetemet minősége alapján választották. A család és az ismerős környezet pozitívan befolyásolta a döntésüket.

Az utolsó klaszterünk a *környékbeli jómódúak* (327 fő) nevet viseli. A klaszter tagjaira jellemző, hogy a közeli felsőoktatási intézményt választják, de ennek nem anyagi okai vannak, hanem az, hogy közel legyenek a családjukhoz és az ismerős környezethez. A

Debreceni Egyetem minőségét pedig kellőképpen magasnak tartják ahhoz, hogy itt folytassák tanulmányaikat.

20. táblázat. Az intézményválasztást befolyásoló változók alapján kialakított klaszterek (klaszterközéppont)
(N=1 507, Forrás: saját adatbázis)

	Távolról érkezők	Önállóságra törekvők	Minőséget preferálók	Családcentrikus szegények	Környékbeli jómódúak
Ez volt a legközelebb a lakóhelyemhez	1,99	4,33	1,68	4,51	3,99
Anyagilag csak ezt engedhettem meg magamnak	2,07	4,09	1,28	3,33	1,63
Közlekedésileg könnyen megközelíthető	3,04	3,62	1,79	4,32	3,25
Támogatást kapok szociális helyzetem miatt	1,95	1,33	1,21	1,78	1,24
Az intézmény hírneve, az oktatás magas minősége	4,35	2,59	3,35	4,09	3,53
Egyszerű jelentkezési eljárás	3,38	2,15	1,49	3,41	1,94
Közel legyek a családomhoz	2,13	2,70	1,42	4,20	3,82
Kedvező megélhetési költségek	3,65	2,59	1,94	3,82	2,44
Nem akartam távol lenni az ismerős környezettől	1,78	2,07	1,31	4,01	3,38
Elemzsám (fő)	285	256	269	370	327

A következőekben a különböző klasztereken háttérváltozók segítségével végzett keresztábra elemzések eredményeit mutatjuk be. Először a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport eloszlását vizsgáltuk a klaszterekben (21. táblázat). Ennek során oszlopszázalékot használtunk, hogy megtudjuk, melyik klaszteren belül magasabb a hátrányos helyzetűek aránya. Legmagasabb az arányuk (23%) a *családcentrikus szegények* csoportban, akik anyagi megfontolásból és a család közelsége miatt a közeli intézményt választják. A második legmagasabb arány (19,6%) a *távolról érkezők* klaszterben látható. Itt a minőség lehet a magyarázat, mert számukra lényeges, hogy egy egyetem magasabb képzést nyújtson, de fontosak az alacsonyabb megélhetési költségek is. A harmadik helyen az *önállóságra törekvők* találhatóak, ahol a klaszterbe tartozó hallgatók 19%-a hátrányos helyzetű. Rájuk jellemző, hogy ki akarnak törni az otthoni, feltehetően kedvezőtlen közegből, de anyagi okok miatt nem engedhetik meg maguknak egy távolabbi intézmény választását. A *minőséget preferáló* hallgatók csoportjában alacsonyabb a hátrányos helyzetűek aránya (17,6%), míg ez a *környékbeli jómódúak* klaszterben a legkisebb (11,7%), ami érthető, mert ők a döntést nem anyagi megfontolások alapján hozzák meg, és valószínűleg a családi támogatás segíthet nekik a felsőoktatási rendszerben való boldogulásban.

21. táblázat. A hátrányos helyzetűek megoszlása az egyes klaszterekben (N=1 473, Sign.=0,005, Forrás: saját adatbázis)

		Távolról érkezők	Önállóságra törekvők	Minőséget preferálók	Családcentrikus szegények	Környékbeli jómódúak	Összesen
HH	N	54	47	47	84	37	269
	Oszop%	19,6%	19,0%	17,6%	23,0%	11,7%	18,3%
Nem HH	N	222	201	220	282	279	1204
	Oszop%	80,4%	81,0%	82,4%	77,0%	88,3%	81,7%
Összelemszám (fő)		276	248	267	366	316	1473

Mivel több esetben is meghatározó volt, hogy a hallgatók egy adott intézményt a család és az ismerős környezet miatt választották-e, ezért megvizsgáljuk, hogy az egyes klaszterekbe tartozók hol laknak az egyetemi tanulmányaik alatt. A 22. táblázatban látható, hogy a *távolról érkezők* többsége (49,3%) kollégiumban vagy bérelt lakásban (28,2%) lakik. A klaszteren belül azonosan oszlanak meg a hallgatók a Debrecenben családjával élő és a Debrecenben saját lakásban élő kategória között (5,0%), és ezzel együtt ők képviselik a legalacsonyabb arányt is a különböző lakóhelyek tekintetében. Az *önállóságra törekvők* között a legdominánsabb tényező a legközelebbi felsőoktatási intézmény választása, mivel a legtöbben családjukkal élő debreceniek (28,2%). Az önállóságra törekvés szempontjából ennek olyan praktikus oka lehet, hogy a hallgatók dolgoznak a tanulmányaik mellett, amire több lehetőségük van, mert helyben laknak, jobban ismerik a város adta munkalehetőségeket, és mivel olcsó számukra a lakhatás, ezért anyagi tekintetben is a saját céljaik megvalósítására tudnak koncentrálni. Ehhez kapcsolódóan a többi klaszterhez képest magas arányt képviselnek a bejárók (21,4%) is. A klaszteren belül jelentős az aránya az önálló életvitelt élő, bérelt lakásban lakóknak (26,2%) és a kollégistáknak (20,2%) is.

A *minőséget preferálók* közül kevesen élnek Debrecenben a saját családjukkal (9,4%), a többi klaszterhez képest egészen magas azoknak az aránya, akik saját lakásukban élnek (10,2%), de a bérelt lakásban lakók aránya szignifikánsan magasabb (31,4%), míg a kollégiumban lakóké a legmagasabb (40,8%). A *családcentrikus szegényeknél* a legmagasabb értéket a bejáró hallgatók érték el (26,6%), ami jól bizonyítja, hogy fontos nekik a család és az ismerős környezet, illetve 20% fölött van a Debrecenben élők aránya is. Esetükben a legalacsonyabb a bérelt lakásban élők aránya (23,6%). A *környékbeli jómódúakra* jellemző, hogy Debrecenben élnek (28,0%), illetve a többi klaszterhez képest alacsony a kollégiumban élők aránya (20,2%) és a bejáróké (15,9%). A magas családi háttér miatt náluk a legmagasabb a saját lakásukban élők aránya (11,5%). Valószínűleg a hallgatók hosszútávon a városban képzelik el az életüket, ezért például a szüleik vettek nekik saját lakást, azonban nem laknak

messze, így továbbra is lehetőségük van sűrűn hazalátogatni, és közel lenni a családhoz, barátokhoz, az ismerős környezethez.

22. táblázat. A hallgatók megoszlása az egyetemi tanulmányok ideje alatti lakóhely és a klaszterek alapján (fő, %) (N=1 473, Sign.=0,000, Forrás: saját adatbázis)

		Távolról érkezők	Önállóságra törekvők	Minőséget preferálók	Családcentrikus szegények	Környékbeli jómódúak	Összesen
Debreceni vagyok	N	14	71	24	79	90	278
	Oszl. %	5,0%	28,2%	9,4%	21,6%	28,0%	18,9%
Kollégium	N	138	51	104	84	65	442
	Oszl. %	49,3%	20,2%	40,8%	23,0%	20,2%	30,0%
Saját lakás Debrecen	N	14	10	26	19	37	106
	Oszl. %	5,0%	4,0%	10,2%	5,2%	11,5%	7,2%
Bejáró vagyok	N	35	54	21	97	51	258
	Oszl. %	12,5%	21,4%	8,2%	26,6%	15,9%	17,5%
Bérelt lakás	N	79	66	80	86	78	389
	Oszl. %	28,2%	26,2%	31,4%	23,6%	24,3%	26,4%

Az egyetemi tanulmányok ideje alatti állandó lakóhellyel összefüggésben azt vizsgáljuk, hogy milyen településtípusokon élnek az egyes klaszterbe tartozó hallgatók (23. táblázat). A *távolról érkező* klaszterben felülreprezentáltak a községekből (26,7%) és a városokból (41,3%) érkezők, de megjelenik a fővárosból (5,3%) származás is. Az *önállóságra törekvő* klaszterben a megyeszékhelyen (47,2%) élő hallgatók száma kiemelkedő. Mivel ebben a csoportban magas a bejáró és bérelt lakásban élők aránya, ezért lehetséges, hogy a közeli megyeszékhelyekről érkezők nagy számban képviseltetik magukat a klaszterben. A *minőséget preferálóknál* legmagasabb a fővárosból (8,7%) valamint a városokból érkezők aránya (38,5%). A *családcentrikus szegények* a községekből (20,1%) és a kisebb városokból (40,6%) érkezők között a második legmagasabb értékkel rendelkeznek. Ennek a háttérében az állhat, hogy anyagilag nem engedhetik meg maguknak, hogy a lakóhelyüktől távolabbi felsőoktatási intézményt válasszanak, ami nem gond, mert egyébként sem szeretnék elhagyni az ismerős környezetet. A *környékbeli jómódúak* számára is fontos a család, illetve az ismerős környezet, ezért legnagyobb arányban a megyeszékhelyekről (50,6%) és a közeli városokból származnak (33,2%), nem pedig a községekből (15,4%) vagy a fővárosból (0,8%).

23. táblázat. A hallgatók megoszlása az egyes klaszterekben az állandó lakóhely településtípusa alapján (N=1 193, Sign.=0,000, Forrás: saját adatbázis)

		Távolról érkezők	Önállóságra törekvők	Minőséget preferálók	Családcentrikus szegények	Környékbeli jómódúak	Összesen
Főváros	N	12	2	18	2	2	36
	Oszl. %	5,3%	1,0%	8,7%	0,6%	0,8%	3,0%
Község	N	60	24	37	62	39	222
	Oszl. %	26,7%	12,1%	17,8%	20,1%	15,4%	18,6%
Megye- székhely	N	60	94	73	119	128	474
	Oszl.%	26,7%	47,2%	35,1%	38,6%	50,6%	39,7%
Város	N	93	79	80	125	84	461
	Oszl.%	41,3%	39,7%	38,5%	40,6%	33,2%	38,6%

Végül az egyes klaszterekbe tartozó hallgatók nemek szerinti eloszlását vizsgáljuk (24. táblázat). A nők nagyobb arányban hajlandóak kitölteni a kérdőíveket, ezt bizonyítja a kutatásunk is, hiszen majdnem egyharmad, kétharmad az arány a férfiak és nők között, emellett az adatokat a férfi-hátrány hipotézis is magyarázhatja (Fényes – Pusztai 2006). A férfiak magas aránya jellemző az *önállóságra törekvő* csoportban (43,1%), ami alátámasztja azt, hogy a férfiak jobban vágnak az önállóságra, bár ezen a csoporton belül magasabb a hátrányos helyzetűek aránya, ami kissé korlátozhatja az önállóságra irányuló törekvéseket. A másik magas férfi arány a *környékbeli jómódúakra* jellemző (37,7%), ahol az előzőnek pontosan az ellenkezője látható, vagyis a magasabb társadalmi státusszal rendelkező férfiak inkább a hozzájuk közeli intézményben tanulnak tovább. Mivel fontos számukra a családi közelsége, lehetséges, hogy esetükben a „mama-hotel” hatásról is beszélhetünk, miszerint azért nem akarnak távol lenni a családtól, mert otthon megkapnak mindent, amit az egyetemi tanulmányaik idejére sem szeretnének feladni. A férfiak legalacsonyabb aránya a *távolról érkezők* klaszterében (31,7%) tapasztalható.

24. táblázat. A hallgatók nemük alapján való megoszlása az egyes klaszterekben (N=1 497, Sign.=0,047, Forrás: saját adatbázis)

		Távolról érkezők	Önállóságra törekvők	Minőséget preferálók	Családcentrikus szegények	Környékbeli jómódúak	Összesen
Férfi	N	90	109	94	122	122	537
	Oszlop%	31,7%	43,1%	35,2%	33,1%	37,7%	35,9%
Nő	N	194	144	173	247	202	960
	Oszlop%	68,3%	56,9%	64,8%	66,9%	62,3%	64,1%

A *távolról érkező* klaszterben lévőkről elmondhatjuk, hogy községekből és városokból is érkehetnek, valamint a fővárosból, így nagy számban élnek kollégiumban. Ebben a klaszterben a második legnagyobb a hátrányos helyzetűek aránya, és a legalacsonyabb a férfiaké. Az *önállóságra törekvő* klaszterben már kevesebb hátrányos helyzetűt találunk. Lakhatásuk vegyes képet mutat, mert vannak, akik családjukkal élnek, vannak, akik kollégiumban és a bejárók aránya is magas. Ez a csoport legnagyobb részt a városokból és a megyeszékhelyekről érkező férfiakat foglalja magába. A *minőséget preferáló* csoportba tartozók a képzés miatt választották a Debreceni Egyetemet, akik között alacsony a hátrányos helyzetűek aránya. Mivel az anyagiak nem fontosak számukra, ezért nagyobb arányban élnek bérelt lakásban vagy rendelkeznek akár saját debreceni lakással is. Ebben a csoportban érik el a legnagyobb arányt a fővárosból érkezők. A *családcentrikus szegények* között – ahogy klaszter neve is mutatja – a legnagyobb a hátrányos helyzetűek aránya és a közeli településről bejárók aránya is. A hallgatók leginkább a közeli községekből és városokból származnak, de magas a megyeszékhelyen élők aránya is. Közöttük a nők dominanciája mutatható ki. A *környékbeli jómódúak* klaszterében magas a debreceniek aránya és azoké, akik saját lakással rendelkeznek. Ők legnagyobb részben a megyeszékhelyen élnek vagy a közelebbi városokban. Ebben a klaszterben magasabb a férfiak aránya, valamint a klaszter nevéből adódóan itt a legkisebb a hátrányos helyzetű csoport részesedése.

VII.5. A hipotézisek igazolása

Ebben a fejezetben a harmadik és negyedik hipotézis vizsgálatát végeztük. A **harmadik hipotézisben** azt feltételezzük, hogy a terület gazdasági fejlettsége az alacsonyabb képzési szinteken jobban meghatározza a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek kistérségi arányát, mint a magasabb képzési szinteken – igazolódott. A magasabb képzési szint felé haladva csökken a hátrányos helyzetű felvettek aránya (Szemerszki 2010, Berács et al. 2015), és a képzési szintekkel a területi eloszlásuk is változik. Míg az alacsonyabb képzési szinteknél a hátrányos helyzetűek egyértelműen azokból a kistérségekből érkeznek nagyobb arányban, amelyek gazdaságilag fejletlenebbek, addig a magasabb képzési szinteknél már fejlett területekről is nagyobb arányban érkeznek. Ez abban is megnyilvánul, hogy míg az alacsonyabb szinteken sok esetben összefüggő területek jelentik a beiskolázási bázist, addig mester- vagy osztatlan képzésben jóval szétagoltabb az intézmények, a szakterületek beiskolázási körzete.

A negyedik hipotézisünk szerint a hátrányos helyzetűeknek kisebb az aránya azokon a képzési területeken, amikre nehezebb bejutni, illetve amiket nehezebb elvégezni, valamint intézményválasztásukat többek közt az anyagi helyzet és az intézmény közelsége határozza meg – igazolódott. A hátrányos helyzetűek az alacsonyabb presztízsű szakokat magába foglaló képzési területeken koncentrálnak, aminek több oka is lehet. Lehetséges, hogy nem volt céljuk más, magasabb presztízsű képzési területre bejutni, vagy nem sikerült az ezeken szükséges ponthatárt elérni. Valószínűleg az is meghatározó volt a választásukban, hogy milyen felsőfokú végzettséget láttak a környezetükben. Látható, hogy a támogató szakmákat magukba foglaló képzési területeken magasabb az arányuk, amely választás mögött a származási helyre való visszatérés, és ottani segítségnyújtás is állhat (Szűcs et al. 2016). Az alacsonyabb presztízsű képzések pedig szorosan összefüggnek a felsőoktatási intézmények típusával is (Varga 2007). A hipotézisünk második fele is igazolódott, az anyagi tényezők és az intézmény közelsége is meghatározó az intézményválasztásban, aminek következménye az intézményi akkumuláció. A két tényező szorosan összefügg egymással, és visszahathat a hallgatói szakválasztásra is (Denzler – Wolter 2010).

Megvizsgáltuk a legnagyobb hátrányos helyzetű hallgatólétszámmal rendelkező Debreceni Egyetem hallgatóinak intézményválasztását is. A hátrányos helyzetűek a családcentrikus szegények klaszterben összpontosultak, amire jellemző, hogy a döntésüket az intézmény távolsága alapján hozzák meg, illetve anyagi megfontolásból, és fontos számukra az is, hogy ismerős közegben legyenek (Denzler – Wolter 2010, Rámháp 2017). Sok hallgató érkezik a környékbeli községekből és városokból. A klaszterek között megjelenik az a csoport is, akik a képzés minősége miatt messziről érkeznek, az anyagiak nem fontosak számukra (Forray R. – Híves 2005). Olyan hallgatói csoportot is elkülönítettünk, akik magas társadalmi háttérrel rendelkeznek, megtehetnék, hogy távolabbi intézményt válasszanak, de a megszokott környezetükből nem szeretnék kiszakadni (Christie 2007). Ezek alapján elmondható, hogy nemcsak a hátrányos helyzetűek intézményválasztását befolyásolja a távolság (Haußmann 2008, Fábri 2010a).

VIII. A felsőoktatásba bekerült hallgatók középiskoláinak egyes jellemzői

Az utolsó empirikus fejezetben megvizsgáljuk, hogy a hallgatóknak milyen jellemzőkkel rendelkező középiskolákból sikerült bejutniuk a felsőoktatásba. Ebben a fejezetben az összeillesztett OKM és felvételi adatbázist használjuk, amiben leválogattuk azokat a hallgatókat (születési év, érettségi éve, képzési szint alapján), akik 10. osztályosként nagy valószínűséggel megírták a két évvel korábbi kompetenciamérést. Megjelenítjük továbbá a VI.5. alfejezet eredményeit is, így látható, hogy a középfokú oktatásban mi volt jellemző a két csoport iskoláira, valamint mi jellemző a felsőoktatásba bejutottak iskoláira. A felvételi adatbázis nem teszi lehetővé, hogy a hallgatókhoz hozzárendeljük saját kompetenciamérés eredményüket, az egyetlen kapocs a két adatbázis között az iskola oktatási azonosítója, így az egy intézményhez tartozó a telephelyi adatokat szükséges volt egy oktatási azonosítóra aggregálni. Ezeket az iskolai adatokat rendeltük hozzá az egyes hallgatóihoz, így egy-egy iskola annyiszor szerepelt az elemzésben, amennyi hallgató bekerült onnan a felsőoktatásba. Hasonló módszer alapján számoltunk a középfokú intézményeknél is, de ott a tanulókhöz a telephelyi adatokat sikerült hozzárendelnünk.

A fejezetben belül térképi megjelenítés segítségével először a matematika mérés eredményeit mutatjuk be. Mivel a szövegértés teljesítmények hasonló képet mutatnak, ezért azokat a dolgozat végén a 3. és 4. mellékletben csatoljuk. A matematika eredmények elemzésekor arra fókuszáltunk, hogy milyen a bejutott hallgatók iskoláinak átlagos pontszáma lakóhelyük kistérsége alapján, valamint milyen különbség van a hátrányos és nem hátrányos helyzetű felvettek iskolai eredményei között. A következő alfejezetben a bejutott hallgatók iskoláit vizsgáljuk iskolatípus és fenntartó szerint. Itt összevetjük a felvett hallgatók eredményeit az OKM adatbázisban található összes középiskolás tanuló eredményeivel. Az utolsó alfejezetben az iskolák összetételét és a felvételi eljárásukat vizsgáljuk, a felsőoktatásba felvettek intézményeinek és az összes, OKM-ben található középiskola adatai alapján. Az alfejezetekben különböző rövidítéseket használunk, melyek a következők: a hátrányos helyzetűek az Országos kompetenciamérésben (HH OKM), a nem hátrányos helyzetűek Országos kompetenciamérésben (Nem HH OKM), a hátrányos helyzetűek a felvételi adatbázisban (HH Felvi) és a nem hátrányos helyzetűek a felvételi adatbázisban (Nem HH Felvi).

VIII.1. A felsőoktatásba bejutott hallgatók OKM teljesítményének területi különbségei

Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, hogy a felsőoktatásba bejutott hallgatók az ország egyes területein milyen teljesítményű iskolából érkeztek a 10. osztályos, 2012. évi Országos kompetenciamérés adatai alapján. Mivel a hallgatókhoz saját eredményeiket nem tudjuk hozzárendelni, ezért a középiskolák szintjére aggregáltuk az elért eredményeket, a térképi ábrázolásnál pedig a hallgatók állandó lakóhelye alapján mutatjuk be a teljesítményeket.

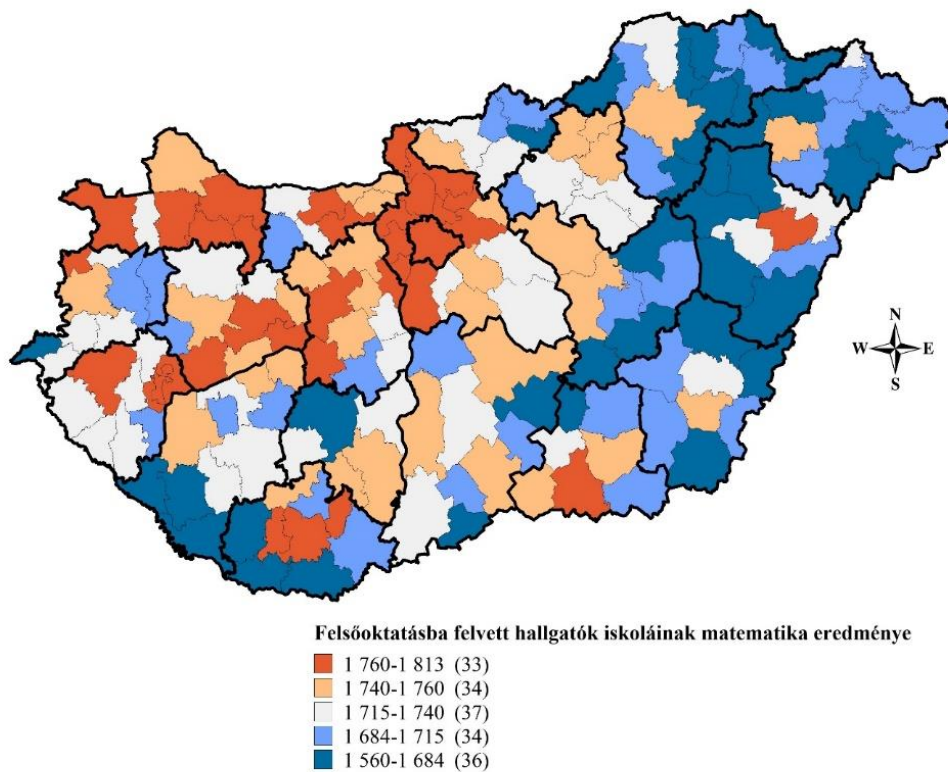
Az 55. ábrán látható, hogy az OKM teljes adatbázisához képest (lásd 30. ábra) emelkedtek a minimum (1535-ről 1560-ra) és maximum (1722-ről 1813-ra) értékek is, ami azt bizonyítja, hogy a felsőoktatásba a jobb képességű diákok kerülnek be. Az eredményeket területileg vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a felsőoktatási intézményekbe felvettek eredményei nagyrészt hasonlóak az OKM-hez. Ennek az a magyarázata, hogy a hátrányos helyzetűek többsége a közeli felsőoktatási intézményeket választja (Fekete et al. 2016), így hasonló teljesítményű hallgatókkal „versenyeznek” a felsőoktatásba való bekerülésért, míg az ország hiányosabb felsőoktatási szerkezettel rendelkező északnyugati részén (Rechnitzer – Smahó 2007) élő hallgatók nagyobb részt a fővárosban tanulnak tovább, ahová nehezebb bekerülni. A magasabb társadalmi státuszúak mozdulnak el a távolabbi intézmények felé (Griffin 2014), és ők általában magasabb tanulói teljesítménnyel is rendelkeznek (Bacsikai 2015). Közülük is csak a legjobbak nyernek felvételt a felsőoktatásba, mivel sokszor budapesti intézményeket, illetve olyan kuriózum képzéseket részesítenek előnyben, ahová nehéz bejutni. Az alacsonyabb tanulmányi teljesítménnyel rendelkezők tehát nem kerülnek be a felsőoktatásba, ezért a jelen vizsgálatunkban sem csökkentik az állandó lakóhelyük kistérségének teljesítményátlagát.

Az ábrán igyekeztünk egyenlő arányban besorolni a kistérségeket, melyek közül a piros árnyalataival jelöltük a legjobb 40%-ot, fehérrel az átlag közeliakat, míg kék árnyalatokkal a leggyengébb 40%-ot elért kistérségeket. A Nyugat-Dunántúl régió esetében Győr-Moson-Sopron megyében legmagasabbak a teljesítmények, míg Vas megyében több kistérség is az átlagos vagy az alatti kategóriába került. Zala megyében az átlagos térségek vannak többségben, és csupán a Zalakarosi kistérség átlag alatti (Reisz 2002). A Közép-Dunántúl régióban a legmagasabbak a teljesítmények (kivételesen a Sümegi, a Kisbéri és a Sárbogárdi kistérség). A Nyugat-Dunántúl régióhoz képest itt még kevesebb felsőoktatási intézmény található (Rechnitzer – Smahó 2007), és ebből a régióból a legtöbben a fővárosban tanulnak tovább (vö. 53. és 54. ábra), ezért a magas eredmények mögött az állhat, hogy csak a

legjobb iskolai eredményekkel rendelkezők kerülnek be a felsőoktatásba. A Dél-Dunántúl régióban jellemzően már alacsonyabbak a teljesítmények. Kirajzolódnak a Dráva-mellék alacsony eredményei, valamint sok kistérségben átlagos értékek mutathatók ki (kimagasló értékkel rendelkezik a Pécsi, a Szentlőrinci és a Pécsváradi kistérség).

A teljes Országos kompetenciamérés középiskolai eredményeihez képest a Közép-Magyarország régió még több kistérsége tartozik a legmagasabb kategóriába. Ez egyrészt a magasabb társadalmi háttérrel is magyarázható (Pusztai 2009), valamint azzal is, hogy a jelen vizsgálatunkba a gyengébb teljesítménnyel rendelkezők nem kerültek be, mert nem nyertek felvételt egyik felsőoktatási intézménybe sem. A korábban látott matematika eredményekhez képest Bács-Kiskun megyében alacsonyabb teljesítmények a jellemzők, viszont ki kell emelni, hogy a keleti országrészt tekintve ez a megye az egyik legjobb eredményekkel rendelkező. Csongrád megyében is találunk még kiemelkedő teljesítményekkel rendelkező területeket, leginkább Szeged és közelében lévő kistérségekben. Békés megye – csak úgy, mint korábban is – a leggyengébb értékeket mutatja. Az Észak-Magyarország régióban több, átlagos kategóriába tartozó kistérséget is találunk, melyek leginkább Nógrád és Heves megyében helyezkednek el. Heves megye északi részén viszont három kistérség is magasabb kategóriába került (az Egri, a Pétervásárai és a Bélapátfalvi). Utóbbi kettő esetében a magasabb eredmény valószínűleg azzal magyarázható, hogy csak a legjobbak próbálták a jelentkezést és/vagy kerültek be a felsőoktatásba. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében egyedül a Miskolci kistérség került átlag fölé, annak ellenére, hogy a kistérség teljesítménye több elemzésben elmaradt a többi megyeszékhelyétől.

Az Észak-Alföld régióban a leggyengébbek a teljesítmények. Jász-Nagykun-Szolnok megye a nyugati kistérségei átlag fölötti eredményekkel jellemezhetőek, ami feltételezhetően a fővárosban való továbbtanulás miatt emelkedhetett meg, míg a megye keleti részén alacsonyabb értékek jellemzőek, ami pedig a Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem felé való továbbtanulás miatt lehetséges, mert ezekbe az intézményekbe fővároshoz képest ugyanis alacsonyabb teljesítményekkel is be lehet jutni. Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében csupán a két megyeszékhely került átlag fölötti kategóriákba, és csak a Hajdúszoboszlói, a Hajdúhadházi, illetve a Záhonyi kistérségek vannak az átlagos kategóriában. A többi kistérség az átlag alatti kategóriákhoz tartozik, ami egyrészt magyarázható azzal, hogy a régióban hagyományosan alacsony a tanulói teljesítmény (Garami 2014, Balácsi et al. 2016), másrészt azonban azt is figyelembe kell venni, hogy itt nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatásba hátrányos helyzetűek is (Hegedűs 2015b), akik körében alacsonyabb eredmények jellemzőek.



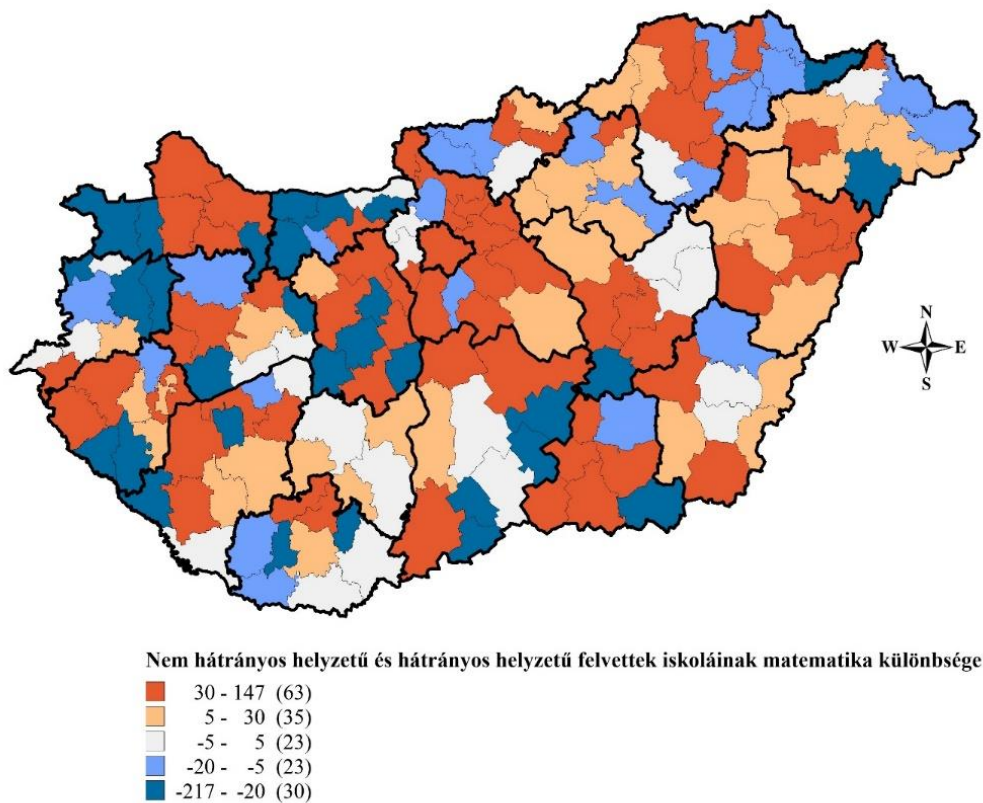
55. ábra. A felsőoktatásba felvett hallgatók középiskoláinak matematika eredménye (N=28 498, Forrás: OKM-Felvi 2014)

Az 56. ábrán bemutatjuk, hogy az egyes kistérségekben mekkora a különbség a nem hátrányos és hátrányos helyzetű felvettek iskoláinak eredményei között. A felsőoktatásba bejutott hallgatóknál jóval több olyan kistérség van, ahol a bekerült hátrányos helyzetűek iskoláiban átlagosan magasabb eredmények voltak jellemzők, mint a nem hátrányos helyzetűek esetében. Fontos kiemelnünk, hogy az északnyugati területeken alacsony a hátrányos helyzetűek felvettek aránya, ezért előfordul, hogy az egyes kistérségekben csak egy-két hátrányos helyzetű hallgató van, sőt a Szentgotthárdi, a Csepregi és a Balatonfüredi kistérségekből nem került ebbe a mintába hátrányos helyzetű hallgató.

A Nyugat-Dunántúl kistérségeinek közel felében a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek iskoláinak átlaga magasabb volt, mint a nem hátrányos helyzetűeké. A régióban kevés a hátrányos helyzetű felvett hallgató, így az a néhány fő hátrányos helyzetű jó átlagú iskolába járt, míg sok nem hátrányos helyzetű a gyengébb teljesítményű iskolákból is bejutott a felsőoktatásba, ami a nem hátrányos helyzetűek alacsonyabb átlagához vezetett. Hasonlóak az eredmények a Közép-Dunántúl régióban is, ahol Komárom-Esztergom megyében magasabb a bejutott hátrányos helyzetűek iskoláinak pontszámátalaga. Fejér megyében vegyes kép látható, mert a két szélső kategóriába is tartoznak kistérségek. A Dél-Dunántúl régióban kisebb azoknak a kistérségeknek az aránya, ahol a hátrányos helyzetűek magasabb

eredményeket érnek el. Több esetben is azokban a kistérségekben teljesítenek jobban a hátrányos helyzetűek, ahol magasabb a bekerült hátrányos helyzetűek aránya. Ennek oka lehet, hogy a hátrányos helyzetűek csak a jobb iskolából kerülnek be a felsőoktatásba, míg a nem hátrányos helyzetűek gyengébb teljesítményű iskolákból is. Az eredmények háttérben a motiváció is állhat, mivel valószínűleg csak a legjobb hátrányos helyzetűek látnak lehetőséget a bekerülésre, ezért sokan meg sem próbálnak bejutni a felsőoktatásba.

A főváros agglomerációjában a Szentendrei és a Gyáli kistérségben jobbak a hátrányos helyzetűek eredményei, a többi kistérségben a nem hátrányos helyzetűek iskoláinak átlaga a magasabb. E mögött a felsőoktatási intézményekbe való túljelentkezés állhat, ami lehetőséget teremthet a felsőoktatási intézményeknek arra, hogy csak a legjobb jelentkezőket válogassák be a hallgatóik közé. A Dél-Alföld régióban találunk ugyan olyan kistérséget, ahol a hátrányos helyzetűek jobban teljesítenek, de a legtöbb esetben nagy a különbség a két csoport között. Az Észak-Magyarország régióban legtöbbször a nem hátrányos helyzetűek jobb eredményei mutathatók ki. Borsod-Abaúj-Zemplén megye keleti részén viszont a hátrányos helyzetűek iskoláiban magasabb a teljesítmény. A régió mintázata mögött az állhat, hogy a hátrányos helyzetűek csak a jobb teljesítményű iskolákból mernek a felsőoktatásba jelentkezni, de például a Bodrogi kistérségre az is magyarázatot adhat, hogy rendelkezik gimnáziummal. Az Észak-Alföld régió hátrányos helyzetűinek iskolái alacsonyabb teljesítményeket mutatnak, mint a nem hátrányos helyzetűeké. A kivételt Szabolcs-Szatmár-Bereg megye határmenti kistérségei jelentik, ahol a nem hátrányos helyzetűek iskoláinak kisebb az átlaga, mint a hátrányos helyzetűeknek. Ez azzal magyarázható, hogy a nem hátrányos helyzetűek alacsonyabb teljesítménnyel is jelentkeznek a felsőoktatásba, míg a hátrányos helyzetűek csak a jobb teljesítményű iskolából, így a nem hátrányos helyzetűeknek alacsonyabb lesz a kistérségi átlaga, mint hátrányos helyzetűeknek.



56. ábra. A nem hátrányos és hátrányos helyzetű hallgatók középiskoláinak matematika eredményeiben tapasztalható kistérségi különbségei (N=28 498, Forrás: OKM-Felvi 2014)

VIII.2. A felsőoktatásba bejutott hallgatók középiskoláinak jellemzése iskolatípus és fenntartó alapján

Az alfejezet első részében megvizsgáljuk, hogy a felsőoktatásba bejutott hallgatók és a közoktatásban tanulók között milyen volt a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek megoszlása az egyes iskolatípusokban. Így látható, hogy az egyes iskolatípusok hogyan segítik elő a felsőoktatásban való továbbtanulást. Ezt követően megvizsgáljuk, hogy az egyes iskolatípusokban milyen matematika és szövegértés eredmény tapasztalható. Ehhez hasonlóan elvégezzük vizsgálatunkat a fenntartók alapján is. A következőkben szereplő táblázatok egy része már látható volt a VI.5. alfejezetben, amikor a teljes OKM adatbázis adatait mutattuk be, ezért ezek eredményeit most csak szükséges esetben jellemezzük.

A 25. táblázatban látható, hogy az OKM adatbázis alapján a nem hátrányos helyzetűek 45,2%-a tanult gimnáziumban, a felsőoktatásba bekerülteknek pedig a 80%-a. A szakközépiskolások 41,4%-ából került ki a felsőoktatásba bejutott nem hátrányos helyzetűek 20%-a. A hátrányos helyzetű középiskolások 21%-a tanult gimnáziumban, és ebből került ki a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetű hallgatók 74,1%-a. A szakközépiskolában a

hátrányos helyzetűek 40,1%-a tanult, és ők a felsőoktatásba bejutott hátrányos helyzetűek 25,9%-át adják. A nem hátrányos helyzetűek gimnáziumai esetében kevesebb, mint kétszerese a felsőoktatásba bekerülés aránya, addig a hátrányos helyzetűeknél ez több mint háromszoros. A hátrányos helyzetűek körében a szakmát adó középfokú oktatási intézmények közül hiába tanulnak többen szakközépiskolában, vagyis tesznek érettségit, nem tanulnak tovább ebből az iskolatípusból olyan arányban, mint a nem hátrányos helyzetűek. Elmondható tehát, hogy a hátrányos helyzetűeknek legnagyobb részét csak a gimnáziumból van esélye bekerülni a felsőoktatásba, míg a nem hátrányos helyzetűeknek szakközépiskolából is nagyobb esély mutatkozik erre (Schumann 2009). Ennek háttérében több magyarázat is áll, hiszen VI.5. fejezetben láttuk, hogy a hátrányos helyzetűek olyan iskolákba járnak, ahol több a hátrányos helyzetű tanuló, kisebb a motiváció és nagyobb a fegyelmezetlenség. Így van ez a szakközépiskolákban is. A nem hátrányos helyzetűek viszont olyan szakközépiskolákba járnak, ahol jobbak a teljesítmények és nagyobb elhivatottság, tehát még az iskolatípuson belül is érzékelhető a családi háttér alapján való szelekció (Csapó et al. 2009). Mivel a hátrányos helyzetűek a gyengébb szakközépiskolákban tanulnak, ezért közülük csak a legjobban teljesítők jutnak be a felsőoktatásba. Abban a közösségben, ahol kevesebb a hátrányos helyzetű, ott jobban teljesítenek azonos családi helyzet mellett, mint azokban a közösségekben, ahol magasabb az arányuk (Pop-Elches – Urquiola 2013). A gimnáziumi képzés esetében pontosan ezt tapasztalhatjuk.

25. táblázat. Tanulók/hallgatók megoszlása iskolatípusonként (fő, %) ($N_{OKM}=71\ 103$, $N_{Felvi}=30\ 083$, $Sign_{OKM}=0,000$, $Sign_{Felvi}=0,000$, Forrás: OKM 2012 és OKM-Felvi 2014)

		Nem HH OKM	Nem HH Felvi	HH OKM	HH Felvi
Gimnázium	Elemszám (fő)	26 065	22 245	2 807	1 687
	Oszlop%	45,2%	80,0%	21,0%	74,1%
Szakközépiskola	Elemszám (fő)	23 908	5 561	5 377	590
	Oszlop%	41,4%	20,0%	40,1%	25,9%
Szakiskola	Elemszám (fő)	7 736	-	5 210	-
	Oszlop%	13,4%	-	38,9%	-
Összelemszám (fő)		57 709	27 806	13 394	2 277

A következőekben vizsgáljuk, hogy a két érettségit adó iskolatípusban milyen az egyes csoportok kompetencia-eredménye az OKM és a Felvi adatbázisban. Matematikából a gimnazista *nem hátrányos helyzetűek* az OKM-ben 1760-as pontátlagot értek el, míg a Felvi adatbázisban az átlag 1774 pont, tehát a kettő között a különbség mindössze 14 pont, míg a szövegértésnél csak 11 pont (26. táblázat). A szakközépiskolai matematika eredmények: az

OKM átlagpontja 1631, míg a felvételi adatbázis iskoláinak átlaga 1661 pont (különbség 30 pont). A szövegértésnél 1605 pontról 1630 pontra javult a felvételi adatbázis átlaga (25 pont). A *hátrányos helyzetűek* gimnáziumában 1660 pont volt matematikából az OKM adatbázis átlaga, míg a felsőoktatásba bejutottak között 1721 pont, vagyis itt a különbség 61 pont, ami jóval nagyobb, mint a nem hátrányos helyzetűeknél (14 pont). Szövegértésből a gimnáziumban az átlagpontok 1640-ről 1696 pontra emelkedtek, ami 56 pontos növekedés szemben a nem hátrányos helyzetűek 11 pontjával. A szakközépiskolában az OKM matematika átlagpontja 1565 pont, míg a Felvi adatbázisban 1623 pont. Így az 58 pontos eltérés van szemben a nem hátrányos helyzetűek 30 pontjával. A szövegértésben a pontátlag 1548 pontról 1583-ra növekszik, ami 35 pontos különbséget eredményez, míg a nem hátrányos helyzetűeknél ez csak 25 pont. Az adatok alapján megállapítható, hogy a hátrányos helyzetűeknek jóval a középiskolai hátrányos helyzetűek átlaga fölött kell teljesíteni, míg a nem hátrányos helyzetűek esetében kisebb mértékű javítás is elegendő.

Az iskolatípusokon belül vizsgálódva az OKM-ben a gimnáziumi matematika eredmények szerint a nem hátrányos helyzetűek 100 ponttal teljesítenek jobban a hátrányos helyzetűekhez képest, míg a Felvi adatbázisban 53 pont a különbség. A szövegértésnél az OKM-ben 93 pont a két tanulói csoport közötti eltérés, míg a Felvi adatbázisban ez csupán 46 pont. A szakközépiskolai matematikai teljesítmények között az OKM-ben 66 pont a különbség, míg a Felvi adatbázisban csak 38 pont. A szövegértésnél 57 pont a hátrányos helyzetűek és nem hátrányos helyzetűek közötti eltérés, ami a felsőoktatásba bekerültek csoportjában 37 pontra csökken. A felsőoktatásba bekerültek iskolái között csökkennek a teljesítménybeli különbségek, de nem azért, mert a nem hátrányos helyzetűek gyengébb teljesítménnyel is bekerülnek, hanem azért mert a hátrányos helyzetűek közül csak a legjobbaknak van esélye a felsőoktatásba való bejutásra. A felvételi szelekció hatására még homogénebb hallgatói összetétel alakul ki a felsőoktatásban.

26. táblázat. Tanulmányi teljesítmény iskolatípusonként ($N_{OKM}=70\ 572$, $N_{Felvi}=29\ 728$, $Sign=0,000$, Forrás: OKM 2012 és OKM-Felvi 2014)

	Iskolatípus	Matematika	Szövegértés
Nem HH OKM	Gimnázium	1760,0	1733,2
	Szakközépiskola	1631,7	1605,6
Nem HH Felvi	Gimnázium	1774,2	1742,0
	Szakközépiskola	1661,7	1630,1
HH OKM	Gimnázium	1660,8	1640,6
	Szakközépiskola	1565,6	1548,5
HH Felvi	Gimnázium	1721,4	1696,1
	Szakközépiskola	1623,4	1593,8
Nem HH Átlag	Nem HH OKM	1668,1	1639,1
	Nem HH Felvi	1751,7	1719,7
HH Átlag	HH OKM	1528,2	1498,9
	HH Felvi	1697,1	1670,8

A következő két táblázatban az előző metódushoz hasonlóan a fenntartókat vizsgáljuk meg. A 27. táblázatban először a két csoport fenntartók közötti megoszlását tekintjük át. A legtöbbben az állami fenntartású intézményekből kerülnek be a felsőoktatásba, aminek az oka, hogy ott tanul a legtöbb középiskolai hallgató (Varga J. 2015), ezért az arányokban való változás vizsgálata a célszerűbb.

A közoktatásban az *állami* intézményekben nem hátrányos helyzetűek kisebb arányban (83%) vannak jelen, mint a hátrányos helyzetű tanulók (85,1%). A felsőoktatás esetében csökkent az állami intézményekből érkezők aránya, a nem hátrányos helyzetűeknél 78,2%-ra, míg a hátrányos helyzetűeknél 79,1%-ra. Az *egyházi* fenntartású iskolákban felülreprezentáltak a nem hátrányos helyzetűek (11,5%) a hátrányos helyzetűekkel szemben (8,7%). A felsőoktatásba sokkal nagyobb arányban kerülnek be az egyházi szektor iskoláiból hallgatók, mint az állami szektorból. Minkét tanulói csoportnál 17,7%-ra emelkedett az arányuk a Felvi adatbázisban. A felsőoktatásba egyházi iskolából bejutott hátrányos helyzetűeknek 9%-kal nagyobb az aránya, mint amekkora arányban tanultak egyházi középiskolában. Ennek több oka is lehetséges. Egyrészt az egyházi iskolák felvételi eljárása a legszigorúbb, így a hátrányos helyzetűek közül csak a legjobbak kerülnek be az egyébként magasabb családi háttérű tanulók közé (Elder – Jepsen 2014), ahol a motiváló környezet és a jó teljesítmény pozitív hatással van a hátrányos helyzetű tanulók eredményeire (Pop-Eleches – Urquiola 2013). Másfelől az egyházi fenntartású intézmények között a gimnáziumok aránya jóval magasabb, mint a szakközépiskolák és szakiskolák aránya (Hermann – Varga 2016), ami szintén az egyházi fenntartású középiskolákból érkezők jobb átlagaihoz járul hozzá, valamint az iskolai légkör valószínűleg hozzájárul a jobb teljesítményekhez (Pusztai 2009).

Az *alapítványi* iskolákból származó tanulók már lényegesen kisebb részt képviselnek mindkét adatbázisban. Ezekből a középiskolákból a nem hátrányos helyzetű tanulók kisebb mértékben jutnak be ugyan a felsőoktatásba (3,1%), mint amilyen arányban itt tanulnak (4,1%), de ez az eltérés nem számottevő. A hátrányos helyzetűek esetében azonban már találunk különbséget, mert a közoktatásban alapítványi iskolában a tanulók 3,5%-a tanul, míg a felsőoktatásban csak 1,9% az ebből a szektorból érkezők aránya. Ennek hátterében az áll, hogy ez a szektor kevesebb gimnáziumot működtet, és sok esetben alacsony társadalmi státuszú gyerekek járnak ide. Ezeknek az intézményeknek nem a felsőoktatásra való felkészítés a célja, hanem a hátrányos helyzetűek valamilyen végzettséghez juttatása. Az *egyéb* fenntartóhoz tartozó iskolákban tanul a legkevesebb nem hátrányos helyzetű tanuló (1,4%), és innen a felsőoktatásba is közel ennyien is kerülnek be (1,1%). A hátrányos helyzetűek nagyobb arányban tanulnak ilyen iskolában (2,8%), de a tanulók csak kevesebb, mint fele kerül be innen a felsőoktatásba (1,3%). Ennek az a magyarázata, hogy az egyéb fenntartású iskolák nagyobb számban vannak jelen az ország északkeleti részén, és közöttük is inkább a szakközépiskola, illetve a szakiskola domináns a helyi igények miatt (vö. 11. ábra).

27. táblázat. Tanulók/hallgatók megoszlása fenntartónként ($N_{OKM}=70\,012$, $N_{Felvi}=29\,385$, $Sign_{OKM}=0,000$, $Sign_{Felvi}=0,017$, Forrás: OKM 2012 és OKM-Felvi 2014)

Fenntartó		Nem HH OKM	Nem HH Felvi	HH OKM	HH Felvi	OKM teljes	Felvi teljes
Állami	Elemszám (fő)	47206	21281	11181	1706	58387	22987
	Oszlop%	83,0%	78,2%	85,1%	79,1%	83,4%	78,2%
Egyházi	Elemszám (fő)	6525	4806	1142	381	7667	5187
	Oszlop%	11,5%	17,7%	8,7%	17,7%	11,0%	17,7%
Alapítványi	Elemszám (fő)	2323	835	455	41	2778	876
	Oszlop%	4,1%	3,1%	3,5%	1,9%	4,0%	3,0%
Egyéb	Elemszám (fő)	812	306	368	29	1180	335
	Oszlop%	1,4%	1,1%	2,8%	1,3%	1,7%	1,1%
Összesen	Elemszám (fő)	56866	27228	13146	215	70012	29385
	Oszlop%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A 28. táblázatban bemutatjuk, hogy a fenntartók illetve a hátrányos helyzet alapján milyenek a tanulói teljesítmények matematikából és szövegértésből. Az *állami* iskolák *nem hátrányos helyzetűinek* matematika eredménye átlagosan 1668 pont, ami a felsőoktatásban bekerülteknél 1759 pontra nő (különbség 91 pont). A szövegértés esetében az OKM-ben az átlag 1637 pont, a Felvi adatbázisban pedig 1724 pont (különbség 87 pont). Az *egyházi* intézményekben a *nem hátrányos helyzetűek* matematika teljesítménye a teljes OKM

adatbázisban 1696 pont, ami Felvi adatbázisban 1739 pont (különbség 43 pont), A pontátlag növekedése jóval kisebb, mint az állami intézményeknél. A szövegértés 1674 pontról növekszik 1715 pontra, a különbség 41 pont. A szövegértés esetében kisebb a különbség az egyházi és állami iskolák pontátlagai között, de itt is az egyházi iskolákból felvetteknek van jobb átlaga. Ennek hátterében az állhat, hogy az egyházi intézmények jobban a felsőoktatás felé orientálják a tanulóikat, illetve a tanulók teljesítménye is homogénebb, így lehetséges, hogy a teljes OKM mintában magasabb az átlagos teljesítményük.

Az *alapítványi* és *egyéb* felsőoktatási intézmények alacsonyabb teljesítményekkel rendelkeznek. Az alapítványi iskolák matematikai eredménye átlagosan 1602, míg a felsőoktatásba bejutottak esetében 1676 pont (különbség 74 pont). A szövegértésben 1586 pontról növekedett a teljesítmény 1661 pontra (különbség 75 pont). Az *egyéb* fenntartású iskoláknál a matematika átlaga a teljes OKM adatbázisban 1610 pont, míg a Felviben 1703 (eltérés 93 pont). Az OKM szövegértés esetében itt található a leggyengébb érték 1581 pont, míg a felsőoktatásba innen bekerülteknél 1665 pont (84 pont). Ezeknek az iskoláknak alacsonyabb teljesítménye egyértelműen az iskolák céljaival és tanulói összetételével hozhatók összefüggésbe.

A *hátrányos helyzetű* csoportnál az *állami* iskolákban 1528 pont volt az átlagos OKM matematika eredmény, a felsőoktatásba bekerülteknél ez már 1699 pont (eltérés 171 pont). Az állami iskolák szövegértés eredménye 1499 pont volt, viszont a felsőoktatásba átlagosan 1670 pontos iskolákból kerültek be a hallgatók (eltérés 171 pont). Sok hátrányos helyzetű tanul az állami intézményekben, ez magyarázhatja az alacsonyabb tanulói teljesítményeket. Az *egyházi* intézmények matematika átlaga a hátrányos helyzetűek esetében 1558 pont volt, míg a közülük felvettek iskoláinak átlagpontoszáma 1697 pont (eltérés 139 pont). A szövegértésnél ez az érték 1529 pontról 152 ponttal 1681 pontra emelkedett. A hátrányos helyzetűek az egyházi iskolában matematikából megközelítik (2 pont az eltérés), míg szövegértés esetében 11 ponttal meg is haladják az állami intézmények átlagpontoszámát.

A *hátrányos helyzetű tanulók alapítványi* intézményeiben a matematikából átlagosan 1475 pontról 1673 pontra történt a növekedés (eltérés 198 pont), míg a szövegértésnél 1452 pontról emelkedett a felsőoktatásba bekerült hallgatók iskoláinak átlaga 1646 pontra (különbség 194 pont). Az *egyéb* fenntartók matematikai eredményei 1515 pontról 1634 pontra (eltérés 119 pont) emelkedtek a felvettek iskoláinak körében, a szövegértés esetében pedig 1429 pontról 1572 pontra (különbség 143 pont). Ennek a két fenntartói csoportnak az iskolái között jelentős teljesítménybeli eltérések vannak, és az iskolák egyetlen eredményei valószínűleg a tanulók meglehetősen heterogén családi háttéréből, illetve továbbtanulási motivációiból adódik. Ehhez hozzájárulhat, hogy e fenntartók iskolái csak kisebb részben

gimnáziumok, vagyis a középiskolák profilja sem elsősorban a felsőoktatásba való bekerülés, hanem például egy szakma megszerzése középfokon. Ez a két iskolatípus magába foglalja a legjobb képzéseket nyújtó fizetős iskolákat és a hátrányos helyzetűekre koncentráló, felzárkóztató iskolákat is.

Az egyházi iskolákban tanulók eredményei térnek el legkisebb mértékben a tőlük felsőoktatásba bekerültek eredményeitől, ami szintén magyarázatot adhat arra, hogy innen a hátrányos helyzetűek nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe. Hasonlóan alacsony eltérés mutatható ki az egyéb fenntartók eredményei között is, bár ezek az eredmények hátrányos helyzetűek esetében a legkisebbek közé tartoznak, és az alacsony eltérés ellenére innen kisebb arányban kerülnek be a hallgatók a felsőoktatásba. Ennek okai tanulói összetételben és az iskola típusában is keresendők, de az látható, hogy ezekből az iskolákból alacsonyabb átlagos eredmény mellett is be lehetett jutni a felsőoktatásba.

Végül megvizsgáljuk, hogy a felsőoktatásban közeledtek-e a felvett hallgatók iskolának értékei. Ezt úgy vizsgáljuk, hogy megnézzük az egyes oszlopokon belül a legmagasabb és legalacsonyabb értékeket. Az OKM matematika esetében a legmagasabb értéket az egyházi iskolák nem hátrányos helyzetű tanulói érték el (1696 pont), míg a legalacsonyabbat a hátrányos helyzetű alapítványi iskolák tanulói (1475 pont), így a különbség 221 pont. Ez a Felvi adatbázisban szinte a felére csökken, 125-re (állami nem hátrányos helyzetű 1759 pont és hátrányos helyzetű egyéb fenntartású 1634 pont). Az OKM szövegértés esetében a legjobb eredmény a nem hátrányos helyzetű egyházi iskolákban volt jellemző (1674 pont), a legalacsonyabb teljesítmény pedig 245 pont különbséggel az egyéb fenntartású hátrányos helyzetűek intézményeinél tapasztalható (1429 pont). A felsőoktatásba bekerültek között a nem hátrányos helyzetűek állami iskoláinak pontátlaga a legmagasabb (1724 pont), a legalacsonyabb eredmény pedig a hátrányos helyzetűek egyéb fenntartójú intézményeinek átlaga (1572 pont), aminek következtében a fenntartók közötti maximális különbség 152 pont. Megállapítható, hogy a felsőoktatásba bekerültek iskoláiban csökkentek a tanulói különbségek, és egyfajta homogenizáció ment végbe a kiválogatódásnak köszönhetően.

28. táblázat. Szövegértés és matematika teljesítmény a hátrányos helyzet és a fenntartók tekintetében
($N_{OKM}=69\ 478$, $N_{Felvi}=29\ 385$, $Sign=0,000$, Forrás: OKM 2012 és OKM-Felvi 2014)

		Felvi matek	OKM matek	Felvi szövegértés	OKM szövegértés
Nem HH	Állami	1759,11	1668,62	1724,61	1637,86
	Egyházi	1739,65	1696,50	1715,05	1674,54
	Alapítványi	1676,01	1602,71	1661,24	1586,90
	Egyéb	1703,98	1610,41	1665,86	1581,07
	Összesen	1752,51	1668,31	1720,32	1639,19
HH	Állami	1699,20	1528,10	1670,73	1499,44
	Egyházi	1697,01	1558,29	1681,25	1529,31
	Alapítványi	1673,16	1475,35	1646,60	1452,27
	Egyéb	1634,01	1515,70	1572,51	1429,56
	Összesen	1697,44	1528,56	1670,81	1498,45
Összesen	Állami	1754,66	1641,81	1720,61	1611,05
	Egyházi	1736,52	1676,01	1712,56	1653,02
	Alapítványi	1675,88	1582,03	1660,56	1565,03
	Egyéb	1697,92	1580,63	1657,78	1533,60
	Összesen	1748,47	1642,17	1716,69	1612,86

VIII.3. A felsőoktatásba bejutott hallgatók középiskoláinak jellemzése a tanárok, a tanulók és a felvételi eljárás alapján

Ebben az alfejezetben azt a különbséget vizsgáljuk a különbséget a nem hátrányos és a hátrányos helyzetű csoportok iskolái között, hogy milyen jellemzőkkel rendelkező iskolából jutnak be könnyebben a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba. Először a tanárokat és az iskolák tanulóit összetételét vizsgáljuk, majd az egyes iskolákban tapasztalható pedagógus hiányra, végezetül pedig a középiskolai felvételi eljárás különbségeire fókuszálunk.

A 29. táblázatban a pedagógusjellemzőket vizsgáljuk. A szakmai folyóiratban való publikálás magára a pedagógusra kifejtett lehetséges pozitív hatásairól már korábban is írtunk (VI.5. alfejezet). A teljes OKM adatbázisban a nem hátrányos helyzetűek iskolái közül a hátrányos helyzetűek iskoláihoz képest 14%-kal többre jellemző, hogy van olyan pedagógus, aki folyóiratban publikál. A Felvi adatbázisban a két csoport értékei közelednek egymáshoz, mindösszesen 5%-ra csökken a különbség. Ezt a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetű hallgatók iskoláinak nagyobb arányú emelkedése okozza, mert ezeknél az iskoláknál 21 %-kal emelkedett az arányuk, míg a nem hátrányos helyzetűeknél csupán 12%-os volt a növekedés. Ez alapján megállapítható, hogy a hallgatók nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatásba olyan középiskolákból, ahol jobban jellemző a publikációs tevékenység. A tankönyvírás esetében mindkét csoportnál emelkedő százalékok láthatók (49-ről 57%-ra, valamint 36-ről 44%-ra), de itt nem mondható, hogy az értékek közelítenének egymáshoz, csak az, hogy

egyenlő mértékben pozitív a hatásuk. Hasonló eredmények találhatók a szakmai bizottsági tagságánál, ahol mindkét esetben növekedtek az értékek, de itt sem konvergálnak.

Az OKM adatbázisban szignifikánsan több tanár hagyta el a hátrányos helyzetűek iskoláit, mint a nem hátrányos helyzetűekét, a Felvi adatbázisban azonban nem mutatható ki szignifikáns különbség. Az OKM-hez képest csökkent a távozó tanárok átlaga, a felsőoktatásba bejutott hátrányos helyzetűeknél 0,98-cal, míg a nem hátrányos helyzetűek esetében csupán 0,55-tel. A tanári kar állandósága fontos, mert pozitívan befolyásolja a felsőoktatásba való bejutást (Peark – Jackson 2002).

Összegezve a pedagógusokról leírtakat, a szakmai folyóiratban való publikálás nagyobb hatást fejt ki a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való továbbtanulására, mivel valószínűsíthetően a pedagógusok az új ismereteket jól tudják integrálni a saját oktatási módszereikbe, ezáltal segítve elő a hátrányos helyzetűek jobb teljesítményét és a felsőoktatásba való nagyobb arányú bekerülését. A hátrányos helyzetűek esetében a másik kiemelkedően fontos tényező a pedagóguskar állandósága. A hátrányos helyzetű tanulók számára nehezebb az alkalmazkodás, és mivel az ő iskoláikban jelentős a tanári kar fluktuációja, a gyakori változás nem teszi lehetővé jobb kapcsolat kialakítását a pedagógusokkal (Rolleston – James 2015).

29. táblázat. Tanárok jellemzői a két adatbázisban ($N_{OKM}=67\ 034$, $N_{Felvi}=26\ 278$, *Sign=0,000, Forrás: OKM 2012, OKM-Felvi 2014)

	Nem HH	HH	Átlag
Felvi Szakmai folyóirat*²²	65%	60%	65%
OKM Szakmai folyóirat*	53%	39%	50%
Felvi Tankönyvírás*	57%	44%	56%
OKM Tankönyvírás*	49%	36%	47%
Felvi Szakmai bizottság*	79%	72%	79%
OKM Szakmai bizottság*	73%	67%	72%
Felvi Távozó tanárok átlaga	4,05	4,00	4,05
OKM Távozó tanárok átlaga*	4,60	4,98	4,67

A 30. táblázatban az iskolai jellemzőkre vonatkozó állításokat láthatjuk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport, valamint a Felvi és OKM adatbázis megoszlásában. Az OKM-ben a tanulói összetétel indexek különbsége a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók iskolái között 3,45, míg a felsőoktatásba bekerültek esetében ez 2,56-ra csökken. A hátrányos helyzetűeknek jóval nagyobb mértékben kell a csoport átlagától pozitív irányban

²² A csillagok a szignifikáns összefüggést jelölik.

eltérő iskolában tanulniuk. A nem hátrányos helyzetűek a tanulói összetétel alapján olyan iskolába járnak, ami jobban elősegíti a felsőoktatásba való bekerülést, mivel esetükben csupán 2,35-tel kell nőni az összetétel átlagának, míg hátrányos helyzetűeknél 3,24-gyel. A tanulói összetétel azért lényeges, mert meghatározza a teljesítményt, és ez által a felsőoktatásba való bejutást is (Brown-Jeffry 2009).

A tanulási nehézségekkel küzdők indexénél az OKM-ben a két csoport iskolái között 1,04 indexpont a különbség, ami a felsőoktatás adatbázisában 0,26 átlagpontra csökken. A nem hátrányos helyzetűek iskoláinál ez 0,91 pontnyi emelkedést jelent, míg a hátrányos helyzetű csoportokban 1,69 pontot. Olyan iskolákból könnyebb bekerülni, ahol kisebb mértékben vannak jelen speciális bánásmódot igénylő tanulók. Ennek oka, hogy a tanulási nehézségekkel küzdők gyakran lassabb haladási üteműek, alacsonyabb célokat tűznek ki maguk elé, és a teszteken is gyengébben teljesítenek, ami pedig hatással van a velük együtt tanuló többi diák eredményére is (Széll 2015). Azokban az iskolákban, ahol magas a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók aránya, a tanárok gyakran más jellegű oktatást részesítenek előnyben. Ezek a módszerek nem mindig a magas teljesítmény felé orientálják a tanulókat, hanem inkább az ő igényeikhez és képességeikhez szabottan próbálják meg arra tanítani őket, hogy biztosak legyenek a tudásukban, és készségszinten tudják azt használni.

A fegyelem index eredményénél, míg az OKM adatbázisban szignifikáns különbséget találunk, a Felvi adatbázisban nem. A különbség eltűnésének oka az, hogy a felsőoktatásba bejutott hátrányos helyzetűek is olyan iskolából érkeznek, ahol kevésbé jellemzőek a fegyelmezési problémák. Nem hátrányos helyzetűek esetében a növekedés 0,93 indexpont, míg a hátrányos helyzetűek esetében már 1,72 pont. A motivációnál közelítő értékeket találunk, mert míg az OKM adatbázisban a két csoport különbsége 1,57 pont, addig a Felvi adatbázisban 0,41. Ez azzal magyarázható, hogy azok a hátrányos helyzetűek kerülnek be a felsőoktatásba, akiknek az iskoláiban jellemzően célorientáltak a tanulók, mert a felvett hátrányos helyzetűeknél átlagosan 2,92 pont az emelkedés az OKM adatokhoz képest, míg a nem hátrányos helyzetű csoportnál 1,76 pont. A hátrányos helyzetűek átlagának nagyarányú növekedése okozza a két érték közeledését a felsőoktatásban. Azok a hátrányos helyzetűek teljesítenek jobban, akik jobb teljesítményű iskolából érkeznek, mivel itt kevesebb a hátrányos helyzetű tanuló, és az ő eredményeiket a társaik teljesítménye pozitívan befolyásolja (Balázsi – Zempléni 2004, Csapó 2008).

30. táblázat. A hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók iskolai összetételére és jellemzőire vonatkozó indexek ($N_{OKM}=67\ 034$, $N_{Felvi}=26\ 278$, *Sign=0,000, Forrás: OKM 2012, OKM-Felvi 2014)

	Nem HH	HH	Átlag
Felvi Tanulói összetétel indexe*	6,47	3,91	6,27
OKM A telephely tanulói összetétel indexe*	4,12	0,67	3,45
Felvi Tanulási nehézségek index*	1,28	1,02	1,26
OKM A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe*	0,37	-0,67	0,17
Felvi Fegyelem index	0,97	0,87	0,96
OKM A telephely fegyelem indexe*	0,04	-0,85	-0,13
Felvi Motivációs index*	1,34	0,93	1,34
OKM A telephely motivációs indexe*	-0,42	-1,99	-0,72

A 31. táblázat azt mutatja be, hogy a teljes OKM adatbázis adataihoz képest a felsőoktatásba bekerült hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók iskoláiban milyen mértékű volt a szakos pedagógushiány. A matematikatanár-hiány esetében nincs szignifikáns különbség, az érték konstans a két adatbázisban, illetve a két csoport között is. A természettudományos tantárgyakat tanító tanárok hiánya a legmagasabb mindkét adatbázis és mindkét csoport esetében. A nem hátrányos helyzetű tanulók OKM adatbázisában 15%, ami a felsőoktatásba bekerültek esetében 13%-ra csökken, míg a hátrányos helyzetűek iskoláiban nem mutatkozik változás, és a felsőoktatásba való bekerülés esetében is 17% marad. Az informatikatanárok hiányánál jelentős változás tapasztalható, mivel az OKM adatbázis nem hátrányos helyzetűinek iskoláiban esetében 10%, míg a felsőoktatásba bekerülteknél csupán 7%. A hátrányos helyzetűeknél még nagyobb a csökkenés, mert az OKM adatbázisban még 13% volt a pedagógusok hiánya, a felvételi adatbázisban pedig már csak 6%. Legtöbbször férfiak az informatikatanárok, akik jobban tudják fegyelmezni a tanulókat, ez pedig elősegítheti a magasabb teljesítményt, és a felsőoktatásba való bejutást (Bacsikai 2015).

A nem hátrányos helyzetűek esetében nyelvtanárhiány az OKM adatbázisban magasabb, mint a Felvi adatbázisban, és a két hallgatói csoport iskolái között a bekerülést követően csökken a különbség. Mindkét adatbázis és csoport esetében a humán tárgyakat tanító pedagógusokból a legkisebb a hiány. A képességfejlesztő tanárok nagyobb arányban hiányoznak a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiból, a felsőoktatásba bekerülteknél pedig közeledik a nem hátrányos helyzetűek értékéhez. A gyógypedagógus hiány is jelentős, a nem hátrányos helyzetűek iskolájában 7%, majd a felsőoktatásba kerültek iskoláiban ez 4%-ra csökken, míg a hátrányos helyzetűeknél 9%-ról 8%-ra. Azokban az iskolákba nagyobb segítő szakemberek hiánya, ahol több a tanulási nehézségekkel küzdő tanuló, ezért a diákok ezekből az iskolákból kisebb arányban jutnak be a felsőoktatásba, mivel a hátrányos helyzetűek jobb

teljesítményét gátolja a megfelelő szakemberek nagyobb arányú hiánya az iskolákból (Burnet – Lampert 2011).

31. táblázat. Pedagógushiány az egyes tantárgyi csoportokból ($N_{OKM}=69\ 850$, $N_{Felvi}=29\ 220$, *Sign=0,000, Forrás: OKM 2012, OKM-Felvi 2014)

	Matem.	Természett.*	Info.*	Nyelv*	Humánt.*	Képességf.*	Gyógyped.*
Nem HH OKM	11%	15%	10%	7%	4%	6%	7%
Nem HH Felvi	11%	13%	7%	6%	3%	4%	4%
HH OKM	12%	17%	13%	9%	5%	9%	9%
HH Felvi	11%	17%	6%	7%	4%	5%	8%
Átlag OKM	12%	15%	11%	8%	4%	7%	7%
Átlag Felvi	11%	13%	7%	6%	3%	4%	5%

A 32. táblázatában bemutatjuk, hogy a különböző felvételi eljárásokat alkalmazó középiskolákból milyen arányban jutottak be a felsőoktatásba a hallgatók. Minden egyes fenntartó esetében az tapasztalható, hogy a hallgatók a felsőoktatásba olyan középiskolákból kerülnek be, ahol magasabb a felvételi eljárás alkalmazásának aránya, a teljes középfokú oktatáshoz képest. Az állami és egyházi iskolák között jelentős a különbség a felvételi elbeszélgetésben, mert az állami intézményekben ez a nem hátrányos helyzetűek iskoláiban 48%-ban volt jellemző, míg a hátrányos helyzetűeknél 39%-ban. Az egyházi közoktatási intézményekben viszont ez az arány már 83% és 72%. A különbségek a felsőoktatásba bekerültek esetében is megmaradnak. A felvételi vizsga magasabb aránya jellemző az egyházi intézményekben, mert állami iskolába járó nem hátrányos helyzetűek iskoláinak 83%-a áll szemben az egyházi iskolák nem hátrányos helyzetűek 87%-ával, míg a hátrányos helyzetűeknél ezek az értékek 64% és 77%. A felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűeknél nincs nagy növekedés, mert a bekerültek adatai alapján a felvételi vizsga az állami iskolák 78%-ában volt jellemző, míg az egyházi iskolák 79%-ában.

A szakközépiskoláknál már nagyobb a különbség az egyházi és állami iskolák között. Az egyházi szakközépiskolákban nagy százalékban jellemző a hátrányos (61%) és a nem hátrányos (68%) helyzetűeknél is a felvételi elbeszélgetés, ami a felsőoktatásba bekerültek iskoláira még jellemzőbb (82% és 77%). Az egyházi középiskolákban a személyes elbeszélgetéssel válogatnak inkább, és az elbeszélgetést alkalmazó intézményekből könnyebben bejutnak a hallgatók a felsőoktatásba. Az állami szakközépiskolákban a felvételi elbeszélgetés kisebb mértékben jellemző (25% és 30%), és a felsőoktatásba bekerültek iskoláira is szinte ugyanezek az értékek jellemzőek (26% és 30%). Az állami

szakközépiskolákban a felvételi vizsga a dominánsabb. A nem hátrányos helyzetűek iskoláiban 51%, a hátrányos helyzetűeknél pedig 39% az arány, míg a felsőoktatásba bekerültek iskoláinál 65%-ra, illetve 50%-ra emelkednek az értékek. Az egyházi szakközépiskolákban magasabb arányok jellemzők, de nem érik el az felvételi elbeszélgetés arányát. A nem hátrányos helyzetűek felvételi eljárása 63%-ról 74%-ra változik, míg hátrányos helyzetűeknél 43%-ról 71%-ra nő.

Az alapítványi gimnáziumok az előzőekhez képest eltérőek, mivel a felsőoktatásban csökken azoknak az aránya, akiknek az iskoláiban a tanulók felvételi elbeszélgetésen vettek részt: a nem hátrányos helyzetűeknél 82%-ról 81%-ra, míg a hátrányos helyzetűeknél 74%-ról 51%-ra. Mivel ezekben az iskolákban magas a tanulási nehézséggel küzdők aránya, lehetséges, hogy ez az elbeszélgetés e tanulók kiszűrésére szolgált. A felvételi vizsgánál viszont a felsőoktatásba bekerült tanulók gimnáziumainak értékeiben növekedés tapasztalható. A nem hátrányos helyzetűeknél 62%-ról 67%-ra, míg hátrányos helyzetűeknél 48%-ról emelkedett 60%-ra a felvételi vizsgát megírók aránya. Az alapítványi szakközépiskoláknál szintén mindkét csoportnál csökken a felvételi elbeszélgetés aránya a felsőoktatásba bekerült hallgatók iskoláihoz képest. A nem hátrányos helyzetűek esetében 64%-ról 54%-ra, a hátrányos helyzetűeknél pedig 69%-ról 63%-ra. Ezzel szemben a felvételi vizsga adataiban növekedés tapasztalható: a nem hátrányos helyzetűek iskoláinál 60%-ról 87%-ra, míg a hátrányos helyzetűeknél 46%-ról 100%-ra emelkednek az értékek. A nagyarányú növekedés azzal is magyarázható, hogy a felsőoktatásba kevés hallgató került be az ilyen jellegű iskolákból, és mindenki iskolájában volt felvételi vizsga.

Az egyéb fenntartású intézmények esetében részben jelentős különbség van a nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű csoport adatai között. A nem hátrányos helyzetűeknél az OKM adatbázisban 98%-nyi tanuló iskolájában jellemző a felvételi elbeszélgetés, míg a Felvi adatbázisban 99%, viszont a hátrányos helyzetűeknél ez az arány 35%-ról 62%-ra emelkedik. A 27%-os növekedés oka az, hogy az egyéb fenntartású iskolák tanulóikat és azok teljesítményét tekintve nem heterogének, mivel az egyéb fenntartású intézmények a társadalom két pólusát célozzák meg. A felvételi vizsga aránya a nem hátrányos helyzetűek iskoláiban 87%-ról emelkedik 89%-ra, míg hátrányos helyzetűeknél már jelentősen alacsonyabbak az értékek: a teljes OKM-ben 35%, míg a Felvi adatbázisban 62%. A szakközépiskolákban a teljes OKM szerint a nem hátrányos helyzetűek iskoláiban átlagosan 11%-ban jellemző a felvételi elbeszélgetés, míg a Felvi adatbázisban ez az érték 0%-ra csökken. A hátrányos helyzetűeknél 29%-ról szintén 0%-ra csökken az arány. Ezen iskolatípus esetében inkább a felvételi vizsga a domináns, bár itt is alacsony értékeket láthatunk. A teljes OKM szerint a nem hátrányos helyzetűek iskoláinak 24%-ában jellemző a

felvételi vizsga, míg ez a Felvi adatbázisban 46%, míg a hátrányos helyzetűeknél 19%-ról 40%-ra emelkedik. Az alacsony értékek oka az, hogy legnagyobbbrészt hátrányos helyzetűek tanulnak ezekben az intézményekben, mivel maguk az intézmények is főleg hátrányos helyzetű térségekben működnek.

32. táblázat. Felvételi elbeszélgetés és vizsga aránya a középiskolákban ($N_{OKM}=54\ 645$, $N_{Felvi}=26\ 004$, $Sign=0,000$, Forrás: OKM 2012, OKM-Felvi 2014)

Fenntartó		Gimnázium				Szakközépiskola			
		Elbesz. OKM	Elbesz. Felvi	Felvét. OKM	Felvét. Felvi	Elbesz. OKM	Elbesz. Felvi	Felvét. OKM	Felvét. Felvi
Állami	Nem HH	48%	51%	83%	89%	30%	30%	51%	65%
	HH	39%	39%	64%	78%	25%	26%	39%	50%
	Átl.	47%	50%	81%	88%	29%	30%	49%	64%
Egyházi	Nem HH	83%	88%	87%	88%	68%	77%	63%	74%
	HH	72%	76%	77%	79%	61%	82%	43%	71%
	Átl.	82%	87%	86%	87%	67%	77%	59%	73%
Alapítványi	Nem HH	82%	81%	62%	67%	64%	54%	60%	87%
	HH	74%	51%	48%	60%	69%	63%	46%	100%
	Átl.	82%	80%	61%	66%	65%	54%	58%	87%
Egyéb	Nem HH	98%	99%	87%	89%	11%	0%	24%	46%
	HH	35%	62%	35%	62%	29%	0%	19%	40%
	Átl.	88%	95%	79%	86%	14%	0%	24%	45%
Összesen	Nem HH	56%	59%	83%	88%	33%	35%	52%	67%
	HH	46%	47%	66%	78%	29%	33%	39%	53%
	Átl.	55%	58%	81%	88%	32%	35%	50%	66%

VIII.4. A hipotézis igazolása

Ebben az alfejezetben az **ötödik hipotézis**ünket vizsgáltuk, melyben megfogalmaztuk, hogy *a jobban szelektáló, jobb tanulói összetétellel és személyi ellátottsággal rendelkező iskolák elősegítik a felsőoktatásban való továbbtanulást, és ezekben a jellemzőkben a fenntartók és az iskolatípusok között különbségek vannak – igazolást nyert.* Az iskolai jellemzők tovább erősíthetik a családi háttér és egyéb tényezők (például fizikális, mentális, stb.) iskolai eredményekre gyakorolt hatását. Azok a hátrányos helyzetűek jutottak be a felsőoktatásba, akik iskoláinak jellemzői (összetétel, tanári jellemzők, stb.) jelentősen meghaladják a hátrányos helyzetűek a teljes OKM adatbázis adatai szerinti átlagát. Ennek

megfelelően az iskolai jellemzők erősen meghatározzák a hátrányos helyzetűek felsőoktatási továbbtanulását. A hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bekerülését sok más tényező mellett befolyásolja az iskola típusa, az, hogy milyen fenntartó működteti, valamint az iskola felvételi eljárása és tanári karának jellemzői is. Megállapítható, hogy a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bejutását jobban elősegíti a tanári kar stabilitása, mint a nem hátrányos helyzetűek esetében (Rolleston – James 2015), mivel a hátrányos helyzetűek nehezebben alkalmazkodnak a változásokhoz.

Az elemzésből az is látható, hogy a középfokú oktatásban bekövetkező szelekció után a felsőoktatásba történő belépésnél ismételt szűrés következik, ami tovább homogenizálja a felvett hallgatói populációt. Ezt támasztja alá, hogy a teljes OKM adatbázisban tapasztalható középfokú értékekhez képest sokkal közelebb állnak egymáshoz a felsőoktatásba felvett hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók iskoláinak eredményei.

IX. Összefoglalás

Nemzetközi és hazai szinten többen is vizsgálták a társadalmi mobilitást (Róbert 2000, Andorka 2006, Bourdieu 1983 stb.), és megállapították, hogy a társadalmi mobilitást többek közt az oktatás tudná növelni, csökkentve ezáltal a társadalmi rétegek közötti különbségeket (Castelló – Doménech 2002). Az oktatásnak, a magasabb végzettségnek spillover-hatása van a társadalomra és gazdaságra egyaránt (Varga 1998), ezért fontos vizsgálnunk az oktatási rendszert és az abban lévő különbségeket. Egy jól működő társadalmi rendszerben az oktatáshoz mindenki hozzáfér, és egyenlő esélyekkel indul, ezzel ellentétben hazánkban az egyik legnagyobb az oktatásban lévő családi háttér alapú szelekció (Csapó et al. 2009), ami az iskolák összetételében jelentős különbségeket okoz, annak ellenére, hogy több ország a jobb tanulói teljesítmények érdekében a homogénebb összetétel mellett tesz le a voksát (Csapó 2008). A magasabb tanulói teljesítmények pedig lehetővé teszik a felsőoktatásba való bekerülést (lásd felvételi pontok számítása) és magasabb végzettség megszerzését, ami az Európai Uniónak is célja (Polónyi 2013a). Egyes országokban felismerték, hogy a hátrányos helyzetűek társadalmi mobilitását külön hozzájárulásokkal is szükséges segíteni, mert a társadalmon belül egy jellegzetesen eltérő csoportot alkotnak (Maras 2007, Neumann et al. 2009, Braconier 2012).

Ezen okokból kiindulva a disszertáció célja a nem hátrányos és a hátrányos helyzetűek vizsgálata volt a közép- és felsőoktatásban. Dolgozatunkban elemeztük a tanulók és a hallgatók számának, illetve arányának területi eltéréseit, a kompetencia-teljesítményüket, az iskoláik közötti különbségeket valamint azt, hogy a felsőoktatásba bekerült hallgatóknak milyen jellemzőkkel rendelkező iskolákból van nagyobb esélyük bejutni a felsőoktatásba. A hátrányos helyzetűek eredményeit összevetettük a nem hátrányos helyzetűekével, azért, hogy információt szerezzünk a lemaradásukról, és rávilágítsunk azokra a pontokra, amik mérsékelhetik a két csoport közötti különbségeket.

A dolgozat kilenc fejezetből áll, melyben egy bevezető, három elméleti, egy hipotéziseket, adatbázisokat és módszereket bemutató, három empirikus fejezet és egy összefoglalás található. Egy-egy empirikus fejezet megalapozását egy-egy elméleti fejezettel végeztük.

A bevezető fejezetben körvonalaztuk, hogy az egyes országok milyen törvényi keretek között határozzák meg a hátrányos helyzet fogalmát, melynek során nagyon diverz képet láttunk, mivel a legtöbb esetben a szociális hátrányok és fogyatékoság közös címszó alatt szerepeltek. A szakirodalom még több kategóriát és lehetőséget nevesít a tekintetben, hogy mi

alapján számít valaki hátrányos helyzetűnek. Ezért dolgozatunkban a Magyarországon érvényben lévő törvényi meghatározáshoz igyekeztünk alkalmazkodni, mert a szakirodalomban nincs más egységesen körülhatárolt fogalmi rendszer. Szintén a bevezető fejezetben ismertettük a kistérségek kialakulását és változását, ami a dolgozat területi elemzésének alapját adja. A második fejezetben a szakirodalom alapján a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségeket tártuk fel különböző változók mentén, amik a tanulói teljesítmények területi eltéréseit magyarázzák (együtt járnak vele). A harmadik fejezetben a közoktatás 2012. évi állapotát mutattuk be, mely során kitértünk az ott lévő területi különbségekre (fenntartó, iskolatípus), ahol a szakirodalmi elemzéseket saját vizsgálattal egészítettük ki, mert 2004 óta (M. Császár 2004) nem készült átfogó oktatásföldrajzi elemzés. Ebben a fejezetben a szakirodalomban található tanulói teljesítményt befolyásoló tényezőket valamint a kompetenciaméréssel kapcsolatos különböző szempontú elemzéseket ismertettük. Az utolsó elméleti fejezetben a felsőoktatásra koncentráltunk: a felsőoktatási intézmények jellemzőire, csoportosításukra, az intézményi vonzáskörzet-vizsgálatokra, a hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezőkre. Ebben vizsgáltuk azt is, hogy a végzést követően milyen esélyei vannak egy-egy diplomásnak a munkaerőpiacon. Ez azért fontos, mert így megítélhető, hogy egy-egy képzési terület választása mennyiben járhat pozitív előnyökkel a munkaerőpiacon.

Az elméleti fejezetek után a szakirodalom alapján megfogalmazott kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket ismertettük. Ezt követően bemutattuk a kutatásunk során elemzett két, teljes körű országos adatbázist: az általunk összeillesztett, 2012. évi Országos kompetenciamérés adatbázisait és a 2014. évi felvételi adatbázist; továbbá egy saját felvételi, online kérdőíves felmérés adatbázisát, amelyben a Debreceni Egyetemen hallgatóinak válaszait vizsgáltuk. Az adatok vizsgálatához a két teljes körű adatbázisból létrehoztunk egy összevont OKM-Felvi adatbázist, ami kiemelkedő jelentőségű, mert ilyen jellegű adatbázis-vizsgálat, és ezek alapján elvégzett elemzés még nem készült. Az adatbázis korlátját jelenti viszont, hogy a személyiségi jogok miatt nem volt mód tanulói-hallgató szintű adatbázis kialakítására, ezért a felsőoktatásba bekerült hallgatókhoz „csak” a középiskoláik eredményeit tudtuk hozzárendelni. Kutatásunk során több elemzési módszert alkalmaztunk, amelyek közül kettő kevésbé elterjedt a neveléstudományi kutatások terén. Az egyik az elvárt érték számítás, melynek során a tanulók családi háttere alapján becsültük meg, hogy milyen kompetencia-eredményekre lehetnének képesek. A másik módszer a térképi ábrázolás, mert – egy-két kutatótól eltekintve – ezen a tudományterületen a térben történő ábrázolás és elemzés kimerül a regionális szintben, ami viszont nagymértékben elfedi a területi különbségeket.

A dolgozat további részében három empirikus fejezet található. Az első empirikus fejezetünkben a középiskolai eredményeket területi szempontból és iskolai jellemzők alapján elemeztük, és ennek végén két hipotézis igazolását végeztük el. Nemzetközi vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a PISA eredmények összefüggést mutatnak a társadalmi és gazdasági területi különbségekkel (Bratti et al. 2007, Pereira – Reis 2012). Hazánkban a kompetenciamérés alapján 2010 előtti adatbázisokon végeztek területi vizsgálatokat, melyek eredménye azt mutatja, hogy a tanulói teljesítményekben területi különbségek vannak, és egy-egy kistérségi jellemző képes befolyásolni a tanulói eredményeket (Garami 2009a, Garami 2014). A kutatók legtöbbször viszont a különböző változók mentén egy-egy iskolát minősítettek hátrányos helyzetűnek, és annak az iskolának az elhelyezkedését adták meg régiós vagy megyei megjelöléssel (Széll 2014, Bacskai 2015, Széll 2015), valamint a kompetencia-eredményeket központilag is régiós szinten vizsgálják (Balázs et al. 2016). Az említett kutatásokhoz képest tanulói szinten (hátrányos és nem hátrányos) végezzük kutatásunkat, és ennek a két csoportnak az adatait, azok különbségét vizsgáljuk kistérségi szinten, illetve fenntartók és iskolatípus szerint, ami új tudományos eredmény. Az *első hipotézisünk* a tanulói teljesítmények területi különbségeire irányul, valamint a családi háttér alapján megbecsült elvárt értéktől való eltérésre. Eredményeink igazolták Garami (2014) megállapításait, miszerint a jobb a gazdasági mutatókkal szorosan együtt jár a jobb tanulói teljesítmény, amit ki tudunk egészíteni azzal, hogy ez a hátrányos helyzetűekre is igaz, nemcsak átlagosan a teljes populációra. A kivételt Bács-Kiskun és Csongrád megye egyes kistérségei jelentik, ahol a tanulók jobban teljesítenek, mint amire a gazdasági teljesítményből következtetni lehetett, így elmondható, hogy a gazdasági jellemzőket a helyi tradíciók és oktatási intézmények típusa módosíthatja (M. Császár 2004). Azokon a területeken, ahol magasabbak a tanulói teljesítmények a két csoport közötti különbség sokkal kisebb, mint a perifériás területeken, tehát a jobb gazdasági, társadalmi mutatókkal rendelkező térségekben kiegyenlítődés megy végbe, míg a leszakadó területeken különbségek növekednek (Green 1999).

Az elvárt értékszámítás a dolgozat további újszerűsége, ami alapján megállapítható, hogy a jobb társadalmi, gazdasági mutatókkal rendelkező kistérségekben a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók elérik, legtöbbször meg is haladják a családi háttérük alapján elvárható, míg a hátrányos helyzetű térségekben egy-két kistérségtől eltekintve az amúgy is alacsony elvárt értékektől jelentősen elmaradnak. A tanulói teljesítményeknek spilloverhatása van a tanuló további pályafutására, hosszútávon pedig a gazdasági teljesítményére, ami konkrét gazdasági haszonnal jár egy-egy térség számára. Ezért szükséges a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása (Neumann et al. 2009), mert általuk is növelhető a térségek

fejlődése (Köllő 2009). A kutatás alapján megállapítható, hogy az országban jellemző társadalmi és gazdasági értelemben is a kelet-nyugat irányú kettészakadás (Enyedi 2000, Nemes Nagy 2003, Péntes 2014, Híves 2015 stb.), ami a tanulói teljesítményekben is megjelenik, illetve tovább fokozódik.

Itt vizsgáltuk a *második hipotézis*ünket, amiben feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetűek a kevésbé szelektáló, rosszabb jellemzőkkel rendelkező iskolákban tanulnak, ami a gyengébb eredmények egyik oka lehet.

A PISA vizsgálatok szerint hazánkban az egyik legnagyobb a tanulók közötti, családi háttér alapú szelekció, ami nagy eltéréseket okoz az iskolák összetételében (Csapó et al. 2009), annak ellenére, hogy nemzetközi vizsgálatokban a heterogén összetétel jobb eredményekhez vezet (Balázs – Zempléni 2004). Így az oktatási rendszerünk konzerválja/növeli a társadalmon belüli hátrányokat (Csapó et al. 2014). Egyes szerzők szerint az egyházi intézmények is hozzájárulnak a társadalmi különbségekhez, mert ezek az intézmények teszik lehetővé a magasabb társadalmi háttérűek számára a nívósabb oktatást (Weiß 2012), míg mások pont az egyházi intézmények hozzáadott értékét emelik ki (Coleman et al. 1966, Pusztai 2009). A gyengébb társadalmi összetételű iskolákban jobban jellemzőek a tanárcserék, a pedagógusok hiányos végzettsége, stb. (Burnet – Lampert 2011). Ezért több szerző iskolai szinten vizsgálta a hátrányos helyzetet, és az ott tanuló hátrányos helyzetű diákok aránya vagy a szülők iskolai végzettsége alapján minősíti őket hátrányos helyzetűnek (Széll 2014, Bacskai 2015).

Ezekkel a kutatásokkal szemben mi tanulói szinten vizsgáljuk, hogy mi jellemző a hátrányos helyzetűek iskoláira, milyenek a kompetenciamérés-eredményeik és iskoláik jellemzői. Ez szintén a dolgozat tudományos újdonságai között említhető. Eredményeink szerint a hátrányos helyzetűek oktatásában az állami szektoré a vezető szerep, mert a hátrányos helyzetűek ezekben az iskolákban tanulnak a legnagyobb arányban. A hátrányos helyzetűek akkumulálódása jellemző a szakközépiskolai valamint a szakiskolai képzésben, mert itt alacsonyabbak a tanulói teljesítmények. Az alacsony teljesítmény a tanulói összetételből ered, ami például az alacsonyabb tanulói motivációt és a tanulási nehézségekkel küzdők magasabb arányát jelenti. A hátrányos helyzetű gyerekek iskoláiban kevésbé jellemző, hogy van olyan pedagógus, aki tudományos tevékenységet végez, továbbá ezekben az intézményekben nagyobb arányú a szakos pedagógusok hiánya és lényegesen gyakoribb a pedagógusok cseréje. A pedagógusok fluktuációja jobban érinti a hátrányos helyzetű gyermekeket, mert számukra fontosabb az állandóság (Peark – Jackson 2002, Rolleston – James 2015). Az egyházi fenntartású intézmények tanulói jobb eredményeket értek el minden iskolafokon. Ennek a háttérében a magasabb arányú felvételi szelekció áll, aminek a jobb

iskolai összetétel az eredménye. Kutatásunk nem terjed ki a szektorban, iskolákon belüli vizsgálatokra, így lehetséges, hogy a szakirodalom azon megállapítása is helytálló, miszerint az egyházi iskolák magasabb színvonalú oktatása és kedvezőbb légköre áll a jobb teljesítmény háttérében (Coleman et al. 1982, Opdenakker – Van Damme 2006).

Kutatásunk alapján is megállapítható, hogy a magyar oktatási rendszer a tanulókat a családi háttérük alapján jelentősen szelektálja, és nem támogatja az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, így nem valósítja meg az OECD célkitűzéseit (Polónyi 2013a, Polónyi 2013b). A legtöbb hátrányos helyzetű olyan középiskolákban tanul, ami nem teszi lehetővé az érettségi megszerzését, így nem teljesíthető az EU célkitűzése sem, miszerint a felsőoktatásban olyan hátrányos helyzetű arányt kellene elérni, mint amekkora a társadalmon belüli arányuk (Hrubos 2012a).

A második empirikus fejezetben vizsgáltuk a felsőoktatással kapcsolatos harmadik és negyedik hipotézisünket. A *harmadik hipotézis*ünkben azt feltételeztük, hogy a terület gazdasági fejlettsége az alacsonyabb képzési szinteken jobban meghatározza a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek kistérségi arányát, mint a magasabb képzési szinten. Korábbi kutatások a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűeket vizsgálták (Híves 2015), legtöbbször megye, ritkábban kistérségi bontásban (Szemerszki 2010), de nem történt meg a képzési szintenként való területi elemzés, amivel a dolgozatunkban foglalkoztunk. Dolgozatunkban rávilágítottunk arra, hogy képzési szintenként és területileg eltérések vannak a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek kistérségi arányában, ezért a hátrányos helyzetűek vizsgálatánál a képzési szinteket is szükséges figyelembe venni. A felsőfokú szakképzés, valamint az alapképzés során tapasztaltuk a hátrányos helyzetű területek és az egyes képzési szintekre bejutott hátrányos helyzetűek magas arányával rendelkező kistérségek közötti legnagyobb egybeesést. A magasabb szintű képzésekre az ország fejlettebb területeiről is nagyobb arányban kerültek felvételre hátrányos helyzetűek. Ennek két magyarázata is lehetséges, egyrészt a gazdaságilag fejlettebb területeken a hallgatók a magasabb végzettség megszerzésre törekednek, másrészt ezekről a területekről be is jutnak a felsőoktatásba. Dolgozatunkban kistérség és képzési szint szerint be tudtuk határolni azokat a területeket, amelyek célzott támogatásával és fejlesztésével lehetővé válhat a hátrányos helyzetűek nagyobb arányú felvétele a felsőoktatásba, így a diplomás visszatérésével, valamint munkahelyek függvényében elősegíthető a térség gazdasági fejlődése (Varga 1998, Chudnovskaya – Kolk 2014).

A *negyedik hipotézis*ben feltételeztük, hogy a hátrányos helyzetűeknek kisebb az aránya azokon a képzési területeken, amikre nehezebb bejutni, illetve amiket nehezebb elvégezni, továbbá az intézményválasztásukat többek közt az anyagi helyzetük és az

intézmény közelsége határozza meg. Korábbi kutatások a legtöbb esetben egy-egy szak, képzési terület kutatására terjedtek ki (Róbert 2000, Varga 2007, Hegedűs 2015c, Hegedűs 2015f), de csak az utóbbi években kezdődött képzési területek vizsgálata (Fehérvári et al. 2016). Ez utóbbihoz kapcsolódva az egyes képzési területeken belül több szempont alapján elemezzük a hátrányos helyzetűek adatait. Eredményeink összefüggnek a korábbi szakirodalommal (Szemerszki 2010, Berács et al. 2015), miszerint a hátrányos helyzetűek az alacsonyabb képzési szinteket választják, ezért is a legnagyobb az arányuk a felsőfokú szakképzésben és az alapképzésben. A képzési terület és képzési szint alapján történő preferenciájuk is jól körülhatárolható. A legtöbb hátrányos helyzetűt a gazdaságtudományi képzési területre vették fel, de a hallgatók közel felét felsőfokú szakképzésre, aminek az az oka, hogy ehhez a képzési területhez sok szak és férőhely tartozik. Az egyes képzési területekre felvett hátrányos helyzetűek aránya jobban tükrözi a hallgatói preferenciákat. A felsőfokú szakképzés esetében a pedagógus képzési területen a legmagasabb az arány (13,6%), alapképzésben az orvos- és egészségtudományi képzésben (8,2%), mesterképzésben a természettudományi képzési területen (3,1%), míg osztatlan képzésben ismét a pedagógus képzési területen (7,7%).

A orvos- és egészségtudományi képzési területet nem bontottuk szét, mert követtük az adatbázis kategorizálását, viszont egyértelműen látszik, hogy a hátrányos helyzetűek az ápoló és mentőosztály alapképzésben tanulnak, nem pedig az osztatlan orvosképzésben. Az osztatlan képzés megőrizte a magas presztízsű, magasabb fizetéssel rendelkező szakjait (Berács et al. 2017), csupán a visszaállított alacsonyabb presztízsű osztatlan tanárképzés az, ami megtöri ezt a hierarchiát. A hátrányos helyzetűek képzési terület preferenciája összefüggést mutat egy hátrányos helyzetű középiskolások körében végzett interjú vizsgálatával, ahol megállapították, hogy a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásban segítő szakmát szeretnék tanulni (óvodapedagógus, ápolónő), és a végzést követően vissza szeretnék térni dolgozni a származási településükre, és segíteni az ott élőknek (Szűcs et al. 2016). Egy másik megközelítés szerint olyan szakmákat választanak a hallgatók, amik jelen vannak a mindennapjaikban, és tudják, milyen feladatok ellátására jogosít. Azért szükséges a hátrányos helyzetűek magasabb végzettséghez juttatása, mert ha valóban visszatérnek dolgozni származási helyükre dolgozni, akkor általuk segíthető a térség társadalmi, gazdasági fejlődése (Varga 1998, Chudnovskaya – Kolk 2014). Hazánkban tapasztalható, hogy azok a hallgatók, akik a fővárosban tanulnak tovább, ott is vállalnak munkát, így a vidéki térségek diplomásokat veszítenek (Hegedűs 2014, Hegedűs 2015c, Hegedűs 2015d).

A felsőoktatási intézmények vonzáskörzetét több kutatás is vizsgálta (Teperics 2002, Rechnitzer – Smahó 2007, M. Császár – Wusching 2014, Teperics – Dorogi 2014), melyek

megállapították, hogy a fővárosi felsőoktatási intézmények országos vonzáskörzettel rendelkeznek, a vidéki tudományegyetemek regionálissal, míg a kisebb intézmények megyeivel. A nemzetközi kutatások is a legtöbb esetben regionális vonzású intézményekről számolnak be (Haußmann 2008, Denzler – Wolter 2010), és vizsgálják továbbá azt is, hogy mely tényezők állnak az intézmény választása mögött (Hachmeister – Hennings 2007, Fábri 2010a, Espinosa et al. 2014, Rámháp 2017). Történtek vizsgálatok az egyes felsőoktatási intézményekben a hátrányos helyzetűek vizsgálatára is (Pusztai 2011), de nem az ország összes intézményben és nem a törvényi kategorizálás szerint. Az viszont kevésbé kutatott, hogy mely intézményekben tanul a legtöbb hátrányos helyzetű hallgató, illetve milyen eltérések vannak a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztása között.

Kutatásunk során meghatároztuk azokat a felsőoktatási intézményeket, ahol a legmagasabb a hátrányos helyzetű hallgatók aránya és száma. Alátámasztottuk a szakirodalom azon állítását, miszerint a hátrányos helyzetűek a kisebb intézményeket, főiskolákat, vagy nemrégiben főiskolából egyetemmé vált intézményeket választják (Varga 2007). A magasabb hátrányos helyzetű arányt befolyásolja többek között az intézmény elhelyezkedése, megközelíthetősége szakkínálata (egy intézményhez tartozó eltérő telephelyek között különbségek lehetnek). A felvételi adatbázis adatai alapján megállapítható, hogy a nem hátrányos helyzetűek csak abban az esetben tanulnak a fővárosban, ha felsőoktatási intézménnyel rosszabbul ellátott területen laknak, minden más esetben az utolsó lehetőség számukra a főváros. Tehát a vidéki intézményekre hárul a hátrányos helyzetű rétegek diplomához juttatása. A mélyebb értelmezés miatt a legmagasabb hátrányos helyzetű hallgatószámmal rendelkező Debreceni Egyetemen kérdőíves vizsgálatot végeztünk, melynek során összehasonlítottuk a hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezőiket. A hátrányos helyzetűek döntését jobban meghatározta az anyagi helyzet, a felsőoktatási intézmény közelsége, valamint az egyszerűbb felvételi eljárás. A hallgatók között öt klasztert képeztünk azért, hogy minél jobban megismerjük a hallgatói csoportokat. A klaszteranalízis során sikerült beazonosítani a legnagyobb hátrányos helyzetű számmal rendelkező *családcentrikus szegények*, valamint a *környékbeli jómódúak* klasztert. Mindkét klaszter esetében kiemelkedő fontosságú volt, hogy közel legyenek a családjukhoz és az ismerős környezethez, tehát a magasabb társadalmi háttérrel rendelkezők közötti is van egy olyan csoport, aki nem szeretne új közegben tanulni. Ezen megállapítással kiegészítjük a korábbi szakirodalmat, hogy a közeli intézmény választása nem feltétlenül a társadalmi háttértől függ (Christie 2007, Denzler – Wolter 2010).

Az utolsó empirikus fejezetben az *ötödik hipotézis* vizsgálatát végeztük, melyben feltételeztük, hogy a jobban szelektáló, jobb tanulói összetétellel és személyi ellátottsággal

rendelkező iskolák elősegítik a felsőoktatásban való továbbtanulást, és ezekben a jellemzőkben a fenntartók és iskolatípusok között különbségek vannak. Nemzetközi szakirodalom ír arról, hogy a különböző teszteken elért jobb eredmények hozzájárulnak a felsőoktatásba való bekerüléséhez (Henry et al. 2015), valamint hazai vizsgálatokból tudjuk, hogy az iskola típusa jó előjelzője az egyes tanulói kompetencia-eredményeknek (Schumann 2009, Balácsi – Horváth 2010, Balácsi et al. 2016), és a teljesítményből fakadóan a felsőoktatásba való bejutásnak (Varga 2007). Polónyi (2012) vizsgálatában megállapította, hogy a legjobb középiskolákból a legjobb felsőoktatási intézményekben tanulnak tovább a hallgatók. A kutatások többsége nem érintette pontosan a tanulók középiskoláját, főleg hátrányos és nem hátrányos helyzetű bontásban, illetve a legtöbb esetben kérdőíves formában történik az előzetes tanulmányok vizsgálata.

Kutatásunk kiemelkedő eredménye, hogy a felsőoktatásba bekerült hallgatókhoz hozzárendeltük a középiskolájuk kompetenciamérés-eredményét, illetve az iskolák jellemzőit, így egy teljes felvételi eljárásban felvett hallgatók adatai alapján volt lehetőségünk vizsgálatot végezni, amire korábban még nem volt példa. Megállapítható, hogy a hátrányos helyzetűek csak a legjobb középiskolákból tudtak bekerülni a felsőoktatásba, ahol magasan a csoport átlaga fölötti volt a családi háttérindex, kevésbé volt jellemző az alulmotiváltság és a fegyelmezetlenség. Ez összefügghet a szakirodalom azon megállapításával, hogy a jobb jellemzőkkel rendelkező iskolákban a hátrányos helyzetűek is jobban teljesítenek (Pop-Eleches – Urquiola 2013). Láthattuk, hogy nehezebb bekerülni az egyházi fenntartású iskolákba, de ha bejutottak a hátrányos helyzetűek, akkor nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatásba, ami alátámaszthatja az egyházi iskolák esetében a magasabb színvonalú oktatás (Coleman et al. 1966) és támogató légkör (Pusztai 2009) meglétét, de azt is, hogy a felvételi szelekció tette meg hatását (Elder – Jepsen 2014). Minden fenntartó esetében azokból a középiskolákból kerültek be a hallgatók a felsőoktatásba, ahol jellemző volt a felvételi eljárás.

A pedagógusi jellemzőkre vonatkozó kérdésekben is közelítenek egymáshoz a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoportot tanító pedagógusok eredményei. A szakos pedagógus-ellátottságban kisebb a két csoport közötti különbség, sőt nincs szignifikáns eltérés a távozó pedagógusok arányában. Ez összefüggésben van a szakirodalom azon megállapításával, hogy a hátrányos helyzetűeknél kiemelten fontos a pedagógus személyiség és a tanári kar állandósága (Bacsikai 2015, Rolleston – James 2015), mert ez elősegítheti, hogy továbbtanuljanak a felsőoktatásban.

Összességében elmondható, hogy a középiskolai felvételi eljárás során bekövetkező szelekció után további szelekció jellemző a felsőoktatásban, ami homogénebb hallgatói

összetételhez vezet. Ez megmutatkozik abban is, hogy a felsőoktatásba bekerült hátrányos és nem hátrányos helyzetű hallgatók középiskoláinak teljesítménye, összetétele és jellemzői között sokkal kisebbek a különbségek, mint a középfokú oktatás teljes egészében.

A kutatásunknak több korlátja is van. Egyrészt a tanulói teljesítmények területi különbségeinek értelmezésénél nem volt lehetőségünk az eltérő eredmények mélyebb elemzésére, amiket kistérségen belüli mikro adatokkal lehetne jobban magyarázni, de az adatbázisban nem álltak rendelkezésre ilyen adatok. Másrészt a fenntartói csoportokon belül óriási különbségek vannak, de ezek részletesebb vizsgálata szétfeszítette volna a dolgozat kereteit. Ezért egy átfogó, általános bemutatásra törekedtünk, amiből jól kivezető a szektorok közötti különbség. Harmadrészt a tanulói teljesítmények sok tényezőtől függenek, melyek együttes elemzése véleményünk szerint lehetetlen, ezért egy-egy kiemelt iskolai változót vizsgáltunk, amik hatással lehetnek a tanulói teljesítményekre. Végül az OKM-Felvi adatbázisnál az elemzéseket korlátozta az adatbázis összeillesztése, mert nem volt lehetőség a hallgatókhoz hozzárendelni a saját kompetencia-eredményüket, csak az iskolai adatokat.

A továbbiakban a dolgozat több kutatási irányt is kijelölhet. Egyrészt a területi elemzéseknél a mikro szintű vizsgálatokat azokban a kistérségekben, amelyek markánsan eltérnek az előzetesen elvárt eredményektől, így feltárhatóvá válnának azok a további tényezők, amik a pozitív anomáliát okozzák. Másrészt több eltérés is látszódott az egyes fenntartókon belül, melyek mélyebb vizsgálata jobban megmagyarázhatja a teljesítményekben lévő különbségeket. Továbbá a dolgozatnak nem képezte részét a roma/cigány tanulók eredményeinek elemzése, de ennek vizsgálata tovább differenciálhatná a hátrányos helyzetű csoport jellemzőit és eredményeit. Végül a felsőoktatás esetében egy-egy képzési területen belül vizsgálni lehetne a hátrányos helyzetűek szakválasztását, valamint a felvételi pontjaikban lévő különbségeket, bár erre egyre kisebb esély mutatkozik, mert 2013 óta a köz- és a felsőoktatásban is folyamatosan csökken a hátrányos helyzetűek aránya.

X. Summary

Social mobility has been widely studied in Hungarian and international researches (Róbert 2000, Andorka 2006, Bourdieu 1983), and it is often achieved by education (Castellos–Doménech 2002). This explains why it is vital to examine how different social classes have access to education. To promote mobility, many countries have introduced changes to help the integration of disadvantaged people, as well as providing access them to higher education and qualifications (Maras 2007, Neumann et al. 2009, Braconier 2012). In Hungary quality education is selective and closed. According to PISA data, Hungary has the highest selectin in education based on family background (Csapó et al. 2009), which is related to the fact that schools with higher family background are better-endowed and have more adequate facilities (Széll 2014, Bacskai 2015), which also hinders the social mobility of the disadvantaged students. It causes further difficulties that most of them live in regions where the access to education is limited (Forray R. 2011). A region’s social-economic development does affect students’ academic performance and opportunities of further education (Bratti et al. 2007, Polónyi 2012).

The aim of our research is to compare disadvantaged students with non-disadvantaged students in secondary and tertiary education. In the dissertation we analyse the regional differences in academic performance, the characteristics of the students, teachers and their schools of both groups. In tertiary education we study students’ choice of study field and higher institution, as well as the small regions of the disadvantaged students admitted to university. Finally, we explore the characteristics of the secondary schools, which the disadvantaged students attended.

Our research has made of use of three databases, two of which were completed: in 2012, grade 10, National Competency Results (NCR), its student, school and institution-based databases, as well as the University Admission database (UA) are also complete and whole. The third database involves the results of the questionnaires filled in by the students at University of Debrecen, focusing on the factors affecting the choice of an institute. The NCR databases were unified along with certain variables, thus we managed to order the institutional data to each and every student, which enabled a complete and whole examination. We created further variables in the unified database to facilitate analyses. Based on the law in 2013 we determined the variable of disadvantaged. During our statistical analyses we applied SPSS, two and multiple dimensional crosstabs, ANOVA analyses, correlation and cluster analyses. The regional data were examined on small-regional scale, we used MapInfo and grouped the small regions (subregions) into equal categories, rarely creating a new, unique one.

The findings of the dissertation established the argument that the Hungarian Education system is selective based on family background and it does not encourage social mobility. Furthermore, it is evident that the social and economic environment influences the academic performances of the students, since disadvantaged students do not perform poorly and worse than non-disadvantaged students everywhere in the country. The expected value is a new analytical method in the Hungarian educational research, and we conducted the analyses of the regional differences in the values for the first time. The analyses proved that the differences displayed in competency test-results reflect the increasing differences in the country. We studied the competency test-results and the characteristics of the schools at the level of students, which is a novelty compared to previous studies. Religious secondary schools have a more selective admission policy; however, their students succeed at higher education entrance exams. Another new aspect of the dissertation is that we have proven with the help of a national database that the choice of the university and the study-field is different between the disadvantaged and the non-disadvantaged groups, and we highlighted the different characteristics of the students at University of Debrecen. The dissertation examined the secondary schools of the successfully admitted students and we claimed that the admission process of the tertiary education resulted in a more homogenous student composition since the secondary school results of the university students were closer to each other.

XI. Hivatkozott irodalom

Jogszabályok

1. 1007/1971. (III. 16.) Korm. sz. határozat az Országos Településhálózat-fejlesztési Konceptióról
2. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
3. 9006/1994. (S. K. 3.) KSH Elnöke közleménye
4. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
5. 35/1998. (III. 20.) OGY határozat az Országos Területfejlesztési Konceptióról
6. 9002/1998. (S. K. 1.) KSH Elnöke közleménye
7. 64/2004. (IV. 15.) Korm. rendelet a területfejlesztés kedvezményezett térségeinek jegyzékéről
8. 97/2005. (XII. 25.) OGY határozat az Országos Területfejlesztési Konceptióról
9. 237/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról
10. 311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról
11. 2010. évi CXLIX. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló 2004. évi CVII. törvény módosításáról
12. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
13. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
14. 1299/2011. (IX. 1.) Korm. határozat a járások kialakításáról
15. 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról
16. 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
17. 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról
18. *Commission Regulation (EU) 1319/2013.* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1319&from=EN> [2017. március 1.]
19. *Kinder- und Jugendgesetz (2008. XII. 10.).* <https://www.gesetze.li/chrono/pdf/2009029000> [2017. április 4.]
20. *Legea Educatiei Nationale (2011).* <http://oldsite.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=12614> [2018. június 29.]
21. *Legea nr. 272/2004 privind protectia si promovarea drepturilor copilului, republicata.* <http://www.copii.ro/anpdca-content/uploads/2014/12/LEGE-Nr-272-cu-actualizari.doc> [2018. július 15.]
22. Magyarország kistérségei (2013): <http://www.terport.hu/kistersegek/magyarorszag-kistersegei> [2018. március 1.]
23. Tt. 245/2008. Törvény a köznevelésről és közoktatásról, valamint egyes törvények módosításáról és kiegészítéséről (közoktatási törvény) <http://torvenytar.sk/zakon-249> [2018. június 25.]

Dokumentumok

24. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/bb-2010.pdf> [2017. április 4.]

25. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [2017. április 4.]
26. *Definitionen der gemeinsamen ESF-Indikatoren in der Programmperiode 2014-2020* (2016): http://www.waff.at/html/dynimage.aspx?id=375_747094_Definitionen_Indikatoren_AT_M_rz2016.pdf&quality= [2017. április 5.]
27. Eduline (2016): *Siralmas a magyar diákok teljesítménye a PISA-teszten: itt a friss felmérés*. http://eduline.hu/kozoktatas/2016/12/6/Borzaszto_a_magyar_diakok_eredmenye_a_PISAt_UR_T069 [2017. június 26.]
28. Eduline (2017a): *Jól járnak a felvételizők: 2017-ben sem emelik a minimumponthatárt*. http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2016/10/18/felveteli_2017_marad_a_minimumponthatar_GGBAZX [2017. június 21.]
29. Eduline (2017b): *Így változnak a felvételi pontszámítási szabályai 2017-ben*. http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/1/3/felveteli_pontszamitas_2017_alap_es_oszlatl_JTWEPU [2017. június 21.]
30. *Enying város honlapja. Batthyány Fülöp Gimnázium és Általános Iskola* (2017): <http://www.enying.eu/article/index/id/25> [2018. június 29.]
31. Eurofound (2017): *Social mobility in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1664en.pdf [2018. június 29.]
32. Felvi (2011): *Változnak a felvételi szabályok*. <http://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/Alapkepzesben/valtozasok2012> [2016. május 18.]
33. *Helyi Esélyegyenlőségi Program. Csepreg Város Önkormányzata* (2013): http://www.csepreg.hu/feltoltesek/hirek/1610/doks/Csepreg_hep_elfogadott_20130912.pdf [2018. június 29.]
34. Kanton Zürich in Zahlen (2002): *Woher kommen die Studierenden unserer Hochschulen?* In: *statistik.info. Daten, Informationen, Analysen*. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich.
https://statistik.zh.ch/dam/justiz_innern/statistik/Publikationen/statistik_info/si_2002_07_hochschulen.pdf.spooler.download.1392889131526.pdf/si_2002_07_hochschulen.pdf [2018. március 1.]
35. KSH (2008): *A kistérségi szerkezet változása Zala megyében*. In: *Statistikai Tükör*, 2(81): 1-8.
36. KSH (2013): *A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2012*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfej/debrecengazdfej112.pdf> [2017. június 26.]
37. KSH (2016): *Népsűrűség, települések száma*. http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wsd005.html [2017. március 5.]
38. *Nationales Programm gegen Armut 2014-2018* (2017): <http://www.gegenarmut.ch/home/> [2017. április 5.]
39. OECD (2001a): *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9601051e.pdf?expires=1498504798&id=id&accname=guest&checksum=D4E5B4E5B234032C2C0E046D24EF37D2> [2017. április 5.]
40. OECD (2001b): *Territorial Outlook*. Paris: OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/urban-rural-and-regional-development/oecd-territorial-outlook_9789264189911-en [2017. június 26.]

41. OECD (2007): *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/40701218.pdf> [2017. június 26.]
42. OECD (2011): Financial and Human Resources Invested in Education. In: OECD: *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. 203-223. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48630868.pdf> [2017. június 26.]
43. OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> [2018. június 29.]
44. OECD (2015): *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/els/soc/OECD2015-In-It-Together-Chapter1-Overview-Inequality.pdf> [2018. június 29.]
45. OECD (2017): *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf [2018. június 29.]
46. *Szent István Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Pedagógiai Program* (2015): http://adonyiskola.gportal.hu/portal/adonyiskola/upload/552019_1473164089_01331.pdf [2018. június 29.]

Szakirodalom

47. Acs, J. Zoltan – Armington, Catherine (2004): The impact of geographic differences in human capital on service firm formation rates. In: *Journal of Urban Economics*, 56(2): 244-278.
48. Alcott, Benjamin – Rose, Pauline (2015): Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? In: *Prospects*, 45(3): 345-363.
49. Alexander, Celeste – Fuller, Ed (2004): *Does Teacher Certification Matter? Teacher Certification and Middle School Mathematics Achievement in Texas*. San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association. 2004. 04. 12. <http://www.sedl.org/pubs/policyresearch/resources/AERA-2004.pdf> [2017. június 26.]
50. Andorka Rudolf (2006): Egyenlőtlenség, szegénység. In: Andorka Rudolf (szerk.): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó. 59-91.
51. Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. In: *Educatio*, 13(3): 503-508.
52. Artelt, Cordula – Schiefele, Ulrich – Schneider, Wolfgang – Stanat, Petra (2002): Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1): 6-27.
53. Aslam, Monazza (2009): The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: Are girls worse off? In: *Education Economics*, 17(3): 329-354.
54. Aslam, Monazza – Mansoor, Suwaibah (2011): The private tuition industry in Pakistan: An alarming trend. Policy brief. In: *Annual Status of Education Report*. http://aserpakistan.org/document/aser_policy_briefs/2011/Tuition%20Brief.pdf [2017. június 26.]
55. Azam, Mehtabul – Kingdon, Geeta Gandhi (2013): Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure. In: *World Development*, 42: 143-164.
56. Bacskai Katinka (2013): Hátrányos helyzetű iskolák tanárai Magyarországon és Szlovákiában. In: Karlovitz, János Tibor – Torgyik, Judit (szerk.): *Vzdelávanie v ýskum a metodológia*. Komarno: International Research Institute. 633-644.
57. Bacskai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.

58. Bakos Norbert – Hidas Zsuzsanna – Kezán András (2011): Területi különbségek Magyarországon. In: *Területi Statisztika*, 14(4): 335-357.
59. Balázs Éva (2003): Közoktatás mint humánerőforrás-fejlesztő tényező. In: *Educatio*, 12(4): 535-550.
60. Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
61. Balázsi Ildikó – Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12): 3-21.
62. Balázsi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2010): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Varga Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 325-632.
63. Balázsi Ildikó – Balkány Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal.
64. Balázsi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Ostorics László – Szabó Livia Dorina – Vadász Csaba (2016): *Országos Kompetenciamérés 2015*. Budapest: Oktatási Hivatal.
65. Baranyi Béla (1999): A „periféria perifériáján”. A határmentiség kérdőjelei egy vizsgálat tükrében az Északkelet-Alföldön. In: *Tér és Társadalom*, 13(4): 17-44.
66. Baranyi Béla – Kanalas Imre – Kiss Attila (2006): Perifériatárségek Magyarországon In: Kanalas Imre – Kiss Attila (szerk.): *Perifériaképződés típusai és megjelenési formái Magyarországon*. Kecskemét: MTA RKK Alföldi Tudományos Intézet. 210-233.
67. Barta Szilvia (2009): A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. In: *Educatio*, 18(2): 250-256.
68. Bán Anetta – Havellant Orsolya (2007): Dunaújváros oktatási vonzaskörzetének átalakulása (1999-2006). In: Dunaújvárosi Főiskola Térségfejlesztési Kutatócsoport (szerk.): *Dunaújváros és térsége 7*. Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala. 99-127.
69. Beluszky Pál (1981): *A városi vonzaskörzetek (városkörnyékiség) elvi-módszertani kérdései*. Budapest: Államigazgatási Szervezési Intézet.
70. Berács József – Derényi András – Kováts Gergely – Polónyi István – Temesi József (2015): *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest: BCE NFKK.
71. Berács József – Derényi András – Kádár-Csoboth Péter – Kováts Gergely – Polónyi István – Temesi József (2017): *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés*. Budapest: BCE NFKK.
72. Berei Emese Beáta (2017): *A méltányosság percepció és a befogadással kapcsolatos attitűdök felsőoktatási hallgatók körében. Összehasonlító kutatás Magyarország és Románia határmenti régiójában*. Doktori Disszertáció. Debreceni Egyetem. Debrecen.
73. Bernáth Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: Társ. 246-264.
74. Berne, Robert – Stiefel, Leanna (1994): Measuring Equity at the School Level: The Finance Perspective. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(4): 405-421.
75. Bernstein, Basil B. (2003): *Class, Codes and Controll*. London: Routledge.
76. Bérces Ferenc – Bekényi József – Németh Jenő (2003): Kistérség fogalma, funkciói, intézményrendszere. In: Ágh Attila – Németh Jenő (szerk.): *Kistérségi Közigazgatás. Szakértői tanulmányok*. Budapest: Magyar Közigazgatási Intézet. 7-42.
77. Blahó János (2011): *A közoktatás általános és területi folyamatai a különböző hierarchiaszintű térségekben*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.

78. Blau, Peter M. (1976): Parameters of Social Structure. In: Blau, Peter M. (szerk.): *Approaches to the Study of Social Structure*. London: Open Books. 220-253.
79. Boldrin, Michele – Levine, David K. (2002): *Perfectly Competitive Innovation*. London: Centre for Economic Policy Research.
http://www.cepr.org/active/publications/discussion_papers/dp.php?dpno=3274 [2017. június 26.]
80. Boldrin, Michele – Canova, Fabio (2003): *Regional Policies and EU Enlargement*. London: Centre for Economic Policy Research.
http://www.cepr.org/active/publications/discussion_papers/dp.php?dpno=3744 [2017. június 26.]
81. Boros Lajos (2008): *A városi depriváció térbelisége – konfliktuselméleti megközelítés szegedi esettanulmányokkal*. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
82. Boudon, Raymond (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Okker Kiadó. 406-417.
83. Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (szerk.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. Göttingen: Otto Schwartz & Co. 183-198.
84. Boutayeb, Abdesslam – Helmert, Uwe (2011): Social inequalities, regional disparities and health inequity in North African countries. In: *International Journal for Equity in Health*, 10(23). <http://equityhealthj.biomedcentral.com/articles/10.1186/1475-9276-10-23> [2017. június 26.]
85. Bowles, Samuel – Levin, Henry M. (1968): The determinants of scholastic achievement: An appraisal of some recent evidence. In: *The Journal of Human Resources*, 3(1): 3-24.
86. Braconier, Henrik (2012): „Reforming Education in England”. In: *OECD Economics Department Working Papers*, No. 939. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5k9gsh772h9q-en> [2017. június 26.]
87. Brand, Jeannie E. – Halaby, Charles N. (2006): Regression and Matching Estimates of the Effects of Elite College Attendance on Labor Market Outcomes. In: *Social Science Research*, 35(3): 749-770.
88. Bratti, Massimiliano – Checci, Danielle – Filippin, Antonio (2007): *Territorial Differences in Italian Students' Mathematical Competencies: Evidence from PISA 2003*. IZA Diskussion Papers 2603. Institute for the Study of Labor (IZA). <http://ftp.iza.org/dp2603.pdf> [2018. március 2.]
89. Bronzini, Raffaello – Piselli, Paolo (2009): Determinants of long-run regional productivity with geographical spillovers: The role of R&D, human capital and public infrastructure. In: *Regional Science and Urban Economics*, 39(2): 187-199.
90. Brown-Jeffy, Shelly (2009): School Effects: Examining the Race Gap in Mathematics Achievement. In: *Journal of African American Studies*, 13(4): 388-405.
91. Bruneforth, Michael – Lassnigg, Lorenz – Vogtenhuber Stefan – Schreiner, Claudia – Breit, Simone (szerk.) (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Band 1. Graz: Leykam.
92. Bujdosó Zoltán (2004): *A megyehatár hatása a városok vonzáskörzetére Hajdú-Bihar megye példáján*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem. Debrecen.
93. Burnet, Bruce – Lampert, Jo (2011): Teacher Education and the Targeting of Disadvantage. In: *Creative Education*, 2(5): 446-451.

94. Camagni, Robert (2008): Regional Competitiveness. Towards a Concept of Territorial Capital. In: Capello, Roberta – Camagni, Robert – Chizzolini, Barbara – Fratesi, Ugo (szerk.): *Modelling Regional Scenarios for the Enlarged Europe. European Competitiveness and Global Strategies*. Berlin: Springer. 33-46.
95. Castelló, Amparo – Doménech, Rafael (2002): Human capital inequality and economic growth. Some new evidence. In: *The Economic Journal*, 112(478): 187-200.
96. Christaller, Walter (1933): *Die zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen*. Jena: Fischer.
97. Chudnovskaya, Margarita – Kolk, Martin (2014): Educational Expansion and Intergenerational Proximity in Sweden: Developments in Geographical Distance between Young Adults and their Parents, 1980–2007. In: *Stockholm Research Reports in Demography*. 2014(12). Stockholm: Stockholm University.
http://www.suda.su.se/polopoly_fs/1.290337.1467895071!/menu/standard/file/SRRD_2014_12.pdf [2017. június 26.]
98. Coleman, James S. – Campbell, Ernest Q – Hobson, Carol J. – McPartland, James – Mood, Alexander M. – Weinfeld, Frederic D. – York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
99. Coleman, James S. (1981): Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. In: *Phi Delta Kappan*, 63(3): 159-164.
100. Coleman, James S. – Hoffer, Thomas – Kilgore, Sally (1982): *High School Achievement: Public, Catholic And Privatschools Compared*. New York: Basic Books.
101. Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *The American Journal of Sociology*, 94(Supplement): 95-120.
102. Combes, Pierre-Philippe – Duranton, Gilles – Gobillon, Laurent (2008): Spatial wage disparities: Sorting matters! In: *Journal of Economics*, 63(2): 723-742.
103. Christie, Hazel (2007): Higher education and spatial (im)mobility: nontraditional students and living at home. In: *Environment and Planning A*, 39(10): 2445-2463.
104. Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Budapest: Ecostat. 71-93.
105. Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. In: *Iskolakultúra*, 19(3-4): 3-13.
106. Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: TÁRKI. 110-136.
107. Csapó Tamás (1997): Az Északnyugat-Dunántúl humán erőforrásai. In: *Tér és Társadalom*, 11(1): 29-56.
108. Cserháti Ferenc (2003): Az Észak-Alföldi régió fejlesztési dokumentumai az EU csatlakozás tükrében. In: Süli-Zakar István (szerk.): *Társadalom földrajz és területfejlesztés II*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetem Kiadója. 587-596.
109. Csíste András – Németh Nándor (2007): *Az életminőség területi differenciái Magyarországon. A kistérségi szintű HDI becslési lehetőségei*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete.
110. Csizmazia Tamásné – Fodor Aladárné – Kissné Majtényi Mónika – Kólyáné Sziráki Ágnes – Malakucziné Póka Mária – Marosi Anikó – Novák Géza – Reszler Györgyné – Szilágyiné Bíró Edit – Végh Lajosné (2007): *A gazdasági fejlődés regionális különbségei Magyarországon 2006-ban*. Debrecen: Központi Statisztika Hivatal Debreceni Igazgatósága.

111. Csomós György (2009): A monocentrikus térszerkezet kialakulásának okai és a policentrikus területfejlesztés jövőképe. Különbségek és hasonlóságok Franciaország és Magyarország területi tervezésében. In: *Társadalomkutatás*, 27(2): 163-184.
112. Csuka Gyöngyi – Banász Zsuzsanna (2014): Lehetőségek és döntések. A felsőoktatási intézményválasztási szempontok változása. In: *Educatio*, 23(4): 616-631.
113. Dabasi Halász Zsuzsanna (2011): A gazdasági válság hatása 2008-2011 között a munkaerőpiac területi különbségeire hazánkban. In: *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek*, 8(2): 57-70.
114. Davidson, Michael – Schleicher, Andreas (2007): *Education at a Glance 2007. OECD Briefing Note for Hungary*. www.oecd.org/dataoecd/25/6/39316336.pdf [2018. március 1.]
115. Denzler, Stefan – Wolter, Stefan C. (2010): *Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. Aarau: SKBF.
116. Derdák Tibor – Varga Aranka (2003): A hátrányos helyzet tartósodása. In: *Educatio*, 12(1): 131-135.
117. Derényi András – Temesi József (2016): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
118. Dicken, Peter – Lloyd, Peter E. (1990): *Location in Space. Theoretical Perspectives in Economic Geography*. Third edition. London – New York: Harper and Row.
119. Dickenson, Robert E. (1970): *Regional Ecology. The Study of Man's Environment*. New York: Wiley.
120. Dusek Tamás (2013): Thünen elszigetelt állama: az eredeti munka. In: *Tér és Társadalom*, 27(3): 28-56.
121. Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. In: *Modern Nyelvoktatás*, 18(3): 22-34.
122. Elder, Todd – Jepsen, Christopher (2014): Are Catholic Primary Schools More Effective Than Public Primary Schools? In: *Journal of Urban Economics*, 80(1): 28-38.
123. Enyedi György (1996): *Regionális folyamatok Magyarországon*. Budapest: Kairosz.
124. Enyedi György (1998a): A sikeres város. In: *Ezredforduló*, 2(3): 3-7.
125. Enyedi György (1998b): Sikeres régiók. In: Kereszty András (szerk.): *Tények könyve: régiók*. Budapest: Greger-Delacroix. 409-411.
126. Enyedi György (2000): Globalizáció és a magyar területi fejlődés. In: *Tér és Társadalom*, 14(1): 1-10.
127. Espinosa, Lorelle L. – Crandall, Jennifer R. – Tukibayeva, Malika (2014): *Rankings, Institutional Behavior, and College and University Choice. Framing the National Dialogue on Obama's Ratings Plan*. Washington: American Council on Education.
128. Faluvégi Albert (2012): A járások rendszere és a kistérségi beosztás. In: *Területi Statisztika*, 52(5): 421-426.
129. Farkas Máté Balázs (2012): A korrigált humán fejlettségi mutató kistérségek közötti differenciáltsága Magyarországon. In: *Területi Statisztika*, 52(3): 230-249.
130. Farkas Zsuzsanna (2002): Speciális kulturális és szociális helyzetben lévő gyermekcsoportok. In: Estefánné Varga Magdolna – Ludányi Ágnes (szerk.): *Esélyteremtés a pedagógiában*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. 119-138.
131. Fábrián Zoltán (2015): Társadalmi rétegek, fogyasztási státuszcsoportok Magyarországon. In: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): *Jól nézünk ki (...?!). Háztartások helyzete a válság után. Tárki Monitor Jelentések 2014*. Budapest: TÁRKI. 128-142.

132. Fábri István (2010a): Egyetemi és főiskolai hallgatók elhelyezkedési motivációi. In: *Educatio*, 19(2): 241-250.
133. Fábri István (2010b): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. In: *Felsőoktatási Műhely*, 4(1): 9-28.
134. Fehérvári Anikó – Mисley Helga – Szemerszki Marianna – Veroszta Zsuzsanna – Csordás Kata – Gáll Benedek Bence – Győrpál Zsuzsanna – Tossenberger Tamás (2016): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban című kutatás*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
135. Fekete, Adrienn – Hegedűs, Roland – Sebestyén, Krisztina (2016): First-year English and German Language Teacher Majors' Profile: From Where? Who? Why? and How? In: Falus, Iván – Orgoványi-Gajdos, Judit (szerk.): *New Aspects in European Teacher Education*. Eger: Líceum Kiadó. 115-133.
136. Felmler, Diane – Eder, Donna (1983): Contextual Effects in the Classroom. The Impact of Ability Groups on the Student Attention. In: *Sociology of Education*, 56(2): 77-87.
137. Fenyővári Zsolt – Lukovics Zsolt (2008): A regionális versenyképesség és területi különbségek kölcsönhatásai. In: *Tér és Társadalom*, 22(2): 1-20.
138. Ferge Zsuzsa (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közti néhány összefüggés. In: Ferge Zsuzsa (szerk.): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 97-136.
139. Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek. In: *Esély – Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 20(2): 3-14.
140. Fényes Hajnalka (2006): Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 115-128.
141. Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. In: *Szociológiai Szemle*, 16(1): 40-59.
142. Fischer, Manfred M. – Bartkowska, Monika – Riedl, Aleksandra – Sardadvar, Sascha – Kunnert, Andrea (2009): The impact of human capital on regional labor productivity in Europe. In: *Letters in Spatial and Resource Sciences*, 2(2): 97-108.
143. Fleischer Tamás (2004): Kistérségi fejlődés, közlekedés, fenntarthatóság. In: *Közlekedéstudományi Szemle*, 54(7): 242-252.
144. Furray R. Katalin (1986): Mi az oktatásökológia? In: Furray R. Katalin – Kozma Tamás (szerk.): *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia*. Budapest: Oktatókutató Intézet. 59-94.
145. Furray R. Katalin (1988): *Társadalmunk és középiskolája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
146. Furray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és az oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
147. Furray R. Katalin (1994): Az oktatás feltételrendszere. In: *Educatio*, 3(1): 50-63.
148. Furray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
149. Furray R. Katalin (2002): Expanzió középfokon. In: *Educatio*, 11(1): 13-27.
150. Furray R. Katalin – Híves Tamás (2005): *Regionalitás és a felsőoktatás*. Budapest: Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet.
151. Furray R. Katalin – Híves Tamás (2008): *A foglalkoztatottság és munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
152. Furray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőtlenség és a jövő feladata. In: *Educatio*, 20(1): 62-73.

153. Forray R. Katalin – Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. In: *Educatio*, 22(4): 493-504.
154. Frazer, Hugh – Marlier, Eric (2014): *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. A study of national policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11716&langId=en> [2018. június 29.]
155. Fukuyama, Francis (2007): *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
156. Galasi Péter – Timár János – Varga Júlia (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Központ. 73-89.
157. Galasi Péter (2002): Fiatall diplomások a munkaerőpiacon a tömegesedés időszakában. In: *Educatio*, 11(2): 227-236.
158. Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk.) (2012): *Diplomás pályakövetési adatok 2011*. Budapest: Printer-Partner Kft.
159. Garami Erika (2009a): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. In: *Educatio*, 18(2): 241-256.
160. Garami Erika (2009b): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. In: *Területi Statisztika*, 49(3): 280-298.
161. Garami Erika (2013): *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességre és továbbtanulási döntésekre*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem. Debrecen.
162. Garami Erika (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. In: *Educatio*, 23(3): 424-437.
163. Gázsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és a társadalmi mobilitás*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
164. Gázsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: *Századvég*, 2(7): 73-107.
165. Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna – Tomasz Gábor (2006): *A kétciklusú képzés kezdetei*. Budapest: FKI.
166. Gál Zoltán (2014): A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. In: *Educatio*, 23(1): 108-120.
167. Gennaioli, Nicola – La Porta, Rafael – Lopez-de-Silanes, Florencio – Shleifer, Andrei (2012): Human capital and regional development. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 128(1): 105-164.
168. Giddens, Anthony (2000): *Elszabadult Világ. Hogyan alakítja át világunkat a globalizáció?* Budapest: Napvilág Kiadó.
169. Gogolin, Ingrid (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3): 407-431.
170. Gore, Charles (1984): *Regions in Question: Space, Development Theory, and Regional Policy*. London: Routledge.
171. Gravier, Jean-Francois (1947): *Paris et le désert français*. Paris: Flammarion.
172. Green, Thomas F. (1999): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker Kiadó. 12-66.
173. Griffin, Tabatha (2014): *Disadvantaged learners and VET to higher education transitions*. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.

174. Gyarmati Andrea (2011): Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény. A családban és a gyermekvédelmi rendszerben élő 8. és 10. évfolyamos tanulók tanulmányi kompetenciákban megjelenő különbségei. In: *Kapocs: A Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Folyóirata*, 10(1): 56-62.
175. Gyökös Eleonóra (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában. Az eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 11-24.
176. Györgyi Zoltán (2004): Friss diplomás fiatalok a munkaerőpiacon. In: *Educatio*, 13(1): 163-172.
177. Györgyi Zoltán (2012a): Pedagógusok a munkaerőpiacon. In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 249-257.
178. Györgyi Zoltán (2012b): *A képzés és a munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
179. Györgyi Zoltán (2015): Iskolafenntartás helyi szinten. Előzmények és tapasztalatok. In: Györgyi Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 18-44.
180. Hachmeister, Cort-Denis – Hennings, Mareike (2007): *Indikator im Blickpunkt: Kriterien der Hochschulwahl und Ranking-Nutzung. CHE Ranking. Auswertung aus dem CHE-Ranking*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
181. Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.): *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont. 91-112.
182. Hardi Tamás (2007): A Széchenyi István Egyetem vonzáskörzete. In: Lados Mihály – Rechnitzer János (szerk.): *Egyetem a régióért*. Pécs – Győr: MTA Regionális Kutatások Központja. 93-112.
183. Harsányi Endre – Harsányi Gergely – Nagy Attila János (2005): Területi fejlettségi különbségek Magyarországon és az Észak-Alföld Régióban. In: *Agrártudományi Közlemények*, 5(18): 62-71.
184. Haußmann, Michael (2008): *Woher kommen die in Stuttgart Studierenden?* In: *Statistik und Informationsmanagement*, Monatsheft(3): 56-57.
185. Härmä, Johanna (2011): Low-cost private schooling in India: Is it pro-poor and equitable? In: *International Journal of Educational Development*, 31(4): 350-356.
186. Hegedűs Roland (2014): Egyetemek vonzó és kibocsátó hatása a DPR alapján. In: *Metszetek*, 3(1): 202-216.
187. Hegedűs Roland (2015a): Tanulmányi mobilitás és felsőoktatási vonzáskörzet a kelet-magyarországi pedagógusképzésben In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest: Partium Press, PPS. – Új Mandátum Kiadó. 155-175.
188. Hegedűs Roland (2015b): Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. In: *Educatio*, 24(2): 139-147.
189. Hegedűs Roland (2015c): Gyógypedagógusok: Honnan indulunk, hová tartunk? In: *Különleges Bánásmód*, 1(1): 25-40.
190. Hegedűs Roland (2015d): A centrális felsőoktatási hálózat hatásai a diplomaszerezés utáni karrierre In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest: Partium, PPS. – Új Mandátum Kiadó. 97-107.

191. Hegedűs, Roland (2015e): Connection Between Educational Mobility and Higher Education Institutions. In: Berács, József – Iwinska, Julia – Kováts, Gergely – Matei, Liviu (szerk.): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press. 114-123.
192. Hegedűs, Roland (2015f): The Situation of Social Science Graduates in Hungary. In: Hatos, Adrian (szerk.): *Riding the Wave. Social Science Curriculum and Teaching in Higher Education in an Age of Crisis*. Proceedings of International Conference. Oradea, 5-6. November 2015. Cluj-Napoca – Oradea: Presa Universitară Clujeană – Editura Universităţii din Oradea. 23-42.
193. Hegedűs Roland (2015g): Országosan jelentős felsőoktatási intézmények hallgatóinak mobilitása. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2014*. Debrecen: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Albizottsága – Debreceni Egyetem. 147-159.
194. Hegedűs Roland (2016a): A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. In: *Educatio*, 25(2): 268-277.
195. Hegedűs Roland (2016b): Hátrányos helyzetűek és munkaerő-piaci prognózisok. In: Pusztai Gabriella – Bocsi Veronika – Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Nagyvárad – Budapest: Partium, PPS. – Új Mandátum Kiadó. 150-164.
196. Henry, Denfield L. – Baltes, Beate – Nistor, Nicolae (2015): Social mobility through mathematics proficiency for English language learners. In: *Journal of Social Change* 7(1): 94-102.
197. Hensen, Maud M. – de Vries, Robert M. – Cörvers, Frank (2009): The role of geographic mobility in reducing education-job mismatches in the Netherlands. In: *Papers in Regional Science*, 88(3): 667-682.
198. Hermann Zoltán – Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI. 311-333.
199. Hesse, Hermann-Günter – Göbel, Kerstin – Hartig Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: Klieme, Eckhard (szerk.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz. 208-230.
200. Heyneman, Stephen P. – Loxley, William A. (1983): The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High- and Low-Income Countries. In: *American Journal of Sociology*, 88(6): 1162-1194.
201. Hill, Sam – Chalaux, Thomas (2011): Improving Access and Quality in the Indian Education System. In: *OECD Economics Department Working Papers*. No. 885. Paris: OECD Publishing.
202. Híves Tamás (1994): *Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
203. Híves Tamás (2003): A felsőfokú végzettség területi megoszlása. In: *Educatio*, 12(3): 465-470.
204. Híves Tamás – Imre Anna (2010): A középfokú oktatásszerkezeti változásai és az érettségivel kilépők. In: *Felsőoktatási jelentkezések 2010*. Budapest: Educatio Kft. 39-48.
205. Híves Tamás – Kozma Tamás (2014): Az expanzió vége? In: *Educatio*, 23(2): 239-252.
206. Híves Tamás (2015): *Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
207. Homoki Andrea (2006): A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében. Egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján. In: *Képzés és gyakorlat. Training and Practice*, 9(3-4): 2-17.

208. Horváth Tamás (2010): Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon. In: Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kft. 131-154.
209. Hossler, Don – Gallagher, Karen S. (1987): Studying Student College Choice: A Three-Phase Model and the Implications for Policymakers. In: *College and University*, 62(3): 207-221.
210. Hossler, Don – Braxton, John – Coopersmith, Georgia (1989): Understanding Student College Choice. In: Smart, John C. (szerk.): *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: AGATHON Press. 231-288.
211. House, John W. (1978): *France: An Applied Geography*. London: Routledge.
212. Hrubos Ildikó (2002): *A bolognai folyamat*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
213. Hrubos Ildikó (2012a): A társadalmi egyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. In: *Iskolakultúra*, 22(1-2): 85-90.
214. Hrubos, Ildikó (2012b): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. Budapest: Aula Kiadó.
215. Huggins, Robert – Kitagawa, Fumi (2009): *Devolution and Knowledge Transfer from Universities: Perspectives from Scotland and Wales*. Discussion Paper: Impact of Higher Education Institutions on Regional Economies Initiative. <http://www.impact-hei.ac.uk/Portals/8/Huggins%20and%20Kitagawa%20-%20Discussion%20Paper.pdf> [2017. június 26.]
216. Imre Anna (1999): Területi egyenlőtlenségek. In: *Educatio*, 8(3): 564-574.
217. Imre, Anna (2002): A hátrányos helyzet összetevői. In: *Educatio*, 11(1): 63-72.
218. Jackson, Gregory A. (1982): Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2): 237-247.
219. Kasza Georgina (2011): Lakóhely és intézményválasztás. A felsőoktatási jelentkezések területi jellemzői kilenc szak esetében (2006-2011). In: *Felsőoktatási Műhely*, 5(3): 41-59.
220. Káposzta József (2007): *Regionális gazdaságtan*. Debrecen: Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar.
221. Káposzta József – Nagy Henrietta – Kollár Kitti (2010): Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye leghátrányosabb helyzetű kistérségeinek településszerkezeti, foglalkoztatási jellemzői az EU- csatlakozás óta eltelt időszakban. In: *Területi statisztika*, 50(6): 641-658.
222. Káposzta József (2014): Területi különbségek kialakulásának főbb összefüggései. In: *Gazdálkodás*, 58(5): 399-412.
223. Kelemen Elemér (2003): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53(4): 21-33.
224. Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 337-412.
225. Kertesi Gábor – Köllő János (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. In: *Közgazdasági Szemle*, 53(3): 201-225.
226. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézete.
227. Kiss Ernő – Schüttler Tamás (1983): *Az általános iskolák 7. osztályos tanulóinak iskola- és pályaválasztási szándéka, pályaválasztási indítékrendszere. I-II*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.

228. Kiss János Péter – Németh Sándor (2006): *Fejlettség és egyenlőtlenségek. Magyarország megyéinek és kistérségeinek esete*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete.
229. Kiss Paszkál (2008): Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. In: *Felsőoktatási Műhely*, 2(1): 45-58.
230. Kolosi Tamás – Pósch Krisztián (2014): Osztályok és társadalomkép. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI. 139-156.
231. Kolosi Tamás – Fábián Zoltán (2016): Vagyoneloszlás Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: Tárki. 98-112.
232. Kovács Ferenc – Sípos György – Mezősi Gábor – Mucsi György (2012): A Szegedi Tudományegyetem vonzáskörzetének értékelése a földrajzi és földtudományi képzése alapján. In: *Földrajzi közlemények*, 136(2): 199-209.
233. Kovács Zoltán – Egedy Tamás – Szabó Balázs (2015): Az ingázás területi jellemzőinek változása Magyarországon a rendszerváltozás után. In: *Területi Statisztika*, 55(3): 233-255.
234. Kovács Gergely (2016): Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat. In: Derényi András – Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 101-151.
235. Kozma Gábor (2003): *Regionális gazdaságtan*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
236. Kozma Tamás (1973): Hátrányos helyzet iskolai körzetek. In: Kiss Árpád (szerk.): *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 494-507.
237. Kozma Tamás: (1975): *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
238. Kozma Tamás (1986): A kulturális innováció terjedése. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatóökológia*. Budapest: Oktatókutató Intézet. 253-306.
239. Kozma Tamás (1996): Településhálózat és iskolarendszer. In: *Educatio*, 5(2): 248-249.
240. Kozma Tamás (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának kötete*. Debrecen: Doktoranduszok Kis Árpád Közhasznú Egyesülete. 43-57.
241. Kozma Tamás – Pusztai Gabriella (2006): Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 423-453.
242. Kozma Tamás – Benke Magdolna – Erdei Gábor – Teperics Károly – Tózsér Zoltán – Engler Ágnes – Bocsi Veronika – Dusa Ágnes – Kardos Katalin – Németh Nóra Veronika – Györgyi Zoltán – Juhász Erika – Márkus Edina – Szabó Barbara – Herczegh Judit – Kenyeres Attila Zoltán – Kovács Klára – Szabó József – Szűcs Tímea – Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor – Heltai Borbála – Híves Tamás – Szilágyiné Czímre Klára – Márton Sándor (2015): *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. Debrecen: Debreceni Egyetem – CHERD.
243. Kóczy, Á. László (2010): A magyarországi felvételi rendszerek sajátosságai. In: *Közgazdasági Szemle*, 57(2): 142-164.
244. Köllő János (2009): Kiszorulás az olvasás- és írásigényes munkahelyekről. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA KTI. 15-42.
245. Kuczi Tibor – Kovács Imre – Kristóf Luca (2006): A szociológia szerepváltozása és az értelmiség útja az osztályhatalomból. In: Kovács Imre – Sebes Katalin – Mesterházi Judit (szerk.): *Társadalmi metszetek. Hatalom, érdek, individualizáció és egyenlőtlenség a mai Magyarországon. Szociológiai tanulmányok*. Budapest: Napvilág. 79-105.

246. Lannert Judit (2006): Iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 17-42.
247. Lauren, Douglas Lee (2009): To Choose or Not to Choose: High School Choice and Graduation in Chicago. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3): 179-199.
248. Lengyel Imre (2003): *Verseny és területi fejlődés*. Szeged: JATEPress.
249. Liskó Iлона (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2): 56-69.
250. Liu, Woon – Wang, Chee (2008): Home Environment and Classroom Climate. An Investigation of their Relation to Students' Academic Self-Concept in a Streamed Setting. In: *Current Psychology*, 27(4): 242-256.
251. Lkhamsuren, Munkh-Erdene – Dromina-Voloc, Nataliya – Kimmie, Riedwaan (2009): *Financing Higher Education: A Myriad of Problems, a Myriad of Solutions*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
252. Lomax, Erin D. – Kuenzi, Jeffrey J. (2012): *Value-Added Modeling for Teacher Effectiveness*. Congressional Research Service. <https://fas.org/sgp/crs/misc/R41051.pdf> [2017. június 26.]
253. Lőcsei Hajnalka (2010): A gazdasági világválság hatása a munkanélküliség területi egyenlőségeire. In: Fazekas Károly – Molnár György (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör*. Budapest: MTA KTI. 126-142.
254. Machin, Stephen – Salvanes, Kjell (2010): *Valuing School Quality Via School Choice Reform. CEE discussion papers, CEEDP0113*. London: Centre for the Economics of Education – London School of Economics and Political Science.
255. Maiztegui-Oñate, Concepción – Santibáñez-Gruben, Rosa (2008): Access to education and equity in plural societies. In: *Intercultural Education*, 19(5): 373-381.
256. Maras, Pam (2007): But no one in my family has been to University' Aiming Higher: School Students' Attitudes to Higher Education. In: *The Australian Educational Researcher*, 34(3): 69-90.
257. Marks, Gary N. (2008): Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics. Evidence from 31 countries. In: *Oxford Review of Education*, 34(1): 89-109.
258. M. Császár Zsuzsa (2004): *Magyarország oktatásföldrajza*. Pécs: Pro Pannónia Kiadó.
259. M. Császár Zsuzsa (2006): A középfokú oktatás térszerkezetének változása Magyarországon a rendszerváltástól napjainkig. In: *Területi Statisztika*, 46(1): 80-88.
260. M. Császár Zsuzsa – Németh Júlia (2006): A Pécsi Tudományegyetem szerepe a Dél-Dunántúli régióban. In: *Földrajzi értesítő*, 55(1-2): 141-158.
261. M. Császár Zsuzsa – Wusching Á. Tamás (2014): A Pécsi Tudományegyetem vonzáskörzetének változásai 2004 és 2013 között. In: *Modern Geográfia*, (4): 25-38.
262. M. Császár Zsuzsa – Wusching Á. Tamás (2016): Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. In: *Iskolakultúra*, 26(4): 84-95.
263. Meusbürger, Peter (1998): *Bildungsgeographie: Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension*. Heidelberg – Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
264. Meusbürger, Peter (2009): Spatial mobility of knowledge: A proposal for a more realistic communication model. In: *disP – The Planning Review*, 177(2): 29-39.
265. Meusbürger, Peter (2013): Relations between Knowledge and Economic Development: Some Methodological Considerations. In: Meusbürger, Peter – Glückler, Johannes – el Meskioui, Martina (szerk.): *Knowledge and the Economy. Knowledge and Space 5*. Dordrecht: Springer. 15-42.

266. Mészáros Tamás (2012): Gondolatok a magyar felsőoktatásról szóló vitákhoz. In: Temesi József (szerk.): *Felsőoktatás-finanszírozás*. Budapest: Aula Kiadó. 255-292.
267. Mowat, Joan G. (2015): Toward a new conceptualisation of marginalisation. In: *European Educational Research Journal*, 14(5): 454-476.
268. Muralidharan, Karthik – Sundararaman, Venkatesh (2013): *Contract teachers. Experimental evidence from India. NBER Working Paper 19440*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w19440.pdf> [2017. június 26.]
269. Nagy Erika – Tímár Judit – Nagy Gábor – Velkey Gábor (2015): A társadalmi-térbeli marginalizáció folyamatai a leszakadó vidéki térségekben. In: *Tér és Társadalom*, 29(1): 37-52.
270. Nagy Péter Tibor (2003): Felsőoktatásba vezető út és a társadalmi hátrányok kompenzációja. In: *Educatio*, 12(2): 236-252.
271. Nemes Nagy József (1990a): Területi egyenlőtlenségek dimenziói. Adalékok egy „kvázi-elmélethez”. In: *Tér és Társadalom*, 4(2): 15-30.
272. Nemes Nagy József (1990b): Területi kiegyenlítődés és differenciálódás Magyarországon. In: *Földrajzi Ertesítő*, 39(1-4): 133-149.
273. Nemes Nagy József (1993): Adalékok a térbeliség társadalom magyarázó erejéhez (lokalitás, regionalizmus, centrum-periféria). In: Enyedi György (szerk.): *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 23-37.
274. Nemes Nagy József (1997): Régiók, regionalizmus. In: *Educatio*, 6(3): 407-423.
275. Nemes Nagy József (2003): A regionális tudomány dualitása és paradigmái – hazai tükrökben. In: *Tér és Társadalom*, 17(1): 1-17.
276. Neumann, Marko – Nagy, Gabriel – Trautwein, Ulrich – Lüdtke, Oliver (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(4): 691-714.
277. Newton, Xiaoxia – Darling-Hammond, Linda – Haertel, Edward – Thomas, Ewart (2010): Value-Added Modeling of Teacher Effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. In: *Educational Policy Analysis Archives*, 18(23). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/810/858> [2017. június 26.]
278. Nonoyama-Tarumi, Yuko – Hughes, Kathleen – Willms, J. Douglas (2015): The role of family background and school resources on elementary school students' mathematics achievement. In: *Prospects*, 45(3): 305-324.
279. Nyüsti Szilvia – Veroszta Zsuzsanna (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013. Adminisztratív adatbázisok integrációja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
280. Obádovics Csilla – Kulcsár László (2003): A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon. In: *Területi Statisztika*, 6(4): 303-323.
281. Opendakker, Marie-Christine – Van Damme, Jan (2006): Differences between secondary schools. A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1): 87-117.
282. Oswald, Hans – Krappmann, Lothar (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4): 479-496.
283. Paksi Borbála – Dóczi-Vámos Gabriella – Széll Krisztián – Fehérvári Anikó (2017): A fegyelem index körbejárása: tartalmi vonatkozások és szervezeti meghatározottság. Budapest. Kézirat.

284. Papp Antal (1981): Debrecen vonzaskörzete. In: *Alföldi Tanulmányok*, 5. kötet. Békéscsaba: MTA Földrajztudományi Kutatóintézet Alföldi Csoportja. 177-203.
285. Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. In: *Educatio*, 6(1): 1-6.
286. Papp Z. Attila (2011): Idősoros roma tanulói arányok és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. In: *Pro Minoritate*, 20(3): 77-104.
287. Partzsch, Dieter (1970): Daseinsgrundfunktionen. In: *Handwörterbuch der Raumforschung und Raumordnung I*. Hannover. 424-430.
288. Park, Y. Martin – Jackson, Sonia (2002): Educational success for children in public care. Advice from a group of high achievers. In: *Child & Family Social Work*, 7(2): 121-130.
289. Pereira, Manuel – Reis, Hugo (2012): What accounts for portuguese regional differences in students' performance? Evidence from PISA. In: *Economic Bulletin and Financial Stability Report Articles*, Winter. 55-78.
290. Peterson, Penelope (1984): *The Social Context of Instruction. Group Organization and Group Processes*. Orlando: Academic Press.
291. Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8): 147-160.
292. Péntes János (2012): Területi jövedelemegyenlőtlenségek tendenciái és meghatározó tényezői Magyarország fejlett és elmaradott régióiban. In: Nyári Diána (szerk.): *Kockázatok – Konfliktus – Kihívás. A VI. Magyar Földrajzi Konferencia, a MERIEXWA nyitókonferencia és a Geográfus Doktoranduszok Országos Konferenciájának Tanulmánykötete*. Szeged: SZTE TTIK Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék. 686-699.
293. Péntes János (2014): *Periférikus területek lehatárolása. Dilemmák és lehetőségek*. Debrecen: Didakt Kft.
294. Podgursky, Michael J. – Springer, Matthew G. (2007): Teacher Performance Pay: A Review. In: *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(4): 909-949.
295. Polat, Soner (2012): The Factors that Students Consider in University and Department Selection: A Qualitative and Quantitative Study of Kocaeli University, Faculty of Education Students. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47: 2140-2145
296. Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris Kiadó.
297. Polónyi István (2012): *Honnan jönnek a hallgatók?* In: *Educatio*, 21(2): 244-258.
298. Polónyi István (2013a): *Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?* Budapest: Gondolat Kiadó.
299. Polónyi István (2013b): Felsőoktatás és Régió. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012*. Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 225-236.
300. Polónyi István (2014): A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. In: *Iskolakultúra*, 24(5): 3-11.
301. Polónyi István (2015): A hazai felsőoktatás-politikai átalakulásai. In: *Iskolakultúra*, 25(5-6): 3-14.
302. Pop-Eleches, Christian – Urquiola, Miguel (2013): Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. In: *American Economic Review*, 103(4): 1289-1324.
303. Popp, Dean – Vogt, Walter (1979): Alternative Methods of School Finance: An Empirical Analysis of Cities in San Diego County. In: *American Journal of Economics and Sociology*, 38(4): 337-348.
304. Prescott, Edward C. (1998): *Business cycle research: methods and problems*. Working Paper 590. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis. <https://www.minneapolisfed.org/research/wp/wp590.pdf> [2017. június 26.]

305. Probáld Ferenc (2007): Társadalomföldrajz és regionális tudomány. In: *Tér és Társadalom*, 21(1): 21-33.
306. Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. In: *Educatio*, 14(3): 534-555.
307. Pusztai Gabriella (2006): Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának kötete*. Debrecen: Doktoranduszok Kis Árpád Közhasznú Egyesülete. 43-57.
308. Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
309. Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
310. Pusztai Gabriella (2015): Tőkeelméletek a nevelésszociológiában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislocki Henrik Szakkollégium. 137-161.
311. Radnóti Katalin – Király Béla (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 60(5): 3-15.
312. Rámháp Szabolcs (2017): *Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacodó felsőoktatás tükrében*. Doktori Disszertáció. Széchenyi István Egyetem. Győr.
313. Rechnitzer János (1993): *Szétszakadás vagy felzárkózás. A térszerkezetet alakító innovációk*. Győr: MTA Regionális Kutatások Központja.
314. Rechnitzer János (szerk.) (1994): *Fejezetek a regionális gazdaságtan tanulmányozásához*. Győr – Pécs: MTA Regionális Kutatások Központja.
315. Rechnitzer János – Smahó Melinda (2005): *A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
316. Rechnitzer János – Smahó Melinda (szerk.) (2007): *Unirégió – Egyetemek a határ menti együtműködésben*. Pécs – Győr: MTA Regionális Kutatások Központja.
317. Rechnitzer János (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata. In: *Educatio*, 18(1): 50-63.
318. Reisz Terézia (2002): A tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései. In: *Magyar Pedagógia*, 102(4): 475-489.
319. Rolff, Hans-Günter – Leucht, Michael – Rösner, Ernst (2008): Sozialer und familialer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (szerk.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag. 283-300.
320. Rolleston, Caine – James, Zoe (2015): After access: Divergent learning profiles in Vietnam and India. In: *Prospects*, 45(3): 285-303.
321. Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? In: *Educatio*, 9(1): 79-94.
322. Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport 2004*. Budapest: TÁRKI. 193-205.
323. Róbert Péter (2015): Osztály és rétegződési kutatási dilemmák a magyar társadalomban. In: *Replika*, (3-4): 77-93.
324. Sala-i-martin, Xavier X. (1996): Regional cohesion: evidence and theories of regional growth and convergence. In: *European Economic Review*, 40(6): 1325-1352.

325. Salmi, Jamil – Háj, Cezar Mihai – Alexe, Daniela (2015): Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System. In: Curaj, Adrian – Deca, Ligia – Polak, Eva Egron – Salmi, Jamil (szerk.): *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. Cham – Heidelberg – New York – Dordrecht – London: Springer. 63-86.
326. Sampson, Robert J. – Morenoff, Jeffrey D. – Earls, Felton (1999): Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children. In: *American Sociological Review*, 64(5): 633-660.
327. Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes Iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 111-128.
328. Schulte-Haller, Mathilde (2009): *Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung. Bestandesaufnahme und Handlungsfelder*. Bern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM.
329. Schultz, Theodor (1963): *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
330. Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main – New York: Campus.
331. Schumann Róbert (2009): Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 59(10): 3-25.
332. Sebestyén Krisztina – Hegedűs Roland (2017): Középközelítések idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. In: *Modern Nyelvoktatás*, 23(2-3): 21-33.
333. Sebestyén Tamás (2012): Régiók hálózata és gazdasági teljesítmény. A régiók közötti tudáshálózati struktúra makrogazdasági szerepének vizsgálata. In: *Tér és Társadalom*, 26(3): 69-91.
334. Selmeczy Iván (2007): Diplomás pályakezdők és egyetemi, főiskolai karok vállalati szemszögből. In: *Munkaügyi Szemle*, 51(11-12): 46-49.
335. Simon István – Tánzos-Szabó László (1978): Az alföldi megyék közúthálózatának topológiája. In: *Alföldi Tanulmányok*, 2. kötet. Békéscsaba: MTA FKI ACS. 183-201.
336. Simon Orsolya (2006): A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összevetésben. In: *Modern Nyelvoktatás*, 12(3-4): 17-36.
337. Sorokin, Pitirim A. (1998): Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásának és elosztásának mechanizmusa. In: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 12-26.
338. Srivastava, Prachi (2006): Private schooling and mental models about girls' schooling in India. In: *Compare*, 36(4): 497-514.
339. Stamm, Margrit – Burger, Kasper – Brandenburg, Kathrin – Edelmann, Doris – Holzinger-Neulinger, Melanie – Mayr, Klaudia – Müller, Christoph – Negrini, Lucio – Wetzler, Marina (2011): *Integrationsförderung im Frühbereich. Was frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) benötigt, damit sie dem Anspruch an Integration gerecht werden kann*. Fribourg: Universität Fribourg Departement für Erziehungswissenschaft.
340. Sucharita, V. (2014): Negotiating between Family, Peers and School. Understanding the World of Government School and Private School Students. In: *Compare*, 44(3): 379-393.
341. Surányi Bálint (2000): Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák. In: *Iskolakultúra*, 10(4): 38-50.

342. Süli-Zakar István (1994): Debrecen és Kelet-Magyarország. (Egy regionális központ és a regionalizmus országunk keleti felén). In: Süli-Zakar István (szerk.): *Tanulmányok Debrecen városföldrajzából I.* Debrecen: KLTE Társadalomföldrajzi Tanszék. 7-72.
343. Süli-Zakar, István (1998): Debrecen és a környező kis- és középvárosok kistérségi vonzáskörzetei. In: Süli-Zakar István (szerk.): *Tanulmányok Debrecen városföldrajzából III.* Debrecen: KLTE Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék. 193-253.
344. Süli-Zakar István (2003): A magyar területfejlesztés az EU regionális politikájának tükrében. Az Észak-Alföldi régió fejlesztési dokumentumai az EU csatlakozás tükrében. In: Süli-Zakar István (szerk.): *Társadalom földrajz és területfejlesztés II.* Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetem Kiadója. 639-666.
345. Szabó Barbara Éva – Hegedűs Roland (2015): A felsőoktatás képzési kínálata pedagógusoknak. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya-Modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében.* Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, PPS. – Új Mandátum Könyvkiadó. 30-48.
346. Szabó Pál (2005): A NUTS rendszer ki- és átalakulása. In: *Comitatus*, 15(8-9): 7-14.
347. Szabó Zoltán András – Fehérvári Anikó (2015): A központi és területi (köz)oktatásirányítás jogszabályi környezetének változásai. In: Györgyi Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 11-17.
348. Szemerszki Marianna (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete.* Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 172-188.
349. Széll Krisztián (2014): Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. In: *Educatio*, 23(2): 336-343.
350. Széll Krisztián (2015): Az iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. In: *Educatio*, 24(1): 140-147.
351. Széll Krisztián – Szemerszki Marianna – Veroszta Zsuzsanna – Fehérvári Anikó (2016): *Diplomás Pályakövetési Rendszerek Összehasonlítása Európában.* Budapest: Tempus Közalapítvány.
352. Szirmai Hajnalka (2003): A matematikai és a nyelvi képesség közötti összefüggés vizsgálata. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 53(5): 24-37.
353. Szűcs Tímea – Kovács Katalin – Hegedűs Roland (2016): „Megsimogatjuk és megöleljük és biztatjuk” – Felzárkóztatás és annak mérhetősége az Arany János Kollégiumi Program egy terepén. In: *Kapocs: A Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Folyóirata*, 69(2): 15-25.
354. Temesi József (2016): A magyar felsőoktatás változásai 1988 és 2014 között: trendelemzések előkészítése a szakirodalom alapján. In: Derényi András – Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 53-80.
355. Teperics Károly (2002): *Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerőpiaci helyzetének vizsgálata. A Debreceni Egyetem hatása a humán erőforrásokra.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó – Debreceni Egyetem TTK.
356. Teperics Károly (2013): A Debreceni Egyetem területi kapcsolatai. In: M. Császár Zsuzsa – Kuráth Gabriella – Mayer Lilla – Farkas Gyöngyvér Csilla – Pálfi Melinda (szerk.): *A felsőoktatás területi dimenziói, avagy oktatásföldrajzi vizsgálatok a hazai és a nemzetközi térben.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 34-39.
357. Teperics Károly – Dorogi Zoltán (2014): Az egyetemek gazdasági és regionális hatása. In: *Educatio*, (23)3: 451-461.
358. Thiem, Claudia H. (2009): Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring. In: *Progress in Human Geography*, 33(2): 154-173.

359. Thünen, Johann Heinrich von (1930): *Der isolierte Staat in Beziehung auf Landwirtschaft und Nationalökonomie*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
360. Tobishima, Shuji (2013): *The Influence of Schools' Socio-economic Composition on Student Academic Achievement*. Center for the Study of Social Stratification and Inequality. Working Paper 9.
361. Tobler, Waldo R. (1970): A Computer Movie Simulation in Urban Growth in the Detroit Region. In: *Economic Geography*, 46(Supplement): 234-240.
362. Tóth Balázs István (2010): Az immaterális és a területi tőke összefüggései. In: *Tér és Társadalom*, 24(1): 65-81.
363. Tóth István György (2016): Középosztály(ok) Magyarországon és Európában. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: Társ. 75-97.
364. Turáni János (1972): A városok szerepe a településhálózatban. In: *Területi Statisztika*, (1): 1-17.
365. Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. In: *Iskolakultúra*, 23(3-4): 134-137.
366. Varga Aranka (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 241-272.
367. Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
368. Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. In: *Közgazdasági Szemle*, 54(7-8): 609-627.
369. Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA KTI. 65-82.
370. Varga Júlia (2010): *A képzési terület és a felsőoktatási intézmény hatása a fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességére a 2000-es évek végén*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézete.
371. Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet.
372. Vári Péter (1999): *A Monitor 1997. A tanulók tudásának változása*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
373. Velkey Gábor (2011): A középfokú képzés területi rendszerének változása és továbbfejlesztése. In: *Tér és társadalom*, 25(3): 60-78.
374. Veroszta Zsuzsanna (2013): *Frissdiplomások 2012*. Budapest: Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Frissdiplomasok_2012_zarotanutmany_es_modszertan/Frissdiplomasok_2012.pdf [2017. június 26.]
375. Veroszta Zsuzsanna (2015): *Frissdiplomások 2014*. Budapest: Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanutmanyok/frissdiplomasok_2014_zarotanutmany.pdf [2017. június 26.]
376. V. Gönczi Ibolya (2015a): *Gyermek- és ifjúságvédelem, a hátrányos helyzet kezelése*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
377. V. Gönczi Ibolya (2015b): A gyermekvédelem és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 211-240.

378. Vincze Szilvia (2012): Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon. In: *Iskolakultúra*, 22(3): 85-95.
379. Wadhwa, Willima (2013): *Private inputs into schooling: Bang for the buck?* New Delhi: ASER. http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER_2013/ASER2013_report%20sections/willimawadhwaarticle.pdf [2017. június 26.]
380. Wallerstein, Immanuel (1983): *A modern világgazdasági rendszer kialakulása*. Budapest: Gondolat Kiadó.
381. Weber, Alfred (1929): *Theory of Location of Industries*. Chicago: University of Chicago Press.
382. Weglinsky, Harold (2000): *How teaching matters: bringing the classroom back into discussion of teacher quality*. Princeton: Policy Information Center Report. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf> [2017. június 26.]
383. Weiß, Manfred (2012): Bessere Qualität der Schulbildung durch Privatschulen? In: Ullrich, Heiner – Strunck, Susanne (szerk.): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Wiesbaden: Springer. 189-200.
384. Wigger, Annegret – Reutlinger, Christian (2007): *Soziale Benachteiligung und Frühförderung*. Referat an der Fachtagung am 23. Juni 2007, St. Gallen.
385. Wiley, David E. – Yoon, Bokhee (1995): Teacher reports of opportunity to learn: Analysis of the 1993. Californian Learning Assesment System. In: *Education Evaluation and Policy Analysis*, 17(3): 355-370.
386. Williams, Gareth – Filippakou, Ourania (2010): *Higher Education and UK Elite Formation in the Twentieth Century*. In: *Higher Education*, 59(1): 1-20.
387. Williamson, Jeffrey G. (1965): Regional Inequality and the Process of National Development: A Description of the Patterns. In: *Economic Development and Cultural Change*, 13(4, 2. rész, július): 1-84.
388. Yekta, Semire (2010): *Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder. Die institutionellen und familiären Ursachen der Bildungsbenachteiligung der Kinder*. München: AVM.
389. Zoller Melinda (2012): A társadalmi és tudásbeli esélyegyenlőtlenségek ördögi köre. Hátrányos helyzetű családok, fiatalok és iskolák Magyarországon. In: *Magiszter*, 10(3): 40-54.

XII. Melléklet

1. Melléklet: Az intézményválasztást befolyásoló tényezőket vizsgáló saját adatbázis (2016/2017) elemzett kérdései

1. Milyen mértékben befolyásolta intézményválasztásodat az alábbi állítások? (1: egyáltalán nem 5: teljes mértékben)

a, Csak itt indult ez a képzés.	1	2	3	4	5
b, Ez volt a legközelebb a lakóhelyemhez.	1	2	3	4	5
c, Anyagilag csak ezt engedhettem meg magamnak.	1	2	3	4	5
d, Közlekedésileg könnyen megközelíthető.	1	2	3	4	5
e, A képzés könnyen elvégezhető.	1	2	3	4	5
f, Közel legyek a családomhoz.	1	2	3	4	5
g, Nem akartam távol lenni az ismerős környezettől.	1	2	3	4	5
h, Támogatást kapok szociális helyzetem miatt.	1	2	3	4	5
i, Jól jövedelmező állást találjak.	1	2	3	4	5
j, Kövessem a családi példát.	1	2	3	4	5
k, Kövessem barátaim példáját.	1	2	3	4	5
l, Intézmény hírneve, oktatás magas minősége, diploma értéke.	1	2	3	4	5
m, Oktatási-tudományos értéke.	1	2	3	4	5
n, Intézményi szolgáltatások.	1	2	3	4	5
o, Szórakozási és művelődési lehetőségek.	1	2	3	4	5
p, Oktatók elismertsége.	1	2	3	4	5
q, Kurzusok széles választéka.	1	2	3	4	5
r, Anyanyelvemen való tanulás.	1	2	3	4	5
s, Idegen nyelv tanulásának lehetősége.	1	2	3	4	5
t, Egyszerű jelentkezési eljárás.	1	2	3	4	5
u, Elfogadható tandíj.	1	2	3	4	5
v, Város vonzó hatása.	1	2	3	4	5
w, Kedvező megélhetési költségek.	1	2	3	4	5
x, Családtagok/barátok ajánlása.	1	2	3	4	5
y, Tanárom ajánlása.	1	2	3	4	5
z, egyéb okok:	1	2	3	4	5

10. Hol laksz egyetemi tanulmányaid ideje alatt?

- a, debreceni vagyok
- b, kollégium
- c, saját lakás Debrecenben
- d, bérelt lakás
- e, bejáró vagyok
- d/1, ha bejáró, melyik településről jár be?
- f, egyéb:.....

18. Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van a családot az országodban élő átlagos családhoz képest? Karikázd be a megfelelő számot!
 legszegényebbek 1 2 3 4 5 6 7 leggazdagabbak

19. Hogyan jellemeznéd családod anyagi helyzetét?

- a, Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk.
- b, Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.
- c, Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.
- d, Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.
- e, Dolgoznom kell, hogy felsőoktatási tanulmányaimat finanszírozzam.

20. Felsőoktatásba jelentkezéskor kaptál-e/igényeltél-e többletpontot hátrányos helyzet miatt?

- a, igen
- b, nem

21. Alapvető adatok:

a, kor:..... év

b, nem: 1. férfi, 2. nő

c,

szak:.....

d, képzési szint:

1. BA/BSc

2. MA/MSc

3. Osztatlan

4. PhD/DLA

5. egyéb:.....

e, Finanszírozási forma:

1, államilag finanszírozott

2, állami ösztöndíjas (az ösztöndíj neve:.....)

3, önköltséges

4, határon túli ösztöndíjas

f, állandó lakóhelyed településének országa:

g, állandó lakóhelyed településének neve:

h, településed irányító száma:.....

21. Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége?

a, alacsony

b, szakmunkás

c, érettségi

d, felsőfok

22. Mi az édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

a, alacsony

b, szakmunkás

c, érettségi

d, felsőfok

2. Melléklet: A 12. ábra térképes adatai (Forrás: KIRSTAT 2012)

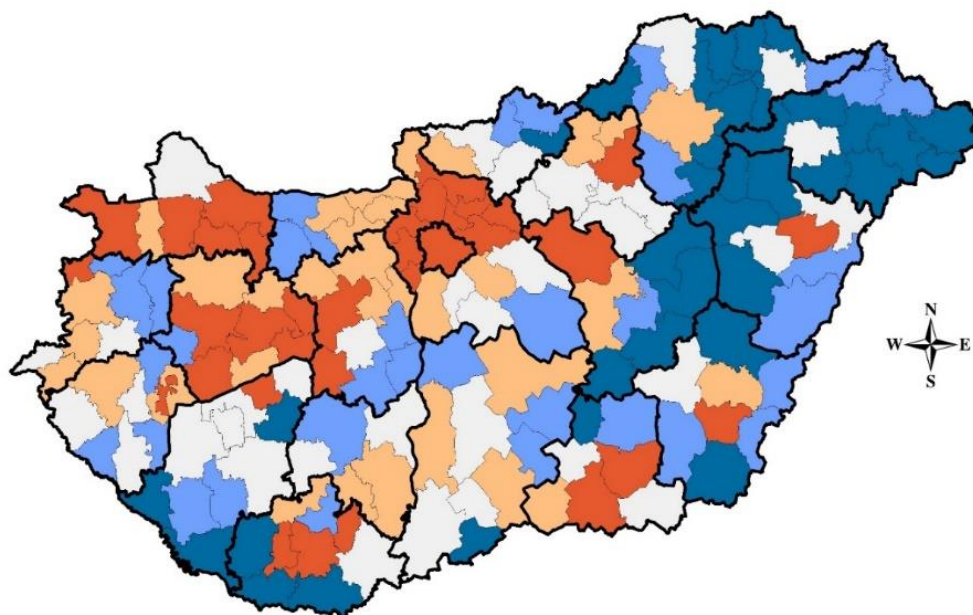
Kistérség székhelye	Állami	Egyházi	Alapítványi	Egyéb	Összesen
Aba	2	0	0	0	2
Adony	1	0	0	1	2
Ajka	5	0	1	0	6
Aszód	2	1	0	1	4
Bácsalmás	2	0	0	0	2
Baja	6	2	5	2	15
Baktalórántháza	1	0	4	4	9
Balassagyarmat	6	1	2	2	11
Balatonalmádi	2	0	0	0	2
Balatonfüred	2	1	0	1	4
Balmazújváros	2	0	0	0	2
Barcs	6	0	0	0	6
Bátonyterenye	2	0	0	1	3
Békés	3	2	0	1	6
Békéscsaba	14	2	5	4	25
Berettyóújfalu	4	0	3	1	8
Bicske	2	0	0	3	5
Bonyhád	4	1	1	0	6
Budaörs	3	2	0	0	5
Budapest	189	37	100	47	373
Cegléd	9	2	2	2	15
Celldömök	2	0	0	1	3
Cigánd	0	0	0	1	1
Csenger	2	0	1	0	3
Csepreg	2	0	0	0	2
Csongrád	4	0	3	0	7
Csorna	4	0	1	0	5
Csurgó	1	1	0	1	3
Dabas	3	0	0	1	4
Debrecen	29	9	12	9	59
Devecser	0	0	0	1	1
Dombóvár	3	0	0	1	4
Dorog	1	0	0	2	3
Dunakeszi	2	1	0	4	7
Dunaújváros	9	0	3	6	18
Edelény	1	1	5	1	8
Eger	13	4	6	1	24
Encs	2	4	1	1	8
Enying	1	0	0	0	1
Ercsi	1	0	0	3	4
Érd	5	0	1	1	7
Esztergom	6	5	1	2	14
Fehérgyarmat	3	2	5	3	13
Fonyód	3	0	0	0	3
Füzesabony	1	0	0	1	2
Gárdony	4	0	0	1	5
Gödöllő	5	3	4	4	16

Gönc	1	0	1	0	2
Gyál	2	1	0	1	4
Gyöngyös	5	2	3	0	10
Győr	23	6	7	4	40
Gyula	8	4	1	0	13
Hajdúböszörmény	7	1	0	1	9
Hajdúhadház	3	0	0	4	7
Hajdúszoboszló	3	0	0	1	4
Hatvan	5	3	2	1	11
Heves	0	1	0	1	2
Hévíz	1	0	0	0	1
Hódmezővásárhely	8	1	1	4	14
Ibrány	4	0	5	4	13
Jánoshalma	3	0	2	0	5
Jászberény	5	5	0	5	15
Kadarkút	3	1	0	0	4
Kalocsa	8	1	2	4	15
Kaposvár	13	2	3	3	21
Kapuvár	3	0	0	0	3
Karcag	5	4	0	1	10
Kazinbarcika	4	3	0	2	9
Kecskemét	14	3	6	5	28
Keszthely	5	1	2	0	8
Kisbér	2	0	1	0	3
Kiskőrös	2	1	1	3	7
Kiskunfélegyháza	5	2	1	1	9
Kiskunhalas	4	2	1	0	7
Kiskunmajsa	1	0	0	0	1
Kistelek	1	0	0	0	1
Kisvárd	3	3	6	16	28
Komárom	6	0	3	1	10
Komló	4	2	0	0	6
Körmend	3	0	0	0	3
Kőszeg	2	1	0	0	3
Kunszentmárton	4	0	1	0	5
Kunszentmiklós	2	2	1	2	7
Lengyeltóti	1	0	0	0	1
Lenti	4	0	0	0	4
Létavértes	1	0	1	2	4
Makó	5	2	2	1	10
Marcali	3	0	0	0	3
Mátészalka	5	2	10	6	23
Mezőcsát	0	1	0	0	1
Mezőkovácsháza	4	1	0	2	7
Mezőkövesd	2	1	0	0	3
Mezőtúr	4	2	0	1	7
Miskolc	25	12	10	15	62
Mohács	4	0	0	0	4
Monor	5	1	4	3	13
Mór	3	0	2	1	6

Mórahalom	4	1	1	0	6
Mosonmagyaróvár	5	1	3	4	13
Nagyatád	2	0	0	3	5
Nagykálló	4	1	3	9	17
Nagykanizsa	7	1	0	4	12
Nagykáta	2	0	0	3	5
Nyírbátor	3	0	5	6	14
Nyíregyháza	19	6	9	14	48
Orosháza	5	2	1	2	10
Oroszlány	4	0	0	0	4
Ózd	7	2	1	0	10
Paks	4	1	1	0	6
Pannonhalma	0	2	0	0	2
Pápa	5	2	2	1	10
Páztó	4	0	1	1	6
Pécs	20	8	7	9	44
Pécsvárad	2	0	0	1	3
Pétervására	1	0	0	1	2
Pilisvörösvár	4	4	1	1	10
Polgár	2	0	0	0	2
Püspökladány	4	0	0	5	9
Ráckeve	8	1	1	5	15
Rétság	0	0	1	0	1
Salgótarján	7	2	2	1	12
Sárbogárd	2	0	1	3	6
Sarkad	1	0	0	1	2
Sárospatak	1	3	1	2	7
Sárvár	2	0	0	0	2
Sásd	1	2	0	0	3
Sátoraljaújhely	4	1	2	5	12
Sellye	3	0	0	0	3
Siklós	5	2	0	1	8
Siófok	3	0	1	1	5
Sopron	12	3	1	2	18
Sümege	1	0	0	2	3
Szarvas	4	1	2	1	8
Szécsény	2	0	0	0	2
Szeged	21	6	8	10	45
Szeghalom	3	0	0	4	7
Székesfehérvár	19	1	5	13	38
Szekszárd	11	3	1	3	18
Szentendre	5	2	1	2	10
Szentes	7	0	2	0	9
Szentgotthárd	2	0	1	0	3
Szentlőrinc	2	0	0	0	2
Szerencs	3	0	0	2	5
Szigetvár	1	0	1	0	2
Szikszó	1	1	2	0	4
Szob	0	2	0	2	4
Szolnok	16	1	4	3	24

Szombathely	18	3	2	3	26
Tab	1	0	0	0	1
Tamási	5	0	0	2	7
Tapolca	3	1	1	0	5
Tata	3	2	5	2	12
Tatabánya	8	0	2	0	10
Tiszafüred	5	0	0	1	6
Tiszaújváros	4	0	0	1	5
Tiszavasvári	6	1	1	2	10
Tokaj	3	0	0	1	4
Törökszentmiklós	4	1	0	0	5
Vác	10	4	1	2	17
Várpalota	5	1	1	1	8
Vásárosnamény	1	7	4	6	18
Vasvár	1	0	0	0	1
Veresegyház	1	0	0	0	1
Veszprém	10	1	3	7	21
Záhony	1	0	2	1	4
Zalaegerszeg	11	1	1	2	15
Zalaszentgrót	2	0	0	0	2
Zirc	3	0	0	0	3

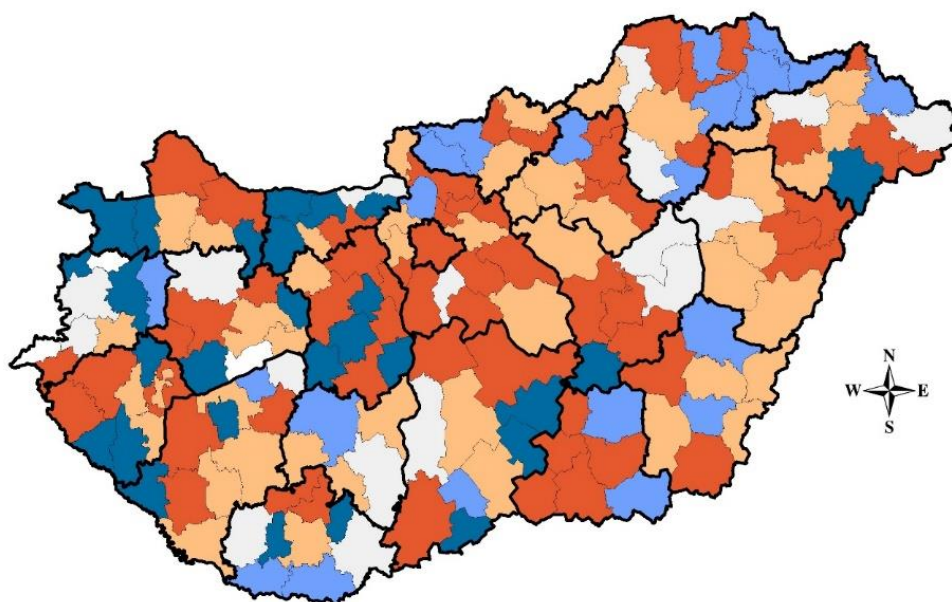
3. Melléklet: A felsőoktatásba felvett hallgatók középiskoláinak szövegértés eredménye (Forrás: OKM-Felvi 2014)



Felsőoktatásba felvett hallgatók iskoláinak szövegértés eredménye

■	1 728-1 767	(34)
■	1 710-1 728	(33)
■	1 693-1 710	(35)
■	1 660-1 693	(36)
■	1 531-1 660	(36)

4. Melléklet A nem hátrányos és hátrányos helyzetű hallgatók középiskoláinak szövegértés eredményeiben tapasztalható kistérségi különbségei (Forrás: OKM-Felvi 2014)



Nem hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű felvettek iskoláinak szövegértésbeli különbségei

■	30 - 158	(60)
■	5 - 30	(45)
■	-5 - 5	(17)
■	-20 - -5	(22)
■	-165 - -20	(27)