

Lannert Judit

Pályaválasztási aspirációk

Szociológia Tanszék

Témavezető: Róbert Péter

A bíráló bizottság tagjai:

© Lannert Judit, Budapest 2004

Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

Szociológia Ph.D. program

**Pályaválasztási aspirációk
(A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött
munkáló tényezők három kistérségben)**

Ph.D. értekezés

Lannert Judit

Budapest, 2004

Tartalomjegyzék

TARTALOMJEGYZÉK	5
TÁBLÁK ÉS ÁBRÁK JEGYZÉKE	8
ELŐSZÓ	19
1. A VIZSGÁLT PROBLÉMA HÁTTERE	26
1.1. Vertikális és horizontális változások a magyar iskolaszervezetben a kilencvenes években	26
1.1.1. A középiskolai oktatás expanziója	27
1.1.2. A hallgatói létszám növekedése a felsőfokon	30
1.2 A kilencvenes évek problémái: minőségi és strukturális egyenlőtlenség	33
1.2.1. A különbségeket fenntartó szelektációs mechanizmus az oktatásban	34
1.2.2. A szelektációs mechanizmus hatása a tanulói teljesítményekre	36
1.2.3. A szelektációs mechanizmust fenntartó tényezők	42
2. A TANULÓI TELJESÍTMÉNYEKRE ÉS A TOVÁBBTANULÁSRA HATÓ TÉNYEZŐK A SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN	45
2.1. A család és a lakóhely hatása	46
2.1.1. Az anya és apa szerepe	48
2.1.2. A területi, települési hatás	50
2.2. Intézményi hatás	51
2.2.1. Iskolai infrastruktúra	53
2.2.2 A pedagógus, a pedagógiai munka	53
2.2.4. Osztályzat, társadalmi háttér és egyéni képesség	55
2.2.4. Az eltérő tanulói összetétel	57
3. A TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓKRA HATÓ TÉNYEZŐK ELEMZÉSI KERETE	59
3.1. A tanuló teljesítményére, illetve továbbtanulási aspirációira ható tényezők hatásmechanizmusának modellje és az elemzésbe bevont változók	62
3.2. Az elemzés módszere	66
4. TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓK HÁROM KISTÉRSÉGBEN	71
4.1. A tizenhárom évesek pályaválasztási elképzelései	71
4.2. A tizenhét évesek továbbtanulási elképzelései	74

5. A TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓKRA HATÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA	79
5.1. Családi háttér és a továbbtanulási szándékok	79
5.1.1. Egy kis kitérő a szülők iskolai végzettségével kapcsolatban	79
5.1.2. A szülők iskolázottsága térségenként	82
5.1.3. A továbbtanulási irányok a szülők végzettsége szerint	84
5.1.4. A szülők iskolai végzettségének hatása a gyermek továbbtanulási aspirációjára	88
5.1.5. A tanulmányi átlag és a szülők iskolai végzettsége	98
5.1.6. A tanulmányi átlag, a szülők iskolázottsága és a továbbtanulás iránya	114
5.2. Az idő tényező	119
5.2.1. A családi kulturális háttér és az egyéni racionális döntés szerepe a továbbtanulásban a tizenhárom éves tanulók körében	120
5.2.2. A családi kulturális háttér és az egyéni racionális döntés szerepe a továbbtanulásban a tizenhét éves tanulók körében	125
5.3. A továbbtanulási aspirációk térségi specifikumai	129
5.3.1. A lakóhely típusa	130
5.3.2. Az oktatás szerkezete a három kistérségben és annak hatása a továbbtanulási aspirációkra	137
5.3.3. A térségek közötti különbségek a fejlesztési tervek tükrében	143
5.3.4. A szelekció és szegregáció területi eltérései	155
5.4. Intézményi hatás	163
5.4.1. Az intézmény ellátottsága és a továbbtanulási arány (az egy osztályra, illetve pedagógusra eső tanulók száma, infrastruktúra)	167
5.4.2. A tanulói összetétel és a továbbtanulási aspirációk	175
5.4.3. A tanulók továbbtanulási aspirációi és az intézményekben zajló pedagógiai munka	189
5.5. A társadalmi tőke	210
5.5.1. A társadalmi tőke és továbbtanulási aspirációk	212
5.5.2. A tanuláshoz és az iskolához vetett viszony és a továbbtanulás	231
6. A TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓKRA HATÓ TÉNYEZŐK EGYÜTTES VIZSGÁLATA	242
ÖSSZEFOGLALÁS	250
IRODALOMJEGYZÉK	259
FÜGGELÉK	266
A minta	266
A kistérségek	270
Demográfia és foglalkoztatottság	271
Az oktatás szerkezete 1999-ben a minta alapján	273

A tanulói családi háttér területi különbségei.....	274
Egyéb dimenziók.....	276
Térképek.....	278
A főbb alkalmazott módszerek	281
Keresztábla elemzés.....	281
Multinomiális regresszió.....	282
Szegregációs mutató	285
A kontextuális elemzés módszere.....	286
Kérdőív a 13 éves tanulók szülei számára	292
Kérdőív a középfokon tanulók számára	304

Táblák és ábrák jegyzéke

1.1. ábra	Az általános iskola után középfokon tovább, illetve tovább nem tanulók száma, 1985/86–1999/00 és 2001/2002	28
1.2. ábra	A középfokon tanulók összlétszámának alakulása programonként, 1985/86–2002/03	29
1.1. táblázat	Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–2002 (ezer fő)	31
1.3. ábra	A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők és felvettek számának alakulása, 1990–2002 (ezer fő)	32
1.4. ábra	Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók olvasási eredményeiben néhány OECD-országban, 2000	37
1.5. ábra	A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közti és iskolán belüli varianciája az OECD-országokban, 2000	39
1.6. ábra	A felsőoktatásba felvett végzős tanulók aránya a különböző típusú középiskolában, 1991–2001 (%)	40
3.1. ábra	A tanulói teljesítményre ható tényezők konvencionális modellje (Wisconsin modell)	63
3.2. ábra	A tanulói teljesítményre ható tényezők kulturális és társadalmi tőkét is tartalmazó modellje	63
3.3. ábra	A tanulói teljesítményekre ható tényezők modellje J.S.Coleman alapján	64
3.4. ábra	A továbbtanulásra ható tényezők modellje	65
4.1. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási elképzelései a három kistérségben, 1997, (%)	71
4.2. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási vágyai és szándékai	72
4.3. táblázat	A szerkezetváltó gimnáziumban tanuló hetedikesek továbbtanulási elképzelései tanulmányi teljesítményük szerint, 1997 (N=529)	73
4.4. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási elképzelései a három kistérségben a gimnazista hetedikesekkel együtt, 1997 (%)	74
4.5. táblázat	A 17 éveseknek a különböző pedagógiai programokban való részvételi aránya városonként, és az általános iskolájuk településtípusa szerint, 1999 (%) és N)	75
4.6. táblázat	A középfokú iskola elvégzése utáni elképzelések a 17 évesek körében városonként, 1999 (%)	76
4.7. táblázat	A középfokú iskola elvégzése utáni elképzelések a 17 évesek körében pedagógiai programonként, 1999 (%)	77
4.8. táblázat	Továbbtanulási elképzelések a 17 évesek körében pedagógiai programonként, 1999 (%)	77
4.9. táblázat	Továbbtanulási elképzelések a 17 évesek körében pedagógiai programonként és városonként, 1999, (%)	78
5.1. táblázat	A szülők iskolai végzettségére adott válaszok a gyermek és a szülői mintában	80
5.2. táblázat	A 13 évesek tudása édesapjuk iskolai végzettségéről régióonként, 1997 (%)	81

5.3. táblázat	Az gyerekek tudása anyjuk legmagasabb iskolai végzettségéről tanulmányi eredményük szerint (%)	81
5.4. táblázat	A 13 éves tanulók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása kistérségenként, 1997 (%)	83
5.1. ábra	A három kistérség szülei iskolázottságának eltérése az országos átlagtól, 1997	84
5.5. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási iránya az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1997(%)	85
5.6. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási iránya az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1997(%)	85
5.7. táblázat	A apa, anya iskolázottsága és a gyerek valószínű továbbtanulási iránya közötti kapcsolat (Szig.: $p < 0,001$)	86
5.8. táblázat	A 17 évesek középiskola elvégzése utáni elképzelései az anya iskolai végzettsége szerint, 1999 (%)	86
5.9. táblázat	A 17 évesek továbbtanulási elképzelései az apa iskolai végzettsége szerint, 1999 (%)	87
5.10. táblázat	A 17 évesek továbbtanulási elképzelései az anya iskolai végzettsége szerint, 1999 (%)	87
5.11. táblázat	A 17 évesek továbbtanulási elképzelései az anya iskolai végzettsége szerint városonként, 1999 (%)	88
5.12. táblázat	A 17 évesek továbbtanulási elképzelései és az anya iskolai végzettsége közötti asszociációt jelző mutatók városonként	88
5.13. táblázat	A különböző végzettségű anyák gyerekeinek továbbtanulási elképzelései az esélyhányadosok tükrében	89
5.14. táblázat	A felsőfokú végzettségű anya gimnáziumot választó gyermekéhez képest a többi tanuló esélye (Exp.B) arra, hogy szakmunkásképzőt vagy szakközépiskolát képzelje el lehetséges továbbtanulási irányként	91
5.15. táblázat	A felsőfokú végzettségű anya illetve apa gimnáziumot választó gyermekéhez képest a többi tanuló esélye (Exp.B) arra, hogy szakmunkásképzőt vagy szakközépiskolát képzeljen el lehetséges továbbtanulási irányként	92
5.16. táblázat	A szakmunkásképző vagy szakközépiskola választásának esélye a gimnáziumhoz képest a különböző iskolázottságú családokban, 1997, (multinomiális regresszió, exp (B))(ref.: mindkét szülő diplomás)	93
5.2. ábra	A szakmunkásképző iskola választásának esélye a gimnáziumhoz képest a különböző iskolázottságú családokban (viszonyítási pont: mindkét szülő felsőfokú végzettségű)	94
5.17. táblázat	A felsőfokú végzettségű anya illetve apa egyetemet választó gyermekéhez képest a többi tanuló esélye (Exp.B) arra, hogy egyéb tanfolyamot, vagy főiskolát képzeljen el lehetséges továbbtanulási irányként a középiskola után a szülők iskolai végzettsége szerint, 1999	95
5.18. táblázat	Az egyéb tanfolyam vagy főiskola választásának esélye az egyetemi továbbtanuláshoz képest a különböző iskolázottságú családokban, 1999, (multinomiális regresszió, exp (B))(ref.: mindkét szülő diplomás)	96
5.19. táblázat	A tanuló továbbtanulásában szerepet játszó tényezők átlagos fontossága(1–3-ig terjedő skálán)	97

5.20. táblázat	Az édesapa és édesanya szerepének fontossága (1-3-ig terjedő skálán) a pályaválasztásban a továbbtanulás valószínű iránya szerint a 13 és a 17 évesek körében	97
5.21. táblázat	A 13 éves fiúk és lányok hatodik osztályos félévi tanulmányi átlaga kistérségenként	98
5.22. táblázat	A fiúk és lányok nyolcadik osztályos félévi és a középfokú intézmény befejezése előtti év félévének tanulmányi átlaga városonként és iskolatípusonként, 1999	99
5.23. táblázat	A szülők iskolázottsága és a hetedikes tanulók hatodik osztályos félévi átlaga közötti korreláció mértéke régióként, nemeként és településtípusonként, 1997 (Pearson, Szig.: $p < 0,001$)	101
5.24. táblázat	A szülők iskolázottsága és a tanulók hatodik osztályos félévi átlaga közötti korreláció mértéke kistérségenként, nemek szerint (Pearson, Szig.: $p < 0,001$)	101
5.25. táblázat	A szülők iskolázottsága és a tanulók nyolcadik osztályos év végi átlag, valamint az utolsó félévi átlag közötti korreláció mértéke városonként, nemeként, az általános iskola településének típusaként és iskolatípusonként (Pearson, Szig: $p < 0,001$)	102
5.26. táblázat	A 17 évesek szüleinek átlagos iskolázottsága (iskolai években) iskolatípusonként, 1999	103
5.27. táblázat	A hatodik féléves tanulmányi átlagok és szóródásuk kistérségenként	104
5.3. ábra	A békéscsabai és környéki hetedikes tanulók hatodik félévi tanulmányi átlaga és annak szórása osztályonként, 1997	106
5.4. ábra	A kecskeméti és környéki hetedikes tanulók hatodik félévi tanulmányi átlaga és annak szórása osztályonként, 1997	107
5.5. ábra	A szombathelyi és környéki hetedikes tanulók hatodik félévi tanulmányi átlaga és annak szórása osztályonként, 1997	108
5.7. ábra	A békéscsabai (kecskeméti, illetve szombathelyi) 17 éves tanulók tanulmányi eredménye és szórása iskolánként, 1999	111
5.8. ábra	A kecskeméti 17 éves tanulók tanulmányi eredménye és szórása iskolánként, 1999	112
5.7. ábra	A szombathelyi 17 éves tanulók tanulmányi eredménye és szórása iskolánként, 1999	113
5.28. táblázat	A hetedikes tanulók továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredményük szerint, 1997 (Szignifikancia: $p < 0,001$, Cramer's $V = 0,455$)	114
5.29. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredményük és az anya iskolai végzettsége függvényében	115
5.30. táblázat	Multinomiális logisztikus regressziós modell a megcélzott középfokú iskola magyarázatára (referenciakategória: gimnázium)	115
5.31. táblázat	A 17 éves tanulók továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredményük és iskolatípus szerint, 1999 (N=3518)	116
5.32. táblázat	A 17 éves tanulók továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredménye és az anya iskolai végzettsége szerint, 1999 (N=3518)	117

5.33. táblázat	Multinomiális logisztikus regressziós modell a középfok utáni továbbtanulás magyarázatára	118
5.10. ábra	A középiskolában (gimnázium és szakközépiskola) továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)	122
5.11. ábra	A) A gimnáziumban továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)	123
5.11. ábra	B) A szakközépiskolában továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)	124
5.12. ábra	A középfok után továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)	125
5.13. ábra	A továbbtanulni szándékozó 17 évesek aránya tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 1999 (%)	126
5.14. ábra	A) A 17 évesek egyetemen való továbbtanulási szándékai tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 1999 (%)	127
5.14. ábra	B) A 17 évesek főiskolán való továbbtanulási szándékai tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 1999 (%)	127
5.15. ábra	Az egyetemen továbbtanulni szándékozók aránya az anya iskolázottsága és a család infrastrukturális ellátottsága szerint, 1999 (%)	129
5.34. táblázat	A 13 éves tanulók továbbtanulási elképzelése lakóhely és a szülők iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)	130
5.35. táblázat	A tizenhárom éves tanulók iskolaválasztásának szempontjai az általános iskola településtípusa szerint, 1997 (%)	133
5.16. ábra	A különböző tanulmányi eredménnyel rendelkező 13 éves tanulókon belül azok aránya, akik az alábbi szempontok alapján választottak középfokú iskolát, lakóhely szerint, 1997 (%)	135
5.17. ábra	A középfokú oktatási intézmények kínálata megyénként a KIFIR adatbázis alapján a meghirdetett helyek száma szerint, 2000	140
5.36. táblázat	A középfokú képzési helyek kínálata és feltöltöttsége a KIFIR adatbázis adatai alapján, 2001(%)	141
5.37. táblázat	A továbbtanulás valószínű iránya a 13 éves tanulók körében tanulmányi eredményük szerint, térségenként, 1997 (%)	142
5.18. ábra	A gimnáziumot választók aránya a különböző tanulmányi eredményű gyerekek közt térségenként, 1997 (%)	143
5.38. táblázat	Gimnáziumi kínálat a három kistérségben a program hossza és a fenntartó szerint	153
5.39. táblázat	A három kistérségben az utolsó előtti évfolyamon lévők megoszlása képzési típusokként, 1999, (%)	155
5. 40. táblázat	A középfokú intézmények utolsó előtti évfolyamán tanulók bekerülésének módja az intézménybe, 1999, (%)	157
5.41. táblázat	A helyi sajátosságok és a szegregáció mértékének összefüggése a három kistérség általános iskoláiban, 1997	158
5.42. táblázat	A három kistérség jellemzői, 1997	162

5.19. ábra	Az iskola feladatai a 17 évesek szerint a három városban (faktorszakórok)	163
5.43. táblázat	A három kistérség általános iskoláinak néhány ismérve a tanulók 6. félévi átlaga, az anyák iskolázottsága és az iskola településtípusa szerint, 1997	169
5.44. táblázat	A három kistérség általános iskoláinak adatai együttesen az anya iskolázottsága, a település típusa és a tanuló teljesítménye alapján, 1997	170
5.45. táblázat	A három kistérség általános iskoláinak adatai együttesen osztályméret, a település típusa és a tanuló teljesítménye alapján, 1997	171
5.20. ábra	A gimnáziumban továbbtanulni szándékozók aránya azokban az osztályokban, ahol magas a diplomás anyák aránya, tanulmányi eredmény és osztályméret szerint, 1997	172
5.46. táblázat	A szakmunkásképző vagy szakközépiskola választásának esélye a gimnáziumhoz képest a nagyméretű, jó családi háttérű osztályokhoz viszonyítva (multinomiális regresszió)	173
5.47. táblázat	A szakképző intézmények választásának esélye a gimnáziumhoz képest, multinomiális logisztikus regressziós modellje fajlagosokkal, 1997	173
5.48. táblázat	A középfokú továbbtanulás multinomiális logisztikus regressziós modellje a fajlagosokkal és az anyák osztályonkénti átlagos iskolázottságával, 1997	174
5.49. táblázat	A hatodik félévi átlag magyarázatának lineáris regressziós modellje	175
5.50. táblázat	A tanulmányi eredmény és a szülők különböző iskolázottságai adata közötti összefüggés (Pearson korreláció; Szign.: $p < 0,001$)	176
5.51. táblázat	A különböző tanulmányi eredményű 13 éves tanulók továbbtanulási szándékai az anya és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)	178
5.21. ábra	Érettségivel nem rendelkező anyák gyermekeinek gimnáziumi továbbtanulási szándéka osztályzat és osztályösszetétel szerint, 1997	179
5.22. ábra	A különböző eredményességgel tanulók közül a középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya az anya iskolázottsága és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1997 (%)	180
5.23. ábra	A jól tanulók szakközépiskolában, vagy gimnáziumban továbbtanulni szándékozó aránya az anya iskolázottsága és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1997 (%)	181
5.24. ábra	A hetedikes tanulók megoszlása kistérségenként az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)	182
5.25. ábra	A 13 évesek iskolájukról alkotott véleménye az osztály átlagos, és a tanuló egyéni tanulmányi eredménye szerint, 1997 (%)	183
5.26. ábra	A 13 évesek iskolájukról alkotott véleménye a tanuló tanulmányi eredménye és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1997 (%)	184

5.52. táblázat	A szakmunkásképző és a szakközépiskola választásának multinomiális regressziós modellje(tanulmányi átlag, apa, anya iskolázottsága, a szülők átlagos iskolázottsága osztályonként) a gimnáziumi továbbtanulás választásához képest, 1997	184
5.53. táblázat	A tanulmányi eredmény (utolsó félévi átlag) és a szülők különböző iskolázottsági adata közötti összefüggés a 17 évesek mintáján (Pearson korreláció; Szig: $p < 0,001$)	185
5.54. táblázat	A 17 évesek továbbtanulási elképzelései tanulmányi eredményük, az anya iskolai végzettsége és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1999 (%)	186
5.27. ábra	A 17 évesek iskolájukról alkotott véleményük tanulmányi eredményük és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1999 (%)	187
5.55. táblázat	A nem felsőfokú tanfolyam és főiskola választásának multinomiális regressziós modellje(tanulmányi átlag, apa, anya iskolázottsága, a szülők átlagos iskolázottsága osztályonként) az egyetemi továbbtanulás választásához képest, 1997	188
5.56. táblázat	A 17 évesek értékelése arról, hogy mennyit tanultak szüleiktől, tanáraiktól és osztálytársaiktól az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1999 (%)	188
5.57. táblázat	A három kistérség általános iskoláinak különböző indikátora, 1997	189
5.58. táblázat	A három megye általános iskoláinak pedagógiai munkáját jelző indikátorok közötti kapcsolatok, 1997 (Pearson korreláció)	192
5.59. táblázat	A három térségben lévő azon iskolák jellemzői, ahol a cigánytanulók többségben vannak, 1997 (szignifikancia: $p < 0,001$)	193
5.60. táblázat	A középfokú továbbtanulási irányok megoszlása a három cigánytöbbségű iskolában tanuló hetedikes osztályosok körében, 1997(%) és N	193
5.61. táblázat	A lemorzsolódás és szociális ellátás adatai alapján kirajzolódó két faktor a három kistérség általános iskolái körében, 1997	194
5.28. ábra	A kipasszírozó és a befogadó (integráló) faktorokszkórok értéke térségenként, 1997	195
5.29. ábra	A kipasszírozás mértéke az alacsony osztályátlagú (3,4) és alacsony anyai iskolázottságú osztályok szerint térségenként, 1997	196
5.62. táblázat	A kipasszírozó és az integráló faktor értéke (faktorszór) az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997	197
5.63. táblázat	A különböző anyai iskolázottságú osztályban tanulók aránya az iskolában érvényesülő kipasszírozás mértéke szerint, 1997(%)	197
5.64 táblázat	A különböző anyai iskolázottságú osztályban tanulók aránya az iskolában érvényesülő kipasszírozás mértéke és az osztály hatodik év végi átlaga szerint, 1997(%)	198
5.30. ábra	A kipasszírozó faktorszór értéke az osztályátlag és osztály méret szerint, 1997	199

5.31. ábra	Az integráló faktorszám értéke az osztályátlag és az osztály méret szerint, 1997	200
5.32. ábra	A kipasszírozó faktorszám értéke az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997	201
5.33. ábra	Az integráló faktorszám értéke az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997	202
5.65. táblázat	A kipasszírozó és integráló faktor kapcsolata néhány az általános iskolát és a hetedikes tanulót jellemző mutatóval (Pearson korrelációs mutató)	203
5.66. táblázat	A kipasszírozó és integráló faktor kapcsolata néhány az általános iskolát és a hetedikes tanulót jellemző mutatóval, az anya és az osztályonkénti anyák átlagos iskolázottságával kontrollálva (Pearson korrelációs mutató)	204
5.67. táblázat	Az anya, apa iskolázottsága és az osztályonkénti átlagos szülői iskolázottság a kipasszírozás mértéke szerint, 1997 (évek)	204
5.34. ábra	Az iskolával nagyon elégedett 13 éves tanulók aránya az anya iskolai végzettsége és az iskolai integrálás mértéke szerint, 1997	205
5.68. táblázat	A 13 éves tanulók továbbtanulási szándékai aszerint, hogy az iskolájukban mennyire erős a kipasszírozás, vagy az integrálás mértéke, 1997(%)	206
5.35. ábra	A gimnáziumban továbbtanulni vágyók aránya az anya iskolai végzettsége és kipasszírozás mértéke szerint, 1997	207
5.69. táblázat	A szakképző intézmények választásának esélye a gimnáziumhoz képest az iskolák aurájának függvényében	207
5.70. táblázat	A szakképző intézmények választásának esélye a gimnáziumhoz képest az iskolák aurájának, a tanulmányi átlagnak és a szülők iskolázottságának függvényében	208
5.71. táblázat	A különböző középfokú programokon való valószínű továbbtanulás aránya különböző bontásban, 1997 (%)	214
5.36. ábra	A különböző továbbtanulási elképzelésekkel bíró gyerekek testvéreinek száma a tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997	215
5.72. táblázat	A továbbtanulással kapcsolatos különböző információs csatornák említésének az aránya a 13 éves tanulók körében a továbbtanulási szándék szerint, 1997 (%)	216
5.37. ábra	A továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás csatornáinak száma	217
5.38. ábra	Hány helyről hallott a tanuló a továbbtanulási lehetőségekről (network) az osztályátlag és méret szerint, 1997	218
5.73. táblázat	A társadalmi tőkével való ellátottság klasztercsoportjai	219
5.74. táblázat	A 13 évesek továbbtanulási aránya a különböző klasztercsoportokban társadalmi tőkével való ellátottság és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)	219

5.75. táblázat	A deprivált, az átlagos és az előnyös helyzetű csoportba tartozó gyerekek megoszlása az osztályban tanulók anyáinak iskolázottsága szerint, 1997 (%)	221
5.76. táblázat	A 17 évesek továbbtanulási lehetőségekről szerzett információk csatornái, 1999	221
5.39. ábra	A 17 évesek matematika és magyar irodalom és nyelv osztályzata az anya iskolai végzettsége és a továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás jellege(network) szerint, 1999	222
5.77. táblázat	A továbbtanulási lehetőségek információs csatornáinak, a heti átlagos különóráknak, valamint a tartós iparcikkeknek a száma a 17 évesek körében a három városban, 1999	223
5.78. táblázat	A 17 évesek különböző típusú különórákra való járása helyszín, gyakoriság és fizetés alapján, városonként és iskolatípusonként, 1999, (az említések százalékában)	225
5.40. ábra	A korrepetálásra járók aránya városonként és tanulmányi eredmény szerint, 1999	226
5.79. táblázat	A különböző használati cikkel való ellátottság, valamint a modern technika alkalmazása városonként és iskolatípusonként a 17 évesek körében, 1999 (%)	227
5.41. ábra	A 17 évesek emailezési lehetőségei városonként és iskolatípusonként, 1999	228
5.80. táblázat	A heti különóra, az infrastruktúra és a network mutatók összefüggése a tanulmányi eredménnyel és a családi háttérváltozókkal (Pearson korreláció, ahol nincs külön jelölve, ott a szignifikancia: $p < 0,001$)	230
5.81. táblázat	Az egyetem vagy főiskola választásának multinomiális regressziós modellje, avagy a kapcsolati tőke szerepe a felsőoktatási intézmények választásában az egyéb továbbtanulási lehetőségek választásához képest	231
5.82. táblázat	A 13 éves tanulók által leginkább kívánt dolgok az említések százalékában, 1997(%)	232
5.83. táblázat	A jókívánságok két faktora (13 évesek)	232
5.42. ábra	A saját boldogulás és a globális értékek faktorszokójainak értéke a tanulmányi átlag és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997	233
5.43. ábra	A saját boldogulás és a globális értékek faktorszokójainak értéke a tanulmányi átlag és az osztályokban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997	234
5.44. ábra	A saját boldogulás és a globális értékek faktorszokójainak értéke a továbbtanulás iránya szerint, 1997	234
5.84. táblázat	A szakképző programok választásának esélye a gimnáziumhoz képest, multinomiális regressziós modell a társadalmi tőkére és a beállítódottságra utaló változókra építve	236
5.85. táblázat	Az iskola és a tanulás szeretete a 17 évesek körében, (%)	237
5.86. táblázat	Korrelációs együtthatók az iskola és a tanulás szeretete és egyéb változók között, (Pearson korreláció, szignifikancia: $p < 0,001$)	237

5.87. táblázat	A családtól, osztálytársaktól és tanároktól tanultak értékelése a tájékozódási csatornák száma (network) szerint (ötfokú skálán)	238
5.88. táblázat	A különböző tényezők szerepe a 17 évesek céljainak elérésében a kapcsolati tőke nagysága szerint, 1999 (ötfokú skála)	239
5.45. ábra	Az iskolának tulajdonított fontosság iskolatípusonként és városonként (faktorszór, 17 évesek)	240
5.89. táblázat	A felsőoktatási intézmény választása az egyéb továbbtanulási lehetőséghez képest, multinomiális regressziós modell a kapcsolati tőke és tanulási attitűd változókkal	241
6.1. táblázat	A középfok utáni továbbtanulási elképzelések nemek szerint	244
6.2. táblázat	A továbbtanulás iránya a tanárt példaképként állító és nem állító 13 évesek körében településtípusonként, 1997 (%)	247
6.3. táblázat	A tanulás fontossága nemek szerint a 17 évesek körében, 1999 (%)	248
6.4. táblázat	A gimnázium, illetve a szakközépiskola választásának többváltozós elemzése (multinomiális logisztikus regresszió, Exp.B.)	248
6.5. táblázat	Az egyetem, illetve a főiskola választásának többváltozós elemzése (multinomiális logisztikus regresszió, Exp.B.)	249

Függelék

1. táblázat	Az OM oktatásstatisztikájában szereplő létszámok és a mintában szereplő hetedikes tanulók számának összevetése iskolánként a három kistérségben, 1997	268
2. táblázat	A középfokon tanulók programonkénti megoszlása az OM adatbázis és a minta alapján, 1999	269
3. táblázat	A középfokon tanulók megoszlása a három városban többféle adatforrás szerint	270
1. ábra	A szülők iskolázottságának eltérése a két mintában (17 évesek mintájának eltérése a 13 évesekétől)	271
4. táblázat	A lakónépesség alakulása a három vizsgált városban, 1980, 1990, 1997 és 1999	273
5. táblázat	A regisztrált munkanélkülieknek a lakosságra vetített aránya a három városban, 1994, 1997 és 1999 (%)	273
6. táblázat	A regisztrált munkanélküliek iskolai végzettség szerinti megoszlása a három vizsgált városban, 1999	274
7. táblázat	A különböző iskolatípusokba járó diákok a három városban, 1999 (%)	274
8. táblázat	Az apák iskolai végzettsége térségenként, 1997 %	276
9. táblázat	A család összetétele, 1997 (%)	277
10. táblázat	A testvérek száma 1997 (%)	277
11. táblázat	A kistérségek közötti különbségek néhány dimenzióban, 1999 (%)	278
12. táblázat	A középfokon való továbbtanulás nemenként, 1997 (%)	283
13. táblázat	A középfokon való továbbtanulás logit modellje	284
14. táblázat	A modell illeszkedése	285
15. táblázat	A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)	288

2. ábra	Tiszta egyéni hatás	289
16. táblázat	A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)	289
3. ábra	Tiszta kontextuális hatás	290
17. táblázat	A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)	290
4. ábra	Egyéni és kontextuális hatás összegződése	291
18. táblázat	A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)	291
5. ábra	Egyéni és kontextuális hatás kereszteződése	292

Köszönetnyilvánítás

A Ph.D dolgozat nagyban támaszkodik arra az OM, MTA és KOMA által finanszírozott kutatásra, amit 1997 és 1999 tavaszán az OKI KK keretén belül Szabó Ildikó vezetésével, Imre Annával és Mártonfi Györggyel együtt végeztünk. A kutatás és az adatok elemzése során lefolytatott vitáink nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy ez a dolgozat megszülessen. Szeretnék köszönetet mondani Róbert Péternek, aki témavezetőként sokat segített abban, hogy az adatok sűrűjében megtaláljam azt az utat, ami kivezet a rengetegből. Sokat köszönhetek férjemnek, aki első nem hivatalos olvasómként nagyon sok hasznos tanáccsal látott el, hogy a dolgozat olvashatóvá váljon. Amennyiben ez nem sikerült, nem az ő hibája. A dolgozat szakirodalmának gazdagításában sok segítséget kaptam kollégáimtól, az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának munkatársaitól. Az iskolai adatbázist Garami Erika jóvoltából tudtam használni, a mű megjelenésén pedig sokat javított Grépály András hozzáértő munkája. Hálás vagyok családomnak, hogy a dolgozat írása alatt megértéssel voltak megváltozott tudatállapotom iránt. A legnagyobb köszönet azonban apósomat illeti, aki ebben az igazán nehéz és kicsit hosszúra sikerült periódusban gyermekeimet, különösen a legkisebbiket értőn gondozta.

Budapest, 2004. április 20.

Lannert Judit

Mottó (1):

*„A társadalomtudomány nem áll másból, mint végtelen bonyolult variációkból a vágyak és lehetőségek témájára.”
(Jon Elster: A társadalom fogaskerekei. Osiris-Századvég, Budapest. 1995. 22. o.)*

Mottó (2):

...a közgazdaságban minden a döntésről szól, a szociológia viszont arról, hogy miért nincs az embereknek választási lehetőségük...” (James Duesenberry, idézi Gary S. Becker: Preferenciák és értékek. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk): Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest. 1998. 117. o.)

Előszó

A továbbtanulásról szóló döntés életünk egyik legfontosabb döntése. Különösen fontosnak tűnik ez ma Magyarországon. A magyar oktatásszociológia – nagyrészt a bourdieu-i hagyományból kiindulva – az iskolai pályafutás sikerességének erőteljes társadalmi meghatározottságát vallja. Az iskola látens funkciója ezen elmélet szerint a társadalmi struktúra újratermelése, amely működés biztosítja, hogy az elit és a középosztály továbbörökíthesse társadalmi pozícióit gyermekei részére. A pedagógusok az osztályzatokkal gyakran nem pusztán a tudást, de a középosztályos kultúrában való jártasságot, a könnyed kommunikáció képességét is értékelik, anélkül, hogy ennek tudatában lennének. Így ezek a nem elsősorban az iskolában elsajátított adottságok is részét képezik az értékelésnek, és az osztályzatokba beépülve már nagyon korán előnyösebb helyzetbe hozzák a magasabb státuszú családokból jövő gyermekeket. E holisztikus funkcionális megközelítést sok kritika érte módszertani szempontból. Boudon szerint az iskolaválasztás során a kulturális tőke átörökítésének folyamata mellett létezik egy ún. másodlagos hatás is, amikor a gyerekek és a szülők a lehetséges iskolai utak közül kiválasztják a legmegfelelőbbet. Itt viszont már a rendelkezésre álló információk alapján a befektetések és megtérülések racionális kalkulációja zajlik.

Az egyes iskolai szintek egyénektől mért távolsága azonban eltérő, így a „költség” kalkulációja erősen függ a szülők társadalmi státuszától.

Az ötvenes évek során mind Európában, mind az USA-ban elindult a középfokú oktatás expanziója, amely folyamat motorja egyrészt a technológiai fejlődésből fakadóan a képzett munkaerő iránti igény, másrészt a felsőfokú továbbtanulás iránti társadalmi igények megnövekedése volt. Ugyanakkor a középfokú oktatás tömegessé válása megnövelte a felsőoktatás szerepét a mobilitási folyamatokban, és miután a felsőoktatáshoz vezető út a középfokon át vezetett, a középfokú oktatás mind a politikai, mind a tudományos diskurzus középpontjává vált. A fejlett országok oktatáspolitikájukban arra törekedtek, hogy a felsőoktatás részére kellő mértékű meritési bázis álljon rendelkezésre, ezért célul tűzték ki a középfokú oktatás bővítését, a felsőoktatásba való bejutási esélyek növelését. Miután Európában az esélyegyenlőségnek a középfokú intézményekben zajló szelekciós mechanizmus (*erről lásd még később a 2.2.4. alfejezetet*) vetett gátat, ezért a korábbi erősen strukturált iskolaszervezetet egy egységesebb, a korábbinál kevésbé lépcsőzetes szerkezetté kívánták átalakítani. Angliában a megoldást az alapfok és középfok integrálásában látták. Franciaországban szintén párhuzamosan létezett egymás mellett a középfokon a felsőoktatásba vezető „lycée” és az oda egyenes utat nem jelentő „collège”. A magyar iskolarendszerben a gimnázium, szakközépiskola és szakmunkásképző jelentette-jelenti ezeket a pilléreket. A középfok egységesítése ugyanakkor – bár sok országban törekedtek rá –, igazán csak a skandináv országokban sikerült.

A középiskola expanziója Magyarországon több kutató szerint a társadalmi polarizálódás felerősödésével járt együtt (*Gazsó, 1997; Andor-Liskó, 2000*). Boudon szerint, ha az oktatás bővül, akkor az esélyek az alsóbb szinten kiegyenlítődnek, de megnövekednek az azt követő szinteken (*Boudon, 1974*). Más kutatók szerint minél feljebb megyünk az iskolarendszerben, annál inkább szelektált csoportokkal találkozunk, így a származás hatását nehéz felfedezni (*Mare, 1981*). Ez is a magyarázata annak, hogy miért tűnik el gyakran a család hatása a felsőbb oktatási szinteken (*Bukodi, 1995; Csákó et al., 1998*).

Magyarországon a középiskolai expanzió egyszerre jelentett strukturális és minőségi értelemben vett diverzifikálódást. Megjelentek a különböző hosszúságú programok (hat, nyolc évfolyamos gimnáziumok), amelyek lehetővé tették azt, hogy bizonyos rétegek már nagyon korán elkülönülhessenek a „mainstream”-től. Az azonos típusú programok között is nagyon nagy fokú a színvonalbeli eltérés, amit a tanulói teljesítményvizsgálatok (Monitor-vizsgálatok, OKI) is alátámasztanak. A 2000-ben, a 15 éves tanulók teljesítményét felmérő nemzetközi összehasonlító vizsgálat (PISA,

OECD) adatai nagy port kavartak fel Magyarországon is. Egyrészt kiderült, hogy a magyar diákok teljesítménye elmarad a nemzetközi átlagtól, másrészt arra is fény derült, hogy Magyarországon határozza meg legjobban a szülők iskolai végzettsége a tanulók teljesítményét. Ez a hatás viszont éppen azért ilyen nagyon nagy, mert a magyar iskolák összetétele rendkívül homogén, és ezen a szelektív prizmán át az otthonról hozott hatások felerősödnek. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskolák szocio-ökonomiai státusza¹ jobban magyarázza a tanulási eredményeket, mint az egyes gyermekek családi háttere.

A dolgozat célja, hogy kimutassa azokat a tényezőket, amelyek a tanulók pályaválasztási aspirációira hatnak. Alapvető hipotézisem, hogy a továbbtanulási döntések több tényező eredőjeként születnek meg, ahol a különböző hatások egymástól sem függetlenek. Így nemcsak pusztán a pályaválasztási döntésekre ható tényezők, de azok működési mechanizmusa és egymás közötti kapcsolata is érdekelt. A tanulók döntéseiben alapvető szerepet játszanak a mikroközösségek (család, osztály, iskola és helyi társadalom), ezért lényeges, hogy ezek a kisebb csoportok hogyan alakulnak ki, mik a jellemzőik. Az ilyen közösségek alapvetőek a tanuló kapcsolatrendszerének, normáinak (tehát társadalmi tőkéjének) alakulásában. Amennyiben az iskolák és osztályaik erősen homogének, úgy kialakulnak a gazdag kapcsolati tőkével és az ezen a téren depriváltak csoportjai, ahol az utóbbiak, nem igen érintkezve az előbbiekkal, nem tudják gazdagítani amúgy is szegényes társadalmi tőkéjüket és ez hatással van a jövőjüket is befolyásoló továbbtanulási preferenciáik alakulásában is.

Az emberek cselekvéseit alapvetően a lehetőségeik és a vágyaik határozzák meg. A társadalomtudomány legfontosabb feladata a strukturális meghatározottságok és az ezek mellett történő egyéni döntések magyarázata. Az egyéni cselekvés és a társadalmi struktúra közötti kapcsolat megteremtésére tesz kísérletet az ún. kontextuális elemzés módszere, amely az egyéni magatartást befolyásoló társadalmi szintű tényezőket úgy próbálja megragadni, hogy az egyéni tulajdonságokat összekapcsolja a környezeti sajátosságokkal. A pályaválasztási döntéseket a kontextuális elemzés módszerével próbáltam vizsgálni, ahol többdimenziós kereszttáblákkal illusztrálom, hogy a tanulócsoporthoz alapvető jellemzői az egyéni jellemzőkön túl alapvetően befolyásolhatják e döntéseket. A dolgozatban a továbbtanulási aspirációkra ható tényezőket külön-külön (kontextuális elemzés), majd egy többváltozós elemzési technikával (multinomiális logisztikus regresszió) együtt is vizsgálom (*az alkalmazott módszerekről lásd a függelék*).

¹ Ez az iskolába járó tanulók családi hátterét jelenti, amelyet leginkább a szülők iskolai végzettségével, illetve foglalkozásuk presztízsével jellemeznék.

A dolgozatomban a következő kérdésekre kerestem a választ:

- 1.) A tanuló továbbtanulási elképzelései mennyire meghatározottak a családi háttér által, érvényesülnek-e a kulturális beállítódáson túl racionális megfontolások is? Másképpen fogalmazva, vajon a pályaválasztási döntések közt meglévő különbségek mennyiben tudhatók be az eltérő kulturális háttérnek, a továbbtanuláshoz fűzött attitűdöknek, vagy az osztályzatoknak és ezen keresztül egyfajta *racionális mérlegelés*nek.
- 2.) Vajon a továbbtanulási elképzelések közötti különbségek közt fellelhetünk-e speciális területi különbségeket? Külön figyelmet érdemel az olyan *regionális jellemzők* – mint a helyi iskolaszervezet, oktatáspolitikai – hatása a továbbtanulási aspirációkra. A kistérség is egy sajátos térnek fogható fel, ahol a szereplők interakcióba léphetnek egymással. A kistérségek különbözhetnek iskolapolitikájukban, szelekciós mechanizmusukban, az iskolák légkörében. Ezek hathatnak az ott tanulók továbbtanulási elképzeléseire is.
- 3.) Legjobban az izgatott, hogy vajon mi az iskola szerepe a tanulók továbbtanulási aspirációinak kialakulásában? Hat-e a tanulók pályaválasztási döntéseire az iskola. Az *iskola hatása* többretegű lehet:
 - Egyrészt az iskolák közötti *infrastrukturális* jellemzők különbsége (tanárlétszám, iskolaméret, osztályméret, női tanárok aránya, tanárok képzettsége) hathat az iskolai munkára, és ezen keresztül a tanulók pályaválasztási orientációira.
 - A pedagógus szerepe alapvető lehet a tanuló továbbtanulási aspirációinak alakításában (habár ezt lehet a legkevésbé mérhető formában tetten érni).
 - Az iskola nemcsak közvetlenül, de közvetetten is hat, azáltal, hogy homogenizálja a csoportokat, egyneművé teszi őket (iskolák és osztályok), és a tanárok, igazgatók tulajdonságai is igazodnak az iskolák, osztályok sajátos összetételéhez (*Ladányi–Csanádi, 1983; Szabó Ildikó, 1998*). A sajátos légkörű osztályok feltételezhetően hatnak valamennyire a tanulók pályaválasztási orientációira a tanulók egyéni családi háttérétől függetlenül is.

A dolgozat egy az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 1997-ben és 1999-ben lezajlott empirikus vizsgálat² adatbázisára támaszkodik. A kutatás három kistérség 13 és 17 éves tanulóinak pályaválasztási aspirációit igyekezett feltárni. Az első kérdőíves szociológiai vizsgálatot 1997 tavaszán végeztük el az ország három városában és vonzáskörzetében (Kecskeméten, Szombathelyen, Békéscsabán és Békésben 2439 hetedik osztályos tanuló és szüleik körében), a 13 éves tanulók pályaválasztási elképzeléseiről. 1999 tavaszán e kutatás folytatásaként a három városban ismét kérdőíves vizsgálatot folytattunk, de most már 3664 középiskolás és szakmunkástanuló körében, akik iskolájuk utolsó előtti évfolyamának tanulói voltak. A diákok osztályukban töltötték ki a kérdőíveket, független kérdezőbiztosok jelenlétében. A két kutatás kérdéseinek egy része azonos volt.³ Ez lehetővé tette, hogy a későbbiekben az adatok részletes elemzése során összehasonlítsuk néhány kérdésben a két életkori csoport elképzeléseit. A felmérés mintájának kiválasztása során arra törekedtünk, hogy azok egy-egy kistérség teljes oktatási kínálatát lefedjék (különben – egyes rétegek kihagyásával – a korábbi vizsgálatokkal való korrekt egybevetés lehetősége szűnne meg). A három város mindegyike megyeszékhely, nagyságukban némileg eltérnek egymástól, de a népesség száma mindenütt 50 és 100 ezer fő közé esik. Földrajzi helyzetüket illetően a térségek az ország három különböző pontján helyezkednek el: Szombathely a Nyugat-Dunántúlon, az osztrák határ mentén fekszik, Békéscsaba az ország keleti részén, a román határ mentén, Kecskemét pedig a kettő között, az Alföld közepén. Mintánk sajátosságai közé tartozik, hogy míg az 1997-es általános iskolai minta a hetedikesek 50%-át fedi le, addig az adott városokban az 1999-es adatfelvétel teljes körű volt, azaz minden középfokú intézmény utolsó előtti évfolyamára kiterjedt. *(A mintáról lásd még a függelékben.)*

A dolgozat első fejezetében a magyar iskolaszervezetben a kilencvenes években lezajlott változásokat részletezem. A magyar oktatásban lezajlott középiskolai expanzió mellett fennmaradt, sőt egyre nyilvánvalóbbá vált az a típusú szelekciós mechanizmus, amely – a nemzetközi teljesítménymérő vizsgálatok szerint – összességében csökkent a tanulói teljesítmények színvonalát. Az expanziót kísérő strukturális és minőségi diverzifikálódás a programok terén nem könnyíti meg a továbbtanulók helyzetét. A második fejezet foglalkozik a tanulói teljesítményre és közvetve a továbbtanulási elképzelésekre ható – a szakirodalom által is fontosnak tartott – tényezőivel, a családi háttér, a területi elhelyezkedés és az iskola hatásával. A harmadik fejezet szól az elemzés keretéről, a módszerekről és az elemzésbe bevont változókról. A

² A kutatást az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja végezte, az MKM–KOMA, majd az OM–MTA támogatásával. A kutatást Szabó Ildikó vezette, Imre Anna, Lannert Judit és Mártonfi György együttműködésével.

³ A kérdőíveket lásd a Függelékben.

negyedik fejezet írja le a három kistérség fiataljainak a dolgozat által magyarázni kívánt továbbtanulási elképzeléseit. Az ötödik fejezet foglalkozik az ezekre a továbbtanulási elképzelésekre ható tényezőkkel, a szülők iskolázottságának hatásával (5.1.), a racionális döntés szerepével (5.2.), a település és a kistérség jellemzőinek és a továbbtanulási elképzeléseknek az összefüggésével (5.3.), az iskolák infrastruktúrájának, pedagógiai munkájának és összetételének hatásával (5.4.), és végezetül a tanulók aspirációinak, társadalmi tőkéjének szerepével (5.5.). A hatodik fejezet ezeket a tényezőket egy modellben vizsgálja a multinomiális logisztikus regresszió módszerével. A dolgozat eredményeit az összefoglaló tartalmazza. Része még a disszertációnak az irodalomjegyzék, valamint egy függelékben a minta és a kistérségek leírása, az alkalmazott módszerek rövid ismertetése, a három kistérség térképe és a feldolgozott két kérdőív anyaga.

A dolgozatban alkalmazott megközelítés újszerűségét az adja, hogy egyrészt a továbbtanulási döntések mögött meghúzódó hatásmechanizmusok jellegét is vizsgálja, különválasztva a családi millióból fakadó kulturális hatás és a racionális mérlegelés szerepét. Fontos eredménye a kutatásnak, hogy ezek a mechanizmusok időben másképp és másképp érvényesülnek, és *az egyén akkor dönt racionálisan, ha birtokában van a döntését megalapozó információknak*. Újdonság, hogy a dolgozat a térségi hatást kistérségi szinten vizsgálja, ahol a különböző adatforrások (tanulói minta, oktatásstatisztika, fejlesztési tervek) lehetővé teszik, hogy egyszerre lehessen elemezni a helyi társadalom szerkezetét, a helyi iskolák politikáját, eredményességét, és a helyi oktatáspolitikai elképzeléseket. A dolgozat másik fontos megállapítása, hogy *a helyi társadalom szerkezete, fejlődése alapvetően befolyásolja a helyi iskolarendszert*. A területi különbségek a családi háttértől függetlenül erőteljesen befolyásolhatják a tanuló továbbtanulási útját. A harmadik fontos következtetés, hogy *a továbbtanulási elképzelések a közegtől függően is különböznek, az iskola homogén csoportokat hoz létre a szelektív mechanizmuson keresztül, és ezáltal erőteljes közvetett (kontextuális) hatást fejt ki a továbbtanulási aspirációkra*. A dolgozatban ezt a tanulók szüleinek végzettségének osztályszintű aggregált változója segítségével vizsgáltam. Miközben a magyar nyelvű szakirodalom igen részletesen foglalkozik a családi háttér (szülők iskolai végzettsége, jövedelmi viszonyok), a területi (településtípus, megye, illetve országok) jellemzők és a továbbtanulási elképzelések, irányok közötti összefüggéssel, addig a kistérségi, az iskolai és az osztályszintű jellemzőknek a továbbtanulási elképzelésekre kifejtett hatásával kevésbé. A rendelkezésemre álló adatbázis, azáltal, hogy három kistérségben teljes osztályokat vizsgáltam, lehetővé tette a kistérségi és iskolai csoportosítás vizsgálatát is.

Amire sajnos nem vállalkozhatott a dolgozat, az a pedagógus munkájának, valamint az egyéni képességeknek a továbbtanulási döntésekre gyakorolt hatásának a vizsgálata. A pedagógus munkájára vonatkozóan osztálytermi megfigyelésekre, a tanulók képességeinek felmérésére pedig tesztekre van szükség, ami meghaladta volna a szerző kompetenciáját. Valójában sokkal izgalmasabb kutatási terület lenne az iskola eredményességének vizsgálata, ahol a pedagógusok konkrét ráfordításai (óraszám, kvalitatív mutatók), az intézmény szervezete, irányítási struktúrája lenne összevetve a tanulók valós teljesítményével (tesztekkel mért tanulói teljesítmények). Az osztályzatok iskolánként más és más teljesítményt mérnek. Egy elit osztályban kapott ötös bizonyosan nem ugyanazt méri, mint egy szakképző intézményben elért jeles osztályzat. Közvetve a dolgozatban is elő-előbukkan ez a probléma, hiszen nagyon sok kontextuális jellegű hatás mögött igazából az osztályzatok osztályonként eltérő helyi értéke állhat, és nem feltétlen valamilyen erős csoportnorma.

Ma a nemzetközi szakirodalomban a leginkább érdeklődésre számot tartó kérdés, hogy hogyan lehet az iskola hatékony (efficient), eredményes (effective) és méltányos (equity). Miközben ezek a kutatások más és más szempontokat érvényesítenek a ráfordítás oldalon, a kimenet, amihez ezeket viszonyítják, mindig a tanuló teljesítménye. Ma már Magyarországon sem lehet igazán érdemlegeset mondani a magyar oktatásról anélkül, hogy ne tudnánk valamit mondani a tanulók teljesítményéről is. Ehhez viszont arra van szükség, hogy az oktatásszociológiai kutatások interdiszciplináris formában működjenek, ahol a szociológus, közgazdász és értékelési szakember kompetenciái együtt érvényesülnek.

1. A vizsgált probléma háttere

1.1. Vertikális és horizontális változások a magyar iskolaszervezetben a kilencvenes években⁴

Azt, hogy hol tanuljon tovább valaki, a meglévő oktatási kínálat szerkezete alapvetően befolyásolja. Míg a rendszerváltás előtt a továbbtanulás és általában a tanulás útjai átláthatóbbak voltak, hiszen egységesen nyolc osztályos általános iskola után lehetett választani háromféle középfokú oktatási intézmény között, addig a kilencvenes évekre a szervezetnek ez az átláthatósága elhomályosult, mind vertikális, mind horizontális értelemben a korábban egyértelmű határok és oktatási szintek, képzési típusok elmosódtak. Ma a középiskolát több ponton is el lehet kezdeni, a középfokú intézményeken belül pedig több program közül is lehet választani. Ezáltal tulajdonképpen a különböző képzések közötti minőségi különbségek láthatóbbá is váltak, mint korábban. Az iskolák régen is különböztek, de nem ilyen nyilvánvalóan. A különböző intézményekben kapott osztályzatoknak sajátos helyi értékük volt és ezzel sokan, tisztában is voltak. A középiskolák általában tudták, hogy az egyes általános iskolák bizonyítvány mit ér. A differenciálás rejtett módon zajlott, például az általános iskolák tagozatos és nem tagozatos osztályai között. A kilencvenes évek folyamán kialakult igen színes szerkezeti kép jóval nyilvánvalóbbá tette az iskolarendszer rétegzettségét, de nem mondható, hogy a képzés minőségéről ma jóval több információ állna a továbbtanuló és szülei rendelkezésére. Mind a tanulói teljesítmény vizsgálatok, mind a továbbtanulási arányokat mutató iskolasorrendek azt mutatják, hogy a szerkezeti különbségek mögött nem mindig rejlik minőségi különbség is. Léteznek jó gimnáziumok és szakközépiskolák, és léteznek rosszak is. A képzés jellege önmagában ma sem ad elég információt az intézményben zajló munkáról. A középfok expanziójával és a gyereklétszám csökkenésével napjainkra sem lett könnyebb annak eldöntése, hogy hol tanuljon tovább a gyerek. Sőt, az iskolák harca a jó képességű gyerekekért, és a szülők és a tanulók harca egy jó iskolába való bejutásért egyre több feszültséggel jár. A következőkben azt járom körül, hogy hogyan alakult át a magyar oktatási rendszer a kilencvenes évek folyamán, a középfok expanziója növeli-e az egyén továbbtanulási esélyeit és azt, hogy vajon miért tartósak az iskolák közötti különbségek még ma is.

⁴ Ez a rész jelentős mértékben épít a Jelentés a magyar közoktatásról 2000-as és 2003-as köteteiben „Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás” című fejezetekre, amelyeket Imre Annával, illetve Mártonfi Györggyel írtam.

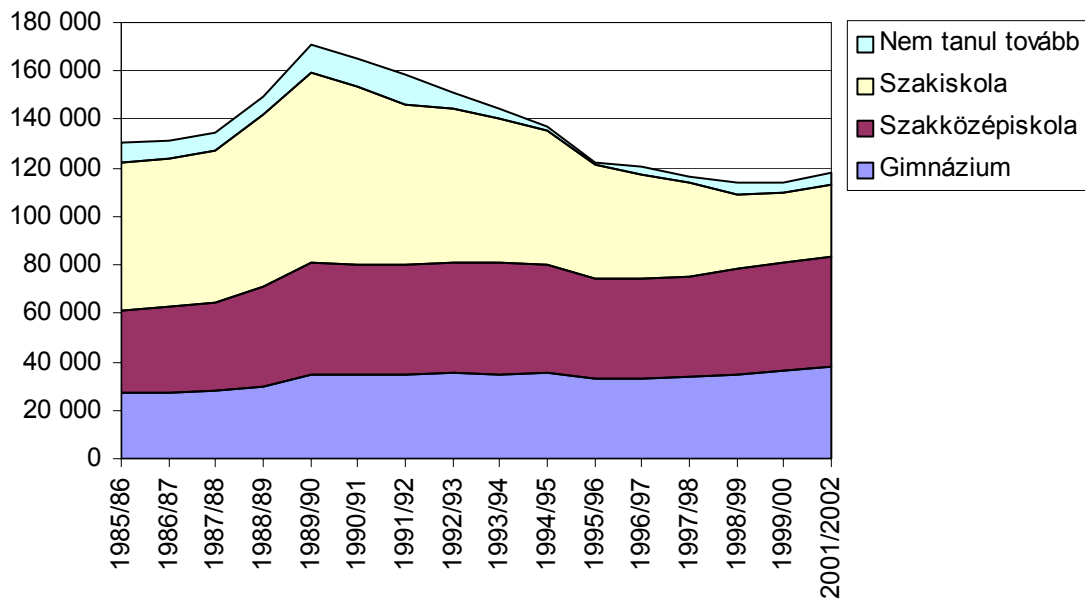
1.1.1. A középiskolai oktatás expanziója

A közoktatási rendszer szerkezete és a rendszeren belüli továbbhaladás lehetséges útjai az elmúlt években jelentős mértékben átalakultak. A közoktatási rendszer horizontális szerkezetében végment változásokat elsősorban a *középiskolai oktatás expanziója* kényszerítette ki. A középfokot nappalin végző tanulók váratlanul gyors létszámnövekedése a nyolcvanas évek második felében kezdődött el. A középiskolában továbbtanulók száma 1985 és 1990 között mintegy 20 ezer fővel nőtt, 60 ezerről 80 ezerre. Ennek ellenére ez az abszolút számban lezajló növekedés, miután egyre növekvő populáció állt mögötte, relatív értelemben stagnálást mutatott. Ebben az időszakban a gimnáziumi beiskolázás 20%, a szakközépiskolai beiskolázás pedig stabilan 27% körül alakult. A kilencvenes évektől kezdve a középiskolába beiskolázottak száma alig változik, viszont miután nagy ütemben csökken a tanulónépeség, a beiskolázási arányok megugrottak, a gimnáziumi beiskolázás 20%-ról 31%-ra emelkedett, a szakközépiskolai beiskolázás pedig 27%-ról 38%-ra.

Az expanziót nem vezérelte tudatos oktatáspolitikai, ennek fő motorja a középiskolák iránti növekvő társadalmi igény és a középiskoláknak a tanulólétszám szinten tartásában való érdekeltisége volt. A szerkezeti változások, ill. a szakképzési szektor általános válságának és átstrukturálódásának következményeképpen a szakmunkásképzésbe beiskolázott tanulók száma lényegesen lecsökkent. Ezzel párhuzamosan megnőtt az érettségit adó középiskolák iránti érdeklődés, nőtt az érettségihez vezető oktatásba belépők aránya, azaz spontán módon megindult a középiskolák expanziója. Az átstrukturálódás eredményeképpen a kilencvenes évek végére egy-egy korosztályon belül a középfokú oktatásba jelentkezőknek már 70%-a jelenik meg a középiskolában (lásd 1.1.ábra).

1.1 ábra

Az általános iskola után középfokon tovább, illetve tovább nem tanulók száma, 1985/86–1999/00 és 2001/2002



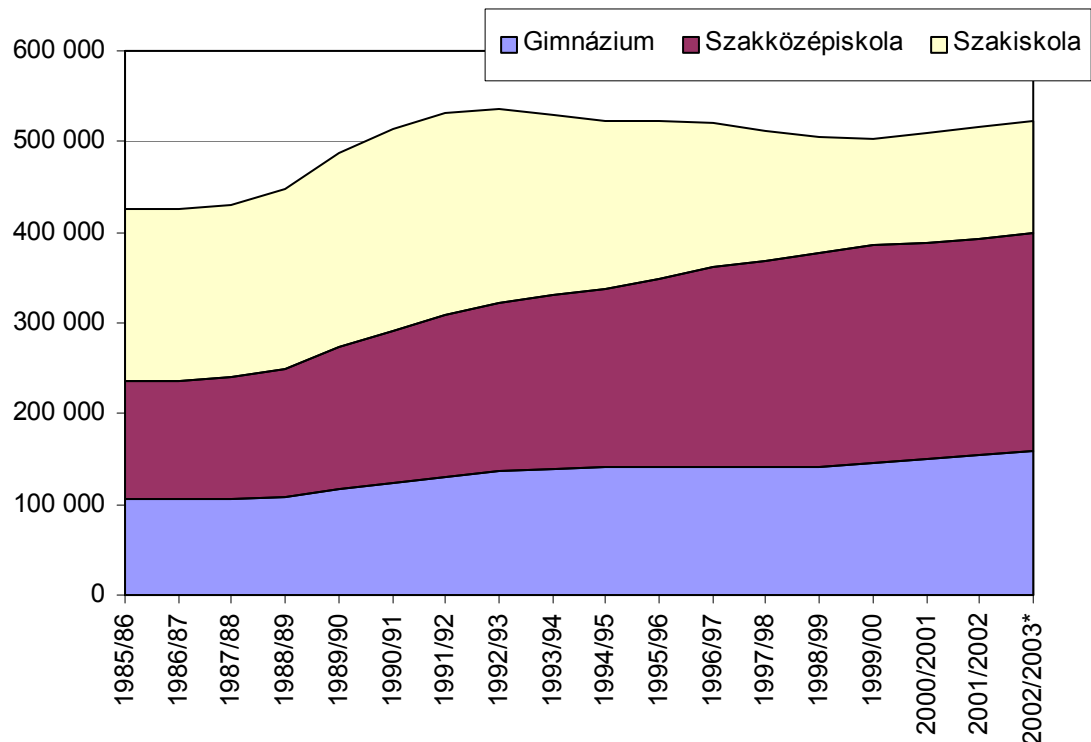
Forrás: OM oktatási statisztikái; OM, Statisztikai tájékoztató Középfokú oktatás, 1999/2000; 2001/02. évi oktatásstatisztikai adatbázis alapján Könyvesi Tibor és Garami Erika számításai
Megjegyzés: Szakiskola alatt értjük a szakmunkásképzést és az egyéb szakiskolákat is.

A középiskolában továbbtanulókon belül a tanulók valamivel több, mint egyharmada általánosan képző, közel kétharmada szakmai jellegű középiskolába megy. A középiskolai expanzió dinamikáját *programok szerinti bontásban* vizsgálva kitűnik az is, hogy a tanulói összlétszámot tekintve a növekedés nem elsősorban a *gimnáziumi* tanulók körében tapasztalható, hanem a *szakközépiskolások* körében.

A tanulólétszámokat illetően tehát elmondhatjuk, hogy a kilencvenes évek elején a középfokon tanulóknak csak egynegyede járt gimnáziumba, egyharmada szakközépiskolába és több mint 40%-uk szakiskolába, szakmunkásképző iskolába, a 2001/2002-es tanévben a középfokon tanulóknak már 30%-a volt gimnazista (a szerkezetváltó gimnáziumok alsó évfolyamain tanulók nélkül), 46% szakközépiskolában és 24% pedig szakiskolában tanult (*lásd 1.2. ábra*). A „kisgimnazistákat” is belevéve a gimnáziumi szektorban tanul a középfokon lévők 34%-a, szakközépiskolában a 44%-a.

1.2. ábra

A középfokon tanulók összlétszámának alakulása programonként, 1985/86–2002/03



Forrás: OM oktatási statisztikái; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

Megjegyzés: Szakiskola alatt értjük a szakmunkásképzést és az egyéb szakiskolákat is.

A szakközépiskolások összlétszámának dinamikus növelése egyértelműen a 13-14. évfolyamok beindításának tudható be. Viszont amennyiben a gimnazisták összlétszámába belevennénk az általános iskoláskorú gimnazista népességet is, akkor eltűnik a szakközépiskola létszámelőnye. Tehát azt mondhatjuk, hogy a kilencvenes évek során a középiskola expanziója egyrészt relatív értelemben zajlott, hiszen a beiskolázott létszám változatlan maradt, csak az arány növekedett a csökkenő populációhoz képest. Másrészt a középiskolák a létszám stabilizálását elsősorban a vertikális terjeszkedéssel érték el, ahol a gimnáziumok lefele, a szakközépiskolák felfele terjeszkedtek. Mindezeket figyelembe véve az a meglepő eredmény adódik, hogy a kilencvenes évek során a gimnázium és szakközépiskola közötti munkamegosztás és arány – az össztanulólétszámot tekintve – szinte változatlan maradt.

A horizontális szerkezeti átalakulás fontos jellemzője, hogy igen gyakran nem új intézmények, új férőhelyek létesítésével vagy azok megszüntetésével vált lehetővé, hanem a létező intézmények belső átstrukturálódásával, s ennek következtében a *vegyes profilú (gimnáziumi és szakképzési profillal is rendelkező) középfokú intézmények* számának nagymértékű megnövekedésével. A horizontális szerkezeti változások következtében a középfokú intézmények tetemes hányada biztosít egyszerre többféle

oktatási programot tanulói számára a 9-12. évfolyamon, de a 13(-14). évfolyamok szervezése is gyakran nemcsak vertikális, de horizontális változást is jelent az intézmények képzési szerkezetén belül. A változások, ill. a vegyes profilú intézmények arányának megnövekedése összességében elmosódottabbá teszi az általános és a szakképzés határát. A gimnáziumok saját speciális kínálatukon túl (kéttannyelvű osztályok, szerkezetváltó osztályok, tagozatos osztályok, stb.) a tovább nem tanulók számára indítanak munkavállalást előkészítő szakmai jellegű fakultációs foglalkozásokat, érettségi utáni tanfolyami oktatást, a szakközépiskolák gimnáziumi osztályokat nyitnak, a szakmunkásképző iskolák szakközépiskolai osztályokat indítanak. Nagyrészt ennek a következménye a vegyes profilú középiskolák számában bekövetkezett látványos növekedés is. A középfokú felvételi rendszer adatbázisából pedig nyilvánvalóvá válik, hogy a középiskolai helyek bővülése mögött gyakran csak a szakiskolai képzések átnevezése áll.

A magyar középiskola igazán látványos expanziója leginkább az érettségizettek számának és arányának növekedésében érhető tetten. Habár a középiskolába felvettek létszáma a kilencvenes évek elején abszolút értelemben stagnált, ennek ellenére a négy évvel később érettségizettek száma töretlen növekedést mutat. Az érettségizetteknek nemcsak a számuk növekedett, de a 18 éves korosztályra vetített arányuk is. Míg 1990-ben a 18 éves népességre vetítve az érettségizettek aránya 36,9%, addig 1998-ban már 52,7% volt. Ez azt mutatja, hogy az érettségi egyre inkább tömegessé válik, annak hiánya ma már egyre inkább stigmatizáló hatású, ezért mindenki törekszik azt megszerezni.

1.1.2. A hallgatói létszám növekedése a felsőfokon

A felsőoktatás a volt szocialista országokban mindig is szűk keresztmetszetnek számított. Még a kilencvenes évek elején is tetemes volt az elmaradásunk Európa fejlettebb államaihoz képest. A 18–22 éves korosztály felsőoktatási részvételi arányát tekintve. A kilencvenes évek második felétől viszont – részben az érettségizettek számának emelkedése által is generált növekvő társadalmi igény, másrészt a felsőoktatási intézmények finanszírozási érdekeltsége miatt – a felsőoktatás is robbanásszerűen bővült. 2002-re 1999-hez képest megháromszorozódott a felsőoktatásba felvettek és az ott tanulók száma. Mindeközben az érettségizettek száma durván egyharmaddal növekedett „csupán” (lásd *1.1. táblázat*). Az érettségizettek aránya a 18 éves korú népességhez viszonyítva másfélszeresére nőtt a vizsgált időszakban. Látható tehát, hogy a magyar felsőoktatás bővülése a középiskolaihoz viszonyítva nagyobb mértékű volt.

1.1. táblázat

Az érettségizettek és felvételizők összefoglaló adatai, 1990–2002 (ezer fő)

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Gimnázium nappali tagozatán	24,1	24,6	26,7	31,1	31,0	31,2	32,1	32,7	33,7	32,0	32,2	32,5	33,5
Gimnáziumban összesen	27,2	27,5	29,3	34,2	34,4	34,6	41,4	36,4	37,7	36,3	37,1	38,0	40,0
Szakközépiskola nappali tagozatán	28,9	29,6	33,0	37,6	37,6	39,1	41,3	42,9	43,9	41,9	40,0	37,9	36,0
Szakközépiskolában összesen	40,6	41,0	42,2	46,3	45,8	49,9	51,5	53,8	53,3	50,4	52,1	50,9	50,0
Nappali tagozaton összesen	53,0	54,2	59,6	68,6	68,6	70,3	73,4	75,6	77,7	74,0	72,2	70,4	69,5
Érettségizett a 18 éves népesség %-ában	36,9	35,9	32,8	36,2	37,9	40,4	44,5	48,7	52,7	53,6	52,4	54,5	n. a.
Felsőfokú intézménybe jelentkezett (nappali)	46,8	48,9	59,1	71,5	79,4	86,5	79,4	81,9	81,1	85,5	82,9	84,4	89,0
Felsőfokú intézménybe felvettek (nappali)	16,8	20,3	24,0	28,0	29,8	35,1	38,4	40,9	43,6	44,5	45,5	49,9	52,5
Felvettek a jelentkezettek %-ában	36,0	41,6	40,6	39,2	37,5	40,5	50,0	50,0	53,8	52,1	54,9	59,1	59,1
Felvettek a nappali tagozaton az érettségizettek %-ában	31,7	37,5	40,3	40,8	43,4	50,0	52,3	54,1	56,2	60,2	63,0	70,8	75,5
Nappali tagozatos hallgatók a 18–22 éves népesség %-ában	8,5	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	11,9	12,9	14,1	15,3	17,5	19,0	24,7	n. a.

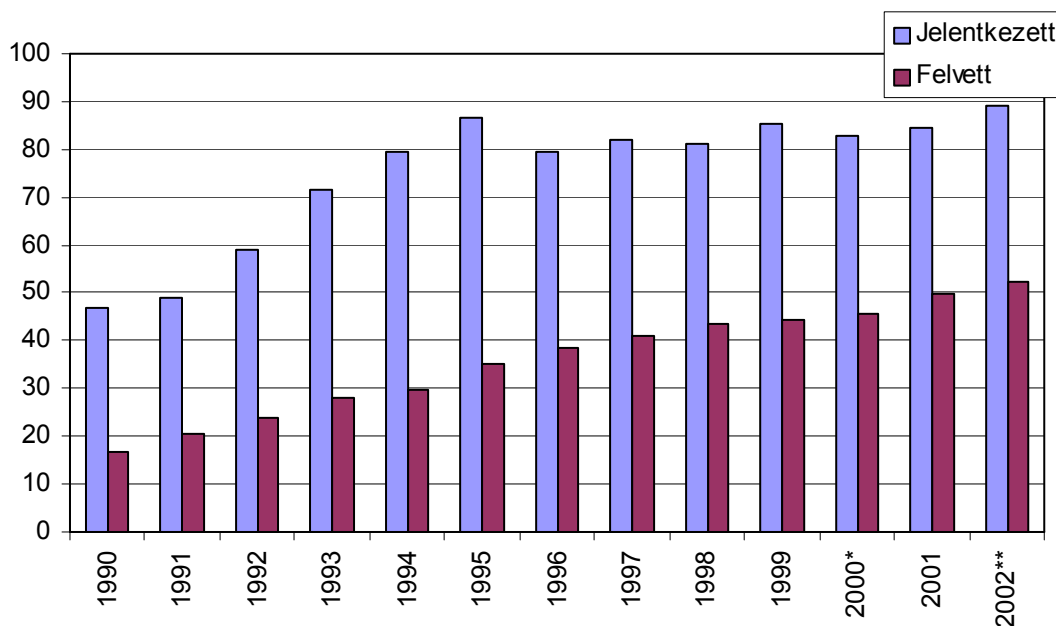
Forrás: KSH, Magyar statisztikai évkönyv. 1990–2001; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási Évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

Megjegyzés: A 2000. tanévre vonatkozó közoktatási adatok a 98%-os felmérés és trend alapján becsültek az OM által; 2002: előzetes adat.

A nappali tagozatos felsőoktatási programokra jelentkezők száma 1995-ig gyorsan növekedett, a kilencvenes évek közepétől viszont inkább stagnál, 80 ezer fő körül alakul. Ugyanakkor a felvettek száma évről évre növekszik, így míg 1990-ben a jelentkezők 36%-át, addig 2002-ben már 60%-át felvették a felsőoktatási intézményekbe (lásd 1.3. ábra).

1.3. ábra

A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők és felvettük számának alakulása, 1990–2002 (ezer fő)



Forrás: KSH, Magyar statisztikai évkönyv. 1990–2001; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási Évkönyv 2001/2002; Oktatási adatok 2002/2003, KSH

Ugyanakkor a fenti hallgatói létszámnövekedés a kilencvenes évek első felében a felsőoktatási intézmények számának 15%-os növekedése mellett következett be, az intézmények száma 77-ről 89-re nőtt. Az utóbbi öt évben gyakorlatilag ugyanannyi intézményben tanulhattak a hallgatók, és ezzel együtt mérséklődött is a szféra befogadóképességének növekedése.

Az első éves hallgatók számának emelkedésével összefüggésben kimutathatóan megnőtt a 18-22 éves kor közötti korosztályon belül a felsőoktatási intézménybe járók aránya: Amíg ez az érték az évtized elején még nem érte el a 10%-ot sem, addig 2000-ben már megközelítette a 20%-ot. Ha csak az érettségizetteket tekintjük, akkor még kedvezőbb ez a mutató: az 1990-ben érettségizetteknek még csak alig egyharmada jutott be egyetemre vagy főiskolára, ám ez az arány az évtized második felére már meghaladta az ötven százalékot, azaz az évtized végén a szakközépiskolát vagy gimnáziumot végzetteknek több mint a fele tovább tud tanulni valamilyen egyetem vagy főiskola nappali tagozatán. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a felvettük közt ne lennének esélykülönbségek, hiszen a felsőoktatás a bővüléssel együtt diverzifikálódott is és az elérhető képzések minősége sokkal egyenetlenebbé vált. Ez azt jelenti, hogy a kínálat színesedésével egymástól igen eltérő tartalmú és időtartamú tanulási utak alakulnak ki.

1999-ig a rövid idejű szakképzés még három évig, a szakközépiskolai képzés négy évig tartott. Még csak indulóban volt a felsőfokú akkreditált szakképzés, ami a terciér szektorban jelentett egy újfajta kínálatot. 1999-től viszont a szakiskolai képzés már négy évig tart, a szakközépiskolai képzés pedig tulajdonképpen hat évig tart, ahol az első négy év után lehet letenni az érettségit, és utána két évet kell még tanulni ahhoz, hogy a szakképzettséget is megszerezze valaki. Ez alapvetően megváltoztathatja a kilencvenes évekhez képest a továbbtanulási stratégiákat, hiszen a szakközépiskolai képzés legnagyobb előnye az volt, és népszerűsége is ebből fakadt, hogy viszonylag rövid idő alatt egyszerre nyújtott érettségit és szakképesítést. Az új változások viszonylag megdrágítják a szakképzést, hiszen megnyújtják a képzés idejét, és esetleg csökkenthetik a népszerűségét.

1.2 A kilencvenes évek problémái: minőségi és strukturális egyenlőtlenség

A kilencvenes években a középiskolai expanzió során az addig is erősen strukturált iskolaszervezet tovább szegmentálódott, egyre többféle programra lehet egyre többféle időpontban belépni. Úgy tűnik miközben a középiskolai- és felsőoktatás erőteljesen bővül, a törésvonalak ugyanúgy megmaradtak a továbbtanulás terén, csak míg korábban ezek az intézménytípusok között tántogtak, ma már az azonos pedagógiai programmal rendelkező intézmények között is megtalálhatóak az igencsak eltérő minőség formájában. Ez a folyamat azzal is együtt jár, hogy a továbbtanulási stratégiához szükséges információk kevésbé hozzáférhetőek, hiszen egy intézmény munkájáról, hatékonyságáról kevesebbet tudhatunk. A kilencvenes évek végére így vált kulcskérdéssé az oktatásban a minőség és szelekció kérdése.

A magyar oktatáson belül – a középiskolai és felsőfokú oktatásnak a kilencvenes évek során lezajlott expanziója mellett, illetve ellenére - a továbbhaladási mutatók és tanulmányi teljesítmények alapján egyszerre érvényesül egyféle *strukturális és minőségi egyenlőtlenség*. A különböző típusú iskolák (elsősorban középfokon a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképzés) más és más pályákat kínálnak a tanulóknak. Ezen felül viszont az azonos jellegű iskolák közt is óriási különbségek vannak az ellátottságot, a tanulók tanulmányi teljesítményét tekintve. A tanulók e különböző típusú és színvonalú iskolák közti megoszlása évtizedek óta szoros összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével. Ugyanilyen állandóságot mutatnak az adatok a különböző típusú iskolák társadalmi összetételét tekintve; mind a hatvanas, mind a hetvenes és nyolcvanas évek során az értelmiségi pályára esélyt adó gimnáziumokban igen kicsi az alacsonyabb presztízsű foglalkozású szülők gyermekeinek aránya. A magyarországi iskolai esélyegyenlőtlenséggel (ami többek közt a továbbtanulási utakban is tetten érhető) foglalkozó kutatások már a hetvenes években kimutatták, hogy a felsőoktatásba való bejutásra jobb esélyeket nyújtó középiskolákban tanuló

diákok legnagyobb hányada értelmiségi családban él, míg a fizikai munkások, illetve alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei nagyobb arányban képviseltetik magukat a szakképzésben (*Gazsó, 1971, Ferge, 1980, Csákó-Liskó, 1978*).

A kilencvenes években több nagyszabású felvétel is született, amelyek a továbbtanulási döntéseket vizsgálták. Andor Mihály és Liskó Ilona kutatásai is kiemelték, hogy a magyar iskolarendszerben eddig is meglévő igen erős szelekciós mechanizmusok tovább erősödtek, a szerkezetváltó gimnáziumokban, hagyományos gimnáziumokban, szakközépiskolákban illetve a szakképzésben tanulók társadalmi háttere igencsak különbözik egymástól. A középfokú iskolák közötti szerkezeti hierarchiát jól szemlélteti, hogy különböző kutatások szerint az egyetemet végzett szülők gyermekeinek mintegy 80%-a jár gimnáziumba, a főiskolát végzettek gyerekeinek 60%-a, az érettségizett szülők gyermekeinek már csak 40%-a, míg a szakmunkás végzettségűek esetén ez az arány már csak 20% (*Andor-Liskó, 2000*).

1.2.1. A különbségeket fenntartó szelekciós mechanizmus az oktatásban⁵

A szerkezeti egyenlőtlenségek e hierarchikus építkezését segíti elő a magyar iskolákban zajló erős szelekciós mechanizmus is, amely több ponton is megnehezíti a zökkenésmentes továbbhaladást, és a tanulók egy részét zsákutcába tereli. A folyamatos szelekcióval válik igazán lehetővé hosszú távon is az egységes összetételű csoportok kialakítása (*Csapó, 2002*). A szelekció⁶ egyik legnyilvánvalóbb módja a felvételi. 1996/97-ben az Országos Közoktatási Intézetben folyó intézményi vizsgálat adatai alapján a középfokú iskolákba való bejutás módja igen hasonló volt a gimnáziumi és a szakközépiskolai osztályok esetén, mintegy háromnegyedükben volt valamilyen felvételi vagy szűrés (a gimnáziumok 67%-ában, a szakközépiskolák 58%-ában volt felvételi vizsga), míg a szakmunkásképző osztályok esetén ez az arány csak 50% volt. Ugyanekkor a budapesti és nagyvárosi általános iskolák mintegy 50-60%-a alkalmazott szűrést, vagy felvételit az első általános iskolai osztályba való felvételnél (*Lannert, 1999*). Az általános iskolák esetén a felvételiztetés gyakorlatát megtiltották ugyan, de megszüntetni teljesen nem tudták. Egy 2002-ben folytatott kutatás (Tanulói munkaterhek, OKI) során megkérdezett igazgatók válaszaiból az derült ki, hogy ma is különböző felvételi stratégiák vannak jelen a különböző típusú általános iskolákban, és az elitképzésre orientált gyakorló- illetve egyházi fenntartású iskolák ma is nagy súlyt fektetnek a tanulóval való felvételi elbeszélgetésre (*Jelentés, 2003*).

⁵ 2003. december elsején a Társadalmi kirekesztődésről szóló KSH konferencián elhangzott előadásom alapján

⁶ A szelekcióról és differenciálásról lásd még a Tanulói összetételről szóló 2.2.4. részt.

A magyar közoktatásban a legélesebb szelekciós pont az általános iskolából a középfokú iskolába való átmenetnél található. A Középiskolai Felvételi Rendszer (KIFIR) 2000 óta meglévő adatbázisa képet ad arról, hogy az iskolák milyen típusú képzést kínálnak, mennyi a férőhely, és azt is, hogy a gyerekek milyen arányban és sikerességgel jelentkeznék ezekre a helyekre. Az országosan középfokon rendelkezésre álló férőhelyek és a jelentkezések összevetése azt mutatja, hogy a kínálat szűkössége nem lehet oka az elutasításnak. Szinte minden iskolatípusban és tagozaton túlkínálat van, a gimnáziumi helyek 80%-át, a szakközépiskolai helyek 70%-át és a szakiskolai helyek 60%-át tudták csak feltölteni. Éppen ezért igen meglepő, hogy az első körben elutasított gyerekek száma igen magas. A jelentkező mintegy 120 ezer gyerek közül minden évben mintegy 8-10%-ot (10 ezer gyerek) első körben elutasítanak. Az elutasítottak zöme viszont meglepő módon éppen nem a kurrens gimnáziumi és szakközépiskolai tagozatokra és szakokra jelentkezettek közül kerülnek ki. A középfokra elsősre be nem kerülők zömében olyan képzési típusra jelentkeztek, ahol a legnagyobb a túlkínálat, nevezetesen szakiskolába. Ezen felül az átlagosnál nagyobb arányban találhatunk az elsősre elutasítottak közt budapesti, borsodi és szabolcsi nagyvárosi iskolából jövő, túlkoros tanulót. Ezek a gyerekek minden bizonnyal komoly tanulási hiányossággal rendelkeznek, ha még a szakiskolák szintjét sem ütik meg. Az iskolák még akkor is igyekeznek megszabadulni az általuk menthetetlennek minősített gyerekektől, amikor gyerekhiánnyal és finanszírozási gondokkal küszködnek. Ez is azt a vélekedést támasztja alá, hogy manapság a felvételiztetésnek (amely bizonyos területeken a szakiskolákat is jellemzi) nem annyira az arra a képzési típusra megfelelő kiválasztása a célja, mint inkább az oda nem illők kiszűrése, amely tendencia egy olyan homogenizációs folyamatot jelent, amely folyamat végén a hátrányos helyzetűek és magatartási problémákkal küszködő, zömében cigánytanulók lemorzsolódnak.

A kilencvenes évek folyamán lezajlott a középiskolai oktatás expanziója, a tanulók egyre nagyobb hányada került érettségit adó intézménybe. A középiskolai helyek bővülése ugyanakkor nem jelentette azt, hogy a tanulók esélyei a megfelelő színvonalú középiskolai képzésben való továbbtanulásra kiegyenlítődtek volna. Azt mondhatjuk tehát, hogy a középfok expanziója mellett, a túlkínálat ellenére is strukturális illetve minőségi meg nem felelés van a középfokra jelentkezők és a középfokú képzést nyújtó iskolák kínálata között. Habár a programkínálat esetén mennyiségi értelemben nem beszélhetünk szűk keresztmetszetről, mégis, a tanulók egy része nincs azon a szinten, amit a középfok elvár, a középfok által kínált programok zöme pedig nem is igen próbál eleget tenni annak a kihívásnak, amit ennek a leszakadó rétegnek a középfokú végzettséghez való hozzásegítése jelent.

1.2.2. A szelekciós mechanizmus hatása a tanulói teljesítményekre

A szülők iskolai végzettségével jelzett családi háttér és a tanulók különböző iskolatípus közötti megoszlása közötti szoros összefüggése jól dokumentálhatóak az eltérő tanulmányi teljesítményekkel is. A továbbtanulási döntések nem függetlenek a tanulmányi eredményektől, így a dolgozat témája szempontjából sem érdektelen, hogy a szelekciós mechanizmus hogyan hat a tanulói teljesítményekre.

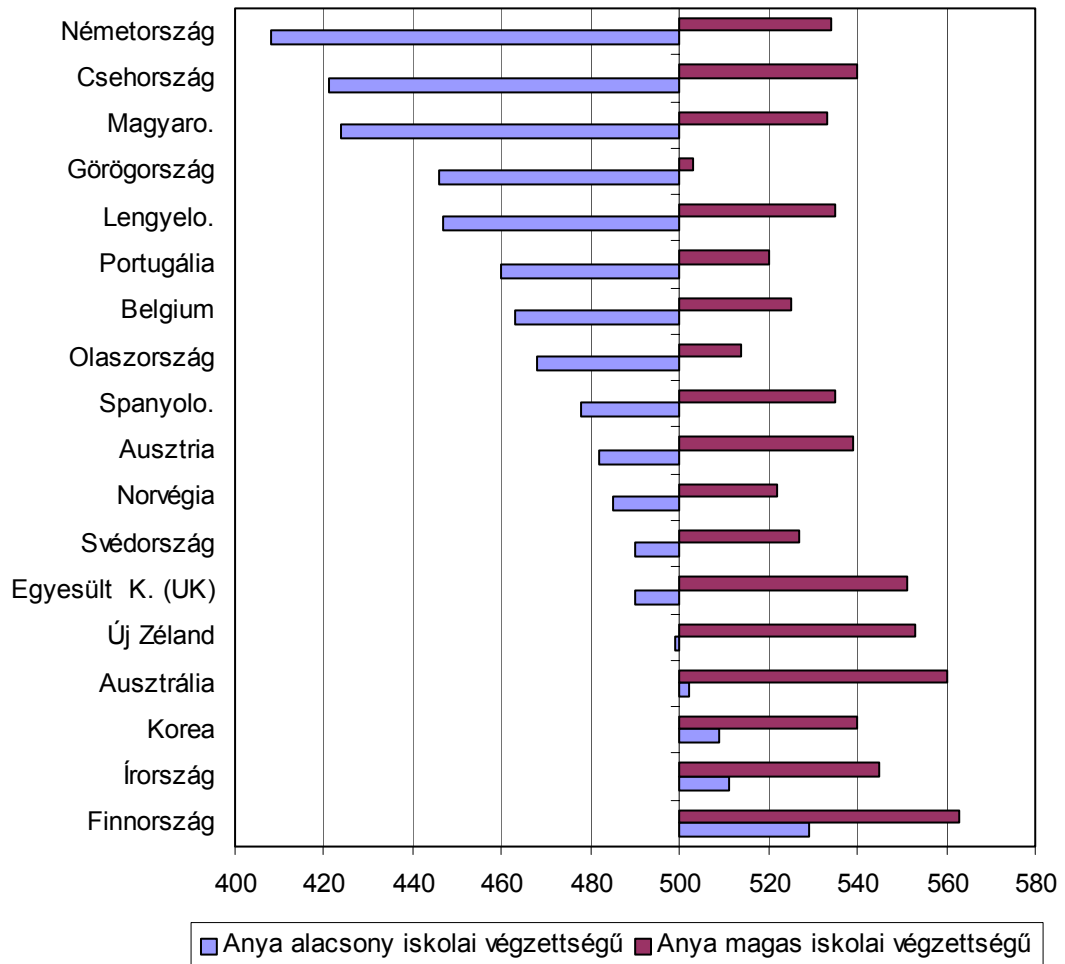
A 2000-es PISA-vizsgálat⁷ eredményei alapján a magyar 15 évesek teljesítménye a mért három kompetenciaterületen, az olvasásban, a matematikai és a természettudományos műveltségben a várakozásoktól elmarad. Ugyanakkor nem annyira a magyar tanulók teljesítménye, mint inkább az a tény érdemel különös figyelmet, hogy a PISA-vizsgálatban részt vett országok közül Magyarországon hat a legerősebben a család kulturális tőkéje (a szülők iskolai végzettsége, a családi könyvtár) a diák teljesítményére. Ez a hatás viszont elsősorban az iskolákban tanuló diákok összetételén át érvényesül. A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta meg a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele (*Knowledge and Skills for Life, 2001*), vagyis a családi háttér hatása az iskolák *homogén* összetétele folytán nálunk még fel is erősödik. Így az iskolák akarva-akaratlanul el is mélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket. Talán az sem véletlen, hogy azokban az országokban, ahol a családi háttér és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolat kisebbnek bizonyult (Finnország, Svédország, Izland, Korea, Japán), ott a tanulói teljesítmények jóval magasabbak, és kevésbé szóródnak, mint azokban az országokban, ahol a szülői háttér és/vagy az iskolák közötti egyenlőtlenségek igen meghatározónak bizonyultak a tanulói teljesítmények alakulásában (Németország, Portugália, Görögország). Az elemi vagy alsó középfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei ugyan minden országban és képességterületen alacsonyabb teljesítményt értek el, mint a magas iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei, de a jól teljesítő országokban (például Ausztrália, Finnország, Korea) a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek szövegértési teljesítménye között viszonylag kicsi, míg Németország, Csehország, Magyarország és Lengyelország esetében igen nagy a különbség. Érdekes, hogy Finnországban az iskolázatlan-

⁷ Az ún. PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat háromévente méri fel 32 ország 15 éves tanulóinak a szövegértési, matematikai és természettudományi készségeit. Ennek első köre 2000-ben zajlott, ahol az eredmények a skandináv és angolszász országok előnyét mutatták. A vizsgálat legnagyobb meglepetése a németek rosszabb szereplése volt. A PISA felmérés nem annyira az iskolai tudást, mint annak gyakorlati alkalmazására való képességet mérte, így gyökeresen eltért a korábbi nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok módszereitől. Az ún. PISA sokkot átélt országokban előfordult, hogy a szakmai közeg egy része megkérdőjelezte a vizsgálat érvényességét.

nabb anyák gyermekeinek szövegértési teljesítménye igencsak megközelíti a magyar iskolázottabb anyák gyermekeinek a teljesítményét (lásd 1.4. ábra).

1.4. ábra

Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók olvasási eredményeiben néhány OECD-országban, 2000



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

Megjegyzés: 500=OECD-átlag

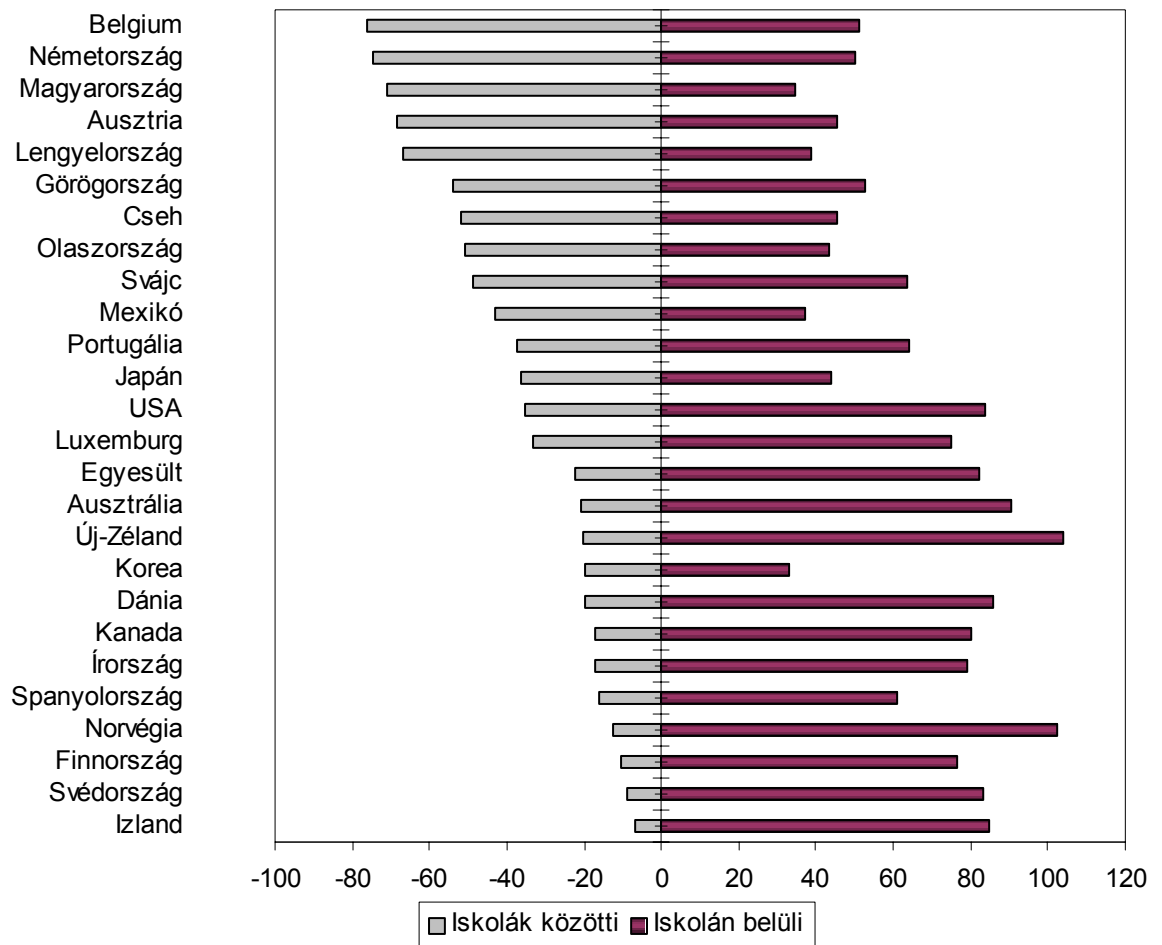
Minél szelektívebb egy iskolarendszer, vagyis minél nagyobb az iskolák közötti különbség és minél homogénebb az adott iskola tanulóközössége, annál inkább felerősödhet egyfajta csoportosítás. Ez azt jelenti, hogy azokban az iskolákban, ahol a tanulók többségükben jobb módú és iskolázottabb családokból jönnek, a szegényebb családok gyermekei is jobban, míg a jobb családból származó tanulók egy hátrányosabb helyzetű iskolában gyengébben teljesítenek, mint az egyébként a családi háttér alapján várható lenne (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Másképpen fogalmazva, az iskolák szocioökonómiai státusa (az odajáró gyerekek szüleinek iskolai végzettségével és foglalkozási presztízsével mért átlagos státusa) jobban magyarázza a tanulási

eredményeket, mint az egyes gyermekek családi háttere. Az ilyen csoportthatás annál erősebb, minél inkább leképezi a tanulmányi eredmények alapján zajló szelekció a társadalmi-kulturális különbségeket, hiszen így a csoportok nagyon különböznek egymástól. Ez az iskola esetében nem pusztán összetételi hatás lehet (*erről lásd még a 3.2. fejezetet*), hanem kontextuális jellegű, ahol a különböző csoportokat különböző hangulat, csoportdinamika jellemez, hiszen az iskolai csoportok (évfolyam, osztály) nem pusztán elvont társadalmi csoportok, de valóságok, ahol a tagok között folyamatos interakció zajlik.

Amennyiben a tanulói teljesítmények jobban szóródnak az iskolák között, mint az iskolákon belül, akkor az iskolarendszer szelektívnek mondható, ahol a különböző színvonalú iskolákban a tanulók teljesítménye közt már nincs nagy különbség. Míg az OECD-országokban átlagosan a tanulók közötti olvasási teljesítmény különbségek 36 százalékát magyarázzák az iskolák közötti különbségek, addig a magyar tanulók esetében ez az arány 71% (*Vári, 2003*). Ugyanakkor Finnországban, Izlandon vagy Svédországban éppen fordított a helyzet, a tanulói teljesítmények közötti különbségek 77%-a az iskolákon belüli különbségekből adódik (*lásd 1.5 ábra*).

1.5. ábra

A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közti és iskolán belüli varianciája az OECD-országokban, 2000



Forrás: Vári, 2003

Megjegyzés: Az OECD-országok tanulói teljesítményei átlagos variációjának százalékában kifejezve.

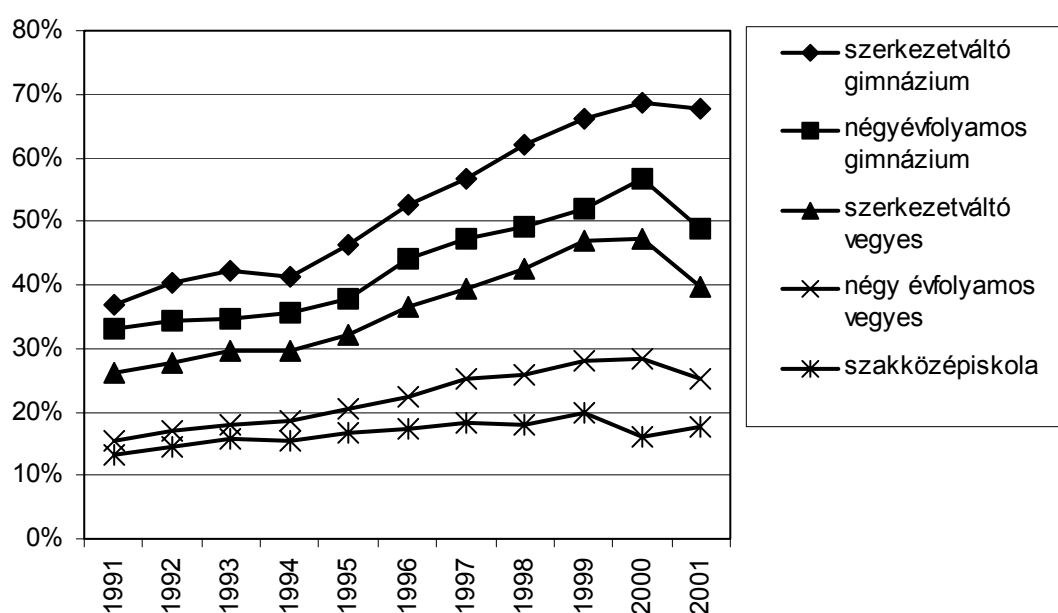
Az iskolák közötti különbségek erősödését az évről évre megjelenő ún. középiskolai rangsorok is alátámasztják.⁸ A felsőoktatási felvételi arányokat tekintve évről évre nagyobb a távolság a legjobb és a legrosszabb iskolacsoportok között (lásd 1.6. ábra).

⁸ Az az adattömeg, amely a magyarországi középiskolások versenyeredményeiről, felsőfokú felvételi mutatóiról rendelkezésünkre áll, mennyiségét és az átfogott időtartamot tekintve kiemelkedő a magyar oktatáskutatás területén. A legkorábbi információforrást az 1967 és 1994 között évente megjelenő, a „Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben” című kötetek jelentik. E kiadványsorozat 1987 óta tartalmazta a középiskolák sorrendjét a felsőoktatási felvételek több mutatója szerint, majd 1992-től a felvételi írásbeli átlageredmények közzétételével gazdagodott. Ezekre épült és fejlődött tovább az a Neuwirth Gábor által vezetett gyűjtő és feltáró munka, mely kiegészülve az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV), az Országos Szakmai Tanulmányi Versenyek (OSZTV) és közel 70 egyéb verseny adataival, 1994-től lehetővé tette a középiskolai oktatás fejlődésének vizsgálatát. 1999-től a kilencedikes tanulók családi háttéradatai is rögzítésre kerülnek.

Az, hogy a középiskolai expanzió együtt járt a középiskolák legeredményesebb és legkevésebé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, a szelekciós mechanizmus erősségéről tanúskodik. A kilencvenes évek közepétől a szerkezetváltó gimnáziumokból továbbtanulók aránya nagymértékben növekszik, miközben a szakközépiskolák lemaradni látszanak.⁹

1.6. ábra

A felsőoktatásba felvett végzős tanulók aránya a különböző típusú középiskolában, 1991–2001 (%)



Forrás: Lannert Judit számításai az OKI-OFFI Neuwirth Gábor által gondozott adatbázisa alapján

Az egyenlőtlenségek más dimenziókban is növekedni látszanak. A felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok átlagát tekintve nő a távolság a legjobb és a legrosszabb átlagú iskolák között.

⁹ Itt ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok – miután ez a képzési forma csak a kilencvenes évek elején indult be nagyobb arányban – 1996/97-től bocsáthattak ki először végzősöket. Ugyanakkor az OKI-OFFI adatbázisban azok a gimnáziumok, amelyek beindítottak ilyen képzést, visszamenőleg is szerkezetváltó gimnáziumnak vannak besorolva. Így hát 1991-1995-ig a szerkezetváltó gimnáziumok továbbtanulási mutatói még a négy évfolyamos képzésben résztvevő tanulók eredményeit mutatja. Ebben az időszakban mint látjuk, csak kicsit magasabbak az ebben az intézménytípusban tanulók továbbtanulási mutatói a többi középiskolához képest. A kilencvenes évek közepén viszont hirtelen javulás áll be. Ez utalhat arra, hogy ez a képzési forma sokkal hatékonyabb, de a magyarázat erre a jelenségre valószínűleg inkább az, hogy a szerkezetváltó gimnáziumi képzés felerősítette a szelekciós mechanizmust, és ezzel a módszerrel ezek az iskolák valóban javítani tudtak a tanulói összetételükön.

A legmagasabb és legalacsonyabb felvételi aránnyal rendelkező megyék között évről-évre nőtt a különbség. Az írásbeli átlagok alapján szintén tetten érhető a területi polarizáció. Az elmúlt 10 év során mindvégig Dél- és Nyugat-Magyarország megyéi teljesítenek a legjobban a felvételikén, míg az észak-magyarországi régió a legrosszabbul (*Neuwirth, 2003*).¹⁰

A középiskolák között tehát azok végzőseinek a felsőoktatási intézménybe való bejutási esélyeit tekintve egy erős polarizációs folyamat zajlott le a kilencvenes években, amely folyamat különösen az évtized második felében felerősödni látszik. Ez a trend annak is betudható, hogy a középiskolák tanulói összetétele igen nagy mértékben különbözik egymástól, és ezek a szociokulturális mutatók szoros kapcsolódást mutatnak azzal, hogy milyen típusú településen van az iskola, hogy a végzősök milyen arányban kerülnek be a felsőoktatásba, valamint azzal, hogy milyen az általuk írt felvételi dolgozatok átlaga. A különböző településtípusokon található különböző iskolatípusok tanulóinak a családi háttere és továbbtanulási sikeressége mentén szinte lineáris összefüggést tapasztalhatunk minden dimenzióban. A nagyobb településektől a kisebbek fele, illetve a szerkezetváltó gimnáziumoktól, a négy évfolyamos gimnáziumoktól kezdve a vegyes iskolákon át a szakközépiskolákig csökkenő tendenciát találhatunk mind a tanulók szüleinek iskolai végzettségét, mind a felsőoktatásba való bejutás arányát tekintve (*Lannert, 2003b*).

A középiskolák szociokulturális hátterének ilyen mérvű különbsége már csak azért is meglepő, mivel az iskolarendszer első nyolc évében már lezajlik egy igen kemény szelekció. Ugyanakkor ez a folyamat nem fejeződik be az alap és középfok közötti átmenetnél. Azt mondhatjuk, hogy *a magyar iskolarendszer kasztosodott*, ahol minden dimenzióban érvényesülnek – ráadásul ugyanolyan irányban - az egyenlőtlenségi viszonyok, és ezek a dimenziók egymás hatását nemhogy gyengítik, de fel is erősítik. A nagyobb városokban és gimnáziumokban a családi háttér és a továbbtanulási mutatók között erősebb összefüggést találhatunk, de a kisebb települések szakképző intézményei sem mentesek ettől a jelenségtől. A középiskolák körében felvázolható egy lineáris hierarchia, ahol a tanulók szociokulturális hátterét, tanulmányi teljesítményét és a felsőoktatásba való bejutásának esélyeit tekintve legelőnyösebb helyzetben az egyházi fenntartású nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumok, leghátrányosabb helyzetben pedig a kisebb településeken található önkormányzati vagy megyei fenntartású szakközépiskolák vannak. A két végpont között pedig a különböző dimenziók mentén egyértelműen elhelyezhetők az iskolatípusok. Azt mondhatjuk, hogy az iskolarendszer szegregációja hatalmas méreteket öltött, és az iskolák közötti

¹⁰ A tendenciákat és a részletes iskolasorrendeket Neuwirth Gábor évente megjelenő *A középiskolai munka mutatói* című kiadvány tartalmazza, az adatok az Interneten is elérhetőek.

egyenlőtlenségek a kilencvenes évek során az expanzió ellenére is mélyülni látszanak.

1.2.3. A szelekciós mechanizmust fenntartó tényezők

A strukturális szelekció és az eltérő tanulási eredményekben megmutatkozó minőségi egyenlőtlenség természetesen összefügg, hiszen a tipikus tanulmányi eredményekhez tipikus pályák kapcsolódnak. A strukturális szelekció esetében a tanulók társadalmi háttere és a számukra elérhető iskolatípusok, illetve tanulási utak közötti szoros összefüggésről van szó. A minőségi egyenlőtlenség, tehát az azonos iskolában tanuló gyermekek társadalmi háttere és tanulmányi teljesítménye közötti szoros összefüggés oka – az iskolán kívüli hatásoktól eltekintve - elsősorban a differenciálatlan pedagógiai gyakorlat, a pedagógusok e társadalmi háttértől függő elvárásai, differenciálatlan értékelési és tanulásvezetési gyakorlatuk, összességében tehát a tanítás-nevelés minőségével összefüggő problémák. A pedagógiai gyakorlat nagyban befolyásolja, hogy a meglévő strukturális egyenlőtlenségek milyen mértékben alakulnak át egyben minőségi egyenlőtlenségekké is (Radó, 2000).

Számos hazai elemzés is bizonyítja, hogy a szülők iskolai végzettsége közötti különbségek leképeződnek és transzformálódnak a mai magyar iskolarendszerben (Csapó, 2002). Az egyes iskolákba vagy osztályokba kerülés nem véletlenszerű folyamat, hanem választás kérdése. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők — ha tehetik, és igen gyakran teszik is — igyekeznek gyermekeiket olyan iskolába íratni, ahol jó színvonalú az oktatás. Fordítva is így van: azok az iskolák, ahol jó minőségű oktatás folyik, kiválaszthatják azokat a tanulókat, akik a legfelkészültebbek, legmotiváltabbak. A differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásának hiánya is arra készteti a pedagógusokat, hogy a munkájukat megkönnyítendő homogén iskolai osztályok kialakítására törekedjenek. Így az iskolák közötti különbségek rendkívül nagyok. Ezt a szelekciós mechanizmust erősítheti még többek közt az irányítási rendszer decentralizáltsága, a standardizált vizsgák hiánya, a tanítási kultúra egyneműsége.

A magyar pedagógiai gyakorlatban hosszú hagyományokra visszatekintő frontális munkaszervezés, a készen tárolt tudás memorizálására berendezkedő tanítás és az osztály „szociális átlagához” mérő értékelés nemcsak, hogy nem képes az egyes gyermekek nevelési szükségleteihez való alkalmazkodásra, de fel is erősíti azok tanulási eredményekben megmutatkozó hatását. Mindazonáltal úgy tűnik, hogy az iskolai kezdőszakasz idején a szervezési módok tekintetében ma már bizonyos változatosság jellemzi a pedagógiai gyakorlatot. Noha még mindig a frontális oktatás a leginkább általánosnak mondható munkamódszer, de egyre kevesebb az olyan pedagógus, aki kizárólag ezen a módon szervezi az osztály munkáját. A megfigyelt órákon alkalma-

zásuk gyakoriságát tekintve a frontális tanítás után a csoportmunka, a teljesen egyénre szabott munka, s legritkábban a tanuló párban végzett munka következik. Elmondható azonban, hogy a pedagógusok igen nagy része még mindig osztja azt a hitet, hogy a frontális munkaszervezés segítségével lehet „mindenkit mindenre megtanítani”. A pedagógusok jellemzően nem kapcsolják össze a differenciált nevelést saját munkájuk pedagógiai hatékonyságának növelésével (*Jelentés, 2000*).

A pedagógus munkájának értékelésére nincs standard módszer. Országos tanulói teljesítménymérés ugyan van, de ennek eredményeiről mai napig nem jelent meg országos értékelés. Így a rossz pedagógiai munkának szinte semmi kockázata nincs a pedagógus számára, aki ezáltal szinte teljesen magára hagyva tanít. Egy, az OKI Kutatási Központja által 2001-ben lefolytatott intézményi vizsgálat során az iskolaigazgatók arra a kérdésre, hogy mik a legnagyobb problémák az iskolában, elsősorban külső gondokat jelöltek meg, mint a tanári bérek és a gyerekek fegyelmezetlensége, ugyanakkor a pedagógus módszertani és tárgyi tudását sokkal kevésbé tekintették problémásnak.

A tudományegyetemekre felvételt nyerők nagy hányadát az elit gimnáziumok egy igen kis hányada termeli ki. A 2000-ben érettségizettek adatait tekintve a felsőoktatásba felvettek egyötöde egy igen szűk magból, 40 középiskolából kerül ki (ez a középiskolák 4%-a) (*Neuwirth, 2002*). A minőség kérdése pedig még fontosabb az általános iskolák esetén, ahol nagyrészt eldőlt a tanuló további iskolai útja. Vajon mennyire sorsszerű, hogy a különböző társadalmi egyenlőtlenségek oktatási kudarccá transzformálódnak az iskolarendszerben töltött évek során? Az ezzel kapcsolatos egyik jellemző álláspont szerint kevés bizonyítéka van annak, hogy az iskolák hatása számottevő lenne. Az ezzel ellentétes nézőpont szerint az oktatás minősége az egyik meghatározó összetevője a különböző társadalmi háttérű gyermekek iskolai sikerességének. Ez utóbbi szerint, noha az egyéni képességek és a családi háttér az iskolai sikeresség egyik legfontosabb meghatározója, nagyon hasonló szociális miliőben működő iskolák igen eltérő oktatási-nevelési eredményeket képesek produkálni. Bizonyos kutatások (*Sammons et al, 1995*) egy része jól dokumentálta azt az összefüggést is, hogy az iskolák társadalmi hatásokat kiegyenlítő képessége nem azonos az egyes oktatási szinteken: az alsó fokú oktatásban lényegesen nagyobb és tartósabb, mint a középfokon.

Miután az iskolák közötti óriási minőségi különbség, mely tényre a továbbtanulónak és szüleinek kevés rálátása van, a továbbtanulás ma is kockázatos vállalkozás. Az erőteljes szelekciós mechanizmus nem csak elitiskolákat hoz létre, de ennek hatása az alsóbb szinteken olyan iskolai közegeket hozhat létre nagyszámban, ahol mind a tanuló, mind a tanár depriválva érzi magát. Az olyan iskolákban, ahol sok a gyengén

teljesítő tanuló, gyakran a pedagógusok körében is működik a kontraszelekció, s így olyan közeg jöhet létre mind a tantestület, mind az osztály szintjén, ami erősen gyengíti a tanulók (és pedagógusok) önbizalmát.

A következő fejezet sorra veszi azokat a tényezőket, amelyek a szakirodalom szerint a tanulói teljesítményekre, illetve továbbtanulási aspirációkra hatnak. Ezeket a tényezőket többféleképpen is csoportosíthatnánk. Egyrészt ezek lehetnek anyagi, kulturális vagy társadalmi tőke jellegű tényezők. Hatásuk lehet egyéni, vagy éppen hathatnak valamilyen kontextuson keresztül. Miután engem leginkább az érdekelt, hogy maga az iskola milyen módon befolyásolja a tanulók továbbtanulási elképzeléseit, ezért alapvetően két csoportra osztottam a háttértényezőket, iskolán kívüli és belüli tényezőkre. Ez persze nem jelenti azt, hogy ezek a tényezők nem hatnának egyszerre. Ugyanakkor a családi háttérváltozók és a település jellemzők iskolán kívüli meghatározottságok, míg az intézmény mérete, ellátottsága, az ott tanulók összetétele, az ott kapott osztályzatok, a pedagógiai munka jellege mind-mind függ az iskolától.

2. A tanulói teljesítményekre és a továbbtanulásra ható tényezők a szakirodalom tükrében

Az oktatásszociológia érdeklődési körében a XX. század második felében elsősorban a tanulói teljesítményekben tapasztalható különbségek és a továbbtanulási esélyek társadalmi meghatározottsága állt. Pontosabban annak a tisztázása, hogy a tanulói teljesítmények, a továbbtanulási döntések mennyiben az egyéni képességek függvényei, és az azok közt fellelhető eltérések mennyiben vezethetők vissza társadalmi-gazdasági, illetve intézményi okokra. Az erre a kérdésre adandó válasz jellegzetesen különbözik az amerikai és az európai szociológiában. Ennek oka részben az angolszász és a kontinentális társadalmi berendezkedés és iskolaszervezet, másrészt a tudományos megközelítések módszertani különbségében rejlik.

Az ötvenes-hatvanas évek oktatásszociológiája a képesség, családi háttér, teljesítmény háromszögében mozgott. Az amerikai szociológia középpontjában az egyén állt, és annak tanulmányi teljesítményét is egyrészt kognitív jellegű, másrészt az intézményi jellegű tényezők eltéréseivel magyarázták. Az esélyegyenlőség kérdése, elsősorban a faji alapú szegregáció csökkentése, a hatvanas évek Amerikájának fő oktatáspolitikai törekvése volt. Több nagyszabású vizsgálat is folyt akkoriban ebben a témában (*Coleman et al., 1966*), de a tanulmányi teljesítmények közötti szóródást – bár próbálták – nem tudták magyarázni az iskolák eltérő adottságaival. Ennek oka részben az, hogy ezek az iskolák ellátottságukat tekintve igen egyformák voltak. Mindez a figyelmet nem annyira az iskolák közötti infrastrukturális eltérésekre, mint inkább az iskolán belül zajló folyamatokra terelte rá. A társadalomban meglévő státushierarchia gyakran fellelhető az osztálytermekben is, mint ahogy létezik iskolán belüli szelektációs mechanizmus is. Az iskola hatása tehát kontextuális jellegű (*Richardson, 1986*). Az iskola sajátos aurával rendelkezik, amely a tanulók tanulmányi teljesítményére és továbbtanulási aspirációira az iskolán kívüli tényezőktől függetlenül is hathat.

Európában, ahol az oktatási rendszerek nem egységesek, erősen differenciáltak, az iskolarendszeren belül elfoglalt hely erősen státuszfüggő. Az elemzések egységeivé nem annyira az egyén, mint a társadalmi csoportok váltak. Az európai iskolarendszerben meglévő eltérő továbbhaladási utak tulajdonképpen a társadalmi struktúrából erednek. A különböző csoportok nyelvezetének stílusa eltér, ezek iskolai elfogadottsága igen különböző, és ezek a különbségek válnak az iskolai szelektáció okává és egyben indokává. Az európai oktatásszociológia ezen a téren igen termékenynek bizonyult (*Bourdieu, 1978, Bernstein, 1971*). Mindazonáltal – míg az amerikai szocio-

lógia az egyén és az iskola szerepét hangsúlyozta - az európai oktatásszociológia hajlamos volt túlhangsúlyozni a társadalmi-gazdasági háttér szerepét a tanulmányi teljesítményekben, továbbtanulásban. Raymond Boudon hívta fel a figyelmet arra, hogy az elsődleges kulturális hatáson túl létezik egy másodlagos hatás, egyfajta racionális választás is, vagyis a továbbtanulási döntéseket befolyásoló családi háttér hatásmechanizmusa változó lehet a különböző egyéb tényezők függvényében (Boudon, 1974).

A magyar oktatásszociológia is az európai tendenciák mentén fejlődött. A középfok expanziója szintén hasonló kérdéseket vetett fel nálunk, mint Franciaországban vagy Angliában. Az esélyegyenlőség, a továbbtanulás és a társadalmi háttér közötti erős kapcsolat mindig is az oktatást elemző szociológia központi témája volt (Gazsó, 1971, Csákó-Liskó, 1978, Ferge, 1980, Andor-Liskó, 2000). A kilencvenes évek során mind a középiskolai, mind a felsőoktatás jelentősen bővült. Az oktatás expanziója azonban nem feltétlen jár együtt az egyenlőtlenségek csökkenésével. Gazsó Ferenc vitairatában hívja fel a figyelmet arra, hogy a magyarországi középiskolai és felsőoktatási expanzió a szelekció, és ezzel a társadalmi polarizálódás felerősödésével járt együtt (Gazsó, 1997). Boudon szerint, ha az oktatás bővül, akkor az esélyek az alsóbb szinteken kiegyenlítődnek, de megnövekednek az azt követő szinteken (Boudon, 1974). Arra a gyakran tapasztalt jelenségre viszont, miszerint a származás szerepe csökkenni látszik a felsőbb iskolai fokozatokon, az egyik lehetséges magyarázat éppen a szelekciós mechanizmus léte, vagyis, minél feljebb megyünk az iskolarendszerben, annál inkább szelektált csoportokkal találkozunk, ahol így a származás hatását nehezebb felfedezni (Mare, 1981). A magyarországi ilyen irányú kutatások a származás hatását még tetten érik az alapfokról a középfokra való átmenetnél, viszont a felsőoktatásba való belépésnél ez a hatás elhalványulni látszik (Bukodi, 1995, Csákó et al, 1998).

2.1. A család és a lakóhely hatása

Az oktatásszociológiai szakirodalomban sokan tanulmányozták a különböző társadalmi rétegből származók egyenlőtlen mértékű bekerülését a felsőoktatásba, elit középiskolákba. A kutatók egy része úgy gondolta, ennek magyarázat az, hogy a munkásszármazású fiatalok kisebb értéket tulajdonítanak a tanulásnak. Minél lejjebb áll valaki a társadalmi ranglétrán, annál inkább tűnik számára úgy, hogy sorsa nem az ő kezében van, és annál nagyobb jelentőséget tulajdonít a külső, vagy véletlen tényezőknek. Több vizsgálat is kimutatta, hogy összefüggés van az értékorientációk és az iskolai teljesítmények közt. A középosztályból származó gyermekek magasabb aspirációs szintje egy jövőre orientált, aktivista, individualista értékhorizonttal függ össze. Az alsóbb rétegekben ezek az értékek kisebb szerepet játszanak, ők kevésbé hajlandóak elhagyni vágyaik azonnali kielégítését egy jövőbeni, magasabb haszon reményében (Mollenhauer, 1974).

Mások szerint az iskolai sikeresség elsősorban attól függ, hogy mennyire birtokolja valaki azt a nyelvezetet, amelyet az iskolában tanító tanárok. A tanuló és az iskola kommunikációs kódrendszerében meglévő hasonlóság jutalma a jó érdemjegy, valamint az iskolával és a tanárokkal való fesztelenebb viszony. Bernstein vezette be a korlátozott és a kidolgozott kód fogalmát (*Bernstein, 1971*), ahol a korlátozott kódot használók nyelvhasználata partikuláris jelentésrendszereket tesz lehetővé és jóval inkább kontextus függő, mint a kidolgozott kódot használóké. Bourdieu polgári és köznépi beszédmódot különböztet meg. A nyelvi kódok társadalmi értékét pedig az a távolság határozza meg, amely távolság azt elválasztja az Iskola által szentesített nyelvi normától (*Bourdieu, 1978*).

Egy harmadik iskola a továbbtanulásban tapasztalt egyenlőtlenségeket a családok egyfajta gazdasági kalkulációjának eredményének tudja be. A magasabb iskolai végzettség magasabb társadalmi-foglalkozási státuszt is jelent, így a továbbtanulás társadalmi és gazdasági előnnyel jár. Másrészt viszont a továbbtanulás időt igényel, és a tanulásra szánt évek alatt kiesik az a jövedelem, amit a munkaerőpiacon az oda való korábbi belépéssel szerzett volna (*Becker, 1964*). A továbbtanulás általában költségesebb egy szegény, mint egy jómódú család számára, s az előbbi hajlamos alábecsülni a magasabb képzettségből származó előnyöket. Ennek oka részben, hogy ezen családok korlátozott időhorizontja ahhoz vezet, hogy a jövőbeli előnyöket a jelenbeli előnyökhöz képest relatíve alulértékelik (*Boudon, 1981*). Másrészt a cél nem egy adott iskolai szint, hanem egy adott társadalmi státus elérése. A családok fő célja az osztályhelyzetük intergenerációs stabilitásának biztosítása. Az iskola pedig csak egy – a fejlett ipari társadalmakban a leginkább hatékony és adekvát – eszköz ennek megvalósításához (*Goldthorpe, 1996*). A szülők legfőbb célja tehát az, hogy a gyerek legalább olyan társadalmi státusú legyen, mint ők maguk. Ennek a célnak az érdekében minden befektetést jól megtérülőként értékelnek, szinte mindent hajlandók megtenni azért, hogy gyerekük „ne csússzon le”. Az ennél magasabb státusz viszont már haszontalan luxusnak számít.

Az iskolázottság osztály-meghatározottságát tehát racionális cselekvéseméleti megközelítéssel is magyarázhatjuk. Boudon volt az, aki ezt a korábban alapvetően csak a közgazdászok által kedvelt megközelítésmódot alkalmazta az iskolai végzettség osztálymeghatározottságának magyarázatára. Boudon szerint az iskolaválasztás során a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai érvényesülnek. A kulturális tőke átörökítésének folyamata képezi az elsődleges hatást. Ez alatt azt értjük, hogy a magasabb kulturális státusú családból származó gyerekek olyan kulturális előnnyel érkeznek az iskolába, amely azt valószínűsíti, hogy magasabb képességűnek, nagyobb teljesítményűnek tudják feltüntetni magukat (*'demonstrated ability'*), mint kevésbé

előnyös helyzetből induló társaik. Ugyanakkor Boudon szerint létezik egy másodlagos hatás is, amely akkor érvényesül, amikor a szülők és gyerekek a lehetséges iskolai utak közül kiválasztják azt, ami a gyerek számára a leginkább megfelelő. Eszerint akkor, amikor az egyének elhatározzák, hogy milyen iskolát válasszanak (önmaguknak, illetve a szülők a gyerekeiknek), a rendelkezésükre álló információk alapján racionálisan kalkulálják a befektetések megtérülését, s a mellett az iskola mellett döntenek, ahol ez a legmagasabb. Ez a kalkuláció természetesen nem feltétlen anyagi természetű. A döntések során különböző kényszereket is figyelembe vesznek. Külső kényszerként szerepel az, hogy milyen elérhető iskolák vannak a régióban, hogy milyen volt a gyerek korábbi iskolai teljesítménye (osztályzatok), illetve az anyagi kényszer is. Az alacsonyabb kulturális szintű egyéneknek nagyobb utat kell megtenniük a magasabb iskolai végzettség eléréséhez, ezért magasabb „költséggel” kalkulálnak, így a megtérülési számításaik során is eltérő eredményre jutnak (*Boudon, 1974*). Boudon szerint az iskolai végzettségek családi háttér által való meghatározottságában és a családi hatás változatlanul erős voltában elsősorban ez a másodlagos hatás játszik szerepet: az iskolaválasztás olyan racionális kalkuláció eredménye, ahol az egyes iskolai szintek egyénektől mért távolsága eltérő, így a „költség” kalkulációja erősen függ a szülők társadalmi státusától. A szegényebb, iskolázatlanabb családok tehát érzékenyebbek az iskolai teljesítménnyel szemben, ennek következtében minél jobb a gyerek tanulmányi eredménye, annál inkább mérséklődik a továbbtanulási arányt tekintve a különbség a különböző társadalmi rétegből származó tanulók közt. Ez a fajta racionális viselkedés a magyar adatok alapján is fellelhető (*Bukodi, 2000, Lannert, 1998b, Róbert, 2000*). Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a rövidebb időhorizontú döntéseknél játszik szerepet inkább a racionális mérlegelés, míg a távolabbi jövőképet, amelyre nézve sokkal kevesebb konkrét információval rendelkezik az egyén egyértelműen a családi háttérből fakadó egyfajta kulturális indíttatás vezérli (*Lannert, 1998b, valamint lásd még 5.2. fejezet*).

2.1.1. Az anya és apa szerepe

Az anya nevelési gyakorlata és társadalmi helyzete között szoros összefüggéseket találtak (*Stolz, 1967*). A rétegspecifikus értékorientációk, a szocializációs jelenségek, a társadalmi karakter és az iskolai eredmény kapcsolatban állnak egymással. A legnagyobb jelentőséget a szocializációs folyamatban a gyermek és az őt gondozó korai kapcsolatának tulajdoníthatjuk (*Mollenhauer, 1974*). A gyermekek aspirációs szintje – bizonyos kutatások szerint – ott a legmagasabb, ahol a családban az anya játssza a fő szerepet a nevelési folyamatban. A rétegfüggő kulturális beállítódás, kommunikációs stílus és készség elsősorban a családban, a családi kommunikáció során alakul ki. Kiemelkedő szerepe van ebben a korai anya-gyermek kapcsolatnak (*Bernstein, 1971*).

Az iskolai sikeresség záloga a verbális készség, amelyet alapvetően behatárol az otthoni nyelvhasználat. A korai szocializációban különösen nagy szerepe van az óvodának. Magyarországon azok a cigánygyerekek, akik óvodába jártak, sikeresebbnek bizonyultak az iskolában óvodába nem járó társaikhoz képest (*Kertesi–Kézdi, 1996*). A családi változóegyüttes legnagyobb mértékben az olvasásmegértést befolyásolja, míg ez a hatás a matematika esetében kisebb (*Báthory, 2000*). Az irodalomjegyek viszont erősen húzzák magukkal a többi osztályzatot (*Csapó, 1998*). Legújabb magyar kutatások azt mutatják, hogy a humán tárgyak az iskolai szelekciós folyamatban domináns szerepet játszanak. A tudásszintmérő tesztek alapján a humán tárgyak terén nagyon nagy az osztályok közötti különbség a középiskolákban az általános iskolához képest, míg a természettudományos tudás mentén kevésbé polarizálódnak az osztályok. Szintén érdekes, hogy a logikus gondolkodás (mely nem függ össze a verbális és kommunikációs készségekkel), sokkal kisebb szerepet játszik abban, hogy egy tanuló bekerül-e egy „jó” osztályba, míg az angol és a magyar szövegértés alapján sokkal inkább elkülönülnek az osztályok (*Csapó, 2002*). Egy rendies típusú társadalomban (*Weber, 1996, valamint lásd még a 3. fejezetet*) a kulturális tőke – annak rendfüggő jellege miatt – alapvető szerepet játszik abban, hogy ki milyen iskolai karriert fut be és milyen helyet foglal el a társadalomban. Azok a készségek, amelyek nem rétegfüggőek – mint a logikus gondolkodás, természettudományos készségek – jellegüknél fogva kisebb szerepet játszanak ebben a folyamatban. Talán nem véletlen, hogy a rendies típusú társadalmakban (Németország, Közép-Európa) a PISA eredmények nagyon hasonló képet mutatnak. Azt, hogy ezen országok tanulói gyengébben teljesítettek ebben a felmérésben, az érintettek közül sokan a tudás másfajta felfogásában látják. Az ünnepi tudás jelentősége sokkal nagyobb ezekben az országokban, mint a kevésbé rendies, javarészt protestáns országokban, ahol, miután nem egy rendies társadalom pozícióit kell újra és újra elosztani – a kevésbé rétegfüggő, kevésbé stílusfüggő hétköznapi tudás inkább előtérbe kerül. Részben ez is a magyarázata annak, hogy a verbális készségek ekkora szerepet játszanak a magyar oktatásban. A tudásátadás, illetve a tudáskánon szentesítése alapvetően a tanári beszéd és különböző szövegek megértésén alapszik, és jóval kevésbé jellemző a mindennapi tanítási gyakorlatra a közvetlen kísérletezés, cselekedtetés.

A továbbtanulási aspirációkat tekintve a tanulók – függetlenül attól, hogy hol akarnak tovább tanulni – általában többet beszélnek az iskolai dolgaikról az anyjukkal, mint az apjukkal. Ugyanakkor az ambíciózusabb továbbtanulási aspirációval rendelkezők általában inkább a szüleikkel és a tanáraikkal vitatják meg az ezzel kapcsolatos problémáikat, míg az alacsonyabb továbbtanulási aspirációs szinttel rendelkezők esetében a barátok, kortárscsoport szerepe a dominánsabb (*Tillary and others, 1968*).

Az időtényezőt is figyelembe kell venni, amikor a család (anya és apa) hatását vizsgáljuk az iskolai eredményességben, továbbtanulásban. Kutatási eredmények ugyanis azt támasztják alá, hogy az életkorral haladva az iskolai teljesítményeket tekintve a család hatása csökken, az iskoláé nő, a középiskola vége felé pedig az iskolai-pedagógiai hatások már felülmúlják a családi hatások erejét (Báthory, 2000). Ennek magyarázata természetesen szintén a homogenizáció magas foka lehet, amikor a szelekció akkora mértékű, hogy az oktatás szinteken feljebb haladva eltűnik a családi háttér hatása (Csáková et al., 1998). Másrészt az életkor növekedésével az egyén döntése egyre inkább megélt tapasztalatain, értékvilágán alapul, és már kevésbé hat rá közvetlenül a szülői beállítódás (lásd még az 5.2. fejezetet).

A családi háttér három összetevőre bontható, pénzügyi, emberi és társadalmi tőkére (Coleman, 2000). A pénzügyi tőkét a család anyagi helyzete jellemzi, az emberi tőkét a szülők iskolázottsága. A társadalmi tőke viszont a családtagok kapcsolatrendszerében ölt testet. Így a társadalmi tőkét csökkentő tényező a szülők, vagy egyik szülő hiánya, a testvérek nagy száma (mert így kisebb figyelem fordítódik egy gyerekre). A különböző (gazdasági, kulturális, társadalmi) tőkefajták közt (Bourdieu, 1998) a társadalmi tőkének – mely tőke a cselekvők közötti viszonyok struktúrájában (pl. normák) ölt testet – különös jelentősége van a következő nemzedék emberi tőkéjének termelésében. A társadalmi tőke hiányának hatását a szakirodalom leginkább az iskolából való kimaradásban éri tetten.

2.1.2. A területi, települési hatás

A magyar továbbtanulással foglalkozó szakirodalomban sokszor előtérbe kerül a különböző típusú településeken lakó diákok eltérő továbbtanulási aspirációja (Andor-Liskó, 2000, Lannert, 2002). A középfokú iskolák felvételi statisztikája szerint is (KIFIR adatbázis), a kistelepüléseken lakó és tanuló diákok nagyobb arányban tanulnának és tanulnak tovább az alacsonyabb presztízsű szakiskolákban, mint városi társaik. A települési lejtő meglete különösen drámaian jelentkezik a tanulók tanulmányi teljesítményeinek eloszlásában. A kistelepüléseken tanulók rendre rosszabbul teljesítenek, mint a városokban tanuló társaik (Monitor, 1995).

Mindazonáltal a továbbtanulási aspirációk, tanulmányi teljesítmények és a település jellege közötti kapcsolat gyakran eltűnik, amennyiben a szülők iskolázottságát is figyelembe vesszük. Így tulajdonképpen igazából nem a település hatását vélhetjük felfedezni a tanulók teljesítményeinek területi különbözőségében, hanem a lakosság iskolai végzettsége szerinti egyenlőtlen megoszlását a különböző típusú települések között. Amikor nem településtípusok közötti különbségekről, hanem regionális különbségekről beszélünk, úgy gyakran hasonló a probléma gyökere. A Magyarorszá-

gon tapasztalható jelentős gazdasági és kulturális jellegű előnyök és hátrányok egyenlőtlen eloszlása Nyugat- és Kelet-Magyarország között gyakran kapcsolódik össze a népesség iskolázottságának egyenlőtlen megoszlásával a két országrész között. Az viszont vitathatatlan, hogy ezek a különbségek hatást gyakorolnak az iskoláztatás minőségére (*Forray R. –Kozma, 1999, Nagy, 1997*).

Ennek alapján állíthatjuk-e, hogy a települési, térségi jellemzőnek nincs hatása a diákok továbbtanulására? Amennyiben érzékenyebb egységeket veszünk, kistérségeket, városokat hasonlítunk össze, úgy azt találjuk, hogy a lakókörnyezetnek van hatása a továbbtanulási aspirációkra. A szülők iskolai végzettségétől függetlenül többen tanulnak tovább magasabb presztízsű középiskolákban azok közül, akik az adott iskola székelyén laknak (*Andor, 2000*).

A lakóhely és az elérhető középiskolák távolsága a családi háttértől függetlenül is befolyásolhatja a továbbtanulási hajlandóságot. Az OKI KK-ban 1998-ban mélyinterjúk készültek hasonló adottságú kisiskolákban, feltárandó, hogy a középiskolai továbbtanulást tekintve vannak-e kitörési pontok a falusi iskolák számára. A mélyinterjúk Szabolcs-Szatmár, Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy és Baranya megyében készültek zömében olyan falusi iskolákban, ahol alacsony volt a középiskolai továbbtanulási arány, de volt 2-3 ellenpélda is. Az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a középiskolai továbbtanulás kérdése nemcsak azzal függ össze, hogy milyen a falu összetétele (jövedelem, munkalehetőség, a cigány lakosság aránya), de összefügg azzal is, hogy az iskola hol fekszik (milyen megyében, milyen messze van egy nagyobb várostól).

2.2. Intézményi hatás

A szakirodalomban régóta törekszenek arra, hogy az evidensnek tűnő társadalmi-gazdasági hatásokon túl az iskolának, mint intézménynek a – nem annyira a továbbtanulási döntésekben, mint a tanulói teljesítmények közötti eltérésekben – játszott szerepét feltárják. Az iskola hatása lehet közvetlen vagy közvetett, szándékolt, vagy nem szándékolt, manifeszt vagy látens. Közvetlenül hathat az intézmény pedagógiai kultúrája, értékelési gyakorlata, felszereltsége. Közvetve hathat az iskolák eltérő tanulói összetétele. Paradox módon ez utóbbi hatását sokkal könnyebb utolérni, mint a közvetlen pedagógiai jellegűeket. Sokakat foglalkoztat a kérdés, hogy vajon ennek az-e az oka, hogy a tanulói összetétel jobban mérhető, mint a pedagógiai munka, vagy az, hogy az iskola maga is kevesebb jelentőséget tulajdonít a pedagógusnak és az erős szelektálással épp azért törekszik homogén, elsősorban természetesen elit közösségek, osztályok kialakítására, mert tisztában van a tanulói összetétel jelentőségével.

Az iskolák mindaddig amíg munkájukat a tanulók kimeneti megközelítésű tanulmányi eredményessége alapján ítélik meg, és nem azoknak az iskolai pályafutásuk során

tanúsított fejlődésével, addig azok az erős szelekcióval tudják legjobban a számukra legkedvezőbb eredmény/ráfordítás arányt biztosítani. Ennek egyik legjobb példája az ún. iskolasorrendek hatása. A kilencvenes évek során Nyugat-Európában is egyre jobban elterjedtek az ún. iskolasorrendek, amelyek általában az adott iskolák tanulóinak az országos vizsgákon nyújtott teljesítményén alapszanak. E listák nyilvánosságra hozatala általában hármas célt hivatott szolgálni: (1) információt kívánnak szolgáltatni a szülők és tanulók iskolaválasztásához, (2) javítani kívánják az iskola pedagógiai munkáját valamint (3) erősíteni az iskolai munka elszámoltathatóságát. Mind Angliában, mind Franciaországban léteznek az országos vizsgákon elért tanulói teljesítményeken alapuló iskolasorrendek. Angliában e listák publikálásával elsősorban a tanulók pályaválasztását, valamint az iskolai munka elszámoltathatóságát kívánják segíteni, az adatokat pedig egészen a kilencvenes évek végéig nyers formában közölték. Franciaországban a lista publikálásával inkább az iskolákat és a döntéshozókat kívánják információkkal ellátni, a cél pedig elsősorban az iskolai, pedagógiai munka színvonalának emelése. Mindkét országban a kutatások azt mutatják, hogy a leginformáltabb középosztálybeli szülők körében a listák publikálása felerősítette azt a tendenciát, hogy gyermekeiket a listán legelöl álló iskolákba vigyék. Ezáltal mindkét országban felerősödtek az iskolák közötti különbségek. Az iskolák esetében elméletileg több alternatíva is létezik arra, hogyan próbálják helyzetüket az iskolasorrend alapján javítani. Többek közt változtathatnak a tanterven (speciális tantárgyak bevezetésével), vagy a tanulók beiskolázási rendszerén (felvételi bevezetésével), így közvetve a tanulói összetételen is. A kutatások azt mutatják, hogy szinte kivétel nélkül ez utóbbi taktikát követik az intézmények. Ahogy az egyik szerző fogalmaz: „Nem annyira az iskolák tudnak tenni valamit a tanulóért, hanem inkább a tanulók az iskoláért.” (Ball, 1999). Az iskolák zöme nem is elégedett az iskolalistákkal, mondván, hogy az adatok túl nyerseks, nem adnak igazán információt az iskolán belül zajló pedagógiai munkáról, ezért azok igencsak félreértelmezhetőek. Szerintük ahhoz, hogy objektív képet lehessen alkotni egy iskola munkájáról, az ún. pedagógiai hozzáadott értéket kellene mérni. Ugyanakkor ez utóbbi sem veszélytelen, hiszen az iskolákat arra ösztönöznék, hogy a legnagyobb fejlődési potenciált mutató gyerekeket vegyék fel, a lassabban fejlődők, vagy éppen az igen tehetségesek kárára. Az ún. kulcsindikátorok használatát más oldalról is kritizálják. Ezek használata – mondják – gyakran a rövidtávú szemléletet erősítheti, eltakarva egyéb fontos tendenciákat. Negatív hatása lehet a csoportmunkára és az iskolák között együttműködésre, gyakran vezethet a tanterv redukciójához, a közvetlen eredményt fel nem mutató tárgyakra (zene, technika) szánt idő csökkenéséhez (Wiggins, 2002).

2.2.1. Iskolai infrastruktúra

A hatvanas évek során kezdtek el alkalmazni termelési függvényeket az oktatásban is, ahol az oktatás outputját (a tanulói eredményesség, teljesítmény) összevetették az inputtal (felszereltség, fajlagosok, stb.) A hatvanas-hetvenes években végzett amerikai vizsgálatok, amelyek a faji szegregáció mértékét próbálták mérni az iskolarendszerben (Coleman, 1966) habár az iskola tanulói összetételében valóban találtak számottevő különbségeket, de az infrastrukturális ellátottságban már nem. Ez arra ösztönözte a kutatókat, hogy az erőforrások iskolák közötti egyenlőtlen eloszlása helyett magát az iskolát és osztálytermen belül zajló folyamatokat vegyék górcső alá. Az ún. OECD-PISA vizsgálat is megpróbálta a tanulói teljesítményeket részben iskolai mutatókhoz kötni (fajlagosok, tanárok képzettsége, iskolaméret, stb.), de csak elenyésző esetben talált szignifikáns kapcsolatot ezen a területen (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).

Az iskolában meglévő tárgyasult (anyagi) tőke (felszereltség), amennyiben a tanulás folyamatában nincsen felhasználva, nem befolyásolja alapvetően az eredményességet. Mindazonáltal feltételezhető, hogy az *intézmény felszereltsége*, valamint a benne zajló pedagógiai munka is hat a tanulói teljesítményre, orientációra, és ezen keresztül a tanulói továbbhaladásra. Habár az elérhető magyar példák¹¹ is inkább azt támasztják alá, hogy az intézményei ellátottság és a tanulói eredményesség között nincs kapcsolat, a szakirodalomban gyakran felhívják a figyelmet arra, hogy bizonyos konceptualizálási és mérési problémák miatt az iskolai hatások valószínűleg aluldimenzionáltak.

2.2.2 A pedagógus, a pedagógiai munka

Az iskolai hatás legerőteljesebben az osztályteremben érheti a tanulókat, a tanár-diák kapcsolaton át. A *pedagógiai munkát* nehéz számszerűsíteni, így nehéz vizsgálni annak hatását a tanuló teljesítményére, de vannak rá próbálkozások. Tagadhatatlan, hogy a pedagógusnak óriási szerepe van a tanulók iskolai továbbhaladásában. Ezt a fajta hatást azonban a szociológiai irodalom hajlamos alulbecsülni, egyrészt mert ennek mérése már interdiszciplináris (pedagógiai, pszichológiai és szociológiai) tudást igényelne, másrészt a pedagógus munkáját leginkább mikroszintű osztálytermi kutatások tudnák felmérni, amely módszer viszont kevésbé alkalmas a kutatási pénzek

¹¹ Az intézményi jellegzetességek (ellátottság, pedagógiai módszerek) és továbbtanulási arányok közötti kapcsolat elemzésére történt kísérlet a magyar iskolai adatokon (Lannert (1999). A cigánytanulók iskolai sikeressége és az adott iskola infrastrukturális ellátottsága között nem sikerült kapcsolatot találni (Kertesi-Kézdi, 1996).

felett diszponálók által jobban preferált országosan érvényes következtetések levonására.

A szakirodalomban nagy port kavart R. Rosenthal és L. Jacobson szerzőpárosnak a pedagógus hatásáról, az ún. „Pygmalion” hatásról szóló cikke (*Rosenthal–Jacobson, 1968*). E szerint azok a tanulók, akiket a pedagógus kedvezően ítél meg, sokkal többet fejlődnek egy tanév során, mint azok a tanulók, akiknek a képességeit a tanár kedvezőtlenül ítélte meg. Ez különösen ott drámai hatású, ahol a pedagógus értékelése és a tanuló kognitív képessége között diszkrepancia van. Ez azt jelenti, hogy azok a tanulók, akik az év elején kitöltött kognitív teszt alapján a rosszabb képességűek közé voltak sorolhatók, de a pedagógus – aki nem ismerte a teszt eredményét – jó képességűnek ítélte meg őket, az év végére az akkor kitöltött kognitív teszt alapján jobb képességűeknek bizonyultak, mint azon társaik, akik ugyan az év elején jobban teljesítettek, de a tanár kedvezőtlenül ítélte meg őket. Ugyanakkor sokan vitatják az eredményeket. Más módszerekkel és megközelítéssel ugyanazon az adatbázison már nem feltétlenül érhető tetten a pedagógus magas elvárásának előnyös befolyása a tanuló fejlődésére (*Elashoff–Snow, 1970*). A nyolcvanas években megismételt ilyen jellegű kutatások azonban általában észlelik a „Pygmalion hatást”. A tanár elvárása a diák fele önbeteljesítő proféciaként működik (*Rosenthal, 1987 és 1991*), de a tanulók preventív praktikái akár egy negatív önbeteljesítő proféciaként is működhetnek, amit „Gólem hatásnak” is neveznek (*Glenn–O’Brien, 2002*). A Pygmalion hatás nem direkt módon működik, a tanár a tanuló felé nem szándékol, nem verbális viselkedését közvetíti az elvárásait (*Rosenthal, 1997*). A pedagógusoknak a tanulók iránti jövőbeli elvárásai orientálják a tanulókat, akik ennek megfelelően kezdenek el viselkedni. A pedagógusok viszont az elvárásaikat gyakran a tanulók olyan tulajdonságai alapján alakítják ki, mint a testalkata, neme, etnikuma, neve, kiejtése, családi háttere. Ugyanakkor a pedagógusok – miután ez a folyamat nem tudatos és nem kontrollált – gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy mekkora hatást gyakorolhatnak a tanuló viselkedésére és eredményeire (*Taub, 1998*).

A kilencvenes években lett igen népszerű az iskolai eredményesség kutatása, avagy az eredményes (*effective*) iskola ismérveinek felderítése. Ezek a kutatások is kiemelik, hogy a tanítási gyakorlatnak nagy szerepe van a tanulók teljesítményének alakulásában. A hatékonyság kulcstényezőiként az iskola olyan sajátosságait kezelik, mint a professzionális iskolavezetés; közös cél és jövőkép; tanuló környezet; a tanításra és tanulásra való koncentráció; céltudatos tanítás; magas elvárások; pozitív megerősítés; monitoring; tanulói jogok és köteleességek; az iskola és a család közötti partnerség; a tanuló szervezet (*Sammons and others, 1995*). Ugyanakkor olyan vélemények is vannak, amelyek szerint az iskola, mint közösségi szervezet megközelítése nem igazán gyümölcsöző az iskolai eredményességet tekintve, ez utóbbit elsősorban az igényes

tananyag és a magas elvárásokkal rendelkező pedagógusok révén lehet elérni (Phillips, 2000).

Az iskola hatásának többtényezős voltára is felhívja a figyelmet a hatékony iskolával foglalkozó irodalom. E szerint azt nagyban befolyásolja az osztályteremben uralkodó hangulat, fegyelmezettség, a tanulási attitűdök, a hiányzások mértéke, stb. (Rutter, 1983; Coleman, 1981). A tanulókat nemcsak az befolyásolja, hogy hogyan kezelik őket egyénileg, de az iskolának mint társadalmi intézménynek az ethosából fakadóan érvényesül egyfajta csoportbefolyás is (Rutter, 1980). Ezt értékelhetjük tulajdonképpen kontextuális hatásnak is (lásd később).

A pedagógus az elvárásait leginkább az értékelésen át közvetíti. Az értékelés általában informális és formális módon is működik. A formális értékelés, az osztályzatok viszont igen relatívak, az iskolák közt kevésbé összehasonlíthatóak (hiszen a pedagógus az osztályban tanulók átlagához viszonyít, de ez igen változó lehet). Az osztályzatok és a társadalmi háttér kapcsolatát szintén sokan kimutatták (Csapó, 2000). A pedagógus tehát nem függetlenítheti magát ezektől a hatásoktól, egy verbalításra épülő iskolarendszerben különösen nem. Így nagy valószínűséggel a magyar iskolákban is a pedagógusok elsősorban a tanulók kulturális tőkéjét jutalmazták.

A pedagógus és az iskola pozitív hatása, avagy másképp az eredményes iskola manapság egyre népszerűbb fogalma az ún. pedagógiai hozzáadott értéket helyezi a középpontba. Ennek a megközelítésnek a lényege az, hogy a tanuló teljesítményét két vagy több időpont között méri és hasonlítja össze, és az ebben a periódusban végbe ment fejlődést veszi górcső alá, és ezt veti össze az iskola és a tanuló különböző jellemzőivel. Magyarországon is vannak erre kísérletek (Lannert, 2003b), a tesztekkel mért tanulmányi teljesítményeket (KÁOKSZI), illetve a felvételi eredményeket (OKI) kontrollálják a tanuló háttéradataival. Ez utóbbiból így hoznak létre az iskola összetételét is figyelembe vevő – a középiskolák Köznevelésben megjelent rangsorától erősen különböző – középiskolai rangsort (Neuwirth, 2002).

2.2.4. Osztályzat, társadalmi háttér és egyéni képesség

A továbbtanulási döntéseket alapvetően befolyásolják az elért tanulmányi eredmények. A hazai tanulmányi teljesítmények mérésével foglalkozó szakirodalmak azt mutatják, hogy az osztályzatok nagyon nagy arányban szóródnak akkor is, ha ugyanolyan teljesítmény, vagy kognitív szint áll mögöttük. Ez azt mutatja, hogy a tanárok osztályzási gyakorlata valóban inkább az iskolai elvárt kultúrának való megfelelést értékeli, mint magát a teljesítményt (Csapó, 1998, 2002; Jelentés, 2003). Miután Magyarországon még ma sem elterjedt az objektív mérőeszközök, sztenderdizált tesztek használata, és a tantervekben rögzített követelmények igen általánosak, ezért a pedagógus értékelését nagyban befolyásolhatja a helyi értékrendek különbözősége, saját

egyéni értékrendje, valamint a tanulók egyéni tulajdonságai (Csapó, 2002). Az iskolai siker, a jó osztályzatok nem függetlenek a társadalmi származástól, ezt mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások bizonyították (Bourdieu, 1978, Ferge, 1980). A társadalmi származásból fakadó egyenlőtlenségeket az osztályzat szinte magába szívja, és válik utólag látszólag objektív mércévé.

Az iskolai osztályzatok és a társadalmi háttér (szülők iskolázottsága) közötti kapcsolatot ugyanakkor nem minden kutatás támasztja alá. Amerikai kutatások, survey típusú felmérések azt mutatták, hogy a képességeket változatlanak tekintve a család társadalmi-gazdasági státuszának hatása az iskolai jegyekre elhanyagolható (DiMaggio, 1998). Más adatok azt támasztják alá, hogy a mért intelligencia a középiskolai érdemjegyek közötti különbségeknek csak kis százalékát magyarázza. Ezek az eredmények újra felhívták a figyelmet a kulturális tőkére (Bourdieu, 1978). Bourdieu szerint a tanárok a tanulókat kulturális tőkéjük alapján jutalmazza. A kulturális tőke közvetít a családi háttér és az osztályzatok között. Ugyanakkor a családi háttér, a kulturális tőke és az osztályzatok közötti kapcsolat másként alakul a lányoknál és a fiúknál. A kulturális tőke hatása bizonyos felméréseknél a diplomás szülők lányainál volt a legerősebb, míg a fiúknál éppen ebben a csoportban a leggyengébb. Ezt DiMaggio úgy magyarázta, hogy a lányok esetében a kulturális reprodukció, a fiúk esetében a kulturális mobilitás modellje működik (DiMaggio, 1998). Mindazonáltal ő is felhívja a figyelmet arra, hogy az USA-ban a kulturális mobilitás szintje magas, ezért a kulturális tőke kevésbé kötődik a szülői háttér jellemzőihez, mint azt Bourdieu-nek a francia oktatási rendszeren alapuló elmélete sugallná. Az, hogy a különböző országok oktatási rendszere között nagyon nagyok a különbségek, több nemzetközi vizsgálat is igazolta (*Key data, Education at a Glance, Knowledge and Skills for Life, 2001*).

A tanulói eredményességre ható fő tényezőket ma már egyre többen keresik az iskolai munkában. A magyarországi pedagógiai kutatók szerint tarthatatlan, hogy a negyedik és a nyolcadik évfolyam között megháromszorozódik a lemorzsolódók aránya. Így habár a szociológusok mindig is kimutatják a tanulói teljesítmények és továbbtanulási arányok eltérő arányai közt a családi háttér hatását, ma már felerősödnek azok a hangok, amelyek az intézményeknek is szerepet – és nem éppen dicsőségeset – tulajdonítanak ebben a folyamatban. Ez egyrészt az erős szelektációs mechanizmus következményeképpen az iskolák tanulói összetételében tapasztalható erős koncentráció és homogenizáció, és így az iskolák közötti különbségek felerősödésében ölt testet, másrészt az alulfizetett és így kontraszelektált pedagógustársadalom nem kielégítő működésében. Így a tanulói teljesítményekre együttesen ható tényezők közt sorolják fel a települési viszonyokat, az osztálylétszámot (ami 25 fő felelt kontraproduktív), az iskola felszereltségét, a pedagógusok gyakorlottságát, a tanulók nemét, az otthoni tanulási körülményeket, a családi együttlét lehetőségét, valamint a tanítási módszert, az osztályozás mikéntjét és a tanulói attitűdöt (szorgalmat) (Orosz, 1991).

2.2.4. Az eltérő tanulói összetétel

A szakirodalomban már nagyon korán felvetődött, hogy az iskola összetétele is befolyásolja a tanulói teljesítményeket (Heyns, 1986). Az iskola sajátos tanulói összetételén túl viszont olyan tényezők is hathatnak, mint az iskola sajátos norma és értékvilága, az iskola klímája, a tanárok jellegzetességei, a kortárs csoport, osztálytársak közötti interakció gyakorisága, milyensége. Az iskola összetételének hatása az egyén teljesítményére több tényező – a referenciacsoport, tanítási módszerek, szervezeti és irányítási gyakorlat – kumulált hatását rejti magában (Thrupp, 1997). Az iskolába járó tanulók családi háttere együttesen is befolyásolhatja a tanulói eredményeket, még akkor is ha az egyéni családi háttér kontrollálva van. Így például egyes kutatások szerint, azokban az iskolákban, ahol nagyobb arányban tanulnak csonka családban élő fiatalok, az e faktornak betudhatóan szignifikánsan rosszabbak lehetnek az eredmények (Pong, 1998).

A szelekciós mechanizmus során olyan sajátos homogén közeg jön létre az iskolákban, amely felerősítheti a kortárs csoport hatáson át a már meglévő előnyöket, illetve hátrányokat. Az általános iskolák közötti különbségek Magyarországon már a hetvenes években is igen nagyok voltak, gyakran nagyobbak, mint azt a lakóhelyi körzet indokolta volna (Csanádi-Ladányi, 1983). Az 1970-es IEA vizsgálat eredményei alapján az alsó tagozaton Magyarországon a tanulók teljesítmények közötti különbség százalékában mérve az iskolák közötti különbség a nemzetközi átlag másfélszerese volt, miközben a magasabb évfolyamokon az átlag körül alakult (Báthory, 2000). Ez arra utal, hogy az európai országokban is lezajlik a szelekció, de a magasabb iskolafokokon, Magyarországon viszont már az alsó tagozat is szegregált. A legdrámább eredményeket a nemrég lefolytatott PISA vizsgálat produkálta, ahol több tucat ország közt a tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbséget Magyarországon magyarázta meg a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele (lásd még az 1.2.2. fejezetet). Ez azt is jelenti, hogy azokban az iskolákban, ahol a tanulók többségükben jobb módú és iskolázottabb családokból jönnek, a szegényebb családok gyermekei is jobban, míg a kedvezőbb adottságú családból származó tanulók egy hátrányosabb helyzetű iskolában gyengébben teljesítenek, mint az egyébként a családi háttér alapján várható lenne (Knowledge and Skills for Life, 2001).

Az iskolarendszeren belüli nagyfokú szelekció gyakran a differenciálás jegyét ölti magára. A második világháború után a legtöbb nyugat-európai országban megkérdőjeleződött az iskolarendszer – elsősorban a középfokú oktatás terén meglévő – társadalmi rétegek szerinti tagoltsága. Új egységesítő iskolák jelentek meg Németországban, Angliában. Mindazonáltal a pedagógiában mindig is a viták központjában állt, vajon a tanulók értelmi képességeit tekintve homogén, vagy inkább kevert csoportokat hozzanak létre. Az iskolaszervezeti differenciálás klasszikus formája az angol-

szász „streaming”, ahol a tanulókat intelligenciájuk alapján sorolják be, illetve a „setting”, ahol az intelligencián kívül a tanulók érdeklődését is figyelembe veszik. Mindkét esetben homogén csoportok alakulnak ki, ahol a jó képességűek csoportjaiban a fejlesztés általában sikeresebb. A rendszer előnyeit elsősorban a kiválasztottak – az angol tapasztalatok szerint is a középosztályból származó gyerekek – élvezik. Az órán tanúsított figyelem és koncentráció mértéke például nem független a csoport összetételétől. A tanórákon forgatott videófilmek arról tanúskodnak, hogy a rosszabb képességű csoportba sorolás negatívan hat a tanulók odafigyelésére, ami azt mutatja, hogy az osztálytermi tényezők befolyásolják a tanulók viselkedését (*D. Felmlee–D. Eder, 1983*).

Magyarországon az általános iskolai tagozatok hasonlóképpen működnek. Az, hogy a tagozatos oktatás a differenciálás köntösébe burkolt szelekció már sokan feltárták (*Ferge, 1980, Csanádi-Ladányi, 1983*). Bizonyos változások a hetvenes évek óta történtek, míg akkor elsősorban a zenei tagozaton koncentráltak a társadalmi elit gyermekei, addig ezt a szerepet mára az idegen nyelvi tagozat vette át. Az, hogy ez a szelekciós folyamat mennyire felerősödött az általános iskola korai szakaszán mutatja egyrészt a kilencvenes évek közepén elterjedt felvételi gyakorlat az általános iskolák első osztályában (*Jelentés, 2000*), valamint az, hogy ahol a körzethatárokat kísérleti jelleggel a beiskolázásnál eltörölték, ott még jobban kiszorultak az alacsonyabb státuszú rétegek gyerekei a népszerű tagozatokról (*Lukácsy, 1997*).

A magyar iskolarendszer szelekciós mechanizmusának extremitását a cigány tanulók oktatása mutatja. Ennek formája többféle is lehet, aránytalanul sok cigány gyerek kerül speciális iskolába, az iskolákon belül pedig korrekciós vagy felzárkóztató osztály fedőnév alatt cigányosztályok jönnek létre (*Jelentés, 2000*). Míg 1992-ben még csak minden tizenkettedik cigány tanuló tanult olyan iskolában, ahol a cigányok alkották a többséget, addig ma már minden ötödik, hatodik (*Havas, 2002*).

3. A továbbtanulási aspirációkra ható tényezők elemzési kerete

A társadalmi cselekvést – és a továbbtanulási döntéseket joggal tekinthetjük ilyennek – a hagyományos szociológia elsősorban úgy fogja fel, mint amit elsősorban a társadalmi normák, értékek befolyásolnak. Az egyén, mint a társadalom része, annak minden strukturális meghatározottságával, cselekszik. Gyakran a társadalmi meghatározottság annyira túlhangsúlyozódik, hogy az egyén cselekvési szabadsága szinte meg is szűnik, hiszen e felfogás szerint a cselekvés motorja a környezet maga. A másik, elsősorban közgazdasági megközelítés az egyént mindentől független, racionális ágensnek tekinti, akinél a cselekvés motorja az egyéni haszon maximalizálása. E megközelítés végletes formája nem veszi figyelembe, hogy az egyének cselekvései nem függetlenek egymástól, és főleg nem függetlenek a tágabb környezettől. Mind a túl-, mind az alulszocializált ember fogalma kritika tárgya lett a társadalomtudományokban. Ez a problémakör felfogható úgy is, mint a mikro- és a makromegközelítések közötti átjárás nehézségének, vagy módszertani kontextusban, az individualisztikus és a holisztikus megközelítés közötti ellentétnek a problémaköre. Aki azt a kérdést teszi fel, hogy miért is cselekszik valaki úgy, ahogy cselekszik, az az egyénből indul ki alapvetően, tehát az elemzés mikroszintje és individualisztikus jellege a meghatározó. Akit az érdekel elsősorban, hogy egy rendszer miként működik, mi tartja életben, annak a megközelítése makroszintű és a magyarázat jellege is gyakran lehet holisztikus (ahol „a rendszer működik, sőt cselekszik”). A mikro és makroszintű megközelítések közötti átjárást teszik lehetővé azok a megfontolások, amelyek az emberek közötti társas érintkezést is strukturának tekintve tudják egyszerre magyarázni az egyének cselekvéseit és az ezen cselekvésekből a társas érintkezésen át bizonyos értékek, normák, sőt tökeformák kialakulását. Az olyan újabb fogalmak, mint a beágyazottság vagy gyenge kötések (*Granovetter, 1985*) a racionális cselekvés koncepcióját megőrizve az elemzésbe a szervezeti viszonyok elemzését is bevonja, ahol ezeknek a szervezeteknek is a személyközi kapcsolati hálókon át megvan a saját története és folytonossága. A mikro és makroszint közötti átjárás megkönnyítésére nyújt lehetőséget a társadalmi tőke fogalom bevezetése. A társadalmi tőke alapvetően a cselekvők közötti viszonyok formájában ölt testet, ugyanakkor a társadalmi tőke a cselekvő számára elérhető erőforrások egyik meghatározott típusának is nevezhető (*Coleman, 1998*). Míg a tárgyi tőke kézzel fogható, az emberi tőke pedig az egyén által elsajátított tudásban ölt testet, addig a társadalmi tőke ilyen értelemben megfoghatatlan, mivel személyek közötti viszonyokban ölt testet. A társadalmi tőke több formában is létezhet, ilyen lehet az emberek egymás iránt érzett bizalma, vagy a társadalmi viszonyokban rejlő információs potenciál,

vagy akár a hatékony társadalmi normák, szankciók. Ezek mind megkönnyíthetik az egyén cselekvését.

Pierre Bourdieu gazdasági, kulturális és társadalmi tőkéről beszél. A kulturális tőke esetében annak három formáját különbözteti meg, a belsővé tett, inkorporált állapotban; a tárgyiasult állapotban; és az intézményesült állapotban lévőket (*Bourdieu, 1998*). A tanulási, nevelési beruházásoknál alapvető jelentőséggel bír a „kulturális tőke transzmissziója a családban” (*Bourdieu, 1998*), így a képesség, vagy tehetség is idő- és kulturális tőkeberuházás terméke. Ennek alapján megtévesztő lehet az iskolai végzettségek mércéjének a képzettség megszerzésének időtartamát tekinteni, hiszen a korai szocializációs szakaszt, a kisgyermekkorai családi nevelés jellegét is figyelembe kellene venni, vagy mint ami elősegítette, vagy mint ami hátráltatta a későbbi tanulási sikereket. A kulturális tőke szimbolikus hatékonysága annak átadásának logikájából ered. A kulturális tőke korai gyerekkortól való felhalmozása csak azokban a családokban mehet végbe akadálytalanul, idővesztés nélkül, amelyek erős kulturális tőkével rendelkeznek, tehát ahol az egész szocializációs időszak egyúttal felhalmozási időszak is (*Bourdieu, 1998*). Ehhez viszont idő kell, ami csak ott áll rendelkezésre, ahol az anyagi javakkal való ellátottság lehetővé teszi, hogy a kulturális tőke felhalmozására rendelkezésre álló, gazdasági kényszerektől mentes idő megfelelően hosszú legyen. A gazdasági és a kulturális tőke közötti kapcsolatot tehát az idő teremti meg. A társadalmi tőke újratermeléséhez is idő és pénz kell, hiszen ez megköveteli a csoportok tagjai közötti csereaktusokban megvalósuló állandó kapcsolattartást. Az idő szerepére a racionális cselekvéelmélet teoretikusai is felhívták a figyelmet. Az egyén döntéseit alapvetően meghatározza, hogy milyen súlyt helyez annak jövőbeni hasznosságára, ezt viszont alapvetően befolyásolja az, hogy mennyire tudja elképzelni a jövőt (*Becker, 1998*). Sokan azért értékelik alul a jövőbeni hasznosságokat, mert nehézséget jelent számukra elképzelni a jövőt. A tanulásba fektetett energia azt tételezi, hogy akár a jelenbeli hasznok elmaradása árán is, de hajlandó az egyén a jövőért áldozni. Emögött pedig az a megfontolás áll, hogy a jövőbeni hasznosságokat nagyobb értékeli, mint a jelenbeli elmaradt hasznót. Az iskolázottság fejleszti a jövő megragadásának képességét, és ezáltal csökkenti a jövőbeli haszon kalkulálásánál használt diszkont-rátát (*Becker, 1998*). Ugyanakkor a jövőorientáltság kialakulását mindenképpen befolyásolja a gazdasági kényszer erőssége. A mindennapi életfenntartás gondjaival küszködők számára beszűkül az időhorizont. Ugyanígy a társadalmi tőke, vagy társadalmi kapcsolatháló jellege is hatással lehet a jövőbeni hasznosság megítélésében. A baráti társaság preferenciái alapvetően befolyásolják tagjaik preferenciáit. Amennyiben a deviáns magatartás a jellemző egy ilyen csoportban, ott ez csökkentheti a tagok hasznosságát, és megváltoztathatja a jövőt illető preferenciáit.

Ugyanígy egy felekezeti iskolában, ahol hat a szorosabb közösség normarendszere, a jövő felértékelődhet.

Max Weber különbséget tesz az osztály (piaci pozíció) és a rend között. A piac és annak folyamatai nem tesznek különbséget az emberek között, az osztályhelyzet személytelen, az osztályok önmagukban nem alkotnak közösségeket (*Weber, 1996*). Ezzel szemben a rend elválaszthatatlan az egyén részvételétől az emberi csoportban, a csoport kultúrájában, és ez a csoporttagság sajátos életvitelt is jelent. A rendi kultúra Max Weber szerint az az eszköz, amely által a rendi csoport megtartja kohézióját és megőrzi képességét a társadalom más csoportjaitól való távolságtartásra (*Weber, 1996*) Bourdieu szerint az oktatási rendszernek tudható be, hogy a kiváltságos rendi kultúrában való részvételt olyannyira jutalmazza. A társadalmi tőke az az erőforrás, amely az egy csoporthoz való tartozáson alapulnak (*Bourdieu, 1998*) A kapcsolatháló azoknak az egyéni vagy kollektív beruházási stratégiáknak a terméke, amelyek tudatosan vagy öntudatlanul olyan társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányulnak, amelyek előbb-utóbb közvetlen haszonnal kecsegtetnek (*Bourdieu, 1998*). Bizonyos kutatók kiemelik a jelentőségét annak, hogy a tagok egymás közötti kapcsolattartásában alapvető jelentősége van a kommunikatív kompetenciának, ami egyben a diskurzus stílusát is jelenti (*DiMaggio–Mohr, 1998*). A kommunikatív kompetencia terméke a kulturális tőke, amely hozzájárul a magas társadalmi státusz megszerzéséhez.

A tanulás vagy továbbtanulás terén szintén alapvető jelentősége lehet a társadalmi tőkének. Pusztán a sok könyv megléte az otthoni házi könyvtárban, vagy a szülők magas iskolázottsága önmagában nem feltétlen játszanak szerepet a gyermek életében, ha nincsen a szülők és gyerekek között aktív viszony, ahol a kölcsönös beszélgetésekben, a könyvek közös forgatásában, stb. ölt testet a családi társadalmi tőke. Így amikor a tanulási, továbbtanulási döntéseket vizsgáljuk, fontos megvizsgálni a családi háttér anyagi és emberi tőke változóin túl a társadalmi tőkét is. Ez utóbbi természetesen nehezebben megközelíthető, de a testvérek száma, a szülőknek a gyerekek iránti elvárásai, a családi kapcsolatháló kiterjedtsége, sűrűsége adhat erről valamilyen megközelítő képet. A társadalmi tőke fontos a családon kívüli közösségekben is, ami elsősorban az iskolákat és a baráti köröket jelentheti. Fontos tényező lehet még e kapcsolatrendszerek zártsága és egymáshoz vetett viszonya. Az iskola és a család közötti feszült viszony minden bizonnyal csökkenti azt a fajta társadalmi tőkét, ami a gyermek tanulási és továbbtanulási sikerességében fontos szerepet játszhatna. Az iskolák sajátos egyedi aurája is fontos társadalmi tőkét képező sajátosság lehet. Nem véletlen, hogy az „eredményes iskola” (effective school) ismérveit feltáró kutatások legnagyobb részt az iskolán belül uralkodó normákra, emberi viszonyokra helyezik a hang-

súlyt. Coleman a középiskolák eredményességét vizsgálva azt az eredményt kapta, hogy a katolikus iskolákban nagyobb a fegyelem, kisebb a kimaradás és nagyobb a teljesítmény is. Ugyanakkor ez nem függött össze a katolikus hittel, hiszen más, nem egyházi iskolában is tanultak katolikus diákok, akiknek az eredménye viszont nem volt jobb, mint más felekezeti osztálytársaiknak. Coleman a katolikus iskolák eredményességét azzal magyarázza, hogy az iskola köré szerveződő felnőtt közösségben ölt testet az a társadalmi tőke, ami az ott tanulók eredményességét az összetartás és fegyelmezetség erősítésével alapvetően befolyásolja (*Coleman–Hoffer–Kilgore, 1982*).

Az emberek személyes kapcsolathálói és az ezeken át mobilizálható erőforrások különböző életesélyekhez juttatják az egyéneket. A weberi rétegződésmodell központi gondolata, hogy az egyéni életesélyek a társadalomban előforduló hatalmi viszonyoktól függenek. A Max Weber által megkülönböztetett gazdasági, szimbolikus és politikai hatalom mellett beszélhetünk társadalmi hatalomról is (*H. D. Flap–N. D. DeGraaf, 1998*). A kapcsolatháló befolyásolhatja az elosztási folyamatokat. A társadalmi kapcsolathálókat társadalmi tőkeként értelmezve azt mondhatjuk, hogy minél több társadalmi tőkével rendelkezik valaki, annál jobb lesz az életminősége. Vannak, akik úgy gondolják, hogy a társadalmi tőke a jövőbeli segítség várható értékével azonos, ami három tényezőtől függ: a segítséget nyújtani hajlandó személyek számától; a segítségnyújtás során rendelkezésre bocsátott erőforrásoktól; a segítségnyújtás alapját szolgáló elkötelezettség mértékétől (*H. D. Flap–N. D. DeGraaf, 1998*). E megközelítés előnye, hogy számszerűsíteni tudja a társadalmi tőke mértékét. Bourdieu is hasonlóan értelmezi a társadalmi tőke nagyságát, ami szerinte függ azon kapcsolatok hálójának kiterjedésétől, amelyeket az egyén ténylegesen mozgósítani tud, valamint azon tőke nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll (*Bourdieu, 1998*).

3.1. A tanuló teljesítményére, illetve továbbtanulási aspirációira ható tényezők hatásmechanizmusának modellje és az elemzésbe bevont változók

A szakirodalomban több olyan modell ismert, amely a tanulói teljesítményekre, illetve a társadalmi státuszra ható tényezők hatásmechanizmusát írják le.

A konvencionális (Wisconsin) modell (*lásd 3.1. ábra*) elsősorban a családi háttér változókból indult ki, mások (*DiMaggio–Mohr, 1998*) ezt kiegészítették a kulturális és társadalmi tőkére vonatkozó blokkokkal (*lásd 3.2. ábra*):

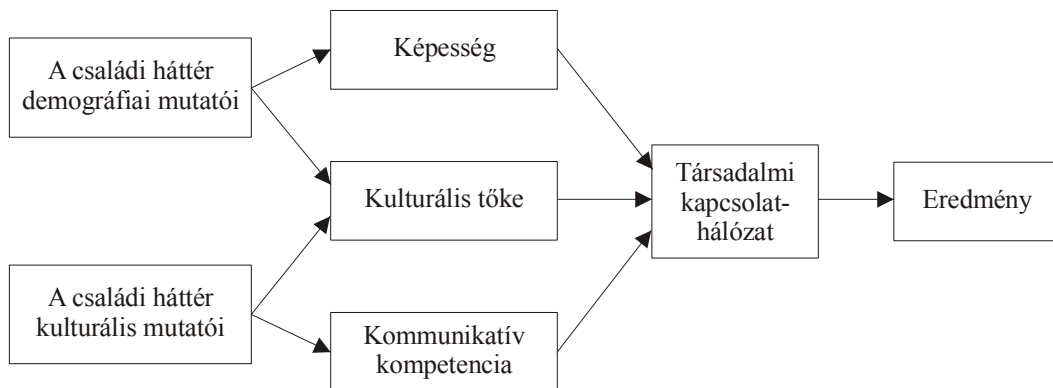
3.1. ábra

A tanulói teljesítményre ható tényezők konvencionális modellje (Wisconsin modell)



3.2. ábra

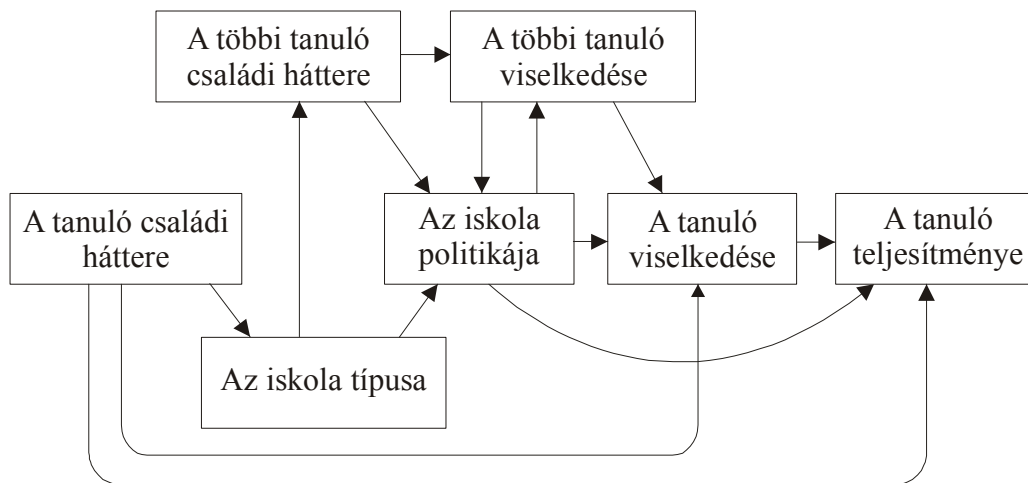
A tanulói teljesítményre ható tényezők kulturális és társadalmi tőkét is tartalmazó modellje



Coleman a tanulói teljesítményekre ható elemzési keretében szintén fontos szerepet játszanak az olyan társadalmi tőkét érintő tényezők, mint az iskola politikája (aurája), az osztálytársak családi háttere, viselkedése, vagy a tanuló saját viselkedése (Coleman–Hoffer–Kilgore, 1982). Az iskola politikája (pedagógiai program, házirend, fegyelmezés) közvetve befolyásolja a tanuló teljesítményét a tanuló viselkedésén át. Ezen kívül viszont közvetlenül is hat a tanárok hozzáértésén, elkötelezettségén keresztül. Az iskola politikája közvetve befolyásolja a tanuló eredményét a többi tanuló viselkedésének befolyásán át. Ahol nagyobb a fegyelem, ott kisebb az alapzaj, ami jótékonyan befolyásolhatja a tanuló teljesítményét (lásd 3.3. ábra).

3.3. ábra

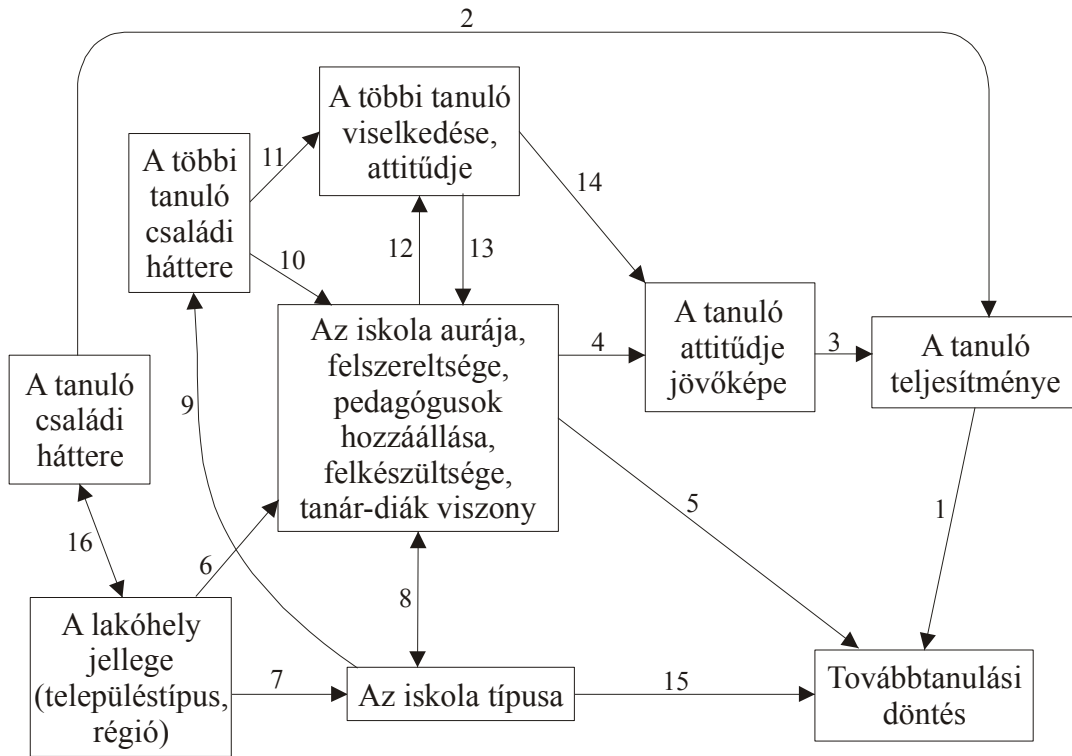
A tanulói teljesítményekre ható tényezők modellje J.S.Coleman alapján



Coleman modellje a továbbtanulási döntések esetén is jó kiindulási pontot jelenthet. A továbbtanulási döntéseket alapvetően befolyásolja a tanuló iskolában elért eredménye (1) (lásd 3.4. ábra). A tanuló teljesítménye viszont egyrészt szorosan összefügg a családi háttérrel (2), a család társadalmi tőkájével, amely a kommunikációs potenciált is magába rejti. A tanuló teljesítményét közvetve a tanuláshoz vetett viszonya, értékvilága, jövőorientáltsága is befolyásolja (3). Az iskola típusa és aurája egyrészt az ott tanító pedagógusok munkáján át közvetlenül is befolyásolja a tanulók attitűdjét, fegyelmezettségét és ezáltal közvetve a tanuló teljesítményét is (4-3-1). Ugyanakkor közvetlenül is hat a pedagógiai munkán át a továbbtanulási aspirációkra (5). Az iskola típusa és aurája összefügg annak a településnek a jellemzőivel (erőforrással való ellátottságával), ahol az iskola működik, illetve ahonnan az iskola tanulói bejárnak (7-8). Az iskola típusa közvetlenül is befolyásolja, hogy milyen tanulók tanulnak az intézményben (9). A beiskolázási politikán és lakóhely népességének jellemzőin át az iskola típusa és aurája az ott tanuló diákok családi hátterén, attitűdjén át hathat az egyes tanuló attitűdjeire, eredményeire és a továbbtanulási döntéseire (10-4-3-1; 11-14-3-1; 11-13-4-3-1). A középfok esetén az iskola típusa közvetlenül is alakítja a továbbtanulási elképzeléseket (15).

3.4. ábra

A továbbtanulásra ható tényezők modellje



Az elemzésbe bevont változók köre:

1.) A magyarázandó függő változó:

Továbbtanulási döntés:

Általános iskolások esetében rövid távon: gimnázium, szakközépiskola vagy szakiskola a továbbtanulás iránya.

Hosszú távon: továbbtanul vagy nem.

Középiskolások esetében: továbbtanul vagy dolgozni fog; amennyiben továbbtanul: nem felsőfokon, vagy felsőfokon főiskolán, illetve egyetemen.

2.) A magyarázó változók:

A tanuló családi háttere:

Gazdasági tőke: a család infrastrukturális ellátottsága (csak középiskolások esetében).

Kulturális tőke: szülők iskolai végzettsége, foglalkozása.

Társadalmi tőke: testvérek száma, csonka vagy teljes család, a továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódási csatornák száma (network).

Lakóhely:

Lakóhely típusa: község, város.

Régió: Szombathely, Békéscsaba, Kecskemét.

Iskola jellemzői:

Iskola típusa: gimnázium, szakközépiskola, vagy szakiskola (csak középiskolások esetében).

Gazdasági tőke: felszereltség (csak általános iskola esetében).

Kulturális tőke: pedagógusok képzettsége (csak általános iskola esetében).

Társadalmi tőke: fajlagosok, az iskola integráló vagy kipasszírozó jellege az oktatásstatisztika alapján (csak általános iskola esetében), az osztályban tanulók szüleinek átlagos iskolai végzettsége, szórása.

Tanár-diák viszony (a továbbtanulás esetén a pedagógus jelent-e mintaképet) (csak általános iskola esetében).

Egyéni jellemzők:

A tanuló jövőképe, attitűdje: a tanuláshoz vetett viszony (csak középiskolások esetében).

A tanuló hosszabb távú céljai: globális célok, egyéni boldogulás (csak általános iskola esetében).

A tanuló teljesítménye: az előző félévi bizonyítvány átlaga, valamint bizonyos tantárgyak esetén szerzett jegyek (ez utóbbi csak a középiskolások esetében).

3.2. Az elemzés módszere

A szociológiában két – módszertanilag részben egymásnak ellentmondó – kutatási hagyomány lelhető fel. Az egyik a társadalomra mint egészre, annak szerkezetére és e szerkezet elemeire összpontosít, míg a másik hagyomány az egyéni magatartást és annak szabályszerűségét helyezik a középpontba. Mind a makro- és a mikroszintű megközelítésnek vannak hátulütői. Míg a makroszintű elemzés elsősorban a struktúrát vizsgálja, kevesebb figyelmet fordít a változásra, valamint az egyéni szintű folya-

matokra, a mikroszintű megközelítés viszont elsősorban a cselekvések mozgatórugóit, így a változást magát helyezi a kutatás homlokterébe, és a struktúra elemzése szorult háttérbe.

A – gyakran módszertani individualizmusnak nevezett – felfogás szerint a társadalmi élet elemi egysége az egyéni emberi cselekvés. A társadalmi intézmények és a társadalmi változás magyarázata annak kimutatása, hogyan jönnek létre ezek az egyének cselekvéseiből és interakcióiból (*Elster, 1995*). Az emberek cselekvéseit alapvetően a lehetőségeik és a vágyaik határozzák meg. Azt teszik, amit meg tudnak és amit meg akarnak tenni. Ez persze alapvetően szabad egyéneket tételez fel, holott létezhetnek kényszer hatására végrehajtott cselekvések is. Az emberi cselekvések lehetséges halmaza az, amit a meglévő – anyagi, jogi, pszichológiai, stb. – korlátok lehetővé tesznek. Ugyanakkor ezen a lehetséges halmazon belül működik egy másik szűrő, ami meghatározza, hogy az egyén a cselekvések lehetséges halmazából melyiket is választja (*Elster, 1995*). Ezek a szűrők lehetnek társadalmi normák, vagy racionális megfontolások is akár. A pályaválasztás kérdését tekintve, amennyiben a strukturális korlátoknak kizárólagos hatást tulajdonítunk, azt mondhatjuk, hogy bizonyos meglévő korlátok esetén a kimenet precízen megjósolható. Egy rossz anyagi körülmények közt élő, kulturális tőkével alig rendelkező családban élő gyermek későbbi iskolai útja előre determinált. Ugyanakkor, habár bizonyos kimeneteknek valóban nagyobb valószínűsége lehet (például az iskolából való lemorzsolódásnak), számtalan ellenpéldát is ismerhetünk. A korlátok közt is mindig marad valamilyen szabadsága az egyénnek a döntésre. Az egyéni cselekvés és a társadalmi struktúra közötti kapcsolat megteremtésére tesz kísérletet az ún. kontextuális elemzés, amely az egyéni magatartást befolyásoló társadalmi szintű tényezőket úgy próbálja megragadni, hogy az egyéni tulajdonságokat összekapcsolja a környezeti sajátosságokkal. Maga a megközelítés igen régi, Durkheim óta ismert. Annak, hogy az egyének nem pusztán egyéni tulajdonságaik alapján, hanem a környezetükben élőkhöz viszonyítva alkotnak ítéletet magukról és a környezetükhöz, mint normához igazítják magatartásukat leghíresebb példáját Samuel Stouffer „Az amerikai katona” című vizsgálata adta. A legtöbbet idézett kutatási eredményük szerint mennél nagyobb volt egy katonai egységben az előléptettek aránya, annál elégedetlenebbek voltak a csoportban lévő katonák, függetlenül attól, hogy előléptették-e őket, vagy nem. A jelenség magyarázata az, hogy az előléptettek kevésbé érezték helyzetük kiváltságos jellegét, azokban pedig, akik nem részesültek ilyen kiemelésben, fokozottabban tudatosult lemaradottságuk ott, ahol a csoport tagjainak zömét előléptették. A katonák magatartását tehát lényegesen befolyásolták azoknak a csoportoknak a sajátosságai, amelyeknek ők maguk tagjai voltak (*Moksony, 1985*).

Miután a kontextuális elemzésnek középpontjában az egyén környezete áll, mindenképpen célszerű rögzíteni, a csoportok mely típusait tekintjük valódi környezetnek. Egyes kutatók az egyénekből álló kollektív objektumoknak három típusát különböztetik meg (*Moksony, 1985*), az aggregátumokat, a társadalmi kategóriákat és az interakciós rendszereket. A kontextuális elemzés szempontjából az utóbbi kettőnek van jelentősége. A társadalmi kategóriák a társadalmi megkülönböztetés alapjául szolgálnak (életkori, foglalkozási csoportok pl.), ennek nincs struktúrája, alkotóelemeik nem állnak kapcsolatban egymással. Az interakciós rendszereket éppen az alkotórészek kapcsolata jellemzi, a kommunikáció jellege, intenzitása, hatalmi relációk, stb. A csoportokon belüli kapcsolatok szorossága lehet igen szoros, ahol a tagoknak közvetlen kapcsolataik vannak egymással, de lehet lazább is, ahol a rendszer tagjainak kapcsolata közvetett. Van, aki szerint a kontextuális elemzés alapját valódi csoportoknak kell alkotniuk, ahol a résztvevő egyének között interakciók zajlanak. Ugyanakkor a társadalmi kategóriákkal jellemzett csoportoknál felhozható az, hogy azok tagjait hábár közvetlen kapcsolat nem köti össze, de a hasonló élethelyzet hasonló kulturális háttérrel nyújt. A környezet egy olyan feltételrendszer, amelyet más egyének cselekvései alkotnak, s amelynek hatását a társadalmi kapcsolatok közvetítik (*Moksony, 1985*). A kontextuális hatások nem az egyes egyén magatartásától függetlenül érvényesülnek, hiszen ő is része az interakciónak. Ugyanakkor ritka az olyan adatfelvétel, ahol a konkrét csoportok egyénre ható interakciós hatását közvetlenül mérni lehetne. Ezért a kontextuális elemzés tágabb értelmezését tartom célravezetőnek, amely az egyén cselekvésének társadalmi beágyazottságát kutatja, azzal, hogy az egyén magatartását, cselekvését több dimenzióban (különböző csoportokhoz való tartozását egyszerre figyelembe véve) vizsgálja.

A továbbtanulási döntések vizsgálata esetén különösen kézenfekvőnek tűnik a kontextuális elemzés (*lásd Függelék*) használata. A továbbtanulásra vonatkozó döntéseket, főleg a korai szakaszban, a tanuló gyakran a szüleivel együtt hozza meg. Ez azt jelenti, hogy a mikrokörnyezetben, a családban meglévő interakciós hatások különösen erőteljesen lehetnek jelen a tanuló döntésénél. Ugyanakkor a tanítás alapvető szervezési egységei az osztályok, ahol a tanuló több éven át tanul egy közösségben, azonos tanárok tanítják őket, hasonló hatások érik őket, igen erőteljes csoportdinamika érvényesül, a kortárs csoport hatása igen intenzív lehet, amely az életkorral minden bizonnyal egyre erősebb. Az osztályok pedig iskolákban működnek, amelyeknek szintén jellegzetes tulajdonságaik lehetnek, az egyik leglényegesebb talán maga a tanulói összetétel. A dolgozat alapjául szolgáló adatfelvétel ugyanakkor lehetővé teszi azt is, hogy a család, osztály és iskola – az egyén számára valóban konkrét interakciókat is jelentő – valós csoportjai mellett egy nagyobb és minden bizonnyal a kontextuális hatást illetően jelentős egységet is vizsgáljak, magát a kistérséget. Miu-

tán az adatfelvétel három kistérségben történt, nem véletlenszerű lekérdezéssel, hanem az adott évfolyamokon minden osztályban, így alkalmas lehet a kontextuális elemzésre, még akkor is, ha maga az adatfelvétel nem ilyen célból készült, és éppen ezért a csoportokon belüli interakciókra közvetlenül nem kérdezett rá. Ugyanakkor számtalan közvetett mutató lehetővé teszi azt, hogy a tanulók továbbtanulási döntését a helyi környezetbe ágyazottan vizsgálhassuk. A továbbtanulási döntés nem egy pusztán individuális aktus, így annak magyarázatát pusztán individuális tényezőkkel magyarázni félrevezető lehet. Az individuális jellemzők (tanulmányi eredmény, lakóhely, szülők iskolázottsága) önmagukban utalhatnak a továbbtanulási döntések esetében bizonyos valószínűségekre, de nem adnak választ arra, hogy pontosan milyen mechanizmusok működnek, amikor a gyerekek meghozzák életük egyik legfontosabb döntését. A kontextuális elemzés eszközével tehát nemcsak a lehetőségek halmazát és a korlátokat fedezhetjük fel, hanem azt a modus vivendit, ami végülis a lehetőségek és vágyak közötti közös halmazt létrehozza.

A tanulók továbbtanulási döntéseinél mindenképpen szerepet játszanak egyéni tulajdonságaik, tanulmányi eredményük, szorgalmuk, fegyelmezettségük. Általában minél jobban tanul valaki, annál inkább tanul tovább magasabb szintű képzési intézményben. Ez tehát az elemzés egyéni szintje. Ugyanakkor a hasonló egyéni tulajdonságú tanulók mégis különböző továbbtanulási döntéseket hozhatnak, aszerint, hogy milyen csoportok tagjai. Így a magasabb jövedelmű családokban, illetve az alacsonyabb jövedelmű családokban élő egyébként jól tanuló gyerekek dönthetnek különbözőképpen arról, hogy hol tanuljanak tovább. Ugyanígy a városi, vagy falusi egyébként jól tanuló gyerekek döntései is különbözhetnek. Itt tehát már nem pusztán egyéni tulajdonságuk, de egy tágabb csoporthoz való kapcsolatuk is meghatározhatja döntésüket. A társadalmi csoport-hovatartozásnak a továbbtanulásra kifejtett hatásán túl (amit a szociológiai szakirodalom részletesen tárgyal) talán még érdekesebb, hogy az egyén cselekvésének valódi terepei, a valódi csoportok (osztály, iskola, kistérség) különböző tulajdonságai hogyan befolyásolják döntését. Az osztályt lehet jellemezni az ott tanuló társadalmi háttérével (a szülők által elvégzett iskolai osztályok átlaga, szórása vagy arányszámokkal), az osztály létszámával, az ott tanuló közötti kapcsolatok intenzitásával (ez utóbbira sajnos az adatfelvétel adatai nem adnak lehetőséget). Az iskolai osztályt tehát a benne résztvevő egyének sajátosságainak aggregátumával jellemezhetjük. A nagyobb egységek, az iskola, vagy a kistérség viszont már az egyénektől független ismérvekkel jellemezhetőek. Az iskola esetében viszont léteznek olyan adatok, amelyek valóban az iskolában uralkodó légkörre (amely egyben az ott zajló interakciókra is hat és azokat jellemezheti) vonatkoznak. Ilyenek a különböző eredményességi adatok (lemorzsolódás, bukás), a szociális adatok (napközisek, étkezők száma), a tanárok minősége (végzettség alapján), stb. A kistérségek esetén pedig

rendelkezésekre állnak interjúk és fejlesztési tervek, amelyen keresztül tetten érhetők a kistérségekben aktívan tevékenykedő elitnek (önkormányzati vezetők, pedagógusok) a szándékai, az oktatási gyakorlatot, és így az ott zajló interakciókat, befolyásoló elképzeléseik.

Az, hogy valójában milyen hatások érvényesültek 1997-ben a középiskolai továbbtanulás terén, az intézményi hatást taglaló fejezetben derül majd ki. Az elemzés során gyakran használom a többdimenziós keresztábrákat és azok grafikus megjelenítését. Ezek ugyan egyszerű eszközök, de igen szemléletesek. Ugyanakkor, annak vizsgálatára, hogy az elemzésbe bevont változók együttesen hogyan hatnak, a multinomiális logisztikus regresszió módszerét használom (*lásd Függelék*).

4. Továbbtanulási aspirációk három kistérségben

4.1. A tizenhárom évesek pályaválasztási elképzelései

Az 1996/97-es tanévben a három kistérségben a 13 évesek (hetedikesek) mintegy 31%-a szeretett volna gimnáziumban, 47%-a szakközépiskolában és 22%-a szakmunkásképző iskolában továbbtanulni (lásd 4.1. táblázat). Ezek az arányok némileg eltérnek az adott iskolaévben továbbtanuló nyolcadikosok országos arányaitól. Miközben a gimnáziumi továbbtanulási elképzelések harmonizálnak az országos tényleges továbbtanulási adatokkal, addig a szakközépiskolába jóval többen aspiráltak, mint amennyien ezen az iskolafokon tovább tudtak tanulni (lásd 4.1. táblázat). Ezek az arányok jól jelzik, hogy a szakmunkásképzés iránt a kereslet jóval kisebb, mint amekkora a kínálat. A szakiskolai helyek túlkínálatát mutatják a 2000 óta meglévő KIFIR adatok is (Lannert, 2002 és 2003a).

4.1. táblázat

A 13 évesek továbbtanulási elképzelései a három kistérségben, 1997, (%)

Kistérségek	Szakmunkás	Szakközépiskola	Gimnázium	N
Békéscsaba	20,8	48,4	30,8	312
Békéscsaba környéke	22,6	42,9	34,5	310
Békéscsaba környéke Békés nélkül	25,8	45,7	28,5	221
Kecskemét	20,7	48,0	31,3	540
Kecskemét környéke	36,8	47,1	16,2	204
Szombathely	15,4	47,4	37,3	534
Szombathely környéke	27,5	54,4	18,1	160
Összesen	21,8	47,5	30,7	2 060
Országos arány 1996/97	38,5	34,4	27,2	120 561

A feltett kérdés: Te valószínűleg hol fogsz továbbtanulni?

Feltűnően különböznek a továbbtanulási elképzelések a régiók közt és azon belül is. Minden régióban a legnépszerűbb a szakközépiskola, és szintén igaz, hogy a községi iskolákból inkább aspirálnak a szakmunkásképzésbe. Ugyanakkor a város és környéke között alig találunk különbséget Békéscsaba esetében, sőt a gimnáziumi továbbtanulási elképzelések erőteljesebbek a nem békéscsabai tanulók körében. Ennek magyarázata, hogy Békéscsaba környékére Békés is – lévén igen közel – bekerült. Békés nélkül ugyan lecsökken a kistérségben a gimnáziumi továbbtanulási szándék, de még így is igaz, hogy a városi és nem városi gyerekek továbbtanulási elképzelései igen hasonlóak, eltérően a másik két körzettől. Ennek magyarázata lehet egyrészt, hogy több az elérhető gimnáziumi hely, másrészt pedig az, hogy a városi és vidéki társadalom hasonló (ezekről lásd a területi hatást elemző 5.3. fejezetet).

Miután dolgozatomban a valószínűleg bekövetkező továbbtanulás irányára ható tényezőket vizsgálom, ahol a racionális mérlegelés is szerepet játszik, ezért nem a vágyott, hanem a valószínű iskolai út áll az elemzésem központjában. Ugyanakkor nem érdektelen, hogy ez mennyire tér el a gyerekek vágyott iskolai karrierútjától. Minél alacsonyabb presztízsű közép fokú iskoláról van szó, annál inkább eltér a vágyott cél a valószínű kimenettől. A gimnáziumot megcélzók 92%-ánál, a szakközépiskolába tartók 85%-ánál egyezik a vágyott és a megcélzott iskola típusa. A szakmunkásképzőbe menő gyerekeknek ellenben csak 69%-a akar valójában ebben az iskolatípusban továbbtanulni, majdnem egynegyedük inkább szakközépiskolába menne (lásd 4.2. táblázat).

4.2. táblázat

A 13 évesek továbbtanulási vágyai és szándékai

		A továbbtanulás vágyott iránya	Milyen iskolába menne			Összesen
A továbbtanulás valószínű iránya			Gimnáziumba	Szakközépiskolába	Szakmunkásképzőbe	N/%
Milyen iskolába megy	N	Gimnázium	577	37	10	624
		Szakközépiskola	123	822	17	962
		Szakmunkásképző	33	103	304	440
		Összesen	733	962	331	2026
	%	Gimnázium	92,5	5,9	1,6	100
		Szakközépiskola	12,8	85,4	1,8	100
		Szakmunkásképző	7,5	23,4	69,1	100
		Összesen	36,2	47,5	16,3	100

Feltett kérdések: „Te valószínűleg hol fogsz továbbtanulni?” és „Ha biztosan felvennének oda, ahova jelentkeznél, akkor szíved szerint hol tanulnál tovább?”

A 2439 válaszoló gyermek közül – elsősorban Kecskeméten és Békéscsabán – 572 már gimnazista volt a kérdés idején. A továbbtanulásra vonatkozó kérdés tehát nem igazán vonatkozott rájuk. Egy részük mégis válaszolt a kérdésre, és voltak, akik nem a gimnáziumot jelölték meg. Az a kérdés, hogy ezeket a válaszokat mennyire lehet komolyan venni. Éppen ezért megvizsgáltam, hogy vajon van-e összefüggés az osztályzat és az iskolával való elégedettség, és aközött, hogy egy hetedikes gimnazista szakközépiskolát, vagy szakmunkásképző iskolát jelöl meg lehetséges továbbtanulásként.

A gimnáziumtól eltérő továbbtanulási irányt megjelölő hetedikes gimnazisták általában rosszabbul tanulnak (lásd 4.3. táblázat) és jellemző rájuk az is, hogy kevésbé elégedettek az iskolájukkal. A nem válaszoló gimnazisták zöme igen elégedett volt

iskolájával, ezért feltételeztem, hogy a gimnáziumban szándékoznak maradni. Miután elemzésem tárgyát nem annyira az attitűdök, mint a valószínű kimenetek képezik, ezért a nem válaszoló, de elégedett gimnazistákról is feltételeztem, hogy ha válaszoltak volna, a továbbtanulás irányát változatlanul a gimnáziumban jelölték volna meg. Ezért az elemzésbe őket is belevettem.¹²

4.3. táblázat

A szerkezetváltó gimnáziumban tanuló hetedikesek továbbtanulási elképzelései tanulmányi teljesítményük szerint, 1997 (N=529)

Továbbtanulási elképzelések	Rossz tanuló (3,4 alatt)	Közepes tanuló (3,4-4,4)	Jó tanuló (4,5 felett)	Összesen
Nem válaszolt	2,34	33,78	63,88	100
Szaktanácsképző	66,67	33,33	0,00	100
Szakközépiskola	15,38	72,31	12,31	100
Gimnázium	5,44	32,65	61,90	100

A gimnazista populációval együtt vizsgálva a 13 évesek továbbtanulási elképzeléseit azt tapasztaljuk, hogy a gimnáziumi továbbtanulási irány igencsak megugrik, jóval az országos átlag felett alakult az adott évben (*lásd 4.4 táblázat*). Ezzel együtt csökkent a szakközépiskolába és a szaktanácsképző iskolába aspirálók aránya, de az előbbi még mindig az országos átlag felett, utóbbi pedig alatta marad. A gimnáziumba aspirálók aránya majdnem akkora, mint azoké, akik szakközépiskolába szeretnének menni. Ennek magyarázata lehet, hogy Szombathelyen viszonylag magasan képzett a lakosság, Kecske-mét iskolaváros, és nagy hagyományai vannak a gimnáziumi oktatásnak, Békéscsabán pedig szintén nem jelent szűk keresztmetszetet a gimnáziumi helyek száma. Másrészt az országos adat a megvalósult arányokat mutatja. Az 1996/97-ben hetedikesek egy évvel később gimnáziumban továbbtanuló aránya még mindig nem éri el a 30%-ot. Az elérhető gimnáziumi helyek száma alatta lehet az igényeknek, sokan pedig nyolcadikra valószínűleg cenzúrázzák vágyaikat.

¹² Az elemzés során ez annyit jelentett, hogy az összefüggések ugyanolyan irányúak maradtak, de a bevont háttérváltozók magyarázó ereje megnövekedett. Ez természetes is, hiszen feltételezzük, hogy a valóságos kimenetek és a háttértényezők között szorosabb a kapcsolat, mint ez utóbbiak és a vágyott célok között.

4.4 táblázat

A 13 évesek továbbtanulási elképzelései a három kistérségben a gimnazista hetedikeseikkel együtt, 1997 (%)

Kistérségek	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkás-képző	Összesen
Békéscsaba	51,1	34,2	14,7	442
Békéscsaba környéke	39,0	39,9	21,0	333
Kecskemét	47,4	36,7	15,9	705
Kecskemét környéke	16,2	47,1	36,8	204
Szombathely	37,5	47,2	15,3	536
Szombathely környéke	18,1	54,4	27,5	160
Összesen	40,0	41,1	18,8	2 380
Országos arány 1996/97	27,2	34,4	38,5	120 561
Országos arány 1997/98	29,0	35,5	33,4	116 711

Forrás: OM adatok és a minta

4.2. A tizenhét évesek továbbtanulási elképzelései

A 13 évesek és 17 évesek mintája ugyan nem egy azonos kohorszot vizsgált (egy év elcsúszás miatt), de így is érdemes lehet összevetni a 13 évesek továbbtanulási elképzeléseit a középfokon már bennlévő tanulók megoszlásával. Miután a végzés előtt egy évvel mértük fel a tanulók pályaválasztási elképzeléseit, ezért az idősebb korcsoport esetében már számolni kell a lemorzsolódás következményeivel, ami azt jelenti, hogy ebben a mintában már a leghátrányosabb helyzetű tanulók valószínűleg nincsenek benne. Ezért talán még érdekesebb, hogy a középfokon lévők közt jóval kisebb arányban találunk gimnazistákat, mint az a 13 évesek (már cenzúrázott) vágyaiban szerepelt. Az előzetes várakozásnak ennek éppen a fordítottja felelt volna meg, hiszen ha nagy arányú a lemorzsolódás, akkor valószínűleg a legnagyobb lemorzsolódási arányt felmutató szakiskolában csökkenne a létszám, ezáltal növelve a gimnazisták arányát az iskolában maradók közt. A másik oldalon viszont jóval nagyobb arányban voltak kénytelenek megalkudni a szakiskolai helyekkel. Békéscsabán azoknak a gyerekeknek, akik a városban jártak általános iskolába is, 41%-uk jár gimnáziumba, ugyanezen csoportnak viszont 51 százaléka aspirált gimnáziumba (lásd 4.4 és 4.5. táblázatok). Szintén mintegy 20 százalék eltérés mutatkozik az aspiráció és a tényleges helyzet között a községek esetében a gimnáziumokat illetően (persze torzítja az összehasonlítást a kohorsz eltérő volta mellett az is, hogy a községből jövő gyerekek nem feltétlen csak a kistérségből jönnek). Szintén nagy az eltérés Kecskemét esetén (mintegy 17%), viszont a Kecskemét környéki községek esetében már ez nem igaz. Ennek viszont elsősorban az lehet a magyarázata, hogy a Kecskemét környéki falvakból már eredetileg is igen alacsony volt a gimnáziumi továbbtanulási szándék, ezen a környéken erősebben működött az öncenzúra. Érdekes ugyanakkor, hogy a szombathelyi gyerekek még kicsit nagyobb arányban is ott vannak a gimnáziumokban, mint

arra eredetileg a 13 éves szombathelyi általános iskolások aspiráltak. Ennek lehetséges magyarázata lehet, hogy Szombathelyen zömmel négyévfolyamos gimnáziumok működnek, amelyek miután a tanulólétszámukat nem a lefele terjeszkedéssel próbálták stabilizálni, nem teremtettek szűk keresztmetszetet a 9–12. évfolyamokon.¹³

4.5. táblázat

A 17 éveseknek a különböző pedagógiai programokban való részvételi aránya városenként, és az általános iskolájuk településtípusa szerint, 1999 (% és N)

Város	Ahol az általános iskolát végezte	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkás-képző	N
Békéscsaba	Ebben a városban	41,2	37,5	21,3	558
	Más városban	19,0	46,9	34,1	431
	Község	19,9	41,8	38,3	502
	<i>Összesen</i>	27,6	41,7	30,7	1 491
Kecskemét	Ebben a városban	30,6	50,7	18,7	418
	Más városban	26,9	53,1	20,0	175
	Község	21,3	54,8	24,0	221
	<i>Összesen</i>	27,3	52,3	20,4	814
Szombathely	Ebben a városban	38,6	47,1	14,4	695
	Más városban	21,7	64,5	13,9	231
	Község	23,0	57,2	19,9	418
	<i>Összesen</i>	30,8	53,2	16,0	1 344

A kérdőív részletesen rákérdezett a középfokra való bekerülés módjára. A gimnazisták és szakközépiskolások 80 százaléka jelentkezett elsőként arra a helyre, ahol jelenleg is tanul, a szakiskolásoknak pedig 70 százaléka. Ez utóbbi körben mintegy 13 százalék azoknak az aránya, akiket csak a harmadik megjelölt helyre vettek fel, vagy eredetileg nem is ide jelentkeztek, illetve nem emlékeztek, hogy hova jelentkeztek. Ez az arány durván megfelel annak az aránynak, amit a KIFIR középfokra való beiskolázási adatbázis közöl, miszerint mintegy 8-9 százalékát az általános iskolából középfokra jelentkezetteknek első körben fel sem veszik, és a második körben kerülnek be valahova. A kistérségi mintán a nem teljesen sikeres középfokú továbbtanulás (amikor a továbbtanulási vágyak és lehetőségek nem találkoztak) beismerése, vagy története jellegzetesen különbözik a három iskolatípusban. A négyévfolyamos gimnazisták, akik nem ott tanulnak, ahol szerettek volna, bevallották, hogy nem ide jelentkeztek, a szakközépiskolások jellegzetesen azt mondták, hogy harmadikként jelölték meg azt az oktatási intézményt, ahol jobb híján tanulnak, míg a szakmunkástanulóknál volt leggyakrabban az a válasz, hogy nem emlékeznek, hogy hova jelentkeztek. Ez talán valamennyire azt is jelzi, hogy hogyan kezelik a diákok különböző csoportjai a konf-

¹³ A középfokon tanuló 17 évesek mintája sajnos már nem ad teljesen megbízható képet a térségekről (lásd Függelék).

liktusokat. Leginkább a gimnazisták tudnak szembenézni a kudarccal, míg a szakmunkástanulók csekély önbizalmára (vagy memóriájára) utal az, hogy arra nem akarnak emlékezni.

A középfokú intézmény elvégzése után mind a három városban nagyon hasonló terveket szőttek a fiatalok. Csupán 6-7 százalékuk tervezte azt, hogy úgy helyezkedik el, hogy mellette nem tanul tovább. Majdnem 70 százalékuk tovább szeretne tanulni, de ezen csoport egy része dolgozni is kíván a tanulás mellett. Viszonylag magas arányban voltak olyanok, akik egy évvel a középiskola elvégzése előtt még nem tudták, hogy mihez kezdenek az iskola elvégzése után (lásd 4.6. táblázat).

4.6. táblázat

A középfokú iskola elvégzése utáni elképzelések a 17 évesek körében városonként, 1999 (%)

Elképzelés	Békéscsaba	Kecskemét	Szombat-hely	%	N
Továbbtanul	40,2	40,5	40,2	40,3	1 421
Továbbtanul és mellette dolgozik	26,1	27,1	26,7	26,5	936
Dolgozni fog és mellette tanul	7,3	9,0	8,8	8,3	291
Dolgozni fog	7,1	6,3	6,8	6,8	240
Még nem tudja mit fog tenni	19,3	17,1	17,6	18,2	641
%	100,0	100,0	100,0	100,0	
N	1 430	797	1 302		3 529

Feltett kérdés: Hogyan fog alakulni az életed, ha elvégezted az iskolát?

Érdekes módon a legbizonytalanabbaknak a szakképzésben résztvevők bizonyultak, holott elvileg ők egy szakmával a kezükben lépnek ki az iskola kapuján (lásd 4.7. táblázat). A bizonytalanság egy része adódhat a kedvezőtlen munkaerőpiaci helyzetből, másrészt abból, hogy a szakmunkásképzésben résztvevők nagyobb hányada csak jobb híján tanulja a szakmáját. Erre utal az is, hogy miközben a szakképzésben tanulók kedvenc tárgya a szakmai gyakorlat, a bizonytalanok ugyanakkor szignifikánsan kevésbé szeretik, mint azok, akik továbbtanulni, vagy elhelyezkedni szándékoznak majd.

4.7. táblázat

A középfokú iskola elvégzése utáni elképzelések a 17 évesek körében pedagógiai programonként, 1999 (%)

Pedagógiai program	Továbbtanul	Dolgozik	Még nem tudja mit fog tenni	Összesen (N)
8 évfolyamos gimnázium	93,1	0,8	6,2	130
6 évfolyamos gimnázium	95,4	2,8	1,8	109
4 évfolyamos gimnázium	89,5	2,6	7,9	801
Szakközépiskola	63,2	15,2	21,7	1 723
Szaktunókészítő	42,0	32,3	25,7	758
%	66,7	15,1	18,2	
Összesen (N)	2 348	532	641	3 521

Phi: 0,388; Cramer's V: 0,275

A továbbtanulási elképzeléseknél (ahol a bizonytalanok is válaszoltak), jól látszik a középiskolai program lejtő, a gimnáziumoknál elsősorban az egyetemre aspirálnak (minél hosszabb a gimnáziumi képzés, annál inkább), a szakközépiskolások főiskolára mennének, míg a szaktunókészítőben végzettek (miután közvetlen az iskolavégzés után nem is lenne másra lehetőségük), valamilyen érettségit, vagy további szakképzést adó tanfolyamon tanulnának tovább (lásd 4.8. táblázat).

4.8. táblázat

Továbbtanulási elképzelések a 17 évesek körében pedagógiai programonként, 1999 (%)

	Egyetem	Főiskola	Egyéb	N
8 évfolyamos gimnázium	71,9	25,0	3,1	128
6 évfolyamos gimnázium	58,1	38,1	3,8	105
4 évfolyamos gimnázium	43,3	42,8	13,9	790
Szakközépiskola	14,8	53,7	31,5	1 506
Szaktunókészítő	2,4	6,6	91,1	592
%	23,5	40,3	36,3	
N	732	1 257	1 132	3 121

Feltett kérdés: Te valószínűleg hol fogsz továbbtanulni?

Phi: 0,668; Cramer's V: 0,473

Érdekes módon, annak ellenére, hogy Kecskeméten tanulnak a legtöbben az egyetemre leginkább felkészítő szerkezetváltó gimnáziumokban, mégis arányaiban a legtöbben Szombathelyen kívántak a felsőfokon továbbtanulni (lásd 4.9. táblázat). Ez összefügghet azzal is, hogy az infrastrukturális ellátottságot tekintve a szombathelyi családok jobb módúak, mint a kecskemétié, a legkevésbé jómódúak pedig a békéscsabaiak (lásd 5.78. és 5.80. táblázatok, valamint Függelék).

Városonként és iskolatípusonként vizsgálva a továbbtanulási aspirációkat azt láthatjuk, hogy a szombathelyi diákok, mind a két típusú középiskolából nagy önbizalom-

mal aspirálnak az egyetemi továbbtanulásra. Ezzel szemben a békéscsabai gimnazisták, illetve a kecskeméti szakközépiskolások jóval nagyobb arányban választanak nem felsőfokú továbbtanulási pályát (lásd 4.9. táblázat). Ezzel szemben e két város szakmunkástanulói viszonylag nagy arányban képzelik lehetségesnek, hogy közvetlenül a szakmunkásiskola után a felsőoktatásban tanuljanak tovább, ami arra utal, hogy nincsenek teljesen tisztában a lehetőségeikkel.

4.9. táblázat

Továbbtanulási elképzelések a 17 évesek körében pedagógiai programként és városokként, 1999, (%)

Pedagógiai program	Továbbtanulási irány	Békéscsaba	Kecskemét	Szombat-hely	%	N
Gimnázium	Egyetem	37,5	56,8	54,8	48,4	495
	Főiskola	44,4	35,7	38,1	40,1	410
	Egyéb	18,1	7,5	7,1	11,5	118
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	1 023
	N	403	213	407	1 023	
Szakközépiskola	Egyetem	15,8	11,4	15,9	14,8	223
	Főiskola	54,7	50,7	54,4	53,7	808
	Egyéb	29,6	37,9	29,7	31,5	475
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	1 506
	N	565	351	590	1 506	
Szakmunkásképző	Egyetem	3,1	0,8	2,1	2,4	14
	Főiskola	8,3	5,7	3,5	6,6	39
	Egyéb	88,6	93,5	94,4	91,1	539
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	592
	N	325	123	144	592	
Összesen	Egyetem	19,3	23,6	28,1	23,5	1 293
	Főiskola	39,8	38	42,2	40,3	687
	Egyéb	40,8	38,4	29,8	36,3	1 141
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	
	N	732	1 257	1 132	100,0	3 121

A továbbtanulás vágyott és valószínű iránya az egyetemet választók esetében megegyezik, a főiskolán vagy egyéb helyen továbbtanulók esetében viszont mintegy egy-negyedük, egyharmaduk ha tehetné, magasabb presztízsű intézményben folytatná tanulmányait. Minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább meg kell a tanulónak alkudnia a vágyaival.

5. A továbbtanulási aspirációkra ható tényezők vizsgálata

5.1. Családi háttér és a továbbtanulási szándékok

A tanuló továbbtanulási aspirációit – kiinduló hipotézisem szerint – a legerőteljesebben a tanuló tanulmányi teljesítménye befolyásolja, ami összefügg a szülők iskolai végzettségével. A fiatalok tanulmányi teljesítménye, különösen a korai szakaszban, erőteljesen függhet az édesanya iskolázottságától, a tanuló és az anya közötti kapcsolattól, ami a későbbi életszakaszban veszíthet jelentőségéből. Ugyanakkor azt is feltételeztem, hogy a szülők iskolázottságának hatása a tanulói teljesítményre, illetve a továbbtanulási aspirációira térségenként eltérhet.

5.1.1. Egy kis kitérő a szülők iskolai végzettségével kapcsolatban

A 13 évesek mintáján a szülőket is megkérdeztük a legmagasabb iskolai végzettségükről. A szülők iskolázottságának megoszlása sajátos módon eltért a gyerekek és a szülők válasza szerint. Nem meglepő módon a gyerekek magasabb iskolai végzettséget tulajdonítanak szüleiknek, mint amivel azok rendelkeznek (lásd 5.1. táblázat). Az anyák apákat meghaladó száma abból adódik, hogy a gyereket egyedül nevelő szülők általában az édesanyák. Miután kevesebb szülő küldte vissza a kérdőívet, mint amennyi gyerek válaszolt az osztályokban, ezért ez nagyobb arányú csökkenést eredményezett a mintában, ugyanakkor az adatok a szülői mintában minden bizonnyal inkább megbízhatók. Mivel a tanulók továbbtanulási aspirációjára a kiinduló hipotézis szerint a szülők iskolai végzettsége alapvető szerepet játszik, ezért ennek az adatnak a megbízhatósága alapvető fontosságú. Így a gyermekmintában a szülők által adott szülői iskolázottsági adatot szerepeltettem, vállalva azt is, hogy ezzel az elemszám mintegy 15%-kal csökken.

,

5.1. táblázat

A szülők iskolai végzettségére adott válaszok a gyerek és a szülői mintában

	A gyerek válasza				A szülő válasza			
	Édesapa		Édesanya		Édesapa		Édesanya	
A szülő legmagasabb iskolai végzettsége	N	%	N	%	N	%	N	%
8 általánosnál kevesebb	26	1,2	30	1,4	19	1,0	27	1,3
8 általános	201	9,5	311	14,3	231	11,7	357	17,2
Szakk munkásképző	757	35,8	476	22,0	763	38,6	448	21,6
Szakközépiskola, technikum	485	22,9	483	22,3	422	21,4	502	24,2
Gimnázium	115	5,4	287	13,2	140	7,1	311	15,0
Főiskola	268	12,7	407	18,8	213	10,8	310	15,0
Egyetem	262	12,4	175	8,1	189	9,6	117	5,7
Összes válaszoló	2 114	100,0	2 169	100,0	1 977	100,0	2 072	100,0
Válaszhiány	342		287		479		384	
Összesen	2 456		2 456		2 456		2 456	

A gyerekek és a szülők válaszainak összevetése azt mutatta, hogy a gyerekek inkább tisztában vannak édesanyjuk iskolázottságával, mint az édesapjukéval. Az édesanyák legmagasabb iskolai végzettségéről a gyerekek 88%-ának volt valamilyen elképzelése, az édesapák esetében pedig 86%-uknak. A gyerekek és a szülők válaszában nagyfokú eltérése arra figyelmeztet, hogy a gyerekeknek a szülők iskolai végzettségére vonatkozó válaszai pontatlanok lehetnek. Ezért a szülők iskolai végzettségéről szóló információkat a 13 éves tanulók esetében a szülői adatfelvételtől nyertem, azokat hozzácsatoltam a gyerek felvétel adataihoz.¹⁴

A gyerekek tudása szülei iskolai végzettségéről régióként igen különbözött. Az édesapa legmagasabb iskolai végzettségével a gyerekek 87%-a volt tisztában, ezen belül a békési gyerekek a legkevésbé, majd a kecskeméti, míg a szombathelyi gyerekek 96%-a adott a szülővel megegyező választ. A régiókon belül pedig megfigyelhető, hogy a községi gyerekek nagyobb pontossággal válaszoltak, mint a városiak (lásd 5.2. táblázat).

¹⁴ A válaszoló gyerekekhez képest 5-8 százalékkal kevesebben válaszoltak a szülők részéről. Így összességében a 2456 fős minta 80-84 százaléka volt használható az elemzés céljaira. Ugyanakkor a teljes minta és a „csonka minta” területi megoszlása nagyon azonos, Szombathely azonos arányban szerepel mindkét mintában, Békéscsaba 1-2 százalékkal magasabb, Kecskemét 1-2 százalékkal kisebb arányban szerepel az elemzett adatbázisban, mint az eredetiben (lásd 5.2. táblázat). Az eredeti területi arányokra képzett súlyváltozót használva nem igazán tapasztaltam szignifikáns eltérést az eredményekben, így a csonka mintát – miután az eredeti területi megoszlást követi - súlyozatlanul vizsgáltam.

5.2. táblázat

A 13 évesek tudása édesapjuk iskolai végzettségéről régióként, 1997 (%)

Kistérségek	Nem tudja vagy nem válaszolt	Tudja	N
Békéscsaba	23,9	76,1	451
Békéscsaba környéke	22,3	77,7	345
Kecskemét	10,2	89,8	715
Kecskemét környéke	6,5	93,5	214
Szombathely	8,6	91,4	548
Szombathely környéke	3,6	96,4	166
N	325	2 114	2 439
Összesen	13,3	86,7	100

Abban, hogy mennyire vannak tisztában a gyerekek a szülők iskolai végzettségével, szerepe lehet az otthoni kommunikációnak is. Minél rosszabb a tanuló teljesítménye, annál kevésbé tudja megmondani, mi is az édesanyja, vagy édesapja legmagasabb iskolai végzettsége (lásd 5.3. táblázat). Lehetséges, hogy ennek az az oka, hogy a rosszabbul tanulóknak általában iskolázatlanabbak a szülei, és ezért büszkeségből is magasabb értéket adnak meg. Az adatok alapján viszont azt mondhatjuk, hogy ez a felkerekítő tendencia a jó tanulókra is igaz, ugyanakkor a rossz tanulók válaszai nemcsak felfele, de lefele is nagyobb mértékben tértek el. Emögött bizonyára az otthoni kommunikáció szegényesebb jellege rejlik, ami viszont a verbális készségeket és ezen keresztül az iskolai osztályzatokat is befolyásolja.

5.3. táblázat

Az gyerekek tudása anyjuk legmagasabb iskolai végzettségéről tanulmányi eredményük szerint (%)

A gyerek tudja-e, vagy nem, hogy mi az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	Rossz tanuló (3,4 alatt)	Közepes tanuló (3,4-4,4)	Jó tanuló (4,5 felett)	Összesen
Tudja	41,80	51,98	61,47	52,39
Nem tudja, vagy nem válaszolt	58,20	48,02	38,53	47,61
Összesen	100	100	100	2258

A tanulók továbbtanulási aspirációra ható tényezők közül legfontosabbnak a tanulmányi eredményeket és a szülők iskolai végzettségét tekinttem kiinduló hipotézisként. Talán az nem szorul magyarázatra – a szakirodalom alapján is –, hogy miért e két tényezőt emeltem ki, ugyanakkor néhány szót érdemes arról ejteni, hogy a szülők foglalkozását miért nem emeltem be az elemzés keretébe. Egyrészt a foglalkozási besorolások nem egyértelműek, a mezőgazdasági önálló, vagy a kisiparos, önálló

vállalkozó fogalmak igen tág kategóriák.¹⁵ Ugyanakkor a mobilitáskutatások is azt mutatják, hogy a nyolcvanas évektől a társadalmi helyzet megváltozásának már fontosabb komponense a kulturális mobilitás, mint a foglalkozási (Róbert, 1991), a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében az iskolai és a kulturális reprodukció erősebbnek bizonyul a foglalkozási helyzet átörökítésénél (Ganzeboom–De Graaf–Róbert, 1990). A továbbtanulás iránya és a szülők foglalkozása között ugyan van kapcsolat, de amennyiben a modellbe beépítjük a szülők iskolai végzettségét is, a foglalkozási adatok már nem szignifikánsak (multinomiális logisztikus regresszió módszer). Miután az iskolaválasztás döntésében, különösen a korai szakaszban hipotézisem szerint a szülők, és különösen az anya iskolázottsága hat, ezért az elemzés során a foglalkozási adatokat mellőztem. Ugyanezen az adatbázison egyébként igen jó elemzések születtek a gyerekek iskolai és foglalkozási pályaképéről (Mártonfi, 2003), valamint a szülőknek a gyerekek jövőjéről alkotott elképzeléseinek hatásáról az iskolaválasztásra (Sági, 2003). Ez utóbbi tanulmány Goldthorpe azon elméletét igazolta az adott adatbázison, miszerint az iskolázottság osztály-meghatározottságának okozati vizsgálata során abból a tényből kell kiindulni, hogy az iskolaválasztási döntések során a cél nem egy adott iskolai szint, hanem egy adott társadalmi státus elérése (Goldthorpe, 1996). A szülők legfőbb célja tehát az, hogy a gyerek legalább olyan társadalmi státusú legyen, mint ők maguk.

5.1.2. A szülők iskolázottsága térségenként

A szülők iskolai végzettségét vizsgálva megállapítható, hogy a három kistérség tanuló szüleinek magasabb az iskolai végzettsége, mint az országos átlag (lásd 5.4. táblázat). Habár az országos átlag az 1996-os mikrocenzus aktív keresőkre vonatkozó adata, és kissé torzítja az összehasonlítást, hogy a kistérségi mintában bár aktív korúak, de nem feltétlen aktívak vannak jelen, de miután 13 éves gyerekek szüleinél van szó, így a torzítás valószínűleg nem túl nagy. Jól látszik az is, hogy a városokban élőknek magasabb az iskolai végzettsége, mint a város környéki falvakban lakóké.

¹⁵ Sokat segítene a kategóriák elrendezésében egy presztízsvizsgálat, de ezen a téren nincsenek friss eredmények.

5.4. táblázat

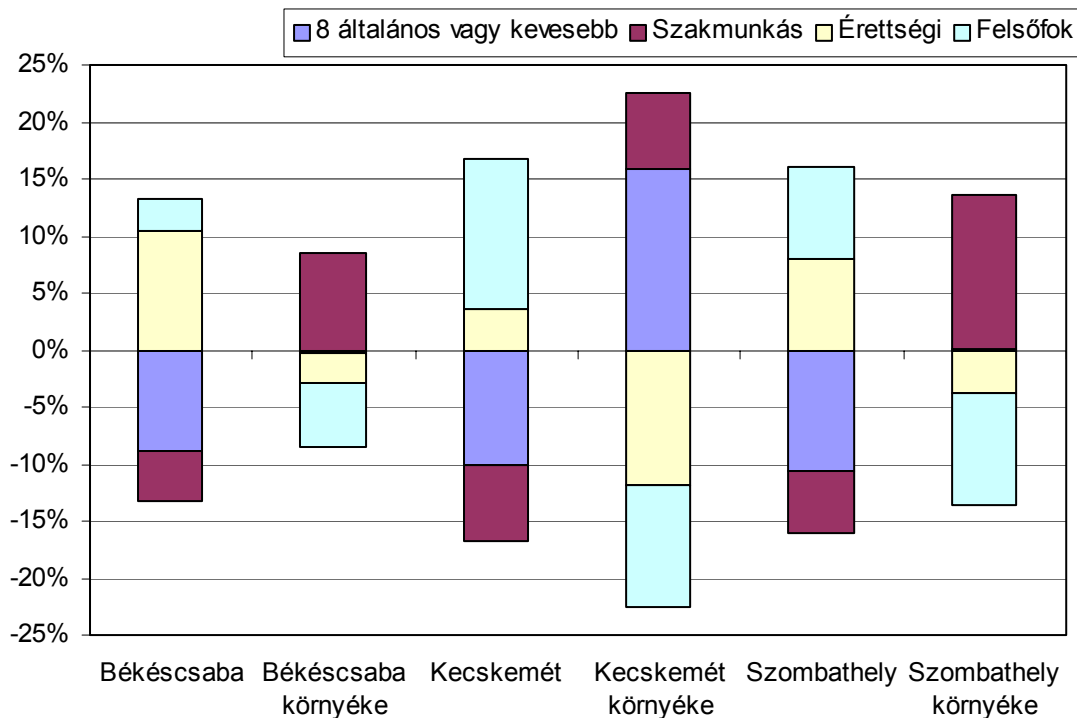
A 13 éves tanulók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása kistérségenként, 1997 (%)

Apá	8 általános vagy kevesebb	Szaktanácsos	Érettségi	Felsőfok	N
Békéscsaba	12,5	33,6	32,8	21,2	345
Békéscsaba környéke	14,0	51,3	26,2	8,6	279
Kecskemét	9,1	32,0	28,2	30,7	563
Kecskemét környéke	30,4	50,8	13,3	5,5	181
Szombathely	7,6	32,5	34,8	25,1	446
Szombathely környéke	18,5	53,4	21,9	6,2	146
Összesen	12,7	38,5	28,4	20,5	1 960
Anyá	8 általános vagy kevesebb	Szaktanácsos	Érettségi	Felsőfok	N
Békéscsaba	11,9	19,9	49,9	18,3	361
Békéscsaba környéke	27,3	28,3	30,4	14,0	293
Kecskemét	12,7	17,1	40,7	29,5	597
Kecskemét környéke	43,1	25,0	25,0	6,9	188
Szombathely	13,0	19,0	42,9	25,2	469
Szombathely környéke	23,8	35,4	32,7	8,2	147
Összesen	18,3	21,7	39,3	20,7	2 055
Aktív keresők megoszlása az 1996 mikrocenzus alapján	21,3	30,6	31,3	16,8	100,0

Ugyanakkor régióként is tapasztalhatunk jelentős különbségeket. Az országos átlagot leginkább Békéscsaba, valamint annak környéke közelíti meg. Kecskemét viszont kitűnik azzal, hogy a városban jóval iskolázottabbak a szülők, viszont a város környékén az országos átlagnál jóval iskolázatlanabbak. Ez arra utal, hogy a helyi társadalom ebben a régióban igencsak rétegzett. Szombathely és környéke szintén eltér iskolázottságban az országos adattól, de kevésbé hektikusan, mint a kecskeméti adatok, és a községekben itt nem az iskolázatlanok, hanem a szaktanácsosbizonysítvánnyal rendelkezők vannak túlréprezentálva (lásd 5.1. ábra).

5.1. ábra

A három kistérség szülei iskolázottságának eltérése az országos átlagtól, 1997



Megjegyzés: Az országos adat az 1996-os mikrocenzus aktív keresőkre vonatkozó adata.

5.1.3. A továbbtanulási irányok a szülők végzettsége szerint

A három kistérséget együtt vizsgálva elmondható, hogy minél iskolázottabb az apa és az anya, annál inkább aspirál gimnáziumba a tanuló. Érdekes megfigyelni, hogy az anya hatása szélsőségesebbnek tűnik, az iskolázott anyák gyerekei még nagyobb arányban akarnak gimnáziumban továbbtanulni, míg az iskolázatlan anyák gyerekei nagyobb arányban elégednek meg a szakmunkásképző iskolában való továbbtanulás gondolatával, mint az apák esetében (lásd 5.5. és 5.6. táblázatok). Ez abból is adódik, hogy a mintában az anyák iskolázottsága sokkal szélsőségesebb képet mutat, mint az apáké. Ennek oka részben az lehetett, hogy a rosszabbul tanuló fiúknak rendelkezésre állt és áll ma is valamilyen szakképzés, viszont a szakmunkásképzés sokkal kevésbé kínált és kínál még ma is a lányok számára elfogadható szakmát.

5.5. táblázat

A 13 évesek továbbtanulási iránya az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1997(%)

Apa	Szaktanácsképző	Szakközépiskola	Gimnázium	N
8 általános vagy kevesebb	36,8	50,2	13,0	239
Szaktanácskás	26,2	48,8	25,0	736
Érettségi	10,9	41,2	47,9	541
Főiskola	4,3	29,1	66,7	210
Egyetem	0,5	16,0	83,4	187
Összesen	18,3	41,5	40,3	1 913

Phi:0,463, Cramer's V: 0,327, Szig.: $p < 0,001$

5.6. táblázat

A 13 évesek továbbtanulási iránya az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1997(%)

Anya	Szaktanácsképző	Szakközépiskola	Gimnázium	N
8 általános vagy kevesebb	41,8	43,7	14,5	359
Szaktanácskás	28,9	48,7	22,4	433
Érettségi	12,1	46,2	41,8	795
Főiskola	2,3	26,3	71,4	304
Egyetem	0,9	13,9	85,2	115
Összesen	18,9	41,4	39,7	2 006

Phi:0,490, Cramer's V: 0,347, Szig.: $p < 0,001$

A szülők iskolai végzettsége és a gyerek továbbtanulási iránya között szoros összefüggést kaptam, az anyák esetében az asszociációs mutató mindig kicsit magasabb lett, mint az apák esetében. Különösen kiugrik Kecskemét és környéke térsége (lásd 5.7. táblázat), ahol kifejezetten szoros a kapcsolat, ami megint csak arra utalhat, hogy az itteni helyi társadalom igen rétegzett, és a társadalmi pozíciók továbbörökítésének mechanizmusa erősebb, mint a másik két térségben. A városokban is általában erősebb kapcsolatszorossági mutatót kaptam, amit részben az magyaráz, hogy a városi népesség jóval rétegzettebb, mint a vidéki. A szülők iskolázottsága és a 17 éves tanulók középfokú iskola elvégzése utáni elképzelése között is erős a kapcsolat, habár enyhén kisebbek, mint a fiatalabbak esetén (lásd 5.7. táblázat). A városok közötti különbségek viszont itt is fellelhetők, az idősebb korosztály esetén is Kecskeméten található a legerősebb kapcsolatszorossági mutatókat (lásd 5.8. táblázat).

5.7. táblázat

A apa, anya iskolázottsága és a gyerek valószínű továbbtanulási iránya közötti kapcsolat (Szig.: $p < 0,001$)

Kistérség	Békéscsaba és környéke		Kecskemét és környéke		Szombathely és környéke	
Asszociációs mutató	Phi	Cramer's V	Phi	Cramer's V	Phi	Cramer's V
13 évesek						
Apa iskolázottsága és a továbbtanulás iránya	0,392	0,277	0,537	0,380	0,460	0,325
Anya iskolázottsága és a továbbtanulás iránya	0,408	0,288	0,607	0,429	0,443	0,313
17 évesek						
		Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely
Apa iskolázottsága és a továbbtanulás iránya	0,343	0,198	0,439	0,253	0,400	0,231
Anya iskolázottsága és a továbbtanulás iránya	0,363	0,210	0,439	0,254	0,408	0,236

A középfokú intézmények utolsó előtti évfolyamán tanuló 17 évesek majdnem 70%-a nyilatkozott úgy, hogy a középiskola elvégzése után tovább szeretne tanulni, 15 %-uk válaszolta azt, hogy dolgozni fog, másik 15% pedig bizonytalan volt még. A középfok elvégzése utáni elképzelések jellege összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább választja a tanuló a közvetlen továbbtanulást a végzés után, míg a kevésbé iskolázottak gyermekei jóval bizonytalanabbak, illetve inkább választják a munkábaállást (lásd 5. 8. táblázat).

5.8. táblázat

A 17 évesek középiskola elvégzése utáni elképzelései az anya iskolai végzettsége szerint, 1999 (%)

Elképzelés a középfokú iskola elvégzése után	Általános iskola	Szakmunkásképző	Érettségi	Főiskola	Egyetem	%	Összesen
Továbbtanul	52,01	55,42	68,76	80,46	87,91	66,85	2275
Dolgozik	23,12	21,33	12,73	10,18	5,12	15,10	514
Nem tudja	24,87	23,25	18,50	9,36	6,98	18,04	614
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	3403
Összesen	398	830	1351	609	215	3403	

Phi: 0,237; Cramer's V: 0,168 (Apák esetében Cramer's V: 0,149) Szig.: $p < 0,001$

A felsőfok expanziója mögötti erős társadalmi igényeket és a „lifelong learning” (élethosszig tartó tanulás) filozófiájának egyre nagyobb elfogadottságát jelzi, hogy a megkérdezett tanulóknak több mint 80%-a tervez hosszabb távon valamilyen tanulást a középfokú intézmény elvégzése után is. Azok is, akik bizonytalanok abban, hogy közvetlenül a középiskola után mit is fognak csinálni, hosszabb távon abban gondolkodnak, hogy főiskolán, vagy egyéb tanfolyamon továbbképezik magukat. A középfok utáni továbbtanulási utak deverzifikáltságát mutatja, hogy már ezen a szinten is kiala-

kultak a különböző társadalmi rétegek jellegzetes útjai. Az egyetemet végzett szülők gyermekei az egyetemet pályázzák meg maguk is, a főiskolát végzett illetve érettségizett szülők gyermekei a főiskolát, az érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei pedig az egyéb érettségit, vagy nem felsőfokú szakképesítést adó tanfolyamokat (lásd 5.9. és 5.10. táblázatok)

5.9. táblázat

A 17 évesek továbbtanulási elképzelései az apa iskolai végzettsége szerint, 1999 (%)

A továbbtanulás iránya	Az apa iskolai végzettsége						Összesen
	Általános iskola	Szakmunkásképző	Érettségi	Főiskola	Egyetem	%	
Egyetem	6,59	11,88	25,98	38,42	54,19	23,83	710
Főiskola	36,26	39,26	43,53	42,37	35,81	40,52	1207
Egyéb	57,14	48,86	30,49	19,21	10,00	35,65	1062
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	2979
Összesen	182	1136	997	354	310	2979	

Phi: 0,376; Cramer's V: 0,266; Szig.: p<0,001

5.10. táblázat

A 17 évesek továbbtanulási elképzelései az anya iskolai végzettsége szerint, 1999 (%)

A továbbtanulás iránya	Az anya iskolai végzettsége						Összesen
	Általános iskola	Szakmunkásképző	Érettségi	Főiskola	Egyetem	%	
Egyetem	8,81	9,76	22,16	39,37	56,94	23,56	714
Főiskola	36,79	34,15	44,81	43,03	32,54	40,33	1222
Egyéb	54,40	56,10	33,04	17,60	10,53	36,11	1094
%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	3030
Összesen	318	697	1232	574	209	3030	

Phi: 0,392; Cramer's V: 0,277; Szig.: p<0,001

A továbbtanulás különböző irányai és a szülők iskolai végzettsége közt szorosabb az összefüggés, mint ez utóbbi és a továbbtanulás vagy a munkábaállás szándéka között. Ez részben annak tudható be, hogy a középfok utáni tanulás ma már egyre általánosabb, viszont éppen ezért a terciér szektorban is végbement egy erős hierarchizáló folyamat. A továbbtanulás iránya és a szülők iskolai végzettsége között – akárcsak a 13 évesek esetében – itt is az anya hatása tűnik erősebbnek. Így az a hipotézis, hogy az életkor növekedésével az anya hatása csökken és az apáé felerősödik, a 17 évesek esetében nem látszik beigazolódni. Ugyanakkor a területi szempontokat is figyelembe vévő elemzés a 13 évesekhez hasonló eredményeket mutat e kohorsz esetén is, nevezetesen, hogy Kecskeméten tapasztalható a legerősebb összefüggés az anya iskolai végzettsége és a tanuló továbbtanulási szándékai szerint (lásd 5.11. és 5.12. táblázatok), ami megint megerősíti azt a feltételezést, hogy egy rétegzettebb helyi társadalomban, egy szelektívebb helyi iskolarendszerben a családi ház hatása felerősödik (lásd még 5.3.4. fejezet).

5.11. táblázat

A 17 évesek továbbtanulási elképzelései az anya iskolai végzettsége szerint városonként, 1999 (%)

Város	Továbbtanulási irány	Az anya iskolai végzettsége					%
		Általános iskola	Szakközépiskola	Érettségi	Főiskola	Egyetem	
Békéscsaba	Egyetem	8,9	9,2	18,0	36,1	41,8	19,4
	Főiskola	32,5	32,8	45,2	42,3	38,8	39,9
	Egyéb	58,5	58,0	36,8	21,6	19,4	40,7
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Összesen	123	326	527	227	67	1270
Kecskemét	Egyetem	7,0	9,9	22,7	42,6	62,3	23,8
	Főiskola	34,0	34,2	41,0	42,6	32,1	37,9
	Egyéb	59,0	55,9	36,3	14,8	5,7	38,3
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Összesen	100	152	234	108	53	647
Szombathely	Egyetem	10,5	10,5	26,5	41,0	65,2	28,2
	Főiskola	45,3	36,1	46,3	43,9	28,1	42,2
	Egyéb	44,2	53,4	27,2	15,1	6,7	29,6
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Összesen	95	219	471	239	89	1113

5.12. táblázat

A 17 évesek továbbtanulási elképzelései és az anya iskolai végzettsége közötti asszociációt jelző mutatók városonként

Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely	
Phi	Cramer's V	Phi	Cramer's V	Phi	Cramer's V
0,342	0,242	0,448	0,317	0,406	0,287

Szig.: $p < 0,001$

5.1.4. A szülők iskolai végzettségének hatása a gyermek továbbtanulási aspirációjára

Kíváncsi voltam arra, hogy mekkora az esélye annak, hogy egy magasabb iskolai végzettségű anya gyermeke magasabb szintű középiskolába vágyik egy kevésbé iskolázott anya gyermekéhez képest, vagyis hogy milyen is a kapcsolat az anya iskolai végzettsége és a gyerek általános iskola utáni továbbtanulási aspirációja közt.¹⁶ Az 5.13. táblázat mutatja, hogy a különböző végzettségű anyák gyermekei közül hányan akarnak továbbtanulni szakközépiskolában, szakközépiskolában és gimnáziumban. A felsőfokú végzettségű anyák gyermekei – mint már láttuk (lásd 5.6. táblázat)

¹⁶ Ahhoz, hogy ennek mértékét valóban mérni tudjuk, a loglineáris elemzés egyik alap módszerét használtuk, az ún. esélyhányados számítását. Ennek a módszernek az az előnye, hogy kategoriális változók esetén a minta peremeloszlásaitól függetlenül mérni tudja két változó között a kapcsolat mértékét, vagyis sokan ezt tartják az asszociáció legjobb mérési módszerének.

zat) – nagyobb arányban akarnak gimnáziumban tanulni, míg az iskolázatlanabb anyák gyermekei a szakmunkásképző iskolát részesítik előnyben.

5.13. táblázat

A különböző végzettségű anyák gyermekeinek továbbtanulási elképzelései az esélyhányadosok tükrében

Anyai iskolai végzettsége	A gyerek továbbtanulási iránya			N
	Szaktanulmányi képző	Szakközépiskola	Gimnázium	
8 általános vagy kevesebb	150	157	52	359
Szaktanulmányi	125	211	97	433
Érettségi	96	367	332	795
Felsőfok	8	96	315	419
Összesen	379	831	796	2006
Lépcsőzetes esélyhányados				
A 8 általános iskolát végzett anyák gyermekeinek esélye arra, hogy a szaktanulmányi képzőben való továbbtanulást választja egy adott középiskolai programhoz képest a szaktanulmányi képzőt végzett anyák gyermekeihez viszonyítva	m	1,61	1,39	m
A szaktanulmányi képzőt végzett anyák gyermekeinek esélye arra, hogy a szaktanulmányi képzőben való továbbtanulást választja egy adott középiskolai programhoz képest az érettségizett anyák gyermekeihez viszonyítva	m	2,26	1,97	m
Az érettségizett anyák gyermekeinek esélye arra, hogy a szaktanulmányi képzőben való továbbtanulást választja egy adott középiskolai programhoz képest a felsőfokot végzett anyák gyermekeihez viszonyítva	m	3,14	3,63	m
Feszítőcellára számított esélyhányados (Mennyivel nagyobb eséllyel tanulnak tovább a 8 általános iskolai osztálynál nem többet végzett anyák gyermekei inkább szaktanulmányi képző iskolában, mint valamelyik középiskolában, a képzettebb anyák gyermekeihez képest)				
Szaktanulmányi	m	1,61	2,24	m
Érettségi	m	3,65	9,98	m
Felsőfok	m	11,46	113,58	m

Kiszámoltam a táblából a különböző esélyhányadosokat. Ez azt jelenti, hogy megnéztem mennyivel nagyobb eséllyel akar továbbtanulni az egyik fajta végzettségű anyák gyermeke egy másik fajta végzettségű anyák gyermekeihez képest egy adott iskolatípusban. Így például egy 8 vagy kevesebb általános iskolai osztállyal rendelkező anyák gyermeke 1,39-szer nagyobb valószínűséggel akar inkább szaktanulmányi képző iskolában tanulni, mint gimnáziumban egy szaktanulmányi képzőt végzett anyák gyermekeihez képest ($150 \cdot 97 / 125 \cdot 52$) (lásd 5.13. táblázat).

A gimnázium választásának esélye a szakmunkásképző iskolához képest az anya végzettségének emelkedésével nő. Így például egy szakmunkásképzőt végzett anya gyermeke kétszer akkora eséllyel választja a szakmunkásképzőt, mint egy érettségizett anya gyermeke. Különösen nagy a különbség az érettségizett és a felsőfokot végzett anyák gyermekei közt, az előbbiek 3,6-szor nagyobb eséllyel tanulnának tovább alsóbb szintű iskolában mint az utóbbiak. Még drámaibb arányokat találhatunk, ha az ún. feszítő cellákra számítjuk ki az esélyhányadosokat. Ebben az esetben mindvégig egy kategóriához viszonyítunk, jelen esetben a 8 vagy kevesebb általános iskolai osztályt végzett anyák gyermekeihez viszonyítjuk a többieket. Jól látható, hogy a képzetlen szülők gyermekei a gimnáziumhoz képest 10-szer akkora eséllyel választják a szakmunkásképző iskolát mint az érettségizett anyák gyermekei. *Drámai a különbség a felsőfokot végzett anyák és a képzetlenebb anyák gyermekei közt. Az utóbbiak 114-szer inkább választják a szakmunkásképző iskolát a gimnáziumhoz képest, mint az előbbiek (lásd 5.13. táblázat).*

Tulajdonképpen a multinomiális logisztikus regresszió (lásd a Függelékét) segítségével hasonló módon arra voltam kíváncsi, hogy a különböző háttérű tanulók mekkora eséllyel választják valamelyik továbbtanulási irányt. Itt már külön kezeltem a főiskolai és az egyetemi végzettségű szülőket. Amennyiben csak az anya iskolai végzettségét vesszük be a modellbe, úgy azt találjuk, hogy *a 8 általános iskolai osztályt végzett anyák gyermekei 283-szor nagyobb eséllyel választják a szakmunkásképző iskolát, mint az egyetemet végzett anyák gyermekei!* Ugyanez az arány a szakközépiskola választása esetében „csak” 18-szoros. A főiskolát végzett anyák gyermekei több mint kétszer nagyobb eséllyel mennének szakközépiskolába, mint az egyetemi anyák gyermekei gimnáziumba. Ez is mutatja, hogy a szülők főiskolai vagy egyetemi végzettsége másképp hat a gyermek karrier elképzelésére (lásd 5.14. táblázat).

5.14. táblázat

A felsőfokú végzettségű anya gimnáziumot választó gyermekéhez képest a többi tanuló esélye (Exp.B) arra, hogy szakmunkásképzőt vagy szakközépiskolát képzelje el lehetséges továbbtanulási irányként

A továbbtanulás iránya	Az anya iskolai végzettsége	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Szakmunkás-képző	Konstans	-4,5850	1,01	20,81	1,00	0,000	
	8 általános vagy kevesebb	5,6444	1,02	30,75	1,00	0,000	282,69
	Szakmunkásképző	4,8386	1,01	22,76	1,00	0,000	126,29
	Érettségi	3,3442	1,01	10,93	1,00	0,001	28,34
	Főiskola	1,1510	1,08	1,14	1,00	0,285	3,16
Szakközépiskola	Konstans	-1,8124	0,27	45,18	1,00	0,000	
	8 általános vagy kevesebb	2,9174	0,31	86,58	1,00	0,000	18,49
	Szakmunkásképző	2,5895	0,30	76,42	1,00	0,000	13,32
	Érettségi	1,9126	0,28	46,63	1,00	0,000	6,77
	Főiskola	0,8145	0,30	7,39	1,00	0,007	2,26

Multinomiális regresszió, Cox and Snell: 0,222. Nagelkerke: 0,253

Az apa iskolázottságának beemelése a modellbe javította annak magyarázóerejét (likelihood ratio test, valamint pszeudo R^2). A képzetlen apák gyerekei a képzetlenebb apák gyerekeihez képest 59-szer nagyobb eséllyel választják a szakmunkásképző iskolát, az anyák esetében ugyanez az arány 32-szeres. A főiskolát végzett szülők esetében a hatás nem szignifikáns, kivéve azoknál az apáknál, akiknek a gyerekei szakközépiskolát választanak, ők ezt majdnem kétszer nagyobb eséllyel teszik, mint az egyetemi végzettségű apák gyerekei (lásd 5.15. táblázat).

5.15. táblázat

A felsőfokú végzettségű anya illetve apa gimnáziumot választó gyermekéhez képest a többi tanuló esélye (Exp.B) arra, hogy szakmunkásképzőt vagy szakközépiskolát képzeljen el lehetséges továbbtanulási irányként

		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Szakmunkás-képző	Konstans	-6,055	1,336	20,530	1	0,000	
Apa	8 általános vagy kevesebb	4,084	1,050	15,139	1	0,000	59,36
	Szakmunkásképző	3,535	1,028	11,819	1	0,001	34,29
	Érettségi	2,572	1,030	6,237	1	0,013	13,09
	Főiskola	1,897	1,074	3,118	1	0,077	6,67
Anya	8 általános vagy kevesebb	3,467	1,048	10,934	1	0,001	32,04
	Szakmunkásképző	2,951	1,042	8,024	1	0,005	19,12
	Érettségi	1,912	1,035	3,412	1	0,065	6,77
	Főiskola	0,157	1,105	0,020	1	0,887	1,17
Szakközépiskola	Konstans	-2,164	0,299	52,213	1	0,000	
Apa	8 általános vagy kevesebb	2,120	0,316	44,907	1	0,000	8,33
	Szakmunkásképző	1,599	0,245	42,651	1	0,000	4,95
	Érettségi	1,003	0,237	17,864	1	0,000	2,73
	Főiskola	0,616	0,264	5,449	1	0,020	1,85
Anya	8 általános vagy kevesebb	1,526	0,354	18,573	1	0,000	4,60
	Szakmunkásképző	1,504	0,329	20,910	1	0,000	4,50
	Érettségi	1,109	0,306	13,154	1	0,000	3,03
	Főiskola	0,343	0,318	1,162	1	0,281	1,41

Multinomiális regresszió (főhatás elemzés), Cox and Snell: 0,263. Nagelkerke: 0,301

A két szülő hatása természetesen nem külön-külön, hanem együtt érvényesül. A két szülő végzettségének interakciós hatása jobban magyarázza a tanulók továbbtanulási aspirációit, mint ha külön néznénk az anya és az apa hatását. Látható, hogy minél képzettebb az egyik szülő, vagy mindkettő, annál kevésbé választja továbbtanulási irányként a gyereket a szakmunkásképző iskolát, vagy a szakközépiskolát. Ha egyik szülő sem érettségizett, a gyerek 220-szor nagyobb eséllyel választ szakmunkásképző iskolát, mint gimnáziumot (lásd 5.16. táblázat).

5.16. táblázat

A szakmunkásképző vagy szakközépiskola választásának esélye a gimnáziumhoz képest a különböző iskolázottságú családokban, 1997, (multinomiális regresszió, exp (B))(ref.: mindkét szülő diplomás)

	Szakmunkásképző	Szakközépiskola
Egyik szülőnek sincs érettségije	219,95	15,59
Nem érettségizett anya és érettségizett apa	86,48	11,21
Nem érettségizett anya és diplomás apa	62,70	4,64
Érettségizett anya és nem érettségizett apa	64,12	10,89
Mindkét szülőnek van érettségije	22,25	5,13
Érettségizett anya és diplomás apa	n.s.	3,59
Diplomás anya és nem érettségizett apa	19,90	7,46
Diplomás anya és érettségizett apa	n.s.	2,35

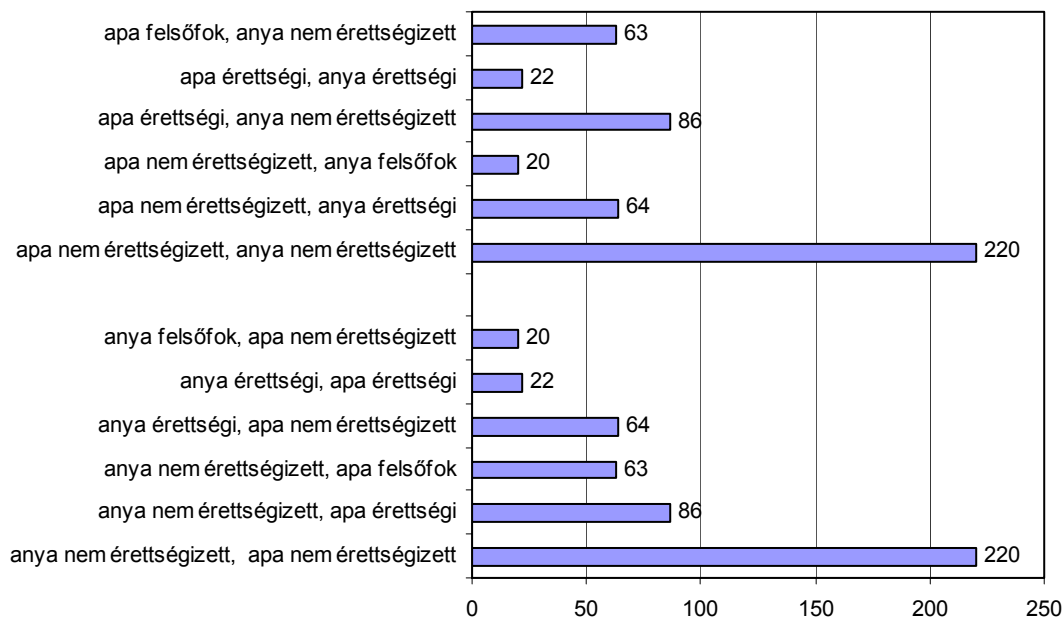
Multinomiális regresszió, Cox és Snell: 0,257, Nagelkerke: 0,294

N.s.: nem szignifikáns

Ugyanakkor az is látható, hogy az anya iskolázottságának növekedésével jobban csökken a szakmunkásképző iskola választásának esélye, mint az apa iskolázottságának növekedésével. Amennyiben a nem érettségizett apák mellett az anyának magasabb az iskolai végzettsége, kevésbé valószínű a szakmunkásképző választása, mint fordított esetben, amikor nem érettségizett anyák mellett az apáknak magasabb az iskolai végzettsége. Például amennyiben az anya nem érettségizett és az apának felsőfokú végzettsége van, úgy ez 63-szorosra növeli a szakmunkásképző iskola választásának esélyét a gimnáziumhoz képest, ugyanakkor amikor az apa nem érettségizett és az anyának van felsőfokú végzettsége, akkor ez az esély már csak 20-szoros (*lásd 5.2. ábra*).

5.2. ábra

A szakmunkásképző iskola választásának esélye a gimnáziumhoz képest a különböző iskolázottságú családokban (viszonyítási pont: mindkét szülő felsőfokú végzettségű)



A 17 évesek körében szintén különböző eséllyel képzelik el a jövőjüket a különböző iskolázottságú szülők gyermekei, ugyanakkor ebben a korosztályban – bár még mindig igen nagyok – de nem olyan drámai arányúak az eltérések. Amennyiben csak az anya iskolai végzettsége szerint vizsgáljuk a különböző továbbtanulási pályák választásának esélyét, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy az egyetemet végzett anyák egyetemmet választó gyerekeihez képest az iskolázatlan anyák gyermekei 33-szor nagyobb eséllyel választanak nem felsőfokú továbbtanulási formát, és hétszer nagyobb eséllyel főiskolát. Mindkét szülőt belevéve az elemzésbe azt mondhatjuk, hogy az egyetemet végzett apák egyetemmet választó gyermekeihez képest az iskolázatlan apák gyermekei mintegy 13-szor nagyobb eséllyel választják a nem felsőfokú továbbtanulási utat, ugyanez az arány az egyetemet végzett anyák esetén 8-szoros (lásd 5.17. táblázat). Annak, hogy a szülők iskolai végzettsége szerinti esélyhányadosok közötti különbségek kisebbek a középiskolások esetében, mint az általános iskolásoknál, az a sokszor citált tény a magyarázata, hogy a középfokra való szelektív beiskolázás során a különböző esélyű tanulási utak már szét lettek osztva, és a középfokú intézmény típusa, illetve pontosabban annak a programnak a jellege, ahova a tanuló jár, alapvetően befolyásolja későbbi továbbtanulási esélyeit. Egy érettségit nem adó képzési forma elvégzése után természetesen adódik, hogy a továbbtanulás útja nem a felsőoktatásba, hanem egy valamilyen további szakképesítést, vagy érettségit adó tanfolyamra vezet.

5.17. táblázat

A felsőfokú végzettségű anya illetve apa egyetemet választó gyermekéhez képest a többi tanuló esélye (Exp.B) arra, hogy egyéb tanfolyamot, vagy főiskolát képzeljen el lehetséges továbbtanulási irányként a középiskola után a szülők iskolai végzettsége szerint, 1999

		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Egyéb	Konstans	-2,186	0,268	66,593	1,000	0,000	
Apa	8 általános vagy kevesebb	2,542	0,390	42,536	1,000	0,000	12,710
	Szaktanácsképző	1,999	0,247	65,366	1,000	0,000	7,380
	Érettségi	1,158	0,236	24,115	1,000	0,000	3,184
	Főiskola	0,780	0,258	9,126	1,000	0,003	2,181
Anyja	8 általános vagy kevesebb	2,121	0,345	37,846	1,000	0,000	8,339
	Szaktanácsképző	2,178	0,305	51,035	1,000	0,000	8,833
	Érettségi	1,181	0,277	18,244	1,000	0,000	3,259
	Főiskola	0,355	0,282	1,584	1,000	0,208	1,426
Főiskola	Konstans	-0,763	0,166	21,228	1,000	0,000	
Apa	8 általános vagy kevesebb	1,411	0,360	15,336	1,000	0,000	4,102
	Szaktanácsképző	1,042	0,186	31,532	1,000	0,000	2,836
	Érettségi	0,532	0,166	10,226	1,000	0,001	1,702
	Főiskola	0,356	0,180	3,923	1,000	0,048	1,427
Anyja	8 általános vagy kevesebb	1,240	0,289	18,414	1,000	0,000	3,454
	Szaktanácsképző	1,164	0,239	23,807	1,000	0,000	3,202
	Érettségi	0,821	0,195	17,630	1,000	0,000	2,272
	Főiskola	0,392	0,191	4,218	1,000	0,040	1,480

Multinomiális regresszió (főhatás elemzés), Cox and Snell: 0,175; Nagelkerke: 0,1975; McFadden: 0,089

A középiskola utáni továbbtanulás esetében is fontos a szülők iskolai végzettségének interakciós hatása. Ugyanolyan hatásmechanizmus olvasható le a 17 évesek esetében, mint a 13 éveseknél. Minél iskolázottabbak a szülők, annál inkább választják a gyerekek az egyetemet, illetve minél iskolázatlanabbak a szülők, annál inkább választ valamilyen tanfolyamot a tanuló. Az anya iskolázottsága jobban „megvéd” az alacsonyabb szintű továbbtanulási aspirációktól, tehát még ebben a szakaszban is erőteljesen érvényesülhet az anyai hatás. Ugyanakkor a kvázi regressziós mutatók itt alacsonyabbak, mint a fiatalabb korosztály esetén, ami szintén azt támasztja alá, hogy a közép-fokú iskolarendszer struktúrája részben már magában hordja az egyenlőtlen továbbtanulási esélyek csíráit (lásd 5.18. táblázat).

5.18. táblázat

Az egyéb tanfolyam vagy főiskola választásának esélye az egyetemi továbbtanuláshoz képest a különböző iskolázottságú családokban, 1999, (multinomiális regresszió, exp (B))(ref.: mindkét szülő diplomás)

	Egyéb tanfolyam	Főiskola
Egyik szülőnek sincs érettségije	35,14	7,06
Nem érettségizett anya és érettségizett apa	13,95	3,21
Nem érettségizett anya és diplomás apa	6,38	4,04
Érettségizett anya és nem érettségizett apa	13,68	4,90
Mindkét szülőnek van érettségije	4,91	2,55
Érettségizett anya és diplomás apa	2,79	2,10
Diplomás anya és nem érettségizett apa	4,46	2,16
Diplomás anya és érettségizett apa	2,17	2,05

Multinomiális regresszió, Cox és Snell: 0,171, Nagelkerke: 0,193

Úgy tűnik, hogy az anya iskolázottsága a pályaválasztás korai és későbbi szakaszában is nagyobb súllyal esik latba, mint az apa iskolázottsága. A korai szakaszban ez elsősorban a szakmunkásképző iskola és a gimnázium választása között érvényesül. A képzettebb anyák úgy tűnik elsősorban a gimnáziumot, és ezáltal egyfajta általános képzést preferálnak, s a szavuk úgy tűnik döntő lehet. Hogy ez mennyire így van, a gyerekek azon véleménye is tanúsítja, hogy az anyának van a legfontosabb szerepe – saját maguk után – abban, hogy milyen iskolában tanulnak tovább.¹⁷ A 17 éveseknél a körülmények szerepét már hangsúlyosabbnak értékelik, mint az anyáét, a pályaválasztásban (lásd 5.19. táblázat).

¹⁷ Nemek szerint vizsgálva viszont a modell azt is kimutatta, hogy a fiúk esetében – miután a szakmunkásképző iskola inkább náluk jelent valós opciót – a szülői hatás erősebb, mint a lányoknál. (A középiskolások esetében viszont nem volt már különbség a szülői hatás értékelésénél a nemek között.)

5.19. táblázat

A tanuló továbbtanulásában szerepet játszó tényezők átlagos fontossága (1–3-ig terjedő skálán)

13 évesek	Átlag	Szórás
A tanulónak magának	2,91	0,34
Édesanyjának	2,41	0,63
A körülményeknek	2,24	0,74
Édesapjának	2,23	0,69
Tanárainak	1,55	0,59
17 évesek	Átlag	Szórás
A tanulónak magának	2,95	0,26
A körülményeknek	2,35	0,71
Édesanyjának	2,22	0,64
Édesapjának	2,06	0,69
Tanárainak	1,40	0,55

A feltett kérdés: „Kinek mekkora beleszólása van abba, hogy hol fogsz továbbtanulni?

1= semekkora, 2= kicsi, 3= nagy

A továbbtanulás iránya szerint szignifikáns eltérést tapasztaltunk a szülők pályaválasztásban játszott szerepének mértéke szerint. Minél iskolázottabb a szülő, a tanuló annál fontosabbnak érzi szerepét a továbbtanulásban. Ugyanakkor az anya szerepét egyöntetűbben (kisebb szórás) fontosabbnak vélik (lásd 5.20 táblázat). Ez összecseng a nemzetközi szakirodalomban talált eredményekkel (lásd 2. fejezet)

5.20. táblázat

Az édesapa és édesanya szerepének fontossága (1-3-ig terjedő skálán) a pályaválasztásban a továbbtanulás valószínű iránya szerint a 13 és a 17 évesek körében

Továbbtanulás iránya	Mutatók	Édesapjának	Édesanyjának
	13 évesek		
Szakmunkásképző	Átlag	2,13	2,33
	N	435	437
	Std. Deviation	0,72	0,67
Szakközépiskola	Átlag	2,20	2,38
	N	963	968
	Std. Deviation	0,68	0,62
Gimnázium	Átlag	2,32	2,49
	N	937	943
	Std. Deviation	0,67	0,60
Összesen	Átlag	2,23	2,42
	N	2335	2348
	Std. Deviation	0,69	0,63

Továbbtanulás iránya	Mutatók	Édesapjának	Édesanyjának
	17 évesek		
Egyetem	Átlag	2,12	2,20
	N	721	721
	Std. Deviation	0,68	0,64
Főiskola	Átlag	2,08	2,28
	N	1227	1243
	Std. Deviation	0,69	0,62
Egyéb	Átlag	2,02	2,22
	N	1083	1110
	Std. Deviation	0,71	0,64
Összesen	Átlag	2,07	2,24
	N	3031	3074
	Std. Deviation	0,69	0,63

5.1.5. A tanulmányi átlag és a szülők iskolai végzettsége

A tanulók iskolai továbbhaladását legerőteljesebben a kapott osztályzatok befolyásolják. Az osztályzatok viszont mint már sokan kimutatták, nem egyértelműen jelzik a tudás szintjét az adott tárgyból. Jól ismert jelenség például, hogy a lányok általában jobb jegyeket kapnak, miután az iskola iránti pozitív attitűdjüket és jobb magatartásukat is óhatatlanul mérlegeli a tanár az osztályzásnál. A lányok jobb tanulmányi eredményeit valószínűleg az is magyarázza, hogy a pedagógusok zöme nő, akik a lányokkal zökkenőmentesebben tudnak kommunikálni, mint a fiúkkal. Ez különösen az iskoláztatás korai szakaszában jellemző jelenség. A lányok és fiúk közötti különbséget a tanulmányi átlagban mintánkban is felfedezhetjük. A lányoknak átlagosan két tized ponttal magasabb a tanulmányi átlaga, mint a fiúknak, és ez a jelenség egyformán érvényesül minden kistérségben (lásd 5.21. táblázat).

5.21. táblázat

A 13 éves fiúk és lányok hatodik osztályos félévi tanulmányi átlaga kistérségenként

Kistérség	Fiú	Lány
Békéscsaba	3,83	4,13
Békéscsaba környéke	3,52	3,95
Kecskemét	3,87	4,20
Kecskemét és környéke	3,53	3,76
Szombathely	3,86	4,10
Szombathely és környéke	3,73	4,00
Összesen	3,77	4,08

A lányok és a fiúk tanulmányi eredménye közötti különbségek a későbbiekben még fel is erősödnek (lásd 5.22. táblázat). Jól látható, hogy a gimnáziumi tanulók tanultak

a legjobban az általános iskolában, a szakközépiskolások már gyengébben, és a szakmunkástanulók a leggyengébben. Ez mind városonként, mind nemenként is igaz. Ugyanakkor az is látható, hogy a szombathelyi gimnazista gyerekek az általános iskolákban kicsit jobb jegyeket kaptak, mint a kecskeméti, és a kecskeméti is jobb jegyeket kaptak, mint a békéscsabaiak. Ez a különbség a szakképzésben résztvevők-nél már nem áll fenn. A gimnazisták általános iskolai jegyeinél a települési lejtőt részben az magyarázza, hogy a kecskeméti és békéscsabai gimnazisták egy jó része már a nyolcadik osztályban is gimnáziumban tanult, ami – a feltételezett szigorúbb osztályzás miatt – lecsökkenti az átlagukat. A különböző képzési formában tanuló diákok tanulmányi eredménye között (gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző) az általános iskolai eredményeket tekintve meredek lejtőt láthatunk, ez Szombathelyen a legmeredekebb, és Békéscsabán a legkevésbé az. Ez a lejtő a középiskolai eredményeket tekintve megmarad, bár meredeksége, miután az eredmények az általános romlás miatt kevésbé húznak szét, csökken. Jól megfigyelhető, hogy a későbbi évfolyamon törvényszerűen romlanak az eredmények. Legdrámaibb romlást az eredményekben a szakközépiskolák esetében tapasztalhatunk, ez az a programtípus, ahol e mellett a fiúk és lányok közötti különbség ollója a legnagyobbra nyílik (lásd 5.22. táblázat). Ennek magyarázata az lehet, hogy a lányok a gimnáziumi képzéshez nagyon hasonló programot nyújtó szakközépiskolákban tanulnak tovább (egészségügy, közgazdaságtan), míg a fiúk jellemzően az ipari jellegű szakképzésben, amely kínálatában inkább a szakmunkásképzéshez közelít.

5.22. táblázat

A fiúk és lányok nyolcadik osztályos félévi és a középfokú intézmény befejezése előtti év félévének tanulmányi átlaga városonként és iskolatípusonként, 1999

Középfokú program típusa	Város	Fiú		Lány	
		Bizonyítvány			
		8. félévi	Utolsó félévi	8. félévi	Utolsó félévi
Gimnázium	Békéscsaba	42,52	37,55	43,66	39,23
	Kecskemét	44,11	37,26	44,86	42,11
	Szombathely	45,09	40,35	45,61	41,77
Szakközépiskola	Békéscsaba	40,91	34,06	43,44	37,90
	Kecskemét	39,36	29,31	41,83	36,91
	Szombathely	40,96	33,75	43,74	38,55
Szakmunkásképző	Békéscsaba	32,95	30,89	33,40	31,06
	Kecskemét	33,68	28,87	35,67	33,67
	Szombathely	32,25	28,19	33,79	34,49

A tanulmányi teljesítménymérések során kapott eredmények összevetése során a kutatók rendre azt találták, hogy bár van összefüggés az osztályzatok és a tudás szintje

között, de ez az összefüggés lazább, mint amennyire elvárható lenne. Bizonyos kutatások azt mutatták, hogy a teszttel mérhető tudás a jegyeket átlagosan mintegy 30-40%-os mértékben határozza meg (Csapó, 1998; Orosz, 1991). Jól működő értékelési rendszereknél elvárható, hogy ez az összefüggés szoros legyen. Amennyiben az összefüggés fellazul, az jelzi, hogy az értékelési rendszer nem eléggé objektív, azt sok egyéb szubjektív elem terheli. A pedagógus értékelését alapvetően az befolyásolja, hogy mit tart és mit vár el a tanulótól. A „rejtett tanterv” elmélete szerint (Szabó L., 1985) a tanárok különböző hatásmechanizmusokon át közvetítik saját és a társadalmi környezet elvárásai, ezáltal kijelölve és megszabva a tanuló helyét az osztályban. Ezek az elvárások gyakran önmagát beteljesítő jóslatként működnek. A „Pygmalion hatás” (illetve „Gólem hatás”) jelzi (lásd 2.2.3. fejezet), hogy az, hogy a pedagógus mit vár el a tanulótól, alapvető fontosságú annak fejlődésében. Ezeket az elvárásokat viszont a saját értékrendszeren túl a tanulóról alkotott percepciója is befolyásolja. Ugyanakkor ezt a percepciót sok olyan szubjektív elem torzítja, mint a tanuló verbális készsége, az iskola által elvárt kultúrában, nyelvi használatban való otthonossága, a tanulás iránti pozitív attitűdje, fegyelmezettsége. Ezek a tényezők nagyrészt az iskola előtti hat évben alapozódnak meg a családban. Így az osztályzatok gyakran azt tükrözik, hogy a család elvárásai és az iskola elvárásai hasonlóak. A jó eredményt kapó tanulók iskola iránti pozitív attitűdjei megerősödnek, míg a rossz tanulókat gyenge osztályzataik arra sarkallják, hogy lecsökkentsék a rossz jegyek okozta feszültséget azzal, hogy az iskola és az általa közvetített értékrendszer jelentőségét leértékelik. Ezáltal a pedagógus a szubjektív elemekkel terhelt értékelésen keresztül a tanulók közötti kezdeti különbségeket tovább erősítheti.

A településtípus szerint is különböznek az osztályzatok. A mintánkban mint látható, a községi gyerekeknek két-három tizeddel alacsonyabb a tanulmányi átlaga (lásd 5.21. táblázat). Az értékelt és a mért tudás viszont itt is eltér egymástól. Bizonyos felmérések szerint (PISA2000) a teszteredményekben mért különbség még nagyobb a falvak és a városok tanulói teljesítménye között. Eszerint a városi iskolákban szerzett érdemjegyek standard pontszámokban akár 8-9%-kal magasabb teljesítményt takarhatnak, mint azok, amelyeket a községi iskolákban kapnak a tanulók (Jelentés, 2003).

Az osztályzatokat tehát csak részben befolyásolják az általános képességek, viszont kitüntetett jelentősége van a családi háttérnek. Az osztályzatok és a családi háttér összefüggésére nagyon sokan rávilágítottak már (Ferge, 1980; Csapó, 1998). A leggyakrabban az osztályzatokat a szülők iskolai végzettségével szokták összevetni. A mintánkban szereplő szülők hozzávetőlegesen években mért iskolai végzettsége¹⁸ és a

¹⁸ A szülők iskolai végzettsége években: 4= kevesebb, mint 8 általános; 8= 8 általános; 11=szaktanárképző; 12=érettségi; 15=főiskolai diploma; 17=egyetemi diploma

gyerekek tanulmányi átlaga között a korreláció közepesen erősnek mondható. Ugyanakkor igen érdekes, hogy az anyák iskolázottsága és a tanulók tanulmányi eredménye között erősebb a kapcsolat, mint az apák iskolázottsága és a tanulók tanulmányi eredménye között (lásd 5.23. táblázat). Régióként is kicsit más és más ez a kapcsolat. Kecskemét és környékén, valamint a fiúk és a falusi tanulók esetében tűnik ez a kapcsolat a legszorosabbnak (lásd 5.23. táblázat).

5.23. táblázat

A szülők iskolázottsága és a hetedikes tanulók hatodik osztályos félévi átlaga közötti korreláció mértéke régióként, nemenként és településtípusonként, 1997 (Pearson, Szig.: $p < 0,001$)

Megnevezés	Apa iskolázottsága	Anya iskolázottsága
Békéscsaba és környéke	0,388	0,464
Kecskemét és környéke	0,429	0,490
Szombathely és környéke	0,426	0,445
Fiú	0,435	0,489
Lány	0,406	0,471
Város	0,373	0,433
Falu	0,403	0,458

Ugyanakkor amennyiben régióként, településtípusonként és nemenként egyszerre vizsgáljuk a szülők iskolai végzettsége és a tanulmányi átlag közötti kapcsolatot, akkor látható, hogy Kecskemét környékén ez a kapcsolat, különösen a lányok esetében, kicsinek mondható (lásd 5.24. táblázat). Ennek oka egyrészt az lehet, hogy a különböző szinteken nem egyformán hat a szülők iskolai végzettsége, ennek hatása nagyobb lehet, ha a szülő iskolázottabb. A másik ok pedig az lehet, hogy Kecskemét környéke igen szegregált, a lakosság itt általában iskolázatlanabb. Ugyanakkor az osztályokban, miután nem egy standard teljesítményt értékelnek, mindig adnak ötösöket és rosszabb jegyeket is. Így, amennyiben a kiadott osztályzatok mögött nincs heterogén háttér, a szülők iskolai végzettsége sem szóródik, így a jegyek és a szülők iskolai végzettsége közötti korreláció evidens módon csökken. Ezt tapasztalhatjuk tulajdonképpen az utolsó előtti évfolyamon tanuló szakmunkástanulók esetében (lásd 5.25 táblázat).

5.24. táblázat

A szülők iskolázottsága és a tanulók hatodik osztályos félévi átlaga közötti korreláció mértéke kistérségenként, nemek szerint (Pearson, Szig.: $p < 0,001$)

Kistérség	Apák iskolázottsága		Anyák iskolázottsága	
	Fiú	Lány	Fiú	Lány

Békéscsaba	0,409	0,309	0,456	0,422
Békéscsaba környéke	0,347	0,502	0,549	0,505
Kecskemét	0,488	0,315	0,505	0,471
Kecskemét környéke	0,368	0,104	0,379	0,217
Szombathely	0,405	0,457	0,457	0,446
Szombathely környéke	0,310	0,547	0,441	0,525

A tanulmányi eredmények a középiskolában általában leromlanak és a különbségek is mérséklődnek. Talán ennek tudható be, hogy a szülők iskolázottsága és a tanulmányi teljesítmények között az idősebb korcsoport esetén kisebb mértékű korrelációt tapasztalunk (lásd 5.25. táblázat).

5.25. táblázat

A szülők iskolázottsága és a tanulók nyolcadik osztályos év végi átlag, valamint az utolsó félévi átlag közötti korreláció mértéke városonként, nemenként, az általános iskola településének típusaként és iskolatípusonként (Pearson, Szig: $p < 0,001$)

Megnevezés	Tanulmányi átlag			
	8. félév	Utolsó félév	8. félév	Utolsó félév
Középfokú intézmény települése				
Békéscsaba	0,231	0,187	0,267	0,196
Kecskemét	0,207	0,191	0,241	0,179
Szombathely	0,260	0,212	0,280	0,205
Neme				
Fiú	0,274	0,204	0,270	0,181
Lány	0,263	0,260	0,342	0,302
Általános iskola települése				
Ebben a városban	0,283	0,242	0,291	0,207
Más városban	0,244	0,142	0,293	0,179
Falu	0,206	0,124	0,254	0,151
Pedagógiai program				
Gimnázium	0,157	0,168	0,210	0,150
Szakközépiskola	0,078	0,074	0,058	0,054
Szakmunkásképző	0,083	n.s.	0,099	n.s.

Részben persze torzíthatja az eredményt az is, hogy a tanulók a szülők iskolai végzettségét nem mindig tudják pontosan, illetve az általános iskolai eredményekre már nem emlékeznek jól vissza. A legerősebb korrelációs mutatókat a gimnázium és a lányok esetében kaptuk, talán nem véletlenül. Ugyanakkor – mint már említettem – igen figyelemreméltó, hogy a szakmunkásképzőben tanuló fiatalok tanulmányi eredménye és a szülők iskolai végzettsége között a kapcsolat nem szignifikáns (lásd 5.25. táblázat). Ebben a képzési formában az elért teljesítmények általában alacsonyak és

kevésbé szóródnak, mint ahogy a szülők iskolai végzettsége is jóval kevésbé változatos képet mutat a középiskolákhoz képest (lásd 5.26. táblázat).

5.26. táblázat

A 17 évesek szüleinek átlagos iskolázottsága (iskolai években) iskolatípusonként, 1999

	Az apák átlagos iskolázottsága	Az apák iskolázottságának szórása	Az anyák átlagos iskolázottsága	Az anyák iskolázottságának szórása
Gimnázium	13,17	2,48	13,35	2,33
Szakközépiskola	11,88	2,01	11,87	2,18
Szaktanulmányi képző	11,17	1,86	11,03	2,07
N	3 470		3 540	

Miután a magyar iskolákban kevés objektív mérőeszköz van, ezért a tanároknak nincs igazán más viszonyítási alapjuk, mint a saját tapasztalataik. Így az osztályzatok általában egyfajta helyi (az adott iskolán, vagy osztályon belüli) értéket jelölnek. Több szakértő felhívta arra a figyelmet, hogy az azonos jegyek mögött meglévő tudás, a helyi értékrend különbségei olyan nagyok, hogy az egy oktatási rendszeren belül aligha tolerálhatók (Csapó, 1998). A vizsgált kistérségi kutatás során ugyan nem mérjük fel a tanulók tantárgyi tudását, de az osztályzatok szóródását az iskolákon belül és azok között meg lehetett vizsgálni. Itt is kitűnt Kecskemét környéke, ahol igen alacsonyak a tanulmányi átlagok, és a szórás is a legkisebb a térségek közül (lásd 5.27. táblázat). Ez is azt támasztja alá, hogy a Kecskemét környéki falvak lakosai alacsonyabban iskolázottak és viszonylag homogén közeget alkotnak. Ezzel szemben Kecskeméten találtam a legmagasabb átlagos tanulmányi átlagot és az átlagok közötti szórás jóval magasabb, mint a környező falvakban. A tanulmányi átlagok és szórások összevetése alátámasztja megint azt a megállapítást, hogy Kecskemét és környéke között igen nagyok a különbségek, míg a másik két kistérség – a tanulmányi átlagok terén és a szülők iskolázottságának megoszlását tekintve is – kiegyensúlyozottabb képet mutat.

5.27. táblázat

A hatodik féléves tanulmányi átlagok és szóródásuk kistérségeként

Település	Átlag	Szórás	N
Békéscsaba	3,99	0,79	423
Békéscsaba környéke	3,75	0,78	319
Kecskemét	4,04	0,75	658
Kecskemét környéke	3,64	0,65	198
Szombathely	3,98	0,73	511
Szombathely környéke	3,86	0,77	149
Összesen	3,93	0,76	2258

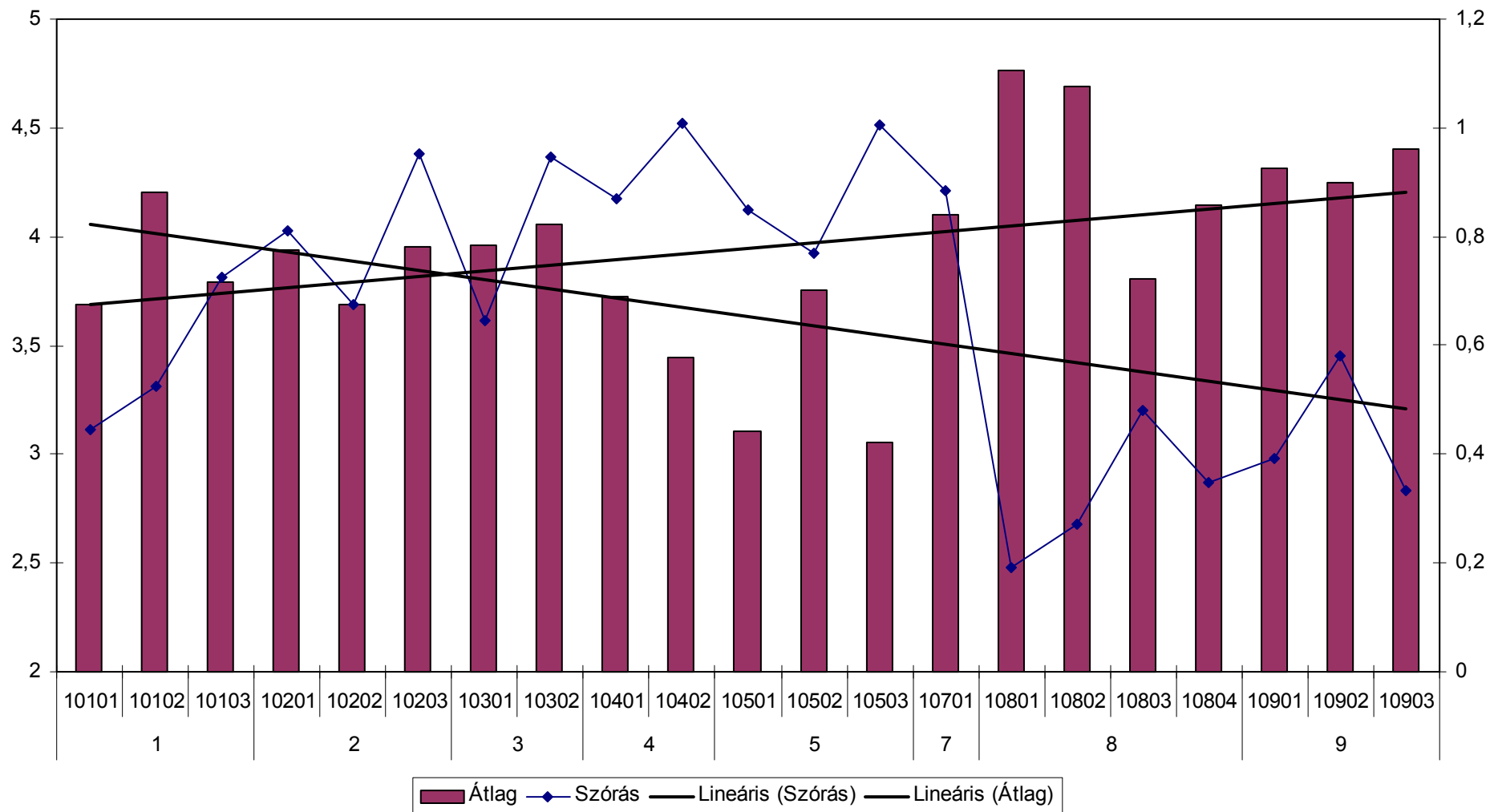
A nemzetközi tanulmányi teljesítménymérések rendre azt mutatják, hogy Magyarországon a teljesítmények igen erősen szórnak az iskolák között, miközben az iskolákon belül kevésbé (Báthory, 2000, *Jelentés ...*, 2003). A teljesítmények, illetve osztályzatok szintje és azok szórása nem független egymástól. A három kistérségben egyaránt kimutatható, hogy az osztályzatok és azok szórása között fordított az összefüggés. Ez azt jelenti, hogy minél homogénebb egy osztály, annál jobbak az eredmények. Ez nem véletlenül alakult így. A három város iskoláit és osztályait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a kisgimnáziumi osztályokban jóval magasabbak az osztályzatok és jóval kisebbek az osztályzatok közötti különbségek, mint a normál általános iskolákban. Ennek magyarázata egyértelműen az, hogy a kisgimnáziumok a legjobban tanuló gyerekeket csábítják el az általános iskolákból, és a felvételi vagy egyéb szűrő mechanizmuson át törekednek a magas színvonalú homogén osztályok kialakítására, ami a legfőbb biztosítéka annak, hogy a pedagógus a hagyományos eszközökkel (frontális módszer, differenciálás alig) is jó eredményt érjen el. Ez az összefüggés különösen Kecskeméten és Békéscsabán igaz, ahol a félévi eredmények osztályátlaga és azok osztályon belüli szóródása közötti korrelációs együttható jóval magasabb értéket vett fel, ha a kisgimnáziumok osztályait is bevettük a vizsgálatba, mint amikor nem.¹⁹ A másik oldalon található az az iskolák, ahol alacsonyok az osztályátlagok, de viszonylag nagyobb a szórás. Különös figyelmet érdemelnek azok az iskolák, amelyekben a cigánytanulók többségben vannak. Békéscsabán ilyen a mintában az 5. számú, Kecskeméten a 11. számú iskola, valamint Szombathely környékén a 2. számú iskola. Mindegyikre igaz, hogy itt találjuk a legalacsonyabb osztályátlagokat, ugyanakkor az eredmények jobban szórnak, mint a gimnáziumi osztályok esetében

¹⁹ Kecskeméten a hatodik félévi tanulmányi átlag osztályátlaga és a félévi átlagok osztályon belüli szóródása közötti korrelációs együttható a kisgimnáziumokkal: -0,78, kisgimnáziumok nélkül: -0,51; Békéscsabán kisgimnáziummal: -0,72, kisgimnázium nélkül: -0,34. Szombathelyen szinte nincs különbség a két együttható között: -0,53 és -0,51. Az 5.3.–5.5. ábrákon Kecskeméten a 12-16. számú iskolák, Békéscsabán a 8-9. számú iskolák, Szombathelyen a 9-10. számú iskolák hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumok.

(lásd 5.3.-5.5. ábrák, amelyek a hetedikes tanulók hatodik év végi tanulmányi átlagát és szórását mutatja iskolánként és osztályonként, a vízszintes vonalon a legalsó szám az iskola sorszáma, az öt számjegyű számok pedig az osztályokat jelölik. A baloldali függőleges egyenesen az osztályátlagot, a jobboldali függőleges egyenesen pedig az osztályokban elért egyéni átlagok szórásának mértékét láthatjuk.).

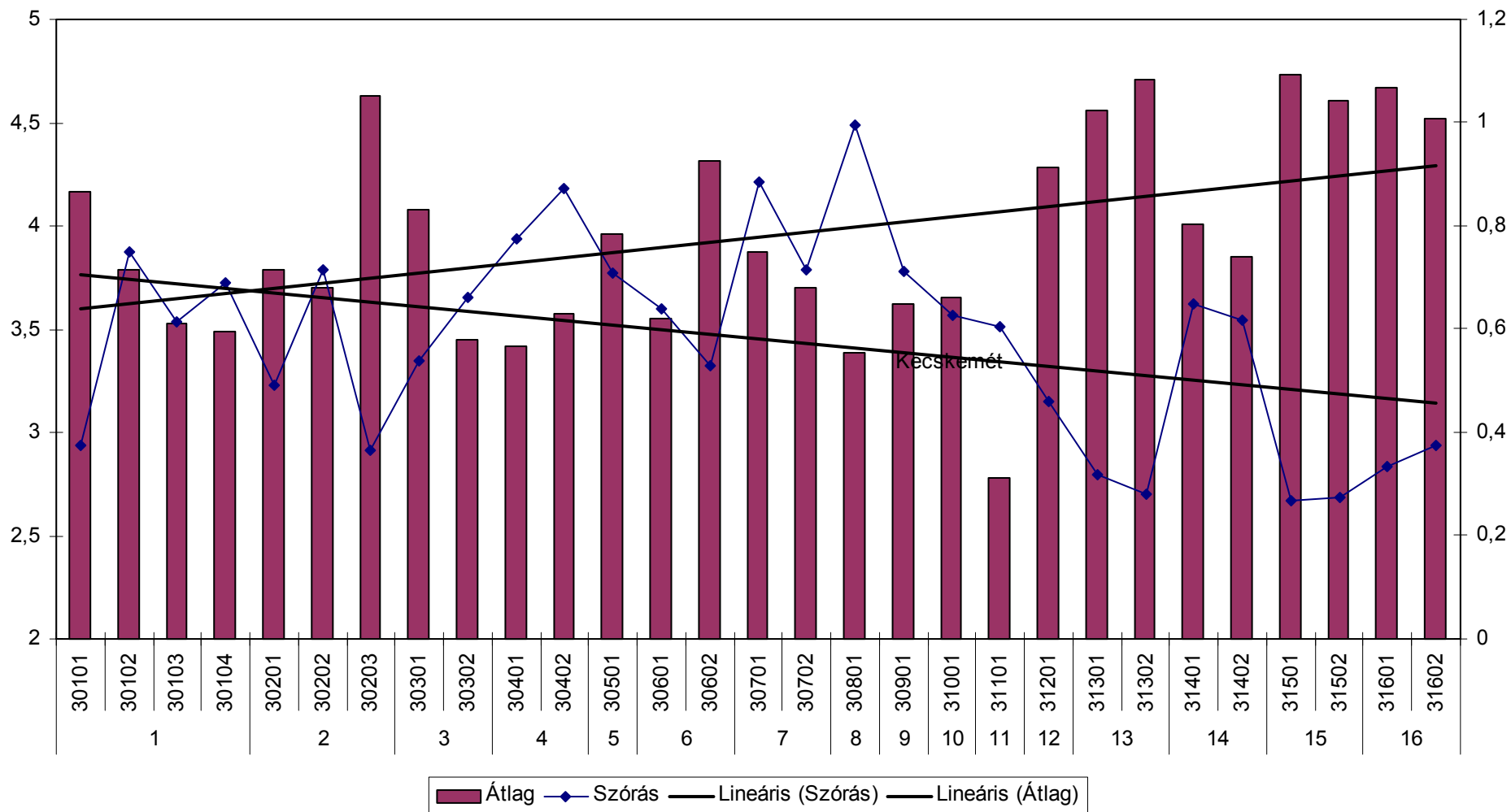
5.3. ábra

A békéscsabai és környéki hetedikes tanulók hatodik félévi tanulmányi átlaga és annak szórása osztályonként, 1997



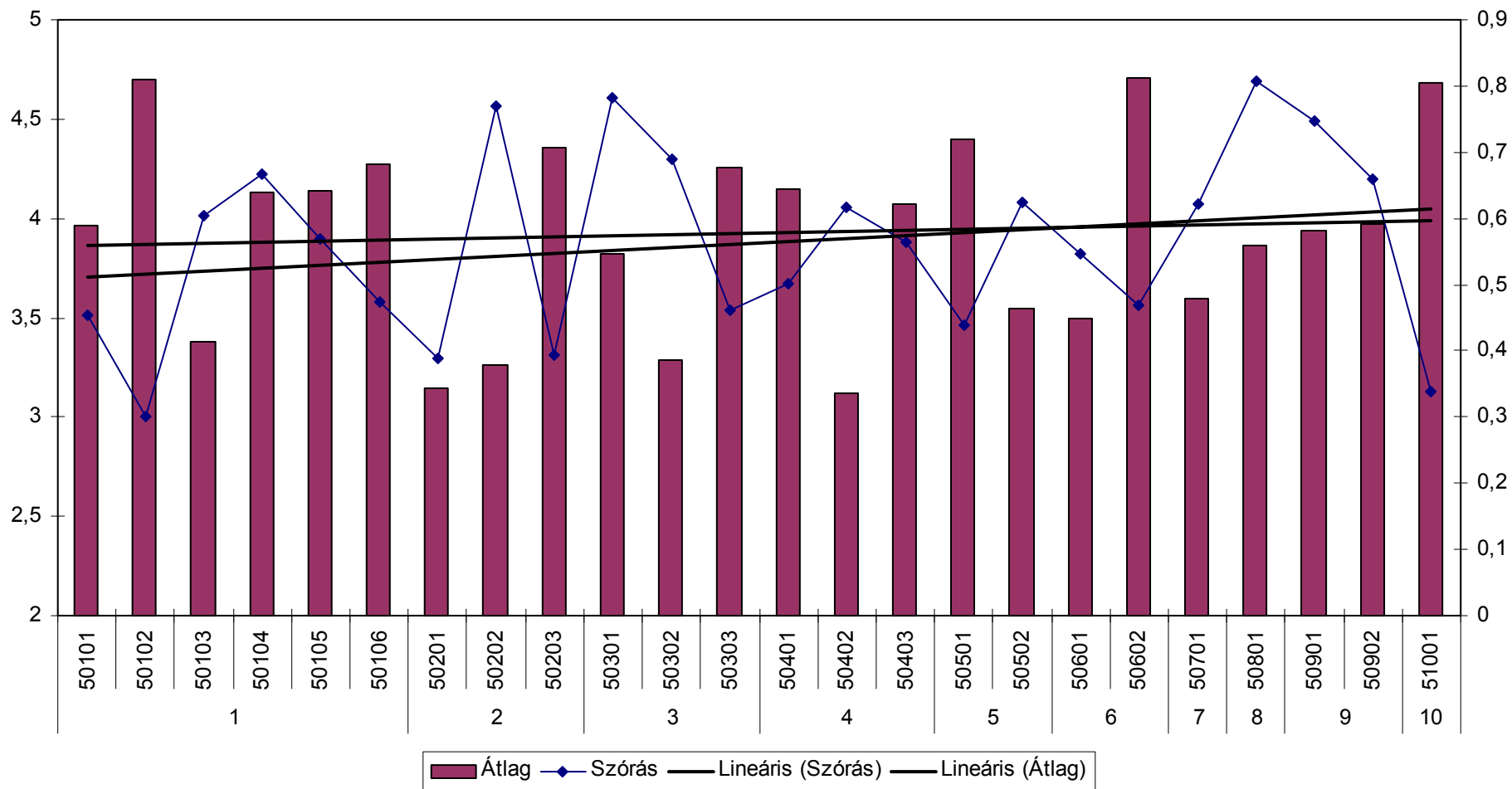
5.4. ábra

A kecskeméti és környéki hetedikes tanulók hatodik félévi tanulmányi átlaga és annak szórása osztályonként, 1997



5.5. ábra

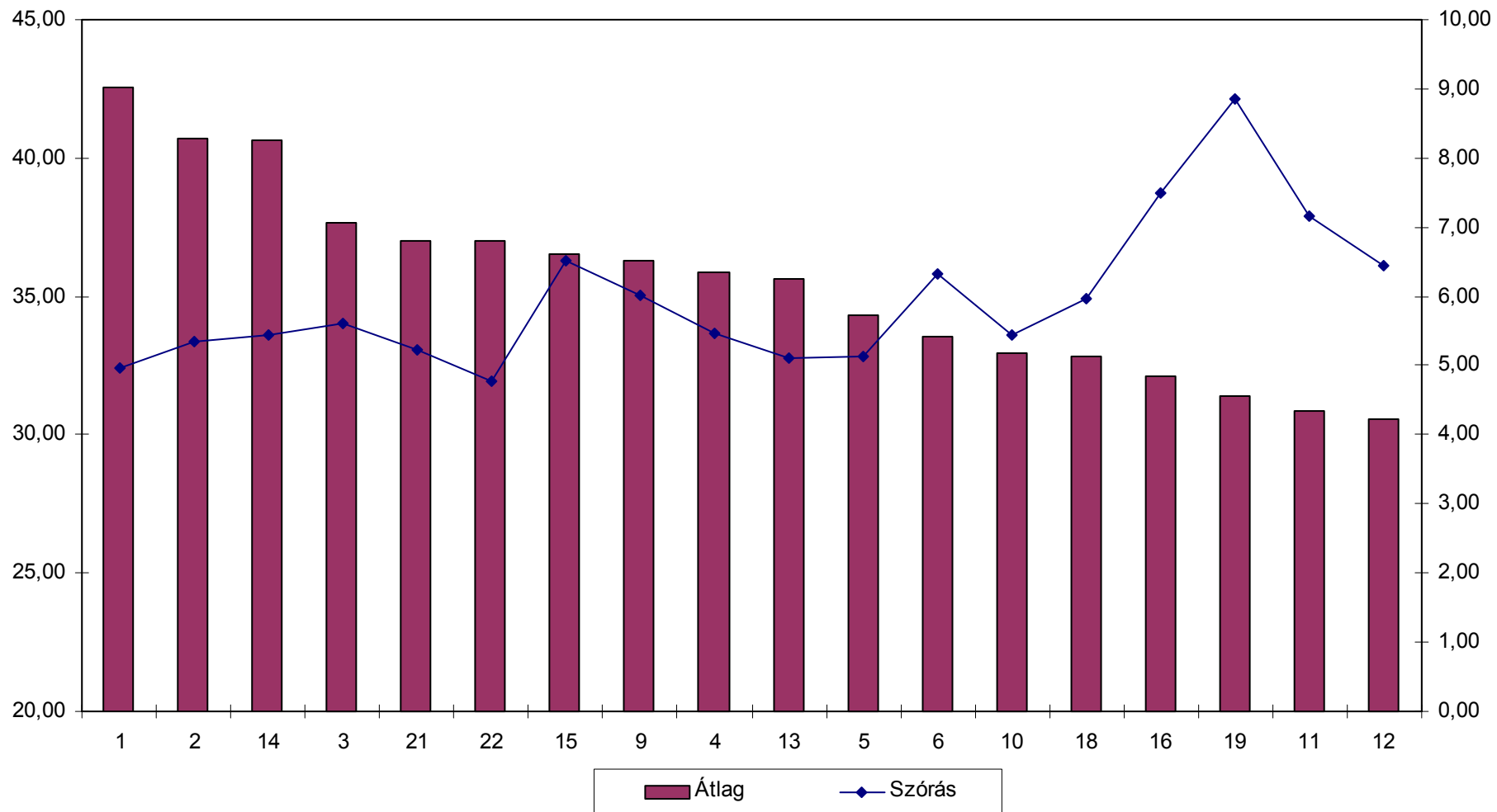
A szombathelyi és környéki hetedikes tanulók hatodik félévi tanulmányi átlaga és annak szórása osztályonként, 1997



A középfokú intézményekben tanulók tanulmányi teljesítményének iskolánkénti átlagai és szórásai az általános iskolákhoz hasonló összefüggést mutatnak (lásd 5.7.–5.9. ábrák az utolsó előtti évfolyamon álló tanulók tanulmányi átlaga középfokú intézményenként). A legmagasabb átlagú iskolák mindhárom településen kivétel nélkül a szerkezetváltó gimnáziumok, a legrosszabb átlagú iskolák pedig a szakmunkásképzést is folytató szakképző intézmények közül kerülnek ki. Itt is érvényesül az az összefüggés, hogy minél magasabb egy iskola átlaga, annál kisebb a szórás a tanulók teljesítménye között, sőt ez az összefüggés a középfokú intézmények esetén már erősebb, mint az általános iskolák esetén (az iskola átlag és a teljesítmények szóródása közötti korreláció mértéke: Békéscsabán $-0,64$; Kecskeméten $-0,80$; Szombathelyen $-0,83$). Ami figyelemreméltó, hogy míg Szombathelyen az általános iskolák esetén kisebb homogenizációt találtunk, mint a másik két településen, ez a 17 éves korosztály esetén már nem igaz. Miután Szombathelyen csak egy nyolc évfolyamos gimnázium van, ezért a szelekció később zajlik le, viszont ez a folyamat, miután valószínűleg a középiskolák között erős minőségi különbségek lehetnek, annál erőteljesebb. Békéscsabán pedig a kisebb mértékű homogenizáció egyik lehetséges oka lehet az is, hogy az iskolák közt nincs ennyire erőteljes minőségi különbség. Ugyanakkor akár az osztályzás, értékelés helyi eltérő módszerei, módjai, vagy a középiskolások eltérő mintájából is adódhatnak ezek az eltérések.

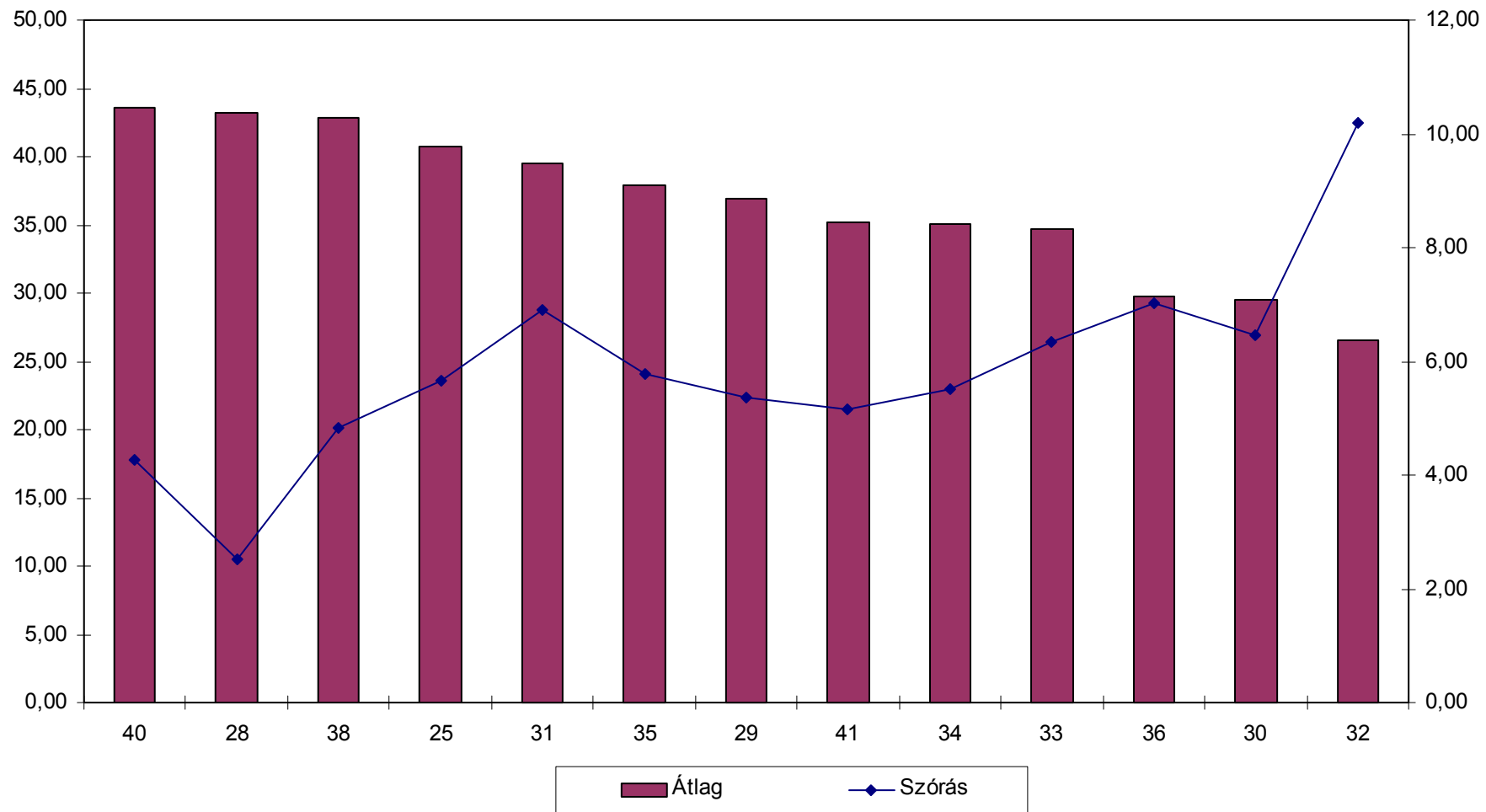
5.7. ábra

A békéscsabai 17 éves tanulók tanulmányi eredménye és szórása iskolánként, 1999



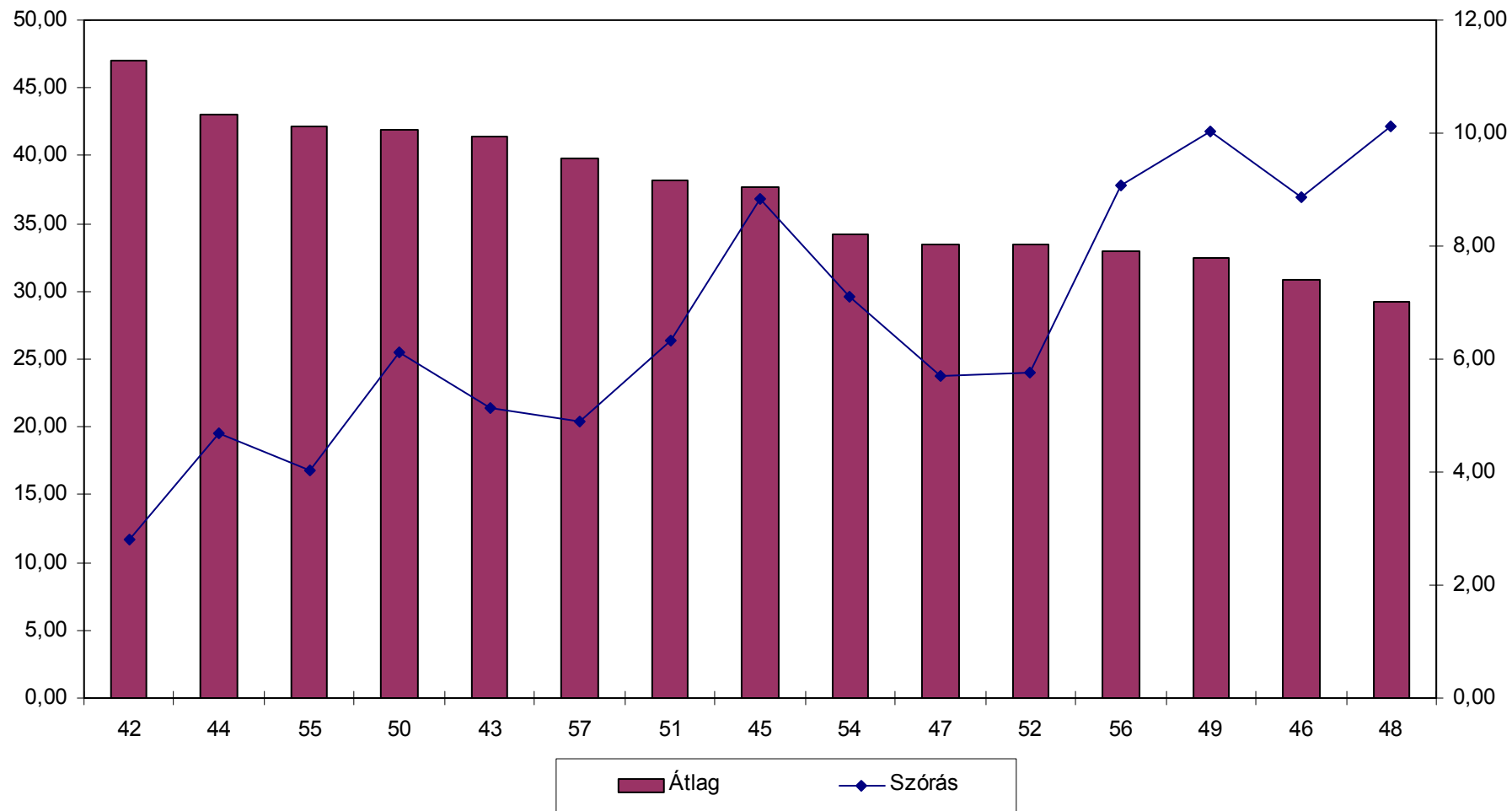
5.8. ábra

A kecskeméti 17 éves tanulók tanulmányi eredménye és szórása iskolánként, 1999



5.9. ábra

A szombathelyi 17 éves tanulók tanulmányi eredménye és szórása iskolánként, 1999



5.1.6. A tanulmányi átlag, a szülők iskolázottsága és a továbbtanulás iránya

Tanulmányomban az osztályzatnak azért van kitüntetett jelentősége, mert a továbbtanulási aspirációkat ez a tényező befolyásolja a legerőteljesebben. A hetedikes gyerekek hatodik év végi tanulmányi eredménye igen erősen magyarázza a továbbtanulás irányát. A szakmunkásképző iskolát választók 68,4 százaléka a gyengébb tanulók közé számít, míg a gimnáziumot választók majdnem 60%-a jó tanuló. Más oldalról, a rossz tanulók több mint fele a szakmunkásképző iskolát választja, míg a jó tanulók háromnegyede gimnáziumba menne (lásd 5.28. táblázat).

5.28. táblázat

A hetedikes tanulók továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredményük szerint, 1997

(Szigifikancia: $p < 0,001$, Cramer's $V = 0,455$)

	Rossz tanulók (3,4-ig)	Közepes tanulók (3,5-4,4)	Jó tanulók (4,5-től)	N és %
FŐ				
Szaktanulmányi képző	279	125	4	408
Szakközépiskola	189	545	166	900
Gimnázium	46	349	507	902
N	514	1019	677	2210
A TOVÁBBTANULÁS IRÁNYA SZERINT				
Szaktanulmányi képző	68,4	30,6	1,0	100,0
Szakközépiskola	21,0	60,6	18,4	100,0
Gimnázium	5,1	38,7	56,2	100,0
Összesen	23,3	46,1	30,6	100,0
A TANULMÁNYI EREDMÉNY SZERINT				
Szaktanulmányi képző	54,3	12,3	0,6	18,5
Szakközépiskola	36,8	53,5	24,5	40,7
Gimnázium	8,9	34,2	74,9	40,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Az anyák iskolai végzettsége szerint vizsgálva azt láthatjuk, hogy igaz ugyan, hogy a rosszabb tanulók inkább a szakmunkásképzőt választják, mint a középiskolát, és a jó tanulók inkább a középiskolát, mint a szakmunkásképzőt, de ezen belül a választás nem független az anya iskolai végzettségétől. A tanulmányi eredmény és az anya végzettségének a hatása összeadódni látszik. Jól látható, hogy a nem érettségizett anyák gyermekeinek majdnem 40%-a nem tanul túl jól, míg a felsőfokú végzettségű anyák gyerekei közt ez az arány csak 4%. Ugyanakkor, minél magasabb végzettségű az anya, annál inkább választják még a rosszabbul tanulók is a középiskolát (lásd 5.29. táblázat). (Erről lásd még az 5.2. fejezetet).

5.29. táblázat

A 13 évesek továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredményük és az anya iskolai végzettsége függvényében

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége	A továbbtanulás iránya	N				%			
		Rossz tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók	Összesen	Rossz tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók	Összesen
Nincs érettségi	Szaktanársképző	171	79	1	251	60,64	21,88	1,18	34,48
	Szakközépiskola	93	212	35	340	32,98	58,73	41,18	46,70
	Gimnázium	18	70	49	137	6,38	19,39	57,65	18,82
	Összesen	282	361	85	728	100,00	100,00	100,00	100,00
	Összesen	38,74	49,59	11,68	100	-	-	-	-
Érettségi	Szaktanársképző	52	33	1	86	49,06	8,97	0,38	11,62
	Szakközépiskola	43	203	88	334	40,57	55,16	33,08	45,14
	Gimnázium	11	132	177	320	10,38	35,87	66,54	43,24
	Összesen	106	368	266	740	100,00	100,00	100,00	100,00
	Összesen	14,32	49,73	35,95	100	-	-	-	-
Felsőfok	Szaktanársképző	7		1	8	41,18	0	0,41	2,01
	Szakközépiskola	9	55	26	90	52,94	39,57	10,70	22,56
	Gimnázium	1	84	216	301	5,88	60,43	88,89	75,44
	Összesen	17	139	243	399	100,00	100,00	100,00	100,00
	Összesen	4,26	34,84	60,90	100	-	-	-	-

A továbbtanulás valószínű irányára igen nagy mértékben hat a tanulónak az iskolában elért tanulmányi eredménye. Amennyiben a multinomiális logisztikus regressziós modellbe a szülők végzettsége mellé a tanulmányi átlagot is bele vesszük, úgy a modell magyarázóereje lényegesen megnövekszik (mintegy megkétszereződik). A tanulmányi átlag egy egységgel való növekedése jelentősen csökkenti a szakképző intézmények választásának az esélyét. Ugyanakkor a szülők iskolai végzettségének hatása szignifikáns marad (lásd 5.30. táblázat).

5.30. táblázat

Multinomiális logisztikus regressziós modell a megcélzott középfokú iskola magyarázatára (referenciakategória: gimnázium)

	Multinomiális esélyhányadosok (Exp. B.)	
	Szaktanársképző	Szakközépiskola
Hatodik év végi átlag	0,038	0,229
Apa végzettsége (ref: felsőfokú végzettség)		
Nem érettségizett	7,960	3,195
Érettségizett	4,724	1,888
Anya végzettsége (ref: felsőfokú végzettség)		
Nem érettségizett	7,152	2,236
Érettségizett	3,668	1,906

Cox and Snell :0,445; Nagelkerke:0,509; McFadden:0,284

A 17 éves tanulók esetében már nemcsak a tanulmányi teljesítmény, de annak a középfokú programnak, amelyben részt vesznek, a jellege is befolyásolja azt, hogy mihez kezd majd a tanuló az iskola elvégzése után. Ilyen értelemben a felsőfokú intézményben való továbbtanulás elsősorban az érettségit adó képzési típusokon tanulók esetében jelent valós alternatívát. Érdekes, hogy azért akadt olyan szakmunkástanuló, aki szintén a felsőoktatást jelölte meg későbbi célként. Lehetséges, hogy nem voltak teljesen tisztában a lehetőségekkel, és inkább a vágyaikat írták le. Ugyanakkor már ma is van valós továbbtanulási alternatívája egy szakmunkástanulónak, így ez a kérdésfeltevés náluk is releváns. Mindegyik képzési típusban él az az összefüggés, hogy minél jobban tanul valaki, annál inkább gondolkodik továbbtanulásban, és annál inkább jelöl meg magasabb típusú képzési formát (lásd 5.31. táblázat). Másik oldalról viszont a tanulmányi átlagtól függetlenül a gimnazisták általában nagyobb arányban akarnak egyetemen továbbtanulni, mint a szakközépiskolások (erről lásd még később).

5.31. táblázat

A 17 éves tanulók továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredményük és iskolatípus szerint, 1999 (N=3518)

Jelenleg milyen osztályban tanul	A középfokú iskola elvégzése utáni elképzelés	Roszs tanuló	Közepes tanuló	Jó tanuló	Összesen
Gimnázium	Egyetem	14,7	25,9	67,0	47,3
	Főiskola	40,4	54,8	29,6	39,4
	Egyéb	39,5	15,6	2,3	10,8
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	5,5	3,8	1,1	2,5
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Szakközépiskola	Egyetem	3,5	8,8	27,0	13,0
	Főiskola	33,3	51,5	53,6	46,0
	Egyéb	39,0	28,4	12,4	26,7
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	24,2	11,3	7,1	14,3
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Szakmunkásképző	Egyetem	1,5	1,2	2,3	1,5
	Főiskola	3,8	5,4	7,0	4,6
	Egyéb	60,2	71,8	68,6	64,6
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	34,5	21,6	22,1	29,2
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Gimnázium: Szi_{gn}: $p < 0,001$, Cramer's V: 0,369; Szakközépiskola: Szi_{gn}: $p < 0,001$, Cramer's V: 0,298; Szakmunkásképző: Szi_{gn}: $p < 0,010$, Cramer's V: 0,102

A feltett kérdések: Hogyan fog alakulni az életed, ha elvégezted az iskolát? Te valószínűleg hol fogsz továbbtanulni?

Ugyanígy függetlenül a tanulmányi eredménytől, minél képzetlenebb az anya annál inkább tanulna tovább a tanuló egyetemen, és fordítva is áll az összefüggés, minél képzetlenebb az anya, annál kevésbé gondolkodik továbbtanulásban a tanuló, szintén tanulmányi eredményétől függetlenül (lásd 5.32. táblázat).

5.32. táblázat

A 17 éves tanulók továbbtanulási aspirációja tanulmányi eredménye és az anya iskolai végzettsége szerint, 1999 (N=3518)

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége	Elképzelés a középfokú képzés befejezés után	Rossz tanuló	Közepes tanuló	Jó tanuló	
Általános iskola	Egyetem	0,6	6,9	17,2	6,7
	Főiskola	12,8	33,3	47,3	28,2
	Egyéb	54,3	42,4	21,5	42,4
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	32,3	17,4	14,0	22,7
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Szakmunkásképző	Egyetem	2,4	5,0	24,2	8,0
	Főiskola	14,0	34,4	43,6	27,3
	Egyéb	53,8	46,1	24,2	44,8
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	29,8	14,5	8,1	20,0
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Érettségi	Egyetem	4,0	11,3	39,4	19,9
	Főiskola	27,5	47,2	44,0	40,0
	Egyéb	46,3	31,8	12,0	28,5
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	22,3	9,7	4,6	11,5
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Főiskola	Egyetem	10,2	21,5	60,1	37,1
	Főiskola	34,8	53,7	33,0	40,4
	Egyéb	33,9	20,5	3,6	15,4
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	21,2	4,4	3,3	7,2
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Egyetem	Egyetem	10,0	38,2	77,4	54,3
	Főiskola	45,0	41,8	19,1	30,0
	Egyéb	27,5	10,9	1,7	9,1
	Nem tanul tovább, vagy bizonytalan	17,5	9,1	1,7	6,7
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A továbbtanulás valószínű irányára a középiskolában is nagy mértékben hat a tanulónak az iskolában elért tanulmányi eredménye. Amennyiben a 17 évesek továbbtanulását magyarázó modellbe a szülők végzettsége mellé a tanulmányi átlagot is belevesszük, úgy a modell magyarázóereje itt is lényegesen megnövekszik (mintegy megkétszereződik). Ugyanakkor a szülők iskolai végzettségének hatása szignifikáns marad. A középiskolások esetében a tanulmányi eredmény mellett – mint láttuk – az iskola típusa is nagyban befolyásolja a tanuló további lehetőségeit, és így a jövőbeli terveit is. Ez tovább növeli a modell magyarázó erejét, ahol a szülők iskolai végzettsége, a tanulmányi átlag és az iskolatípus szignifikánsan része a modellnek. A szakmunkástanulók a gimnazistákhoz képest majdnem negyvenszer nagyobb eséllyel választják az egyéb, nem felsőfokú továbbtanulá-

si utakat, mint az egyetemet, amely természetesen érhető, hiszen számukra az érettségi megszerzésén át nyílik csak lehetőség esetleg továbbtanulni. Érdekes ugyanakkor, hogy nincs szignifikáns különbség a főiskolát vagy egyetemet végzett szülők gyerekeinek a nem egyetemi továbbtanulás választásának esélyeiben (lásd 5.33. táblázat).

5.33. táblázat

Multinomiális logisztikus regressziós modell a középfok utáni továbbtanulás magyarázatára (referenciakategória: egyetem)

		Exp. B.	
		Egyéb	Főiskola
	Utolsó félévi átlag	0,79	0,86
Apa ref.: egyetemi végzettség	8 általános vagy kevesebb	6,13	2,70
	Szaktanácsképző	5,55	2,37
	Érettségizett	2,52	1,52
	Főiskola	1,59	1,28
Anyá ref.: egyetemi végzettség	8 általános vagy kevesebb	4,33	2,43
	Szaktanácsképző	3,73	2,02
	Érettségizett	2,50	1,81
	Főiskola	1,31	1,35
Iskola típusa ref.: gimnázium	Szaktanácsképző	38,35	1,36
	Szakközépiskola	4,42	2,96

Cox and Snell :0,483; Nagelkerke:0,546; McFadden:0,306

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a továbbtanulási aspirációkat alapvetően befolyásolja a tanuló tanulmányi teljesítménye, ez viszont nem független a család kulturális tőkéjétől, a szülők iskolázottságától. Mind a továbbtanulási aspirációkkal, mind a tanulmányi teljesítménnyel az anya iskolai végzettsége szorosabb összefüggést mutat, mint az apa iskolázottsága. Ez a tendencia nem változik meg a későbbi életkorban sem. Így az a hipotézis, hogy az anya hatása az életkorral csökken, ezen az adatbázison nem látszik beigazolódni.

Minél iskolázottabb az anya, illetve az apa, annál inkább aspirál magasabb presztízsű oktatási intézménybe a tanuló. Drámai a különbség a felsőfokot végzett anyák és a képzetlenebb anyák gyermekei között. Az utóbbiak 114-szer nagyobb eséllyel választják a szaktanácsképző iskolát, mint az előbbieket. A két szülő hatása még erőteljesebben hat együttesen. Ha egyik szülőnek sincs érettségije, úgy gyermekük 220-szor nagyobb eséllyel választja a szaktanácsképző iskolát, mint a gimnáziumot. Ugyanakkor az anya kivételezett szerepe itt is megnyilvánul. Az anya magas iskolázottsága jobban megvéd az alacsonyabb szintű továbbtanulási aspirációktól, mint az apa magas iskolázottsága.

A tanulmányi eredmény és az anya hatása összeadódni látszik. Igaz ugyan, hogy a rosszabbul tanulók inkább a szaktanácsképzőt, a jól tanulók pedig inkább a gimnáziumot választják, de ezen belül a választás nem független az anya iskolázottságától.

Térségenként valóban eltérő mértékben hat a szülők iskolai végzettsége a tanuló tanulmányi eredményére, és/vagy továbbtanulási aspirációjára. Úgy tűnik, hogy a rétegzettebb helyi társadalmakban, a szelektívebb helyi iskolarendszerekben a családi ház hatása fel erősödik.

A tanulók tanulmányi eredményét vizsgálva feltűnő, hogy a legmagasabb átlagú iskolák minden térségben a szerkezetváltó gimnáziumok, a legrosszabb átlagú iskolák pedig a szakmunkásképzést is folytató iskolák közül kerülnek ki. A kisgimnáziumokban ugyanakkor nemcsak hogy magasabb a tanulók tanulmányi átlaga, de az osztályzataik is kevésbé szórnak, mint a többi iskolában. Ez arra utal, hogy ezek az iskolák a felvételi és egyéb szűrő mechanizmuson keresztül magas színvonalú, homogén osztályok kialakítására törekcsenek.

5.2. Az idő tényező

A továbbtanulási döntések nem elszigetelten, hanem térben és időben történnek. Az idő tényező kiemelt fontosságú a továbbtanulási döntések esetében, miután azok a jövőről szólnak. Az egyénnek az időhöz kötődő felfogása, időszemlélete befolyásolja alapvetően befolyásolja ezeket az elképzeléseket. A közgazdászok és a módszertani individualista alapon álló szociológusok szerint a cselekvő racionális döntését befolyásolja az, hogy milyen hasznosságot tulajdonít cselekvése jövőben várható eredményének. Általában igaz, hogy az emberek többre értékelik a kisebb, de azonnali, vagy rövid távon bekövetkező jövedelmet, mint a távoli jövőben elérhető nagyobb. Az, hogy valaki mennyire jelen-, vagy jövőorientált függ attól, hogy ez a szempont hogyan érvényesült a gyermekkori szocializációja során, de függ attól is, hogy mekkora jelentőséget tulajdonít a különböző időpontokban várható jólétnek (*Elster, 1985*). A továbbtanulás egy olyan döntés, ahol a jelenben elérhető hozamot (az azonnali elhelyezkedésből fakadó jövedelem) az illető feláldozza egy távolabbi, de az életút egészét tekintve nagyobb jövedelem reményében, amelyhez viszont újabb erőfeszítések szükségesek. Az elmaradt bevétel mellé járulnak még a tanulás közvetlen (tandíj, tankönyv, stb.) és közvetett (a tanulással járó fáradtság, vizsgák) költségei. Az, aki a középfok elvégzése után az azonnali elhelyezkedés mellett dönt, az túlságosan is leértékeli a jövőt, és minél magasabb ez a diszkontráta, annál kisebb lesz a jövőbeni bevételnek a döntés meghozatalakor észlelt ún. „jelenértéke”. Abban, hogy valaki mekkora súlyt helyez a jövőbeni hasznosságra, alapvető szerepet játszik az, hogy mennyire tudja elképzelni a jövőt. Ezért ez a diszkontráta életkor, jövedelem vagy iskolázottság szerint is különbözik. Azok értékelik alul a jövőbeni hasznosságokat, akiknek nehézséget jelent az, hogy elképzeljék a jövőt. Így a gyerekek, vagy a kevésbé iskolázott emberek tipikusan ilyenek. Van aki szerint a továbbtanulás tulajdonképpen azt a célt is szolgálja, hogy kifejlődjön az ún. „képzeloerő” tőke, ami hozzásegít ahhoz, hogy valaki pontosabban értékelje a jövőbeni hasznosságokat (*Becker, 1998*). Ugyanakkor ez nem

jelenti azt, hogy ha valaki nem tanul tovább, az nem dönthet racionálisan (*Elster, 2000*). Amennyiben valaki nem tanul jól, és esetleg az egészségi állapota sem kielégítő, gondolhatja, hogy nem él olyan hosszú életet, amelyen át valóban megtérülne egy hosszabb távú befektetés. A továbbtanulási döntések esetében tehát mindenképpen érdemes vizsgálni, hogy mennyire érvényesülnek a befektetés jövőbeni megtérülésére vonatkozó szempontok. Ez egyben azt is jelenti, hogy az egyén továbbtanulási döntésénél racionális megfontolások is szerepet játszanak.

Az sem mindegy, hogy egy döntés a közeljövőt vagy a távoli jövőt érinti. A 13 évesek esetében nemcsak az általános iskola utáni közvetlen továbbtanulási szándékokra, de a távolabbi jövőt érintő, a középfok utáni elképzelésekre is rákérdeztünk. Kérdés, hogy mennyire játszanak szerepet a racionális megfontolások egy távolabbi jövőt illetően (tehát ahol nemcsak a várható bevétel, de maga a döntés is a távoli jövőben esedékes)? Ennek eldöntésére a kontextuális elemzés módszerét használok (*lásd 3.2. fejezet és Függelék*).

Az idő tényező viszont másképpen is jelen van. Nemcsak egy adott pontban vizsgálhatjuk a közeli és távoli jövőben történő döntési elképzeléseket, de miután a mintánkban két életkori csoport is van, vizsgálhatjuk a továbbtanulásra vonatkozó döntési mechanizmus változását a két kohorszban. Habár nem panelről van szó, tehát nem ugyanaz a populáció lett megkérdezve két évvel később, de az azonos helyszínek lehetőséget adnak korlátozott mértékű összehasonlításra. Miután a 17 évesek mintája kevésbé megbízható, ezért az így levont következtetéseket bizonyos fenntartással kell fogadni. Ugyanakkor a probléma van annyira izgalmas, hogy valamilyen szinten megpróbáljunk rá válaszolni. Vajon az idősebb generáció másképp dönt-e a továbbtanulást illetően, mint a fiatalok, vajon felerősödnek-e náluk a racionális elemek, lévén tapasztaltabbak. Az idő haladtával van-e változás a szülők szerepében, vajon a munkába állás és a specializált továbbtanulás közötti döntéskényszer felerősíti-e az apa szerepét, vagy a korai szakaszban tapasztalt erős anyai hatás folytatódik, vagy mindkét szülő szerepe lecsökken. Ennek eldöntésére elsősorban a két mintában a továbbtanulási döntésekre gyakorolt szülői hatások mértékének (asszociációs mutatók), valamint a tanulók szülei szerepére vonatkozó explicit válaszainak összevetése ad módot.

5.2.1. A családi kulturális háttér és az egyéni racionális döntés szerepe a továbbtanulásban a tizenhárom éves tanulók körében²⁰

A továbbtanulási szándékokat vizsgálva felmerülhet az a már mások által is sokat vizsgált kérdés, hogy vajon mennyire befolyásolja azt pusztán a család általános társadalmi háttere, kulturális beállítódása, vagy szerepet játszik-e valamilyen racionális megfontolás is az

²⁰ E fejezet egy része már megjelent az *Educatio* című folyóiratban (*Lannert, 1998*).

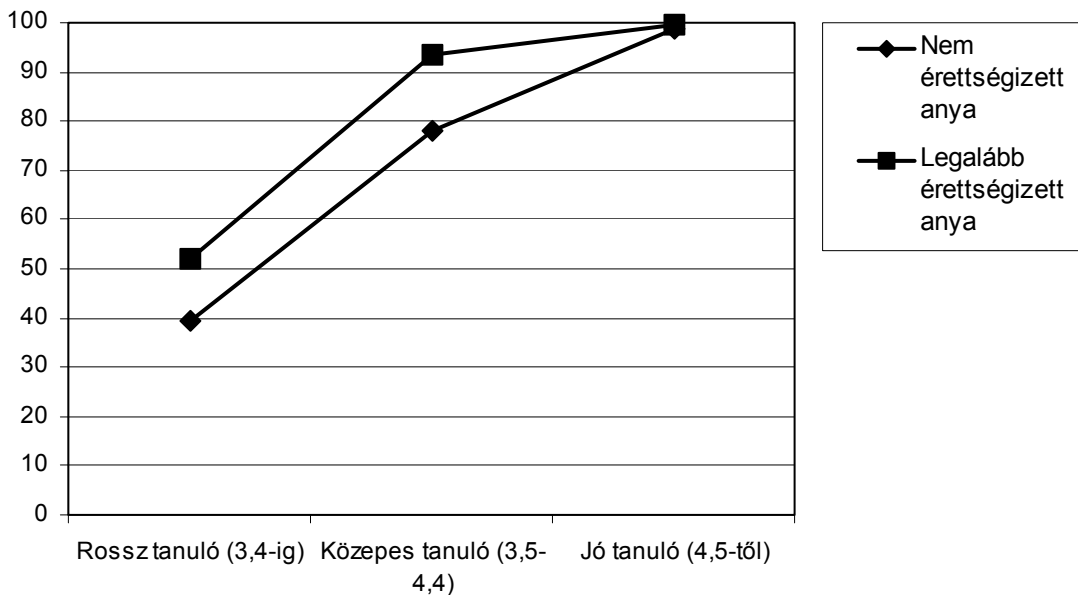
egyéni részéről (*Boudon, 1981*). Tény, hogy az iskolázatlanabb és szegényebb szülők gyermekei kisebb arányban tanulnak tovább középiskolában, illetve a felsőfokon, mint az iskolázottabb, jobb módú szülők gyermekei. Vannak, akik ezt a különböző családi háttérrel rendelkező gyermekek eltérő nyelvi készségeivel magyarázzák, és vannak akik szerint a magyarázat erre az, hogy a kevésbé iskolázott szülők kisebb értéket tulajdonítanak a tanulásnak. Azok viszont, akik szerint racionális megfontolások játszanak ebben szerepet, úgy vélik, hogy a szegényebb családok egyfajta költség-haszon mérlegelés alapján mondanak le gyermekeik továbbtaníttatásáról (*Moksony, 1999*).

Megvizsgáltam az iskolázott és a kevésbé iskolázott szülők gyenge, közepes illetve jó tanulmányi eredményt elért gyermekeinek középiskolai továbbtanulási aspirációit (*lásd 5.10. ábra*).²¹ Amennyiben csak a nyelvi készségek számítanak a továbbtanulásnál, úgy az azonos tanulmányi eredménnyel rendelkező diákokat összehasonlítva a társadalmi rétegek közötti különbségnek a továbbtanulási arányokban el kellene tűnnie (egy egyenes vonalat kapnánk, *lásd még a kontextuális elemzésről írt részt a Függelékben*), amennyiben viszont a társadalmi rétegeknek a tanulás iránti eltérő attitűdje a magyarázó ok, úgy a társadalmi rétegek közötti különbségnek a továbbtanulási aspirációt tekintve meg kell maradnia, a diák tanulmányi eredményétől függetlenül (két párhuzamos vonal alakulna ki). Ugyanis amennyiben csak a továbbtanulás iránti családi attitűd a döntő, úgy az iskolázott szülők gyermekei várhatóan a tanulmányi eredménytől függetlenül mindig a magasabb presztízsű gimnáziumban, míg az iskolázatlanabb szülők gyermekei – szintén tanulmányi eredménytől függetlenül – a szakmunkásképzőben tanulnának tovább.

²¹ Miután az anya iskolai végzettsége jobban korrelál a tanuló tanulmányi átlagával, mint az apáé (*lásd 5.1. fejezet*), ezért a továbbtanulási szándékot mindkét kohorszban az anya iskolai végzettségének tükrében vizsgáltam.

5.10. ábra

A középiskolában (gimnázium és szakközépiskola) továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)



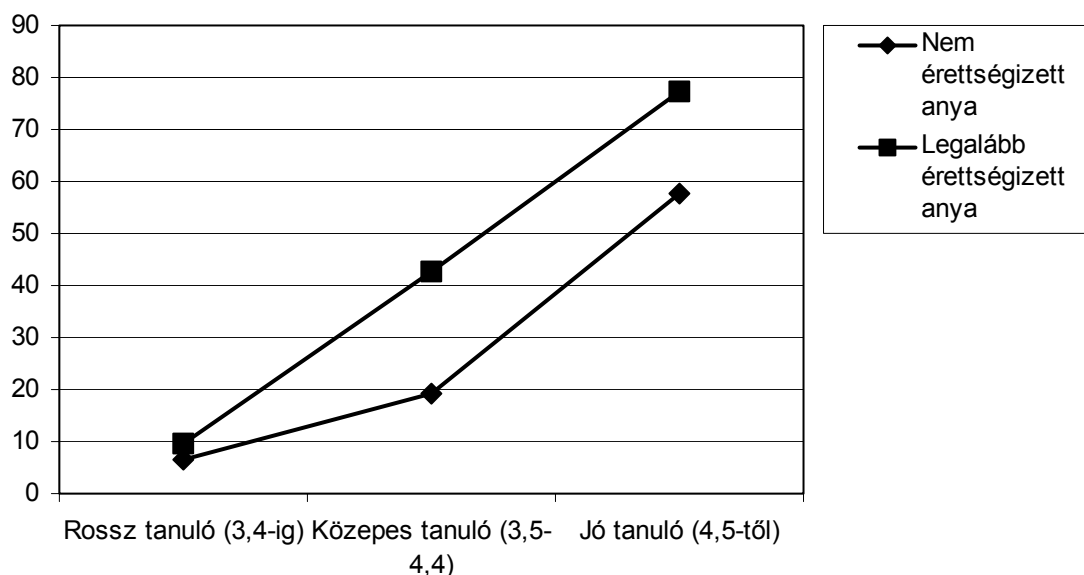
Amennyiben viszont a különböző rétegek gyermekeinek eltérő továbbtanulási aspirációi mögött bizonyos költség-haszon elemzés bújik meg, úgy feltételezhető, hogy a jobb módú családok gyengébben tanuló gyermekeik továbbtanulását is tudják finanszírozni, míg a szegényebb, iskolázatlanabb családok esetén a továbbtanulási döntéseket sokkal jobban befolyásolja a tanulmányi előmenetel. Csak akkor érdemes vállalniuk a hosszabb ideig tartó továbbtanulás költségeit, ha biztosabb a jövőbeni megtérülés is, vagyis ha a gyerek valóban jól tanul. A szegényebb, iskolázatlanabb családok tehát érzékenyebbek az iskolai teljesítménnyel szemben, ennek következtében minél jobb a gyerek tanulmányi eredménye, annál inkább mérséklődik a továbbtanulási arányt tekintve a különbség a különböző társadalmi rétegből származó tanulók közt. Az 5.10. ábra éppen ezt az esetet mutatja, vagyis a rosszul tanuló diákok közt azok a gyerekek, akiknek iskolázottabbak a szülei, nagyobb arányban tanulnának tovább középiskolában, mint iskolázatlanabb szülőkkel rendelkező társaik, viszont a jó tanulók körében szinte eltűnni látszik a két réteg közti különbség.

Mindazonáltal, amennyiben külön vizsgáljuk a gimnáziumi és a szakközépiskolai továbbtanulási szándékokat, azt láthatjuk, hogy a gimnázium esetén a különbségek éppen felerősödnek a különböző társadalmi háttérű családok jól tanuló gyermekei között. A gimnáziumban való továbbtanulási szándékok azt tükrözik, hogy mind az iskolázottabb, mind a kevésbé iskolázott családok rosszul tanuló gyermekei ugyanolyan kis arányban (7%), tanulnának tovább gimnáziumban. Az olló viszont kiszélesedik, ahogy a jó tanulókhoz

érünk (lásd 5.11. A) ábra) ahol már igen nagy a különbség a különböző iskolázottságú családok jól tanuló gyermekei között a gimnáziumi továbbtanulási szándékot illetően.

5.11. ábra

A) A gimnáziumban továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)

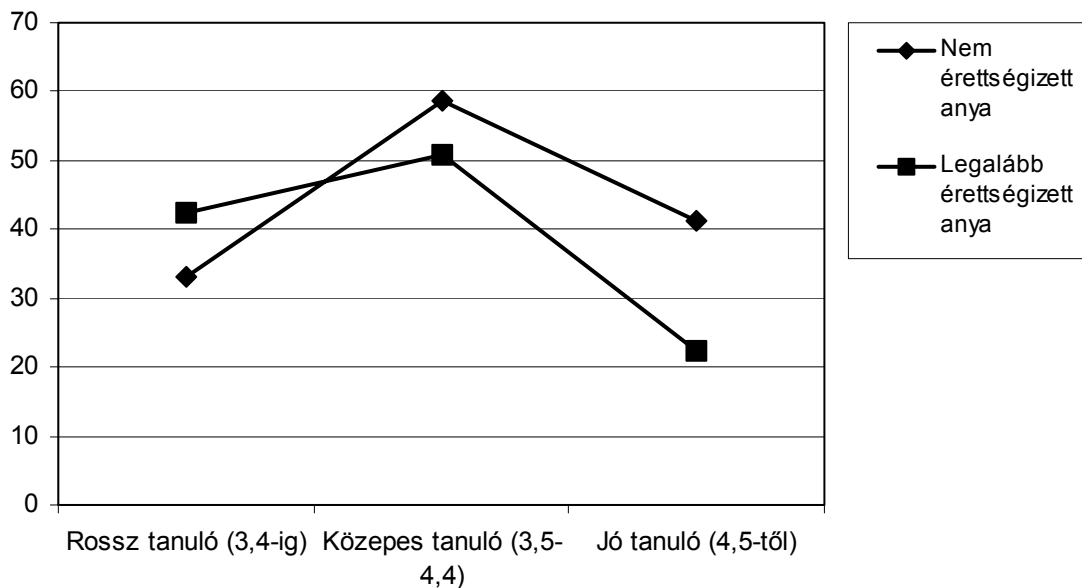


A szakközépiskolában továbbtanulók körében viszont azt látjuk, hogy ez az iskolatípus egyfajta kiegyenlítő szerepet tölt be. Az iskolázottabb anyák gyermekei közül inkább a kevésbé jól tanulók, a kevésbé iskolázott anyák gyermekei közül pedig inkább a jobban tanulók választják ezt az iskolatípust (lásd 5.11. B) ábra). Azt mondhatjuk, hogy a gimnáziumi továbbtanulás a munkaerőpiacon csak akkor térül meg igazán, ha utána van esély a még több évig tartó felsőfokú továbbtanulásra is, vagyis így a gimnáziumi továbbtanulás igazán csak a valóban jobb módú, iskolázottabb rétegek gyermekei számára nyújt finanszírozható alternatívát, a szegényebb családok jól tanuló gyermekei inkább választják a szakközépiskolát, amelynek célja elsősorban nem a továbbtanulás, hanem a munkaerőpiacon hasznosítható szakma nyújtása.²²

²² Ez a trend alapvetően megváltozhat napjainkban, amikor a rövid idejű szakképzés elvégzése és az érettségi megszerzése is négy évig tart, de az a fajta végzettség megszerzésének az ideje, amit a szakközépiskola kínált, mára négyről hat évre nőtt, miután a specializált szakképzés csak az érettségi után kezdődhet meg.

5.11. ábra

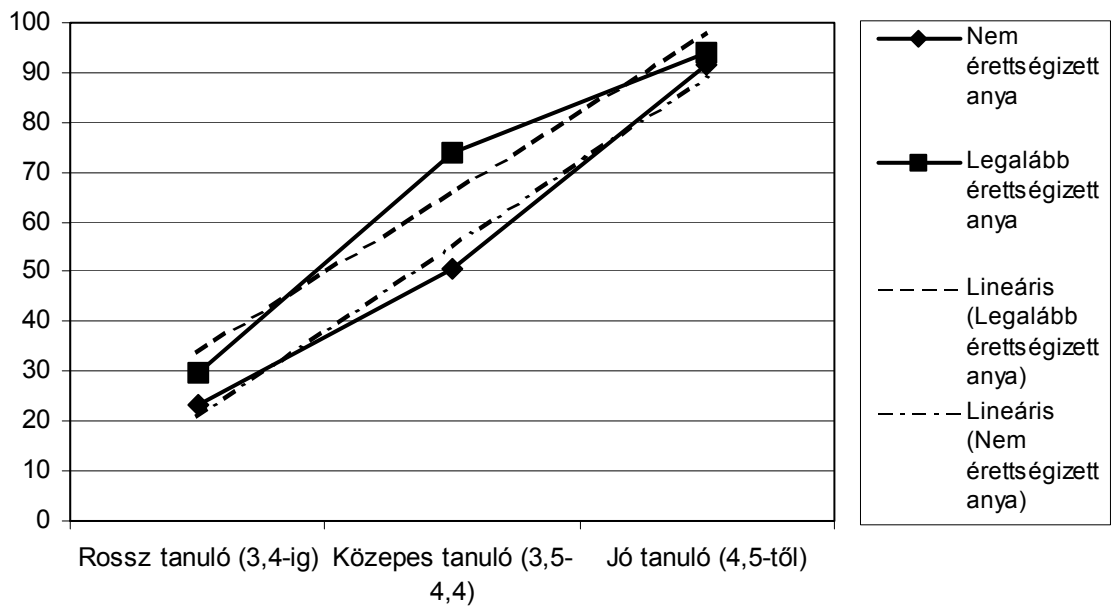
B) A szakközépiskolában továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)



Látható, hogy nem pusztán a családi háttér, de egyfajta racionális mérlegelés is dönt a tanulók általános iskola utáni továbbtanulási szándékainál. Érdekes viszont, hogy a távolabbi elképzeléseket illetően, a középfok utáni továbbtanulási illetve elhelyezkedési szándékokat illetően felerősödik a családi háttér szerepe és szinte kizárólagossá válik. Úgy tűnik, hogy a rövidebb időhorizontú döntéseknél játszik szerepet inkább a racionális mérlegelés, míg a távolabbi jövőt érintő döntést, amelyre nézve sokkal kevesebb konkrét információval rendelkezik az egyén egyértelműen a családi háttérből fakadó egyfajta kulturális indíttatás vezérli. Az 5.12. ábrán látható majdnem párhuzamos egyenesek azt mutatják, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei általában nagyobb arányban tanulnának tovább a középfok után is, mint a kevésbé iskolázott apák gyermekei, általános iskolai tanulmányi eredményüktől függetlenül.

5.12. ábra

A középfok után továbbtanulni szándékozók az anya iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény szerint, (%)

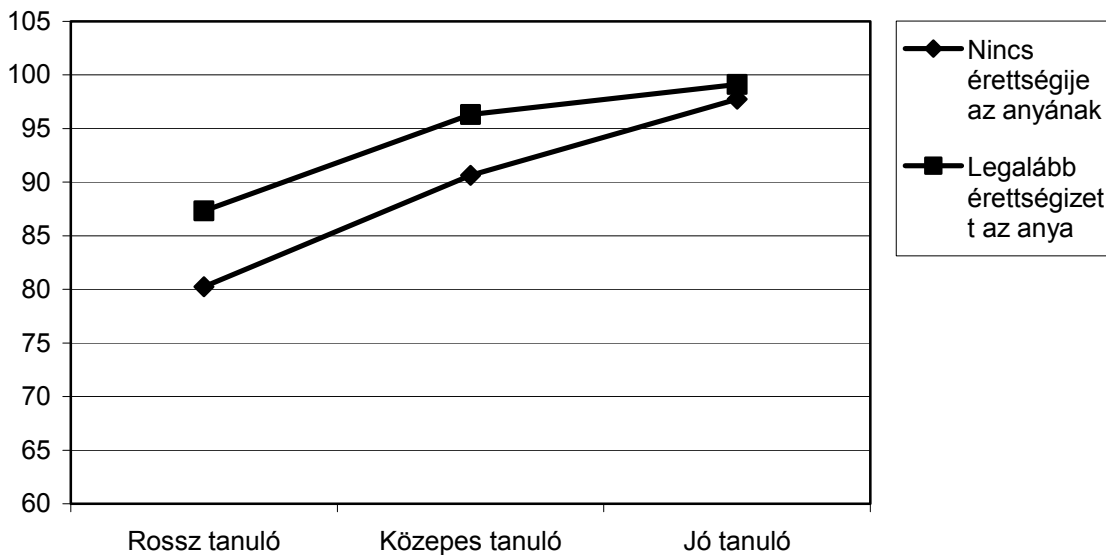


5.2.2. A családi kulturális háttér és az egyéni racionális döntés szerepe a továbbtanulásban a tizenhét éves tanulók körében

A 17 évesek körében is kíváncsi voltam arra, hogy a felsőfokú továbbtanulási szándékokat mennyire befolyásolják a családi kulturális értékek, illetve mennyiben beszélhetünk valamilyen racionális költség-haszon kalkulációról. Megvizsgáltam, hogy a tanulmányi eredmények és az anya iskolai végzettsége miként befolyásolja a középfokú iskola elvégzése utáni életpálya elképzeléseket. Arra a kérdésre, hogy továbbtanul, vagy dolgozik-e majd az illető, mind az alacsonyban iskolázott, mind a magasabban iskolázott anyák gyermekei közül a jó tanulók sokkal nagyobb arányban választották azt, hogy továbbtanulnak, mint rosszul tanuló társaik. Mindazonáltal mindvégig nagyobb hajlandóság mutatkozik a magasabban kvalifikált anyák gyermekei részéről a továbbtanulásra, mint az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekeinél (lásd 5.13. ábra).

5.13. ábra

A továbbtanulni szándékozó 17 évesek aránya tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 1999 (%)

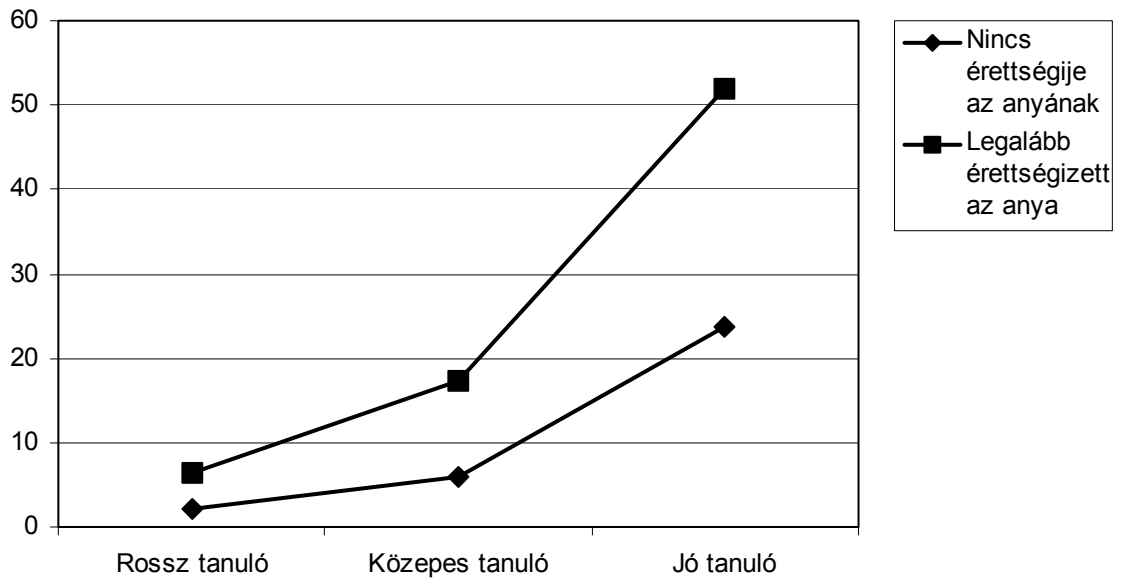


A jó tanulók esetén a két réteg közötti különbség eltűnik, ami arra utal, hogy itt a racionális költség-haszon mérlegelés is szerepet játszik a döntésben. Ha rosszabb is a családi környezet, egy jó tanulónál a továbbtanulás kockázata (kiesik az oktatásból, ezért időt és pénzt fecsérel el, ami esetükben relatíve igen költséges) lényegesen alacsonyabb, mint rosszabbul tanuló társaiknál.

A felsőfokon való továbbtanulás képét tovább finomíthatjuk, amennyiben külön vizsgáljuk az egyetemi és a főiskolai továbbtanulási szándékokat. Az egyetemi továbbtanulás leginkább a 13 évesek gimnáziumi továbbtanulási aspirációira, a főiskolai továbbtanulás pedig a 13 évesek szakközépiskolai továbbtanulási aspirációira hasonlít. Az egyetemen való továbbtanulási hajlandóság sokkal nagyobb a legalább érettségizett anyák jól tanuló gyermekeinél, mint az érettségivel nem rendelkező anyák jól tanuló gyerekeinél. Ez utóbbiak viszont sokkal nagyobb hajlandósággal tanulnának tovább főiskolán, mint az előző csoport (lásd 5.14. ábra).

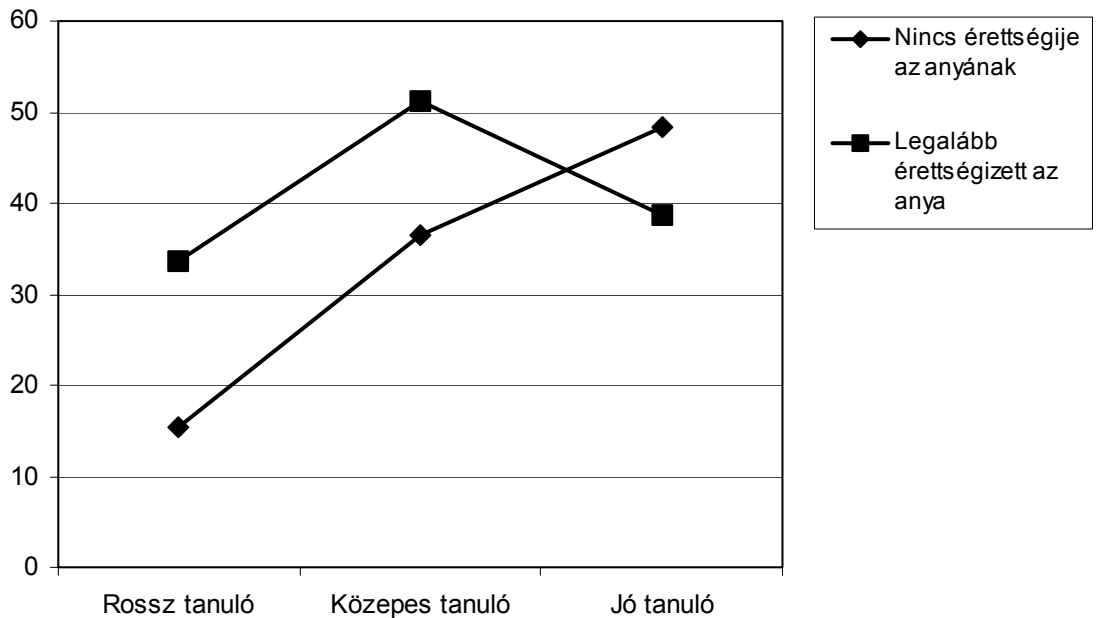
5.14. ábra

A) A 17 évesek egyetemen való továbbtanulási szándékai tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 1999 (%)



5.14. ábra

B) A 17 évesek főiskolán való továbbtanulási szándékai tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 1999 (%)



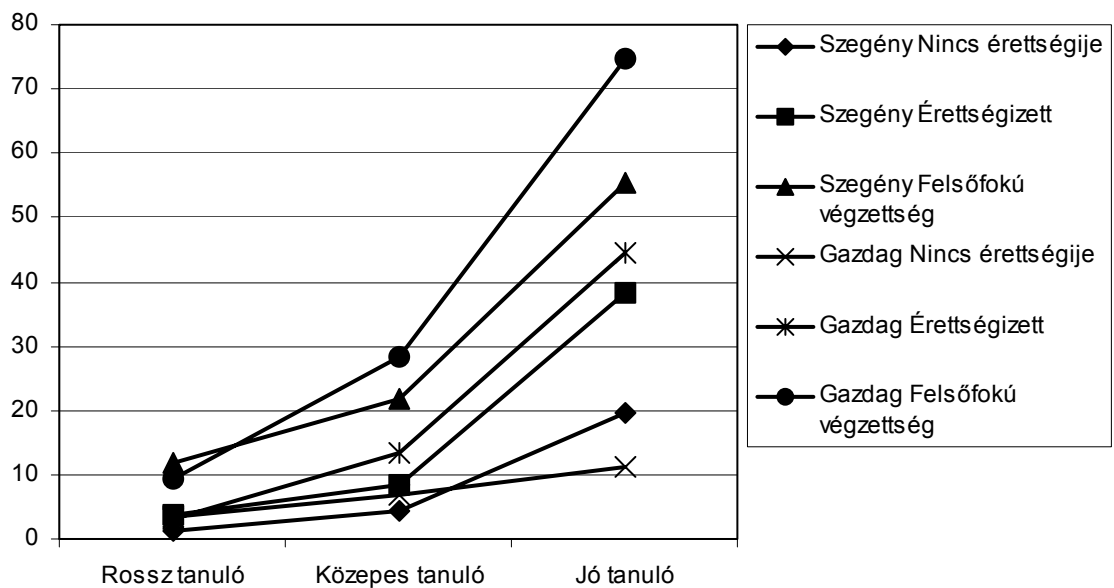
Jól kirajzolódik, hogy a magyar oktatásban létezik egy „királyi út”-ja a továbbtanulásnak ami a gimnáziumból az egyetemen át vezet, és van egy másodrendű, avagy költségkímé-

lőbb útja, ami a szakközépiskolából a főiskolán át vezet. Ez utóbbi, miután a képzés hossza rövidebb és már középfokon is szakmát nyújt, biztonságosabb.

Amennyiben együtt tudjuk vizsgálni a jövedelmi helyzetet és az iskolázottságot, akkor megnézhetjük, hogy vajon az iskolázottsági és a jövedelmi szint azonosan hat-e. Ha azt feltételezzük, hogy az iskolázott családok gyermekei nemcsak a valószínűsíthető nagyobb anyagi biztonság miatt választják az egyetemet, hanem azért is, mert ezekben a családokban erősebb a továbbtanulás normája, akkor az iskolázott, de szerényebb jövedelmű szülők gyerekei rosszabb tanulmányi eredmény esetén is a magasabb presztízssű és hosszabb idejű képzési formákban akarnak továbbtanulni. A 17 évesek mintáján volt alkalmam egy, a család jövedelmi helyzetét hozzávetőlegesen mérő mutatót létrehozni, a különböző tartós cikkekkel való ellátottság alapján (*lásd 5.5. fejezetet és 33. lábjegyzetet*). Azt tapasztaljuk, hogy a rosszul tanuló tanulók esetén az azonos iskolázottságú anyák gyerekeinek aspirációja között nincs eltérés a család jövedelmi helyzete szerint. A jól tanulók esetén viszont a továbbtanulási olló szétnyílik, ahol az egyetemen a jobbmódú és iskolázott anyák gyerekei akarnak a legnagyobb arányban, a jobbmódú és iskolázatlan anyák gyerekei pedig a legkisebb arányban továbbtanulni. Azt látjuk, hogy jobban különböznek a továbbtanulási aspirációk az anyák iskolázottsága, mint a család jövedelmi helyzete szerint. Habár mindegyik anyai iskolázottsági szinten magasabb a jobban tanulók egyetemi továbbtanulási aránya, de a „szegény”, diplomás anyák gyermekei még így is nagyobb arányban akarnak tovább tanulni, mind a jobb módú, érettségizett anyák gyermekei. Természetesen ez a mutató csak közvetve méri a gazdagságot, de jelzi, hogy a továbbtanulási döntéseknél az iskolázottabb szülők gyerekeinél erősen hat a tanulás iránti erős elkötelezettség normája. Másrészt részben azt is illusztrálja ez az ábra, hogy az anyagi tőke nem váltható át egyszerűen kulturális tőkévé, vagy úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezt az átváltást nem teszik meg, amennyiben nem érzik annak szükségét (*lásd 5.15. ábra*).

5.15. ábra

Az egyetemen továbbtanulni szándékozók aránya az anya iskolázottsága és a család infrastrukturális ellátottsága szerint, 1999 (%)



5.3. A továbbtanulási aspirációk térségi specifikumai

A továbbtanulási aspirációkat, mint láttuk, erőteljesen befolyásolja az elért tanulmányi eredmény és a szülők iskolai végzettsége. Ezeken felül a lakóhely jellege és a térség maga is befolyásolhatja a továbbtanulási irányokat. A lakóhely közelében lévő oktatási intézmények kínálata minden bizonnyal hat a továbbtanulás irányára. Amennyiben ez a kínálat országosan egyenletesen oszlik el, úgy térségi hatás ezen a téren nem tapasztalható, ellenkező esetben viszont elképzelhető. A lakóhely típusa általában az ott élők iskolázottsági szintjén keresztül hat. *Kérdés, van-e a lakóhelynek azon túl is hatása, hogy tükrözi a lakosság iskolázottságának területi szegregáltságát.* A lakóhelyi szegregáció folytán a már meglévő hátrányok halmozódhatnak. Mások is felhívták már a figyelmet arra, hogy itt is érvényesülhet kontextuális hatás, miszerint egy alacsony iskolázottságú szülő gyereke sikeresebben teljesítheti az iskolai követelményeket egy olyan környezetben, ahol a szülők többsége magasan iskolázott, mint ott ahol a homogén alacsony társadalmi státusz dominál, mert a normák is különbözhetnek (Forray R.–Kozma, 1992). A szelektív vándorlási folyamatok folytán bizonyos településeken koncentrálódhat, dominánssá válhat az iskola követelményeit teljesíteni nem képes népség. A nagyobb városokban a fiatalok a közép és felsőfokú intézmények széles spektrumából választhatnak, kisebb településeken ez a lehetőség nem adott. Magyarországon a kollégiumi helyek nem megfelelő mértékű kínálata, és a mobilitási hajlandóság alacsony mértéke jobban kiszolgáltatottá teszi a fiatalokat a környező kínálatnak. A képzetesebb családokból származó gyerekek könnyebben választanak lakóhelyüktől távol eső intézményeket, míg az alacsonyabban képzett családok gyer-

mekeinek iskolaválasztásában az intézmény közelsége inkább meghatározó. Aszerint tehát, hogy egy-egy térségben milyen intézmények és munkahelyek vannak, a tanulók és szüleik karrier elképzeléseik jellegzetesen különbözhetnek.

Az adataink azt mutatják, hogy a település típusa nemcsak a szülők eltérő iskolázottsági szerkezetén keresztül hathat a továbbtanulási hajlandóságra. Ahol a továbbtanulás kockázatosabbnak tűnik – mert rosszul tanul a tanuló –, ott az oktatási intézmény elérhetősége fontos szemponttá válik, ugyanis egy nagyobb távolság utazási költségei aránytalanul megdrágíthatják a továbbtanulást a várható kétes eredmények tükrében.

5.3.1. A lakóhely típusa

A lakóhely szerint vizsgálva a továbbtanulási aspirációkat, a továbbtanulás valószínű helye szignifikánsan különbözik a községi és a városi gyerekek között. A városi gyerekek sokkal inkább céloznak meg gimnáziumot, mint szakmunkásképzőt (lásd 5.34. táblázat). A szakközépiskola viszont úgy tűnik egyfajta kiegyenlítő szerepet játszik, szinte egyforma arányban népszerű a községi és a városi gyerekek körében.

5.34. táblázat

A 13 éves tanulók továbbtanulási elképzelése lakóhely és a szülők iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)

	A továbbtanulás valószínű iránya	Község	Város	Összesen
	Szakmunkásképző	27,1	15,4	18,8
	Szakközépiskola	45,3	39,4	41,1
	Gimnázium	27,6	45,2	40,0
	Összesen	100,0	100,0	100,0
AZ APA ISKOLÁZOTTSÁGA SZERINT				
Nincs érettségije az apának Szign.: $p < 0,05$	Szakmunkásképző	33,3	25,5	28,8
	Szakközépiskola	47,2	50,5	49,1
	Gimnázium	19,5	23,9	22,1
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Érettségi Nem szignifikáns	Szakmunkásképző	12,1	10,6	10,9
	Szakközépiskola	45,2	40,1	41,2
	Gimnázium	42,7	49,4	47,9
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Felsőfok Szign.: $p < 0,05$	Szakmunkásképző	4,7	2,3	2,5
	Szakközépiskola	37,2	21,2	22,9
	Gimnázium	58,1	76,6	74,6
	Összesen	100,0	100,0	100,0

	A továbbtanulás valószínű iránya	Község	Város	Összesen
AZ ANYA ISKOLÁZOTTSÁGA SZERINT				
Nincs érettségi Nem szignifikáns	Szaktanárszakképző	37,8	32,2	34,7
	Szakközépiskola	42,8	49,5	46,5
	Gimnázium	19,4	18,3	18,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Érettségi Szign.: $p < 0,01$	Szaktanárszakképző	14,5	11,4	12,1
	Szakközépiskola	54,8	43,7	46,2
	Gimnázium	30,7	45,0	41,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0
Felsőfok Szign.: $p < 0,001$	Szaktanárszakképző	6,2	1,1	1,9
	Szakközépiskola	36,9	20,3	22,9
	Gimnázium	56,9	78,5	75,2
	Összesen	100,0	100,0	100,0

Ugyanakkor ez a különbség takarhatja pusztán a szülők iskolai végzettségében meglévő települések közötti különbséget. Így érdemes a szülők végzettségével kontrollálva is megnézni, van-e különbség a falusi és a városi gyerekek továbbtanulási aspirációja között.

A multinomiális regresszió módszerét alkalmazva, amennyiben a szülők iskolai végzettsége és a tanulmányi átlag mellé a településtípust is bekapcsoljuk magyarázó változóként, ez utóbbi hatása szignifikáns marad (lásd 6.4. és 6.5. táblázatok, 2. modell). Ez azt a hipotézist támasztja alá, hogy a település jellege nemcsak a szülők eltérő iskolázottságán keresztül hat.

A keresztábra elemzés is azt mutatja, hogy a település jellege nem minden esetben váltható ki a szülők iskolai végzettségének hatásával (lásd 5.34. táblázat). Igaz, hogy az érettségizett apák illetve a nem érettségizett anyák gyerekei esetében nincs különbség a továbbtanulás irányában a lakóhely típusa szerint. Az alacsonyan iskolázott anyák gyerekei mind a községekben, mind a városokban nagyobb valószínűséggel választják a szaktanárszakképző iskolát. Az érettségizett apák gyerekei pedig egyforma arányban választják a gimnáziumot, vagy a szakközépiskolát, függetlenül attól, hogy városban vagy falun élnek. A többi esetben viszont a szülők végzettségével kontrollálva is fennmarad a lakóhely jellege és a továbbtanulás iránya közötti összefüggés. Különösen szignifikánsan megmarad a települési különbség az iskolázottabb anyák gyerekei esetében. Habár az iskolázott anyák gyerekei mind falun és mind a városban inkább választják a középiskolát, és minél magasabb az anya végzettsége, annál inkább célozzák meg a gimnáziumot, de ugyanakkor a városi gyerekek mindig nagyobb arányban választják a gimnáziumot, mint a hasonló családban élő községi társaik (lásd 5.34. táblázat).

Emögött többféle megfontolás is lehet. Legvalószínűbb a már tárgyalt költség-haszon elemzés, ahol a kevésbé jómódúak (s ez inkább jellemző lehet a községi családokra, habár erre nem kérdeztünk rá közvetlenül) gyerekei hajlamosabbak a rövidebb és biztosabb utat választani (szakközépiskola). Lehetséges, hogy a továbbtanulási szándékokat az iskolák elérhetősége is befolyásolja. Minél messzebb van egy iskola, annál kevésbé választják. Más kutatások is kimutatták, hogy amennyiben az iskola székhelyén laknak a gyerekek, a családi háttértől függetlenül minden esetben nagyobb arányban folytatták tanulmányaikat a hierarchia magasabb presztízsű iskoláiban, mint azok, akik lakóhelyükön nem találtak megfelelő iskolát (*Andor–Liskó, 2000*). Ugyanakkor ők nem annyira a távolságban, mint abban látták ennek okát, hogy léteznek az osztályzatokban nem tükröződő tudásbeli különbségek, amit még a magasabb iskolai végzettségű szülők sem tudnak teljesen kompenzálni (*lásd 5.1. fejezet*). Az idősebb korosztály esetén az általános iskola telephelye csak a diplomás apákkal rendelkező gimnáziumi tanulóknál, és az érettségizett apával rendelkező szakközépiskolás tanulóknál játszik szerepet. Előbbi esetről a községi diplomás apák gimnazista gyerekei inkább választják a főiskolát, mint az egyetemet, míg az érettségizett községi apák szakközépiskolás gyerekei nagyobb arányban választják a nem felsőfokú tanfolyamokat, mint hasonló háttérű, de városi társaik.

A kérdőívben közvetlenül is rákérdeztünk arra, hogy milyen szempontok alapján választanak a gyerekek iskolát, s többek közt arra is kíváncsiak voltunk, hogy az iskola közelsége játszik-e ebben valamilyen szerepet. A 13 éves tanulók nagy többsége (több mint 60%) azért akar továbbtanulni a kiszemelt iskolában, mert azt egy jó iskolának tartja. Egyötödük középiskola választásánál a fő indíték, hogy ott azzal tud foglalkozni, ami érdekli. Ez utóbbi érvelés elsősorban a szakképző intézményeket választók válaszában jelenik meg. (*lásd 5.35. táblázat*).

5.35. táblázat

A tizenhárom éves tanulók iskolaválasztásának szempontjai az általános iskola településtípusa szerint, 1997 (%)

A továbbtanulás iránya és a lakóhely jellege	Mert ez egy jó iskola	Mert ez az iskola közel van	Minél hamarabb szakmát akarok	Azzal foglalkozok, ami érdekel	Máshova nem vennék föl	Innen könnyű továbbtanulni	%/N
KÖZSÉG							
Szaktanulmányi képző	46,4	19,3	7,2	24,3	1,1	1,7	100,0
Szakközépiskola	52,6	6,3	7,2	31,3	0,3	2,3	100,0
Gimnázium	67,9	7,0	0,5	16,0	0,5	8,0	100,0
%	55,2	10,0	5,4	25,2	0,6	3,7	100,0
Összesen	371	67	36	169	4	25	672
VÁROS							
Szaktanulmányi képző	43,9	9,4	11,8	30,2	3,1	1,6	100,0
Szakközépiskola	54,5	7,0	3,6	30,2	0,2	4,5	100,0
Gimnázium	80,9	1,9	0,5	6,4	0,1	10,2	100,0
%	64,9	5,0	3,5	19,3	0,6	6,7	100,0
Összesen	1070	83	57	318	10	110	1648
TELJES MINTA							
%	62,1	6,5	4,0	21,0	0,6	5,8	100,0
N	1441	150	93	487	14	135	2320

Feltett kérdés: Miért ezt az iskolát választottátok?

A városi és a falusi gyerekek választát összevetve látszik, hogy a középfokú intézmény választásában a közelség, és a szakmaszerzés, míg a városi gyerekeknél az iskola minősége, illetve az a tény, hogy máshova nem vennék fel játszik szerepet. Ugyanakkor ezen belül is érdemes további megkülönböztetéseket végezni. A közelség feltűnően nagy szerepet játszik a községi, szaktanulmányi képző iskolát választó gyerekeknél, míg a minőségi szempont a városi, gimnáziumot választó 13 éveseknél hangsúlyosabb. Ez egyrészt fakadhat abból a tényből, hogy a szakképző intézmények általában elérhetőbb közelségben vannak a községi gyerekek számára, másrészt az intézmény közelsége a gimnázium választása esetében is szerepet játszik a községi gyerekeknél, míg a városi gyerekeknél kevésbé. Ez utóbbiak nagyobb arányban választják ezt a típusú képzést annak színvonala miatt. Ez arra is utalhat, hogy az azonos típusú képzések igen eltérő színvonalúak, és a jobb minőségű képzés inkább elérhető a városi gyerekek, mint a falun élők számára.

Természetesen az iskola választására együttesen ható tényezők – lakóhely, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi eredmény – közösen fejtik ki hatásukat, és egymástól nem teljesen függetlenül. Itt is felmerülhet a továbbtanulás költség-haszon mérlegelésénél már tapasztalt interakciós hatás megléte (lásd 5.2. fejezet). A továbbtanuláshoz láttuk nagy szerepet játszani a tanulmányi eredmény, de nem függetlenül a családi háttértől. Itt is, bár alapvetően a gimnáziumot azok választják, akik tovább akarnak tanulni, és az iskolát jónak tartják, szakközépiskolát azok, akik szakmát szeretnének szerezni, és ez a szakma

érdekli is őket, illetve szakmunkásképzőt azok, akiknek ez kézre esik, illetve akiket érzésük szerint máshova nem vennének fel, ezen belül sajátosan alakulhat a kép, ha figyelembe vesszük a tanuló tanulmányi eredményét és lakóhelyét. A különböző szempontok más és más hangsúllyal játszanak szerepet a falusi-városi, illetve jó és rossz tanulók körében (lásd 5.16. ábra). A távlati, középfok utáni továbbtanulás esélyének szempontja mind a falusi, mind a városi tanulók esetében annál inkább érvényesül, minél jobban tanul a gyerekek (lásd 5.16./A ábra). Ugyanakkor ez a szempont mindig egy kicsit jobban érvényesül a városi gyerekek esetében, mint a községekben tanulóknál. Az ábra majdnem egy párhuzamost mutat, ami arra utalhatna, hogy – függetlenül a tanulmányi eredménytől – a városi gyerekek nagyobb arányban akarnak később tovább tanulni. Ezt lehet az eltérő kulturális tőkével magyarázni (a városokban a szülők általában magasabb iskolázottságúak, és a nagyobb kulturális tőkével rendelkező családok esetében nagyobb a továbbtanulás elfogadottsága), de lehet költség-haszon jellegű érvelés is a magyarázat (a városokban elérhetőbbek a felsőfokú intézmények, így a továbbtanulást nem terhelik egyéb – az utazással, lakhatással – kapcsolatos egyéb költségek). Ugyanakkor a két egyenes inkább szétnyílni látszik a jobban tanulók esetében, vagyis a városi gyerekek esetében a távlati továbbtanulás nagyobb szerepet játszik, mint a falusi gyerekeknél (tanulmányi eredménytől függetlenül is), a városi gyerekek továbbtanulási szándékai érzékenyebben követi tanulmányi eredményüket. Ez összecseng azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek az azonos osztályzatok mögött eltérő teljesítményeket találnak, általában a városiak javára (lásd még az 5.1.5. fejezetet és Andor–Liskó, 2000), így a tanulmányi eredmények valószínűleg megbízhatóbb információt közvetítenek a városi tanulók, mint a községiek számára. A megalapozottabb információ birtokában viszont kisebb a kockázata annak, hogy a továbbtanulás esélyeit rosszul mérnék fel, ezért a városi jó tanulók nagyobb biztonsággal célozhatják meg a felsőoktatási intézményekben való továbbtanulás esélyeit növelő jó középiskolákat.

A középfokú továbbtanulás esetében a szakmaszerzés szempontjait választók ábráján (lásd 5.16./B ábra) a két egyenes metszi egymást. Vagyis a falusi jobban tanuló gyerekek inkább választják a szakképző intézményeket, mint a városiak. Erre ugyanúgy a racionális kalkulációra építő megközelítés szolgáltathatja a magyarázatot, mint ahogy azt a 5.2. fejezetben láttuk. Ugyanis mint láttuk, alacsonyabb kulturális tőkével kifizetődőbbnek látszik olyan intézményt választani, ahol már középtávon is elérhető a munkaerőpiac által elismert szakképzettség, de a továbbtanulás útja sincs elzárva.

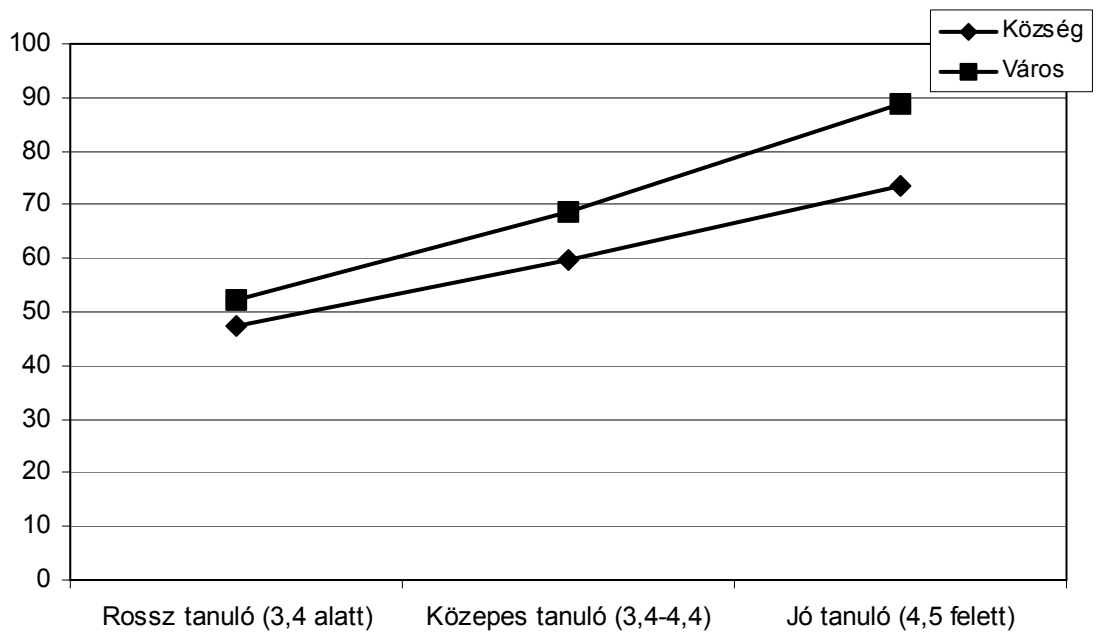
A középfokú intézmény közelsége viszont a jobban tanulók esetében sem a városi, sem a falusi gyerekeknél nem esik igazán latba (lásd 5.16./C ábra), ugyanakkor nagy az eltérés a rossz tanulók esetében, ahol a községi gyerekeknél a közelség jóval nagyobb szerepet játszik az iskolaválasztásnál, mint városi társaiknál. A jobban tanuló falusi gyerekeknél megéri egy kicsit többet fektetni a továbbtanulásba (tehát az oda való utazás költségeit és

fáradtságait is vállalni), míg a rossz tanulóknál ez nem tűnik kifizetődőnek. Ugyanakkor a rosszul tanuló városi tanulóknál ez a fajta költség nem játszik akkora szerepet, miután a városokban nagyobb a választék, és minden típusú képzésből általában van elérhető községben valamilyen kínálat.

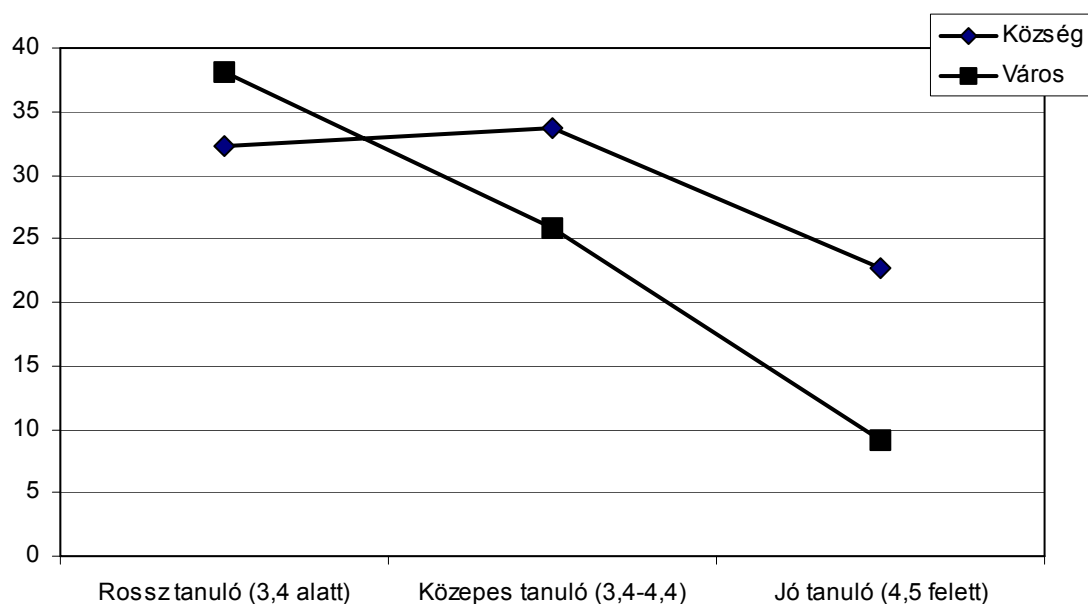
5.16. ábra

A különböző tanulmányi eredménnyel rendelkező 13 éves tanulókon belül azok aránya, akik az alábbi szempontok alapján választottak középfokú iskolát, lakóhely szerint, 1997 (%)

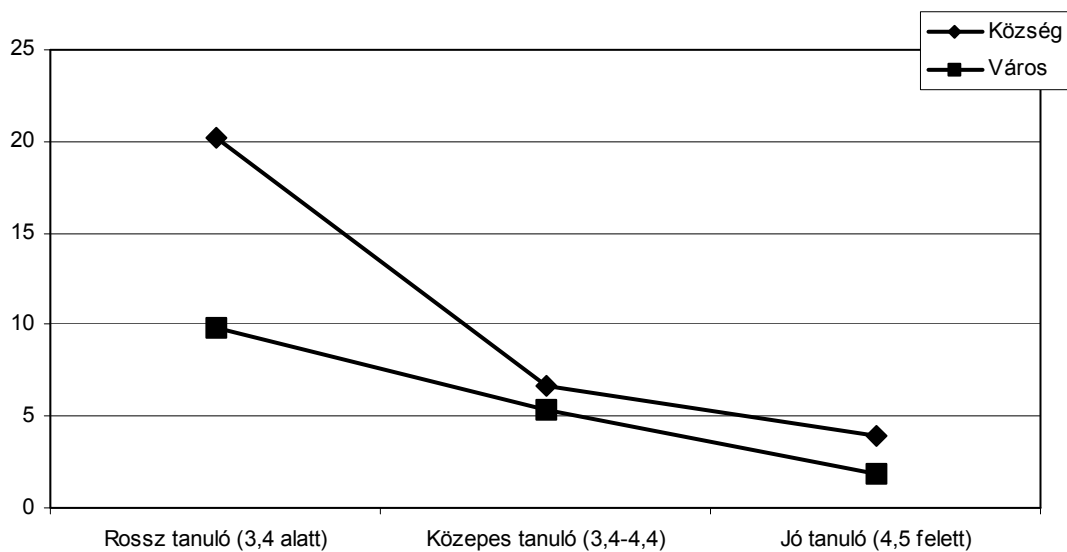
A) Jó az iskola, innen könnyű továbbtanulni



B) *Érdekli, szakmát akar*



C) *Közel van, máshova nem vennék fel*



Azt mondhatjuk, hogy a kínálat jellege és elérhetősége szerepet játszik ugyan, de az intézmények közelsége elsősorban a rosszul tanuló falusi gyereknél befolyásolja a továbbtanulás irányát (általában szakmunkásiskola), mert az ő esetében a továbbtanulást – a várható, illetve elérhető eredményhez képest – igencsak megdrágítja a távolság. A városi gyerekek esetében viszont a jobban tanulók a községiéknél nagyobb arányban választják a gimnáziumot, amire magyarázat lehet a városi és a községi általános iskolák által adott osztályzatok eltérő teljesítménytartalma.

5.3.2. Az oktatás szerkezete a három kistérségben és annak hatása a továbbtanulási aspirációkra

Mint láttuk, a lakóhely jellege, a település típusa az ott lakók iskolai végzettségétől függetlenül is befolyásolhatja a továbbtanulási szándékokat. Miután a városok és községek továbbtanulási kínálata mind mennyiségben, mind minőségben eltérnek, miután a városokban elérhetőbb közelségben vannak a jobb színvonalú iskolák, így a magasabb presztízsű iskolákban való továbbtanulás a gyengébben tanuló községi tanulók számára aránytalanul megdrágul. Igen ám, de miközben a város és a község közötti különbség plasztikusan leírható, a kistérségek közötti különbségeket – ahol egyszerre több dimenzió mentén, és nem egyforma irányban találunk eltéréseket – már nehezebben lehet megragadni. Éppen ezért izgalmas kérdés az, hogy a térségek közötti különbségek befolyásolják-e a továbbtanulás irányát, és ha igen, akkor hogyan. A térségek közötti különbségek sokféle indikátorral leírhatók. Ilyenek lehetnek a térség gazdaságának fejlettségét leíró mutatói, a munkaerőpiac eltérő szerkezete, a demográfiai mutatók, az eltérő iskolaszervezet, a sajátosan eltérő helyi társadalmak szerkezete, az ott lakók iskolázottsága, a helyi iskolapolitika. A társadalmi tér és az oktatási rendszer kapcsolatáról több hazai elemzés is született a kilencvenes évek során (Forray R.–Kozma, 1992, 1999; Kozma, 2002). A doktori értekezés kereteit szétfeszítené egy teljeskörű térségi elemzés – ez nem is volt célja a dolgozatnak –, viszont néhány szempontra leszűkítve mindenképpen érdemes vizsgálni ezt a kérdést. A kistérségek valóban sajátosan különböznek az iskolaszervezetet, demográfiai-gazdasági viszonyokat, iskolázottság és család szerkezetét illetően. Miután a térségi dimenzió átível az egész dolgozaton, ezért nehéz lecsupaszítva vizsgálni a térségi hatást. A szülők térségenként eltérő iskolázottságáról és annak jellegzetességeiről már volt szó az előző fejezetekben. Az intézményekre jellemző mutatókat viszont – habár azoknak térségi dimenziója is van – később tárgyalom az iskolákat elemző fejezetben. Itt elsősorban a három kistérség eltérő iskolaszervezetét, iskolakínálatát, és iskolapolitikáját taglalom.

A három kistérség jellemzésére egyrészt a szülői kérdőívből nyert adatok adnak lehetőséget. Vizsgálatunk szülői adatai a három városban három különböző karakterű társadalmat írnak le (lásd Függelék). Szombathelyen és környékén kiegyensúlyozott, erősen (kis)polgáris jellegűt, amelyben viszonylag nagy a foglalkoztatottsági biztonság, azaz alacsony a munkanélküliség, feltehetően magas a terciér szektorban dolgozók aránya, s ezen belül azoké, akik alkalmazottként vannak foglalkoztatva. Kecskeméten és környékén ezzel szemben a szülők iskolázottsági és foglalkozási szerkezete jóval kevésbé kiegyensúlyozott: míg a városban magas a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, addig a város környékén élők között kiugróan magas az alacsony iskolai végzettség a szülők körében. A városban élő szülők körében az értelmiségi vagy egyéb szellemi foglalkozás a domináns, emellett magas a vállalkozók aránya is. Békéscsaba és környéke ismét kiegyensú-

lyozottabb társadalomszerkezetű, de ellenkező értelemben, mint Szombathely: itt mind a városban, mind a környékén sokan tartoznak egy hagyományosabb (szakmunkás végzettséggel rendelkező) munkásréteghez, sok köztük azonban a vállalkozó, s nem kevesen munkanélküliek. A három város – a szülők adataiból ítélve, s ezeket egymással összevetve – kirajzolni látszik a „nyugat–keleti lejtőt”, amennyiben a legkedvezőbb helyzetben a legnyugatabbra fekvő városban, a nyugati határ mentén élők vannak; a legkedvezőtlenebb helyzetben a legkeletibb városban, a keleti határ mentén élők vannak; s a kettő között fekvő város közbülső földrajzi helyzete a két előbbi közé eső helyi társadalmat valószínűsít. A család szerkezetének és a gyerekek számának térségenkénti elemzéséből is együttesen jellegzetes különbségeket lehet feltárni, ezek elsősorban Szombathelyt és a két alföldi várost állítják szembe egymással. A szombathelyi gyerekek a fentiekből következően a jelek szerint nemcsak a szülők társadalmi háttérét tekintve vannak előnyösebb helyzetben, hanem a család egységét tekintve is, valamint abban is, hogy kevesebb testvérrel vagy senkivel sem kell megosztani a szülői gondoskodáson. Kecskemét és környéke viszont elválnak a másik két térségtől abban, hogy társadalomszerkezetére a végletek a jellemzőek, itt találjuk legnagyobb arányban a nagyon magas és a nagyon alacsony iskolázottságú szülőket (*lásd Függelék*).

5.3.2.1. Kereslet és kínálat a három térségben a közoktatás terén

A hazai térségi kutatások rámutatnak arra, hogy habár a gazdasági fejlettség színvonalát, a népesség iskolázottságát tekintve valóban létezik egy északnyugat–délkeleti tengely, ahol a nyugati országrészekben magasabb a népesség iskolázottsága, (a diplomások arányát tekintve például Szombathely az országos átlag felett van), ugyanakkor feltűnő a Dél-Alföld relatív fejlettsége, ahol szinte nincs analfabétizmus, a lakosság iskolázottabb. A monostruktúrák térségeiben, mint amilyen a rurális Dél-Alföld, a szakmunkás végzettségűek aránya nem érte el az átlagot, ugyanakkor a szakmunkás végzettségűek aránya is az északnyugati részen volt 1990-ben a legmagasabb. A kilencvenes évek folyamán lezajlott a szakmunkásképzés felszámolódása, amely viszont ott, ahol ezt a folyamatot nem követte a középiskolások arányának emelkedése, mint például Bács-Kiskun megyében, relatív fejletlenséget okozott (*Kozma, 2002*). Csak látszólag ellentmondás, hogy Kecskeméten viszonylag nagy a középiskolások aránya, miután a kistérségre ez már nem igaz.

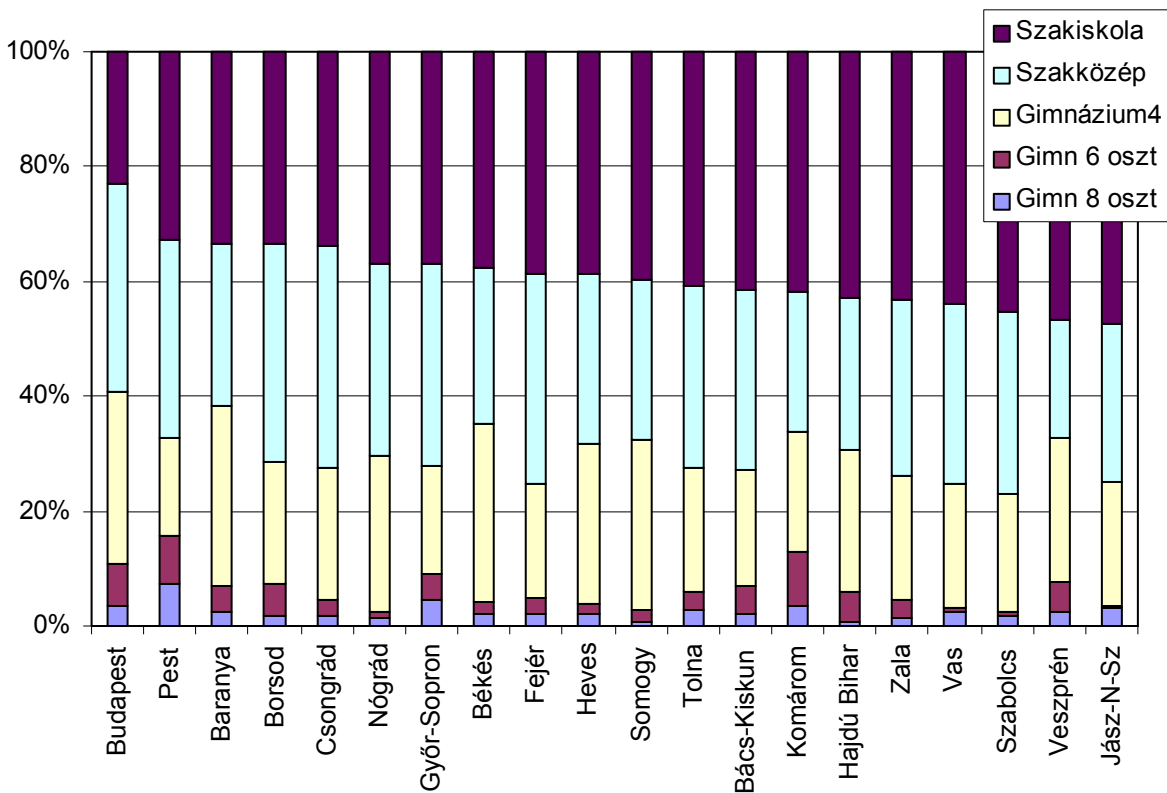
Az intézményellátottság már nem követi ezt az északnyugati–délkeleti tengelyt, a Tiszántúl intézményileg jobban ellátott, mint a Dunántúl. Észak-Dunántúlon feltűnő a kilencvenes években a felsőfokú képzés hiánya. Ez is visszavezethető arra, hogy a kádári rendszerben nem igen volt készlet arra, hogy éppen a nyugati országrészekben fejlesszék a felsőoktatást. Az Alföld két nagyrégiójában (szegedi, debreceni) meglévő hagyományos egyetemi központok mellett újak is jelentkeztek, például Hódmezővásárhely, Békéscsaba, Nyíregyháza (*Forray R.–Kozma, 1999*). Habár a kilencvenes évek folyamán a meglévő

területi egyenlenségek a terciér oktatási szektorban mérséklődtek, 1997-ben a Közép- és Nyugat-Dunántúl még mindig jelentősen alulfejlettnak volt mondható a hallgatók számát tekintve. Ugyanakkor az is figyelmeztető jel, hogy a gazdaságilag elmaradott helyzetű régiók, illetve a szűkös felsőoktatási hálózattal rendelkező régiók éppen a legkevésbé keresett területeken fejlesztik a felsőoktatási kínálatukat, a pedagógus- és az agrárképzésben (Forray R.–Kozma, 1999).

A középfokú intézménykínálatot tekintve a gimnáziumi szektor nyolcvanas évekbeli viszonylagos egysége a kilencvenes évek során széttöredezett, és attól függően, hogy optimista vagy pesszimista valaki, szokta a kínálat sokszínűvé válásának, vagy az átláthatóság és átjárhatóság megnehezülésének nevezni ezt a jelenséget. A szerkezetváltó gimnáziumi programok beindítása a kilencvenes évek első felében volt a legdinamikusabb, amikor egyrészt erre az oktatáspolitikai lehetőséget adott – és ha nem is kifejezetten bátorította, de eltűrte a jelenséget –, másrészt amikor a gyereklétszám csökkenése a középfokú intézményeket is nehéz pénzügyi helyzetbe hozta, ezért érdekeltté váltak a lefele való terjeszkedésben.. Országosan – a már meglévő középfokú kínálat, a helyi oktatáspolitikai, demográfiai változások és lakossági elvárások eredőjeként – igen eltérő gimnáziumi kínálat alakult ki. A szerkezetváltó gimnáziumi szektor Budapesten, valamint Pest megyében lett a legkiterjedtebb, míg a négy évfolyamos gimnáziumi képzés arányaiban a legstabilabban Szabolcs-Szatmár, Jász-Nagykun-Szolnok, Heves, Békés és Vas megyében alakult (lásd 5.17. ábra). Hajdú-Bihar megye habár a középmezőnyben foglal helyet, de a hatosztályos gimnáziumi képzés aránya itt jóval magasabb az országosnál, míg Vas megye azzal tűnik ki, hogy a viszonylag magas arányú négy évfolyamos gimnáziumi férőhelykínálat mellett a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés viszonylag magas arányúnak mondható.

5.17. ábra

A középfokú oktatási intézmények kínálata megyénként a KIFIR adatbázis alapján a meghirdetett helyek száma szerint, 2000



Forrás: KIFIR adatbázis

Az intézménykínálat nemcsak a meghirdetett helyek számát, de azok feltöltöttségét tekintve is különbözik térségenként. Országosan 2001-ben a négy évfolyamos gimnáziumok a meghirdetett helyeik 81%-át, a szakközépiskolai²³ helyeknek a 77%-át, míg a szakiskolai helyeknek csak a 62%-át tudták feltölteni. A három kistérség megyéjében az országosnál nagyobb arányban tudták feltölteni a meghirdetett helyeket (lásd 5.36. táblázat). Minél nagyobb a feltöltöttségi arány, annál inkább következtetni lehet arra, hogy az adott típusú képzés kínálata esetleg alatta van a keresletnek, míg az alacsony arány azt mutatja, hogy a képzési helyekből túlkínálat van. Ez utóbbi tipikusan a szakképzésre, ezen belül is elsősorban a szakmunkásképzésre jellemző. Ezen belül viszont megfigyelhető, hogy különösen Bács-Kiskun megyében mutatkozik erős túlkínálat. Békés megyében viszont az országos aránynál jóval magasabb mértékben tudták feltölteni a szakmunkásképző iskolákat.

5.36. táblázat

A középfokú képzési helyek kínálata és feltöltöttsége a KIFIR adatbázis adatai alapján, 2001(%)

Képzési típus	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely
---------------	------------	-----------	-------------

²³ Szakiskola alatt értem a szakmunkásképzést és egyéb szakiskolákat is.

	Feltöltöttség	Megoszlás	Feltöltöttség	Megoszlás	Feltöltöttség	Megoszlás
4 évfolyamos gimnázium	88	20	94	21	90	23
6 évfolyamos gimnázium	100	4	99	7	-	-
8 évfolyamos gimnázium	43	2	91	4	93	3
Szakközépiskola	93	48	87	45	92	47
Szaktanulmányi képző	86	25	65	22	76	26
Összesen (%)	89	100	83	100	87	100
N		1539		1933		1947

Forrás: KIFIR adatbázis

A három városban jelentős mértékben különbözik a középfokú oktatás szerkezete: szembeeső a gimnáziumi oktatás súlya Kecskeméten, ill. a szakközépiskolaié Szombathelyen és Békéscsabán. Az eltérés a 90-es évek elején még jórészt a korábbi évtizedek öröksége, amelynek révén az iparosodottabb dunántúli térségben, ill. az erősen iparosodott városokban valamivel nagyobb súlyt fektettek a szakmai oktatásra. A gazdaságilag kevésbé fejlett térségekben ugyanakkor a gimnáziumi általános képzés gyakran parkoló pályaként funkcionál (*Forray R.–Kozma, 1999*).

A szombathelyi térségben tanuló gyerekek sokkal inkább aspirálnak a szakközépiskolákba, míg a békéscsabai és környéki gyerekek gimnáziumba (*lásd 5.37. táblázat*). Ez összefügghet a térség gazdasági helyzetével, hiszen a szakközépiskolai képzés csak akkor tűnik rentábilis beruházásnak, ha a munkaerőpiacon el is lehet ezzel a végzettséggel helyezkedni. A gazdaságilag kevésbé fejlett térségek viszont kevésbé tudnak színvonalas szakképzést nyújtani (ez a fajta képzés drágább is, és a színvonalas képzés feltételezi a gazdasággal való szoros kapcsolatot), így a „pusztán” táblát és krétát igénylő gimnáziumi képzés olcsóbb, és a helyi működő gazdaság hiányában az ott tanuló fiatalok számára is perspektivikusabbnak tűnik.

5.37. táblázat

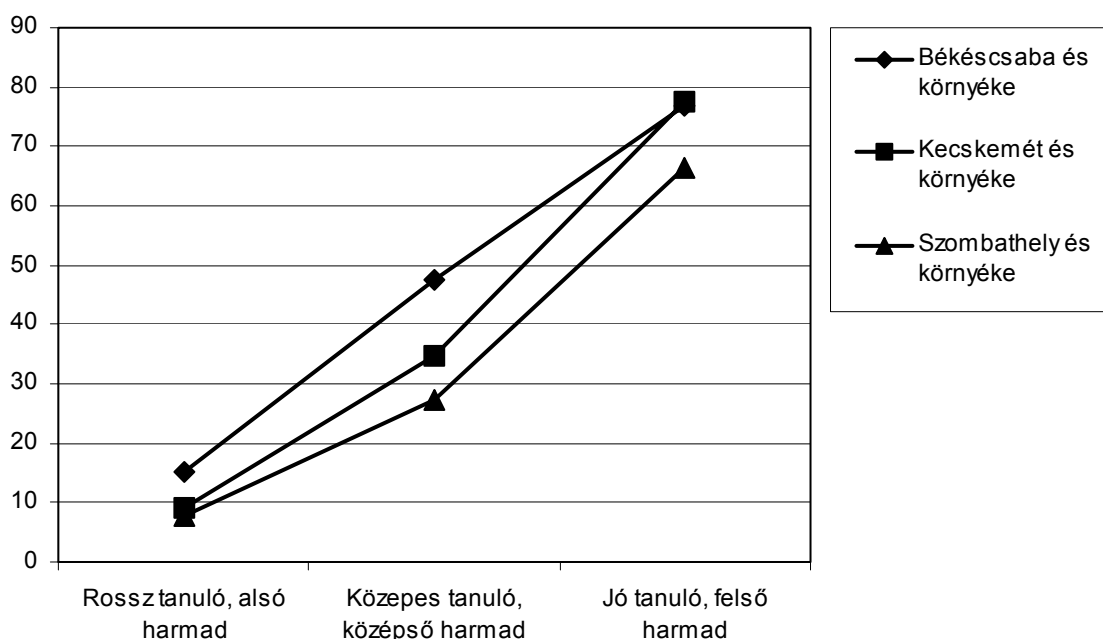
A továbbtanulás valószínű iránya a 13 éves tanulók körében tanulmányi eredményük szerint, térségenként, 1997 (%)

Kistérség	A továbbtanulás iránya	Rossz tanuló	Közepes tanuló	Jó tanuló	Összesen
Békéscsaba és környéke	Szaktanácsképző	44,5	4,4	0,8	17,4
	Szakközépiskola	40,2	48,0	22,2	36,6
	Gimnázium	15,2	47,6	77,0	46,0
Összesen	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Kecskemét és környéke	Szaktanácsképző	54,3	10,5	1,4	20,7
	Szakközépiskola	36,6	54,8	21,1	38,0
	Gimnázium	9,1	34,8	77,5	41,2
Összesen	%	100,0	100,0	100,0	100,0
Szombathely és környéke	Szaktanácsképző	46,6	5,8	0,0	16,7
	Szakközépiskola	45,6	66,8	33,6	48,8
	Gimnázium	7,8	27,4	66,4	34,5
Összesen	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Ha a tanulmányi eredményeket is figyelembe vesszük a továbbtanulási döntéseknél, akkor elsősorban Békéscsaba és Szombathely térsége különbözik egymástól, míg Kecskemét, akárcsak földrajzi értelemben, köztes helyet foglal el. Jól látható, hogy mindhárom térségben a legrosszabb tanulók mennek a szaktanácsképző iskolába, míg a legjobbak a gimnáziumot választják (lásd 5.37. táblázat). Ugyanakkor az is kivehető a különböző tanulmányi eredményű gyerekek csoportját vizsgálva térségenként, hogy a kecskeméti gyerekek mindhárom kategóriában magasabb arányban választják a szaktanácsképző iskolát, a szombathelyiek a szakközépiskolát, a békéscsabaiak pedig a gimnáziumot. Tehát mondhatjuk, hogy térségenként más és más a jellemző továbbtanulási irány, tanulmányi átlagtól (és a szülők iskolai végzettségétől is) függetlenül. Kecskemét olyan értelemben viszont köztes helyet foglal el, hogy itt a tanulmányi eredmény és a térség együttesen hat a továbbtanulási irányra. A rosszabb tanulók a másik két térséghez viszonyítva magasabb arányban választják a szaktanácsképzőt, a jó tanulók pedig a gimnáziumot (lásd 5.18. ábra) Úgy is fogalmazhatunk, hogy míg a gimnáziumi továbbtanulási arányt tekintve a közepes tanulók esetében a három térség közt azonos távolságot találunk, addig a rosszul tanuló kecskeméti gyerekek a szombathelyi gyerekekhez, a jól tanuló kecskeméti gyerekek pedig a békéscsabai tanulókhöz hasonlóan döntenek a továbbtanulásban. A kecskeméti gyerekeket a tanulmányi eredményük valamivel erősebben befolyásolja a gimnázium választásában, mint a másik két térség tanulóit.

5.18. ábra

A gimnáziumot választók aránya a különböző tanulmányi eredményű gyerekek közt térségenként, 1997 (%)



5.3.3. A térségek közötti különbségek a fejlesztési tervek tükrében

A térségek oktatási kínálatáról és oktatáspolitikájáról képet nyerhetünk a különböző oktatási fejlesztési dokumentumból. Ez annál is izgalmasabb, mert így alkalom adódott arra, hogy az alapvetően kvantitatív elemzést kvalitatív megközelítéssel is gazdagítsam. A három város fejlesztési dokumentumaiból és néhány iskolaigazgatóval készített interjúból kirajzolódó kép alátámasztja azt a kvantitatív elemzés során kapott benyomást, miszerint a három kistérség helyi társadalmi erőteljesen különböznek, és ez rányomja bélyegét a helyi iskolaszervezetre, iskolapolitikára és a helyi továbbtanulási aspirációkra is.

A közoktatási törvény 1996-os módosítása²⁴ nyomán a megyei önkormányzatok kötelező feladata lett a területi tervezés, amelyet a települési önkormányzatokkal együttműködve kellett végezniük. A megyei fejlesztési tervek az oktatási tárca által ajánlott tartalom és struktúra figyelembevételével 1997-ben készültek el.

A megyei közoktatási tervezést nyomon követő kutatások azt mutatták, hogy bár a tervezési folyamatot a megyei szakapparátus tartotta kézben, elsősorban a helyzetelemző rész elkészítésébe több külső szakértőt vontak be, illetve a többi fejezetet a települési és intézményi szintről felkért szakemberek készítették. Mindez inkább az elképzelések összesíté-

²⁴ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 88. § (1) bekezdés.

sét mintsem azok rendszerbe szintetizálását eredményezték. Kevésbé sikerült a törvény által előírt “sok szereplős” tervezést megvalósítani részben a gazdaság szereplőinek nem kellő involváltsága, részben a megyei és települési önkormányzatok kapcsolatának gyengesége, esetleg lappangó ellentéte miatt. Ugyanez jellemezte a véleményező körét is, ahol az is előfordult, hogy a szülői, szakmai, érdekképviselői szervezetek véleményét nem kérték ki. A tervek *helyzetelemző* része általában magas szakmai színvonalon készült el, amit több helyen helyi kérdőíves adatgyűjtéssel segítettek. E részekben általában a demográfiai helyzet drámai romlásából következő tanulólétszám csökkenést, az elaprózott intézményhálózatból és az intézményi és pedagógus kapacitásfeleslegből fakadó problémákat, a pályakezdők tömeges munkanélküliségét, a területi egyenlőtlenségek felerősödését hangsúlyozzák. A helyzetfelmérés és a kitűzött célok, valamint fejlesztési feladatok között gyakran nincs, vagy nem koherens a kapcsolat. Az *óvodának elsősorban* hátránykompenzáló szerepét hangsúlyozzák. Az *általános iskolai oktatás* vonatkozásában a kellenél kevesebb figyelmet kap az iskolával nem rendelkező települések tanulóinak beiskolázása. A *középszkolai oktatással* kapcsolatban alacsony volt a megyei és megyei jogú városi intézmények közötti információáramlás. A gimnáziumok tekintetében általános felfogás az, hogy a 6 és 8 osztályos képzést mindenütt legfeljebb szinten tartandónak ítélik. A *szakképzéssel* kapcsolatban jellemző a tervezésben érintett partnerek közötti kapcsolatok gyengesége. A tervekben szinte alig jelenik meg a kívánatos szakmaszerkezetre vonatkozó elképzelés. A szakmunkásképző iskolák tanulólétszámának nagymértékű csökkenését 9-10. osztályok indításával, illetve a felnőttképzésbe való bekapcsolódással próbálják ellensúlyozni. A nem iskolarendszerű szakképzésről kevés információ van, a közép és felsőfokú szakképzés közötti kapcsolatra csak néhány helyen történik utalás. A megyék nagyobb része a *speciális oktatásban* az integrált oktatás fejlesztését tűzi ki célul. A *kollégiumok* helyzetével kapcsolatban a pedagógusok képzettségének problémája jelenik meg gyakran. A megyék harmadában növekszik az igény az *alapfokú művészetoktatás* iránt, ugyanakkor az alacsonyabb életszínvonalú megyékben csökkenő ez a tendencia. A *felnőttoktatással* kapcsolatos igényeket elemezve megállapítható, hogy az általános iskola befejezését egyre kevesebben, míg az érettségihez vezető képzéseket egyre többen igénylik, így a legjobban fejlődő képzéstípus ebben az időszakban a szakmunkások szakközépiskolája (Balázs, 1999).

A megyei tervek – a közoktatási törvénynek megfelelően – a helyi önkormányzatok számára ajánlásként jelennek meg. A megyék az esetek mintegy felében igényelték azt, hogy a települési önkormányzatok ezeket határozattal fogadják el, amit sok helyen a megyei közoktatási közalapítványokhoz való pályázás feltételeként írtak elő (Jelentés, 2000).

A kutatás szempontjából ezek a tervek igencsak kapóra jöttek, hiszen a vizsgálódás tárgyát képező három megyei jogú városban is készültek ilyenek, s ezek a dokumentumok

jól reprezentálják a három város közoktatási szereplőinek elképzelését az oktatás jövőjéről. A tervek elkészülte során sok hasonlóságot, de sok különbséget is fel lehetett fedezni. Fontos tudni azt is, hogy ezek a tervek az ún. „Bokros csomag” után közvetlen készültek, amikor igen magas volt a megszorítások mértéke, másrészt a NAT bevezetése előtt, ami sok önkormányzat és iskola számára – a feladat újdonsága és nagyság miatt – szorongást okozott.

Miután a minisztérium ajánlásai mentén haladtak, nem meglepő, hogy a három kistérség terveiben a fő célok hasonlóak: a közoktatás modernizációja, a középiskolai oktatás kiterjesztése és az oktatás hatékonyságának javítása. Mindhárom kistérségben közös gondként regisztrálták a gyereklétszám csökkenését, a gazdasági nehézségeket, a szakképző gyakorlóléhelyek számának csökkenését, a kedvezőtlen munkaerő-piaci helyzetet, a finanszírozási gondok okozta megszorításokat, ami az iskolák tartalmi munkáját is érintette. A tervekben leírtak szerint a szakkörökre egyre kevesebb pénz jut, az iskolai épületek állaga nem kielégítő, az eszközellátottság sok kívánnivalót hagy maga után, hiányoznak tornatermek, számítógépek. Szinte mindenütt megfogalmazódott a minőségi oktatás igénye, aminek egyik akadálya az, hogy bizonyos területeken (fejlesztőpedagógus, logopédus) hiány mutatkozik, a másik pedig az, hogy a pedagógus-továbbképzés kínálata egyenetlen. Ugyanakkor habár a problémák és a célok hasonlóan tűnnek, a különböző célok közötti súlyozásban és az alkalmazni kívánt eszközökben igencsak sok eltérést tapasztalhatunk, ami mögött a helyi társadalom sajátos szerkezete, az eltérő iskolakínálat, a helyi kulturális-történelmi tradíciók és értékek fedezhetők fel.

Már a tervek előkészítésében is eltérő stratégiákkal találkozhatunk a három térség esetében. Szombathelyen igen hosszú előkészítés előzte meg a tervet, amelynek során munkaerőpiaci elemzést, a lakosság, a szülők, diákok valamint a pedagógusok körében közvéleménykutatást, illetve intézményi elemzést végeztek professzionális cégekkel. A tervet különböző fórumok elé bocsátották, s miután már három éve folyt az adatgyűjtés és a felek közt intenzív párbeszéd alakult ki, a pártok között sem volt csatározás. Külön készült egy városi és egy megyei terv, aztán összetolták a kettőt. Ennek során folyamatos volt a kommunikáció, a kölcsönös egyeztetés, a viták, a nézetek összecsiszolása (*Imre, 1997*). Kecskeméten is kikérték az iskolák és az önkormányzatok véleményeit, de a tervezést sokkal kevésbé jellemezte az együttműködés. Állandó adathiánnyal küszködtek, a megyei és a megyei jogú város tervezése párhuzamosan történt, leginkább a törvénynek való megfelelés és a feladat kipipálása, mintsem a valódi kooperáció és tervezés jellemezte a folyamatot. Békéscsabán a munkaügyi központ adataira támaszkodtak leginkább, de végeztek tantestületi klímamérést is. Ennek ellenére itt sem volt jellemző az önkormányzatok közötti intenzív kommunikáció és kooperáció. A megyei fejlesztési tervet a megyei önkormányzat maga állította elő a KSH adatokra támaszkodva. Kérdőíveket küldtek ki az

önkormányzatoknak, de ezekre csak ímmel-ámmal jött visszajelzés. Békéscsaba a megyei koncepció kaptafájára hozta létre a saját városi koncepcióját. (*Békés megye ...*, 1997).

Érdekes az is, ahogyan az érintettek a tervezés témájában az önkormányzatok számára szervezett szekszárdi konferencián elhangzottakra reagáltak az érintettek. Az itt kapott információk erőteljesen befolyásolták a békéscsabai tervezést, míg a kecskemétiiek itt szembesültek először azzal, hogy valami egészen mást kellene csinálni, mint amit elkezdtek. Ugyanakkor a szombathelyiek számára a szekszárdi konferencia nem volt újdonságértékű.

A tervezés és a valóság kapcsolata is sokat sejtet a három kistérség közötti különbségek természetéről. Békés megyében „a kistérségek az oktatásfejlesztésbe különösen nem merültek bele, mindenki ragaszkodik a saját iskolájához, de előbb-utóbb, ha elfogynak a gyerekek, körzetesíteni kell” (*Békés megye....*, 1997). Kecskeméten „a beiskolázási terv következetes megvalósítása helyett a középiskolák folytatják a jól bevált 'tanulófogdosási' gyakorlatukat, hiszen minden ésszerűsége túl mégiscsak a létszám utáni normatíva beszél” (*Say*, 1997).

Szombathelyen viszont a tervezés folyamán súlyt fektettek arra, hogy a különböző nézőpontokat ütköztetve egy valóban mindenki által elfogadott és ezért követhető és teljesíthető terv készüljön. Ahogyan az oktatási bizottság vezetője fogalmazott. „A közoktatásban azok a folyamatok oldhatók meg jól, ahol előtte az érdekelttel kiérlelt vita folyt, a racionális dolgokat figyelembe vették, a letett anyagok szakmailag indokoltak. A letett anyag szakmai súly vitathatatlan legyen. A közoktatás azokkal a demokratikus játékszabályokkal lehet irányítani, amit ma a helyzet megkíván” (*Imre*, 1997).

Abban, hogy mennyire voltak kooperatívok a szereplők a tervezés során, és hogy mennyire érezték fontosnak a tervezést magát, árulkodik a szereplőknek a megyei közoktatásfejlesztési közalapítványokhoz, illetve a társulásokhoz való viszonyulása. Kecskeméten a közalapítványt leginkább „fejős tehénnek” tekintették, ahol minden új fejlesztési irányt és elképzelést ebből a forrásból kell finanszírozni. A város oktatási bizottságának elnöke szerint, ha nincs a közalapítványt előíró jogszabály, a terv sem készült volna el, mivel nincs érdemi tervezés pénzügyi háttér nélkül (*Say*, 1997). A közoktatási tartalmú kistérségi együttműködés pedig szerinte azért marad el a terv szerinti kívánatos mértéktől, mert az nem kötelező. Békéscsabán is a közoktatásfejlesztési közalapítvány munkája készítetett sok iskolát arra, hogy elővegye a fejlesztési tervet. Szombathelyen viszont a közalapítványt a tervezés folyamán is már tudatosan az egyik eszköznek használták arra, hogy a fejlesztési tervben szerepeltek meg is valósuljanak. A megye közoktatásfejlesztési terve ki is mondja: „a közalapítvány anyagi támogatására azok a fenntartók tarthatnak igényt, amelyek érdemi együttműködést tanúsítottak a megye közoktatásfejlesztési tervének kiala-

kításában” (Vas megye ..., 1997). A társulások Vas megyében már a tervezés folyamatában sem ismeretlenek, de azok további ösztönzését a megyei terv konkrétan is támogatni kívánja, és nem is pusztán finanszírozási okokból: „Az iskolázás esélyegyenlőségét a településközi együttműködés enyhítheti, célszerű a központi irányításnak kidolgoznia a településközi társulás szervezeti rendszerét...Azok a települések, amelyek sem önállóan, sem társulásban nem tartanak fenn alapintézményeket, kössenek közoktatási szerződést más intézményfenntartókkal. A közoktatási intézményeket fenntartó önkormányzatok alakítsanak társulást az intézmények szakszerű felügyeletére” (Vas megye..., 1997). Ugyanígy árulkodó, hogy a terv további rendszeres – a törvény által is előírt – felülvizsgálata a kecskeméti anyagokban nincs is jelen, a békéscsabai tervben szerepel, de csak általánosságban, míg a vas megyei terv – nemcsak a törvényi előírás miatt – ennek konkrét ütemtervét is megadja.

„A középfokon kapacitástöbblet várható, de ez csak átmeneti jelenség lesz, hiszen a következő években fejlődik ki a hosszabb idejű szakképzés teljes egészében. Már csak ezért sem szabad a meglévő középfokú intézményhálózatunkat visszafejleszteni. Ahhoz, hogy a középfokú intézményeink átvészelhessék ezt a kapacitástöbbletből adódó válsághelyzetet, a megyei közgyűlés és Szombathely Megyei Jogú Város Önkormányzata elhatározza, hogy az évenkénti ajánlatokat, az egyes iskolákba, szakokra a beiskolázási tervszámokat, a beiskolázás ütemezését és lebonyolításának rendjét illetően megállapodást köt arra nézve, hogy ezeket a teendőket a Vas Megyei Pedagógiai Intézet szervezésében, valamennyi fenntartó és iskolaigazgató bekapcsolásával évente határozzák meg. Ezt legkésőbb minden tanévet megelőző október 30-ig közlik az általános iskolákkal és rajtuk keresztül a szülőkkel, tanulókkal” (Vas megyei..., 1997).

A kecskeméti pedagógusok úgy értékelték, hogy az együttműködés terepei megszűntek, miután megszűntek az év eleji szakmai tanácskozások, amelyeken az új módszereket és tankönyveket ismertették, nem működik a szaktanácsadói rendszer, amelynek integráló funkciót is tulajdonítottak, és megszűntek az iskolák közötti munkaközösségek. Kecskeméten tehát a kooperáció kevésbé kiterjedt, sőt mondhatni ezen a területen visszalépés történt. Az együttműködéshez szükséges valódi elhatározás hiányát mutatja az is, hogy mind az 1997-es, mind a 2000-es fejlesztési tervekben felmerül a szakképző intézmények szövetségének szükségessége, de ez – a valódi akarat híján – csak pusztán szó marad. Ugyanakkor a kényszerítő körülmények Kecskemét városát is arra kényszerítette, hogy létrehozza 2000-re Kecskemét és Térsége Önkormányzati Társulását. Ugyanebben az időszakban ez a fajta társulási forma Vas megyében már általánosan elterjedt.

Bizonyos kitüntetett területeken feltűnő a három térség közötti megközelítésbeli különbség. Az oktatás minősége, hatékonysága és méltányossága három olyan kiemelt terület, ahol a különbségek igazán tapinthatóvá és elemezhetővé válnak. Ezek mentén vizsgálható

az, hogy a tervezés mögött volt-e szakmailag megalapozott, tudatos koncepció és az is, hogy milyen értékrendszerek hatnak a térségekben. A hatékonyság kérdése a kilencvenes évek közepén központi jelentőségű volt. Ekkor vált nyilvánvalóvá, hogy az elaprózott önkormányzati rendszerben a decentralizált oktatásirányítás kedvezett ugyan a települések autonómia törekvéseinek, és a helyi társadalom ilyen irányú igényeinek, de a helyi megfelelő irányítási kapacitások hiánya, valamint a rohamosan fogyó gyereklétszám következtében romló fajlagos költségek miatt az oktatási kínálatnak mind a színvonala, mind a fenntarthatósága veszélybe került. A kilencvenes évek közepén ugyanakkor a hatékonyság problémáját még elsősorban finanszírozási problémának érzékelték, és nem kötötték össze azt az oktatás romló eredményességével. Ez a gondolat inkább csak a kilencvenes évek végén kezdett megfogalmazódni, éppen ezért érdekes, hogy a vas megyei és szombathelyi tervben a hatékonyságnak már ekkor (1997) egy komplexebb értelmezése nyert formát. *„Nem akkor hatékony az intézmény ha olcsón működik, hanem akkor, ha tanulóinak társadalmilag hasznos értéket ad át a megfelelő színvonalon. Ezt az elvet mérlegelni kell a helyi döntések meghozatalakor.”* (Vas megye..., 1997). Az, hogy a hatékonyságot pénzügyi és pedagógiai értelemben együtt használják, mutatja az is, hogy az osztatlan osztályokat (amelyek a kisiskolák túlélési stratégiájának a része) elfogadhatatlannak tartják, mivel így a tanulás kellő színvonala nem biztosított. Ugyanakkor ez a forma Bács-Kiskunban egy megtúrt forma, amelyet a megye és a megyei jogú város a tervezés folyamán konstatál, de nem értékeli. Kecskemét városának 2000-ben elfogadott fejlesztési terve a hatékonyságot sajátos módon a mérethatékonyság fogalmára szűkíti: *„Az általános iskolák esetén az évfolyamonként legalább 2-3 párhuzamos osztállyal működő iskolák az ideálisak, az optimális intézménynagyság 400-700 tanuló. Az optimális intézménynagyságot gazdaságilag egy tényező, a finanszírozási hatékonyság befolyásolja. Finanszírozás tekintetében a magas létszám az előnyös (minél több gyermek jár egy iskolába, annál jobbak az egy főre eső fajlagos költségek).”* (Kecskemét megyei jogú ..., 2000). A békéscsabai terv pedig a hatékonyságot leginkább a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelésben látja. Leszögezik, hogy a képzés lefedi a foglalkoztatási igényeket (tehát nem kell leépitni), de a gazdasági változások további új szakok indítását teszik szükségessé. A finanszírozást tekintve is tetten érhető a bázisszemlélet. A terv így fogalmaz: *„Az oktatási intézmények takarékosan, de biztonságosan működnek. Az oktatási koncepció a báziselvű finanszírozás korlátozott megtartását, a normatív finanszírozás szélesítését, kiegészítő szereppel a feladat-finanszírozás elvét határozta meg.”* (Békéscsaba megyei jogú ..., 1997). A békéscsabai terv hatékonyság megközelítése kissé hasonlít a szocialista tervgazdaság idején alkalmazott megközelítésre, ahol a finanszírozásban a bázisszemlélet volt az uralkodó, a tervezésben pedig a teljes foglalkoztatottság szempontjai. A vas megyei dokumentumban viszont szembevetendő az oktatás elsődleges kliensei (tanulók, szülők) felé fordulás és a verseny pozitív értékelése. *„Folyamatosan nő az érettségit adó képzésbe bevontak száma, különösen a szakközépiskolások aránya. 1996/97 az első év, hogy a kö-*

zépiskolai helyek száma meghaladta a nyolcadikos tanulók számát. Ennek köszönhetően megindult a harc a középfokú intézmények többsége részéről a tanulókért. Ennek vannak pozitív következményei is. Egyrészt kénytelenek – kiváltképp a hagyományos szakmunkás-képzést folytató iskolák – új profilokat kialakítani, másrészt a pedagógusok rákényszerülnek egy másfajta attitűd felvételére, a szakszerűbb, differenciáltabb, személyiségközpontúbb, a tanuló megtartását célzó pedagógiai gyakorlatra, hiszen ez az ő egzisztenciális érdekük is.” (Vas megye ..., 1997). A piaci szemlélet tűnik ki a szombathegyi városi oktatási bizottság elnökének szavaiból is: „Befektetni oda kell, ahol az megtérül. Vas megye azt hiszem, hogy azért tart ott, ahol, mert van egy együttgondolkodás. Kicsit arra is tekintettel kéne lenni amikor központi pénzek kerülnek egy ilyen alapítványhoz, hogy mennyire jól használja fel, mennyire tudja, hogy mit akar, hogy mennyire konkrétak ezek a projektek, amiket támogat, mennyire viszi előre az életet. Nem jó, ha a megosztás úgy működik, hogy ahol ez kevésbé hatékony, oda többet fektetnek be, és oda, ahol hatékonyabb, oda kevesebbet.” (Imre, 1997). Kecskeméten és Békéscsabán a racionalizálási szándékokat nem igen előzte meg a szereplőkkel való egyeztetés, így nem véletlen, hogy azok meg sem születnek a konfliktus elkerülése végett (Kecskemét), vagy pedig az adott fórumokon nem kapnak többséget (Békéscsaba). A szerkezetváltás tekintetében Békéscsabán igen nagy a nehézkedési erő. Ahogy az ottani oktatási bizottság vezetője fogalmazott: „A szerkezetváltást könnyebben végre lehetne hajtani, a pedagógus szakmai szolgálat lényegesen magasabb szinten működhetne, ha jelentősebb anyagi források állnak rendelkezésre. A szakmai szerkezetváltásnak elsősorban nem szemléletbeli akadályai vannak, hiszen látják az iskolák, hogy hiába a gépipari képzés, a kutya nem akar oda menni. De ott vannak sorban az esztergák, ott van egy CNC központ, ezeknek a kicserélése hatalmas pénzbe kerül. Vegyünk egy tanárt, aki egy szakmai tárgyat tanít gépészmérnökként. Ő faipart nem tud oktatni, mit csináljon? Nyilván kézzel lábbal ragaszkodik hozzá, hogy maradjon meg az eredeti struktúra, amiben neki helye van.” Kecskeméten a finanszírozásra vonatkozó javaslatok, technikák nem jelennek meg a tervezésben, jellemző a „struccpolitika”, hiszen a helyi érdekellentétek miatt mindenféle racionalizálási terv hatalmas konfliktusokat gerjesztene, az egyeztetéses-kooperatív kommunikációs technika viszont nem igen van jelen.

Az oktatás minősége mind a három megye és megyei jogú városának tervében kiemelt szerepet játszik, de annak megközelítése eltérő. Bács-Kiskun megye 1997-ben elfogadott fejlesztési tervében (Bács-Kiskun ..., 1997) kifejezetten a minőséget tekintve előnyösnek tekintik, hogy a tanulólétszám csökkenésével nem volt egyenes arányú a szakemberlétszám csökkenés, mivel ez lehetővé teszi a csoportbontást, egyéni fejlesztést. Ugyanakkor az oktatás minőségét elsősorban presztízsszemponatok alapján értékelik, így kiemelt fontosságú tényező a továbbtanulási arány, a tanulmányi versenyeken elért helyezések. Emögött az a – Kecskemét városának 2000-ben elfogadott tervében is megfogalmazott –

cél áll, hogy a város történelmileg kialakult centrum szerepét a jövőben is meg kell őrizni. Ugyanakkor 1997-hez képest minőségromlást érzékelnek: *„Az elmúlt években a gimnáziumokban folyó minőségi munka mutatói – az írásbeli érettségi átlagai, a felvett tanulók száma alapján kialakított középiskolák országos rangsorában elfoglalt helyezése az előző évekhez képest szerényebb, az országos és egyéb tanulmányi versenyeken elért eredmények romlottak. Ennek egyik oka, hogy a szakmai „műhelyek”, a tanáregyéniségek kisu-gárgázása fokozatosan csökkent. A „műhelyek” szakmai, erkölcsi, anyagi támogatásával, a minőségbiztosítási rendszer fejlesztésével, újra kell élesíteni e nemes hagyományokat. A költségvetés oktatásfejlesztési alapjának terhére pályázat útján kell biztosítani a minőségi oktatás tárgyi és személyi feltételeit. A kerettantervek bevezetése kapcsán a gimnáziumi struktúra teljes átgondolása indokolt.”* (Kecskemét ..., 2000). Vas megyében viszont az oktatás minőségét elsősorban az országos tanulói teljesítménymérések eredményeire hivatkozva értékelik, ennek megfelelően a nevelő munkát megfelelőnek ítélték, mivel a Monitor vizsgálatokban részt vett vas megyei iskolák az országos átlag felett teljesítettek. Békéscsabán presztízsszemponatok és a viszonylag objektív mérőeszközök is szerepet játszanak a minőség megítélésében. Az 1997-es békéscsabai fejlesztési tervben szerepel egyrészt, hogy a gimnáziumok egy része igazi tehetséggondozó és a város meg akarja őrizni kiemelt szerepét Békés megye középfokú oktatásában, másrészt az is, hogy a békéscsabai gyerekek az országos mintákkal összevetve is megállják a helyüket a különböző tudásszintmérő eszközök tanúsága szerint (*Békéscsaba megyei jogú..., 1997*). A presztízsszemponatok kiemelt jelentősége Kecskemét és Békéscsaba esetében abból is adódhat, hogy ezek a városok a megyében nagyobb versenyre kényszerülnek, mint Szombathely Vas megyében. Utóbbi szinte monopolhelyzetben van, míg Kecskemétnek Baja, Békéscsabának pedig Gyula jelenti a versenytársat. A minőségbiztosításról alkotott elképzelések viszont azt támasztják alá, hogy a különböző megközelítések mögött eltérő kultúrákat találhatunk. Vas megyében a minőségbiztosítást több pilléren állónak képzelik, ennek elemei a következők: helyi (megyei) általános iskolai mérési vizsgarendszer kidolgozása, amely differenciáltan föltárja az egyes iskolák összehasonlítható teljesítményét; a szükséges feltételek biztosítása az önkormányzat által (tanórán kívüli óraszámok, felszerelés, szakember); a pedagógusok továbbképzésének támogatása; a fenntartók közötti együttműködési szerződés, folyamatos szaktanácsadás. Bács-Kiskun megyében viszont a szaktanácsadás helyett az önkormányzatok a szakfelügyeleti rendszer visszahelyezését tartották volna kívánatosnak: *„Nagyon sok települési önkormányzat (és intézmény is) sajnálatosnak tartja, hogy megszűnt a szakfelügyeleti rendszer. Úgy érzik nincsenek megfelelő és szakszerű információi az oktatási intézményeikben folyó munkáról. Igénylik ennek a rendszernek – díjtalan – valamilyen formában történő visszaállítását. (Néhányan egyenesen „hatósági szankciókkal” bíró szakfelügyeletet szeretnének.) Természetesen a korábbi szakfelügyeleti rendszer visszaállítására nincs mód, de mindenféleképpen megyei szinten gondoskodni kell az oktatási intézmények esetében is a megfelelő „minőségbiztosításról”* (Bács-Kiskun megyei ..., 1997). Bács-Kiskun megyében tehát e feladatot hatósági feladatnak képzelik

el, mint láttuk a társulások esetében is úgy gondolják, hogy amíg az nem kötelező, addig nem jönnek létre. Ennek kettős magyarázata lehet. Egyrészt míg Vas megyében viták során alakulnak ki a kompromisszumos és gyakran kooperatív megoldási formák, addig Bács-Kiskunban a vitakultúra kevésbé fejlett és ezért a központi kötelező jellegű direktívákat hatékonyabb irányítási formáknak képezik. Másrészt viszont míg Vas megyében a minőségnek egy objektív mércéjét próbálják kialakítani, addig Bács-Kiskun megyében és Kecskeméten ennek hiányát nem érzékelik, így ennek szükségessége fel sem merült. Egy tradicionálisabb, hierarchikusabb társadalomban valószínűleg az elit abban érdekelt, hogy fenntartsa azokat a csatornákat (elitgimnáziumok és általános iskolák), amelyen át sikeresen elkülönülhet. Ezt a célját tökéletesen eléri, amennyiben a presztízsszemponatok alapján értékeli és jutalmazza az iskolákat, míg egy objektív mérőrendszer megbonthatja ezeket a kialakult utakat. Egy homogénebb és fejlettebb társadalomban nincs szükség ilyen gyorsító utakra, így az objektív minőségi szempontok érvényesülését nem akadályozzák ilyen irányú ellenérdekeltségek.

Békéscsabán az alapozó szakasz minőségét alapvetőnek ítélik meg. Ez talán annak is köszönhető, hogy a békéscsabaiak számára az oktatás szociális és közösségi funkciói kiemelt jelentőségűek. A tervben a következő kitételek mind erre utalnak: *„Az integrált oktatás fontos, hogy tanulók ne kerüljenek ki a közösségből. ... A magántanulói státusz nem jelenthet végleges szegregációt, a magántanulók is részesei az iskola közösségi életének....Békéscsabán kiemelt jelentőségű a napközis ellátás, a város támogatást ad, az étkezők 15 %-a veheti igénybe. A napközis tábor működik. ...A fejlesztés egyik legfontosabb célja, hogy az általános iskola humanizált, türelmesebb és gyerekközpontúbb legyen. Fontos lenne, hogy az elfogadó szeretetteljes légkörben stabilabb lelki egészségű gyerekeket bocsásson ki az iskola annak ellenére, hogy ma a társadalom nem erről szól. Nagyobb gondot kell fordítani a gyermekek érzelmi nevelésére. Tanítsuk meg aztán az egészséges lelkű önbizalommal felvértezett okos, és kevésbé okos gyerekeket arra, hogy ők összes megszerzett egyéni értékükkel közösségek részei. Családé, osztályközösségé, iskoláé, társadalomé, ahol mindenkinek helye van és amely nélkül nem létezhet az egyén, a majdani választópolgár.”* (Békéscsaba megyei jogú..., 1997). Ezzel szemben Kecskeméten folyamatosan csökken a napközisek száma, az önkormányzat az étkezési térítéseket csökkentette. Megszűnt a város által korábban fenntartott fehértoói napközis tábor. A napközit úgy tekintik, mint ami a tanulókat túlterheli. *„Az iskolákban a tanórai rendszerű napközis foglalkozások több intézményben 17 h körül fejeződnek be. Szükséges városi szinten szabályozni a napközi otthon nyitvatartási idejét, csökkentve ezzel a tanulók indokolatlan túlterhelését. Ezt javasolja a szakértő is. Természetesen a szülői igények figyelembevételével 16:15 után ügyeletek szervezhetők.”* (Kecskemét megyei jogú ..., 2000). Szombathelyen szintén ebben az időszakban folyamatosan csökkent a napközisek száma. Emellett ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy ebben a megyében kifejezetten magas a bejárók aránya, az 1996/97-es tanévben az első osztályba iratkozóknak több mint 50%-a körzethatáron kívülről érkezett.

A leszakadók körében jelentkező problémákra nyújtott megoldások, illetve a tehetséggondozáshoz, elitképzéshez való viszony szintén sajátosan alakult a három kistérségben. Az e két végletre való viszonyulás tulajdonképpen a cigánytanulók oktatásáról, illetve a szerkezetváltó gimnáziumok jelentőségéről alkotott nézetekben tapintható ki. Kecskeméten a leszakadókval szemben érzékelhető egyfajta szegregációs technika. Az iskolák pedagógusai által készített szakértői anyagokban a szakképzés egyik kiemelt fontos feladatának tartják a hátrányos és veszélyeztetett tanulók felkarolását. Ez egyrészt mutatja, hogy a munkaerőpiaci szempontok itt kevésbé vannak jelen, mint Békéscsabán, vagy Szombathelyen, másrészt a hátrányos helyzetű tanulókat nehezen tudják elképzelni a gimnáziumokban. Árukkodó az is, hogy a Kurucz téri általános iskola, ahol a nagy többség cigánytanuló, egyedülként a kecskeméti általános iskolák között nem rendelkezik se udvarral, se sportpályával. Az általános iskolák az anyanyelvtanítás során tapasztalható minőségromlást annak tudják be, hogy sok korrekciós osztályba való tanuló kerül normál osztályba. Javaslatuk szerint vissza kellene állítani a kis létszámú osztályokat (ez természetesen csökkenteni egyben a pedagóguselbocsátás veszélyét – szerző megj.), és a felzárkóztatás speciális feladatát az „elnéptelenedő” iskolákra bízják. A Kurucz téri cigányiskola megtartását javasolják. Ahogyan az általános iskolai pedagógusok által készített szakértői anyag fogalmaz: *„Az iskolák nagyon lassú, fokozatos integrációja ajánlott. Legyen teljesen önálló iskola a Kurucz téri, egy esetleges integráció után bárhol csak másodrangú szerepe lenne, ezt nem szabad engedni.”* Habár már 1997-ben megfogalmazódik a megyei tervben az az általános fogalmazás, hogy a cigánygyerekek körében is érvényesüljön a tankötelezettség elve, és szükség lenne fejlesztő pedagógusra, még 2000-ben is ilyen megfogalmazásokat találunk Kecskemét fejlesztési tervében: *„A cigány tanulók felzárkóztatása érdekében áttörést kell elérni. Ennek kapcsán egyeztetni szükséges a cigány kisebbségi önkormányzattal. Jelentős a szegregációtól való félelem / a cigány iskolák létrehozása / . A felzárkóztató programok beindításának több módja lehetséges, pl. egy-egy iskola teljes nevelési programjának e cél érdekében való átdolgozása. Ez ott célszerű, ahol a cigány tanulók aránya ezt indokoltá teszi. Azokban az iskolákban, ahol az arányuk alacsonyabb, külön felzárkóztató programok indításával lehetne javítani a jelenlegi helyzeten. A Kurucz téri iskolában jelenleg is ehhez hasonló program szerint működik a nevelés, de mivel a feladat nincs nevesítve, az önkormányzat nem veheti igénybe ehhez a kiegészítő támogatásokat. Ennek ellenére szükséges lenne az iskolában legalább egy fejlesztőpedagógus státuszt létrehozni.”* Ez azt mutatja, hogy ezen a területen folyamatosan nincs előremozdulás. Az is árukkodó, hogy a kecskeméti cigányiskola felzárkóztató programja nincs nevesítve (holott ez többlet-támogatások elnyerését tenné lehetővé). Ez azt jelezheti, hogy itt igazából nem folyik semmilyen fejlesztő-felzárkóztató munka, az iskola igazi célja, hogy a cigánygyerekeket a többiektől távol tartsa. Mind Szombathely környékén (Torony), mind Békéscsabán a cigánytöbbségű iskolákban helyben készített felzárkóztató, illetve a speciális beilleszkedést segítő program szerint oktatnak. Ehhez képest Kecskemét kívülről várja

a megoldást egy olyan szereplőtől (cigány kisebbségi önkormányzat), amely bár autentikus, de sem eszköze, sem kompetenciája e probléma megoldására még nincsen. Kecskemét városának 2000-ben elfogadott fejlesztési terve kellőképpen elnagyoltan, általánosan fogalmaz: „A Cigány Kisebbségi Önkormányzat részéről még nem fogalmazódtak meg az oktatással kapcsolatos igények. Fontos lenne olyan programok közös kidolgozása, amelyek segítségével a cigányság esélynövekedése megteremthető. Ezt várja el tőlünk az Európai Unió is, és ezen feladatok segítésére kormányzati programok, valamint többletforrások állnak rendelkezésre.” (Kecskemét megyei jogú ..., 2000) A vas megyei terv viszont a romák számára nemcsak felzárkóztató programok, de tehetséggondozó programok kidolgozását is szorgalmazza.

A tehetséggondozás kitüntetett terepei a szerkezetváltó gimnáziumok, amelyek viszont egyben a korai szelekció melegágyai is. A hat-nyolc évfolyamos gimnáziumi kínálat Kecskeméten a legnagyobb, itt indult be leghamarabb az ilyen irányú képzés a három térség közül. 2000-ben a gimnáziumi képzésen belül az ilyen formában tanulók aránya 39% volt (Kecskemét megyei jogú..., 2000). Kecskeméten nemcsak a szerkezetváltó gimnáziumok nagy aránya a szembetűnő, de az is, hogy sok az egyházi fenntartású intézmény (lásd 5.38. táblázat). Ennek érdekes ellenpontja Szombathely, ahol a megyében egyedüli egyházi gimnázium, a Premontrei, négyévfolyamos képzést kínál. Békéscsabán a szombathelyinél kiterjedtebb a szerkezetváltó gimnáziumi képzés, de ezek zöme önkormányzati, másrészt a kecskeméti gimnáziumoknál később indultak be.

5.38. táblázat

Gimnáziumi kínálat a három kistérségben a program hossza és a fenntartó szerint

Önkormányzati fenntartású gimnáziumi kínálat

	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely
Nyolcévfolyamos	Rózsa Ferenc	Bányai Júlia	Nagy Lajos
Hatévfolyamos	Belvárosi	Katona József	–
Négyévfolyamos	Rózsa Ferenc, Tevan Andor Gimnázium és Szakközépiskola, Szlovák	Kodály Zoltán ÉZ, Bolyai János, Katona József	Kanizsai Dorottya, Nagy Lajos, Savaria Gimnázium és Szakközépiskola

Nem önkormányzati fenntartású gimnáziumi kínálat

	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely
Nyolcévfolyamos	–	Piarista, Angol Kisasszonyok	–
Hatévfolyamos	Evangelikus	Református	–
Négyévfolyamos	Evangelikus	-	Premontrei

A három megye és megyei jogú városainak fejlesztési terve közül egyik sem pártolja a szerkezetváltó gimnáziumok további térnyerését, de eltérő hangsúllyal. Míg ezeket Kec-

keményen és Békéscsabán a tehetséggondozás fontos helyszínének tartják, addig Szombathelyen – bár munkájukkal elégedettek – sokkal visszafogottabbak ezzel a képzési formával szemben. A szerkezetváltó gimnáziumok megítélése sajátosan összecseng a Nemzeti Alaptanterv megítélésével is. A Nemzeti Alaptanterv elképzelése szerint 10 év alapképzést követett volna két év igen differenciált középfokú képzés. Annak idején nem volt teljesen világos, hogy az alapképzés milyen iskolában történne, így sok általános iskola – ezen felbuzdulva – kezdeményezte a 9-10. osztály beindítását. Ezzel próbálták bebiztosítani magukat, hiszen így a csökkenő gyereklétszám mellett is, a növekvő feladatok miatt biztosítva lett volna az ott dolgozó pedagógusok egzisztenciája. A Nemzeti Alaptanterv, mely az akkor kormányon lévő liberális oktatáspolitikai értékeken alapult, az első 10 év egysegítésével a szerkezetváltó gimnáziumok elitizálódását is megpróbálta fékezni. A NAT-hoz való viszonyulás alapvetően megosztotta a pedagógustársadalmat, és lakmuspapírként hozta a felszínre az oktatás terén meglévő különböző értékvilágokat. Egy 1998-ban végzett intézményi felmérés adatai azt mutatták, hogy – dacára a kötelező jellegnek – 1998 szeptemberében csak az általános iskolák fele vezette be a hetedik évfolyamokon a Nemzeti Alaptantervet. (Ezt igen egyszerűen lehetett felmérni, ugyanis akik bevezették a NAT-ot, azok a hetedik évfolyamon az őskortól kezdve újrakezdték a történelem tanítását, akik nem, azok haladtak tovább.) A NAT bevezetése egyetlen tényezővel függött össze, az igazgató szüleinek iskolázottságával. Minél iskolázottabbak voltak az általános iskolai igazgató szülei, annál inkább jellemző volt, hogy a Nemzeti Alaptantervet bevezették (Lannert, 1999). Túl azon, hogy ez valószínűleg összefügg azzal is, hogy az iskolázottabb családokból jövőkre inkább jellemző a jog ismerete és követése, ez a hatás a település jellegével kontrollálva is megmaradt, ami arra utal, hogy a NAT-hoz való viszonyulást erőteljesen befolyásolták a családból hozott értékek. A kistérségek esetében is megfigyelhető, hogy Kecskemét – a konzervatív helyi politika miatt is – elutasító volt a liberális szellemű NAT-tal szemben, amely az igen hierarchikusan építkező helyi iskolakínálat ellenében hatott volna, a környékbeli községek, települések pedig szorongtak a NAT okozta feladatoktól. Békéscsaba ilyen szempontból semlegesebb magatartást tanúsított, elfogadta és követte a központi akaratot. Szombathely viszont szinte elébe is ment ennek, és mélyen azonosult az akkori elképzelésekkel. Ennek tudható be, hogy a NAT-ra való hivatkozás csak a Vas megyei tervben szerepel igazán hangsúlyosan: *„A szakmai, szakmapolitikai álláspontok tekintélyes része nem támogatja a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi képzés gyakorlatát, nem preferálja azt – csak megtűri – az érvényes törvényi szabályozás és a Nemzeti Alaptanterv sem. A Vas megyei tapasztalatokat igazán csak akkor lehet relevánsan összegezni, ha már egy-két éven át érettségizett osztályok hagyják el az intézmények kapuit.”*

5.3.4. A szelekció és szegregáció területi eltérései

A helyi oktatáspolitikai és iskolakínálat is befolyásolja azt, hogy mennyire tud a korai szelekció és ezáltal a szegregáció, túlzott homogenizáció érvényesülni. Ahol viszonylag nagy a szerkezetváltó gimnáziumi kínálat, és viszonylag kicsi a négyévfolyamos középiskolai kínálat, valamint a felvételi mechanizmus igen intenzív és kiterjedt, ott az iskolák már nagyon korán igen eltérő gyerekcsoportokkal találkoznak, létrejönnek a cigányiskolák és az elit szerkezetváltó gimnáziumokra felkészítő elit általános iskolák egyaránt. Ott ahol viszont a négy évfolyamos középiskolai kínálat a domináns, és a felvételiztetés nem terjedt el, ott az iskolák közötti különbségek (a tanulók családi hátterét tekintve) nem olyan nagyok.

A három vizsgált kistérségben a 17 éves tanulók mintáján a tanulók 77%-a tanul középiskolában, legtöbben Szombathelyen (84%), legkevesebben Békéscsabán (69%), az átlaghoz közel esően Kecskeméten (80%). A középiskolai programtípusok között is nagy különbségek vannak: szerkezetváltó gimnáziumba legtöbben Kecskeméten járnak (12%), gimnáziumba és szakközépiskolába Szombathelyen, szakiskolába Békéscsabán (lásd 5.39. táblázat).

5.39. táblázat

A három kistérségben az utolsó előtti évfolyamon lévők megoszlása képzési típusoként, 1999, (%)

Középfok	Békéscsaba N=1493	Kecskemét N=823	Szombathely N=1348
8 osztályos gimnázium	1	7	4
6 osztályos gimnázium	5	4	-
4 osztályos gimnázium	21	16	27
Szakközépiskola	42	52	53
Szaktanulmányi képző	31	20	16
	100	100	100

A szerkezetváltó gimnáziumok térnyerésével együtt a jelek szerint az általános iskolák közönsége is erősen szelektálódott. Arról, hogy az iskolák között a tanulói teljesítmények a bizonyítványok tükrében tendenciózusan szóródnak, az 5.1. fejezetben már volt szó. Kecskeméti interjúink során találkoztunk olyan általános iskolával, ahol a tanulók zöme cigány volt. Ezt a gyakorlatot ott pedagógiaileg hatékonynak tartották, nagyrészt azért, mert sikerült homogenizálni az iskolák összetételét. Valószínűleg ez a homogenizációra való törekvés lelhető fel abban is, hogy ebben a kistérségben még a szakképző intézmények, sőt a szaktanulmányi képzők (!) is nagy előszeretettel felvételiztetnek. Másrészt az erőteljes szerkezetváltó gimnáziumi kínálat versenyre készítette a többi középiskolát, akik az Iskolaszövetség megalakításával (lásd később) továbbgerjesztették a felvételi gyakorlatot. Ebben a térségben tehát erősen konzervatív iskolaszervezetet találunk, ahol a tanulók he-

lyét már nagyon hamar kijelölik. Ennek ellenpontja Szombathely, ahol a gimnáziumi kínálat szinte teljes mértékben négy évfolyamos képzésből áll (csak egy szerkezetváltó gimnázium létezik), és nem jellemző a felvételiztetés még a gimnáziumi szektorban sem. *Míg Kecskeméten a négyosztályos gimnáziumban a kérdezettek 97%-a felvétellel jutott be, addig Békéscsabán 73%-uk, Szombathelyen pedig csak 25%-uk (lásd 5.40. táblázat).*

5. 40. táblázat

A középfokú intézmények utolsó előtti évfolyamán tanulók bekerülésének módja az intézménybe, 1999, (%)

	Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely	
	Gimn. N=248	Szakk. N=600	Gimn. N=130	Szakk. N=430	Gimn. N=362	Szakk. N=718
Volt felvételi	73,0	39,2	96,9	84,0	25,1	34,4
Nem volt felvételi	26,6	56,8	1,5	9,3	61,3	48,2
Elbeszélgetés volt	0,4	4,0	1,5	6,7	13,6	17,1
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A három kistérség általános iskolái is különböző mértékben szegregáltak, részben erre utal az iskolák és osztályok tanulóinak tendenciózusan eltérő tanulmányi átlagai (lásd 5.3.–5.5. ábrák). A szegregáció mérésére, a tanulói összetétel iskolák közötti különbözőségére egy mutatót hoztam létre (leírását lásd a Függelékben), ahol az iskolázott szülők gyerekeinek arányát súlyoztam az iskolázatlan szülők gyerekeinek számával, és azt átlagolva megkaptam az iskolázott szülők gyerekeinek arányát az átlagos iskolázatlan szülők gyerekeinek iskolájában. Ez a mutató viszont nem független attól, hogy az adott területen milyen a különböző háttérű tanulók aránya. Ha az adott területen kevesebb az alacsonyan iskolázott szülő, akkor hiába azonos az alacsonyan iskolázott szülők gyerekeinek az aránya az iskolák közt, ezekben az iskolákban az átlagos iskolázott szülővel rendelkező tanulóra kisebb iskolázatlan szülővel rendelkező tanulói arány jut. Ezért azt is megnéztük, hogy az iskolák közötti egyenletes eloszlástól milyen messze található az aktuális eloszlás, vagyis egy olyan mutatót alkottunk, amely területenként sztenderdizálja a két csoport (iskolázott és iskolázatlan szülők gyerekei) számát. Ha nincs szegregáció, akkor az értéke 0, ha a szegregáció teljes, akkor az értéke 1. A sztenderdizálatlan mutató mutatja a valós arányokat, a sztenderdizált mutató a szegregáció mértékét. Ennek a mutatónak kiszámolása megmutathatja az iskolai szegregáció mértékét a települések, kistérségek között. Jól látható, hogy a városok és a községek között nagy a különbség, több iskolázott szülő van a városokban. A szegregáció sztenderdizált mértéke viszont feltárja, hogy Kecskeméten a szülők iskolázottsági szintjének területi megoszlásához képest az iskolák ilyen irányú összetétele a másik két térséghez viszonyítva nagyobb fokú szegregációt jelez (lásd 5.41. táblázat). Ez a tény valószínűleg nem független a város iskolaszervezetétől, felvételi- és iskolapolitikájától.

5.41. táblázat

A helyi sajátosságok és a szegregáció mértékének összefüggése a három kistérség általános iskoláiban, 1997

Megnevezés	Békés- csaba	Békés- csaba környéke	Kecs- kemét	Kecs- kemét környéke	Szombat- hely	Szombat- hely kör- nyéke
A magasan iskolázott szülők gyerekeinek aránya az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeire vetítve egy osztályban	0,148	0,077	0,197	0,053	0,217	0,062
A szegregáció sztenderdizált mértéke (1=teljes szegregáció, 0= nincs szegregáció, területi eloszlással korrigált adat)	0,298	0,100	0,358	0,032	0,138	0,000

Megjegyzés: magasan iskolázott= diplomás, iskolázatlan=nincs érettségije.

5.3.4.1. Szelekció, szegregáció, oktatáspolitikai kistérségi eltérései

A kilencvenes évek során sajátosan alakult a megyeszékhelyek önkormányzati vezetése is: Szombathelyen 1990-ben és 1994-ben liberális, 1998-tól viszont konzervatív (FIDESZ-MDF) vezetése van a városnak. Kecskeméten az első két ciklusban kispolgármestert választottak, ami annál is érdekesebb, mivel 1994-ben a megye többi településén nagy többséggel szocialista városvezetőket választottak. A harmadik ciklus polgármesterét a FIDESZ-MDF-VP jelölte. Békéscsabán mindhárom ciklusban szabaddemokrata jelölt nyert.

Talán nem véletlen, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok térnyerése Kecskeméten igen korán elkezdődött, és a szektor igen erőteljesen fejlődött. Ez betudható a helyi hagyományoknak, az egyházi iskolák térnyerését szorgalmazó konzervatív oktatáspolitikának, valamint a helyi társadalom ilyen irányú igényeinek. A három kistérség erőteljesen különbözik a szülők iskolai végzettségének megoszlását tekintve is. Az erősen hierarchizált helyi társadalmakban nagyobb a készítés az elit részéről az elkülönülésre. Így talán nem véletlen, hogy Kecskeméten találjuk a legtöbb szerkezetváltó iskolát és itt a legerőteljesebb a felvételiztető gyakorlat. Számos egyéb jel is arra utal – buktatási, magántanulóvá nyilvánítás gyakorlat – hogy a kecskeméti oktatási erőterben intenzívebben működnek a szelekciós mechanizmusok (lásd 5.4. fejezet). A hat, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumok megjelenését érthető okokból nem fogadták nagy lelkesedéssel a helyi iskolák. Az általános iskolákból a felső tagozatról eltűntek a legjobban tanuló gyerekek, a négyévfolyamos középiskoláknak pedig be kellett érniük a második vonallal. Az 1997-ben készített interjúk során így nyilatkoztak a szerkezetváltó gimnáziumok hatásáról a középfokú intézmények igazgatói:

„...lehet, hogy ez kecskeméti jelenség is, mert hihetetlen sok gimnázium van a városban és azok, az az érzésem, hogy a főlvételi színvonalukat csökkentik, pontosan azért, hogy több

tanulójuk legyen.... Végtelen erős a városban a gimnáziumi lobby. A bizottsági tagok majdnem mind gimnáziumi igazgatók, a szakmunkásképzés nem is képviseli magát az oktatási bizottságban. (Gáspár András Szakközépiskola igazgatója)

„A létszámcsökkenés nagyon érezhető nálunk. Kilencvenben még öt tizennégy éves korosztályt indítottunk, ma már kettőt. Mi érettségizetteket hozunk be helyettük. Mások azért nem tudtak gimnáziumi osztályt indítani, mert nem volt elég jelentkező. Van olyan gimnázium, amelyik áttért a nyolcosztályos rendszerre és abszolút nem indít tizennégy éves korosztályt. A középiskolás korosztály csökkenésében nem csak a demográfiai hullám van benne, hanem az is, hogy itt Kecskeméten annyi négyosztályos, nyolcosztályos gimnázium indult, ami eleve elszívja a gyerekeket és ez azért felborította a lelki egyensúlyát a középiskolának.” (Kecskeméti Egészségügyi Szakiskola igazgatója)

„Kecskeméten aránytalanul több nyolc és hatosztályos gimnáziumot indítottak be. ... Ennek az a hatása, hogy gyengébb az első osztályunk. Az általános iskolának nem marad ott jó gyereke, mert a gyerek elmegy negyedik után a nyolcosztályos gimnáziumba, kipróbálják, ha megfelel, akkor azt mondja a szülő, hogy jól van, ha nem felel meg, akkor a hatosztályosba megint megpróbálják. Kecskeméten borzasztó rossz, hogy egyedüli négy osztályos gimnáziumnak a Bolyai maradt meg.” (Kada Elek Közgazdasági Szakközépiskola igazgatója)

Ez a versenyhelyzet arra készítette az ottani négy évfolyamos középiskolákat, hogy ún. iskolaszövetséget alapítsanak, amelynek keretein belül megpróbálták stabilizálni tanulóik létszámát. Eredetileg a Bolyai János négyévfolyamos gimnázium, a Kada Elek Közgazdasági Szakközépiskola és Széchenyi Vendéglátóipari Szakközépiskola, valamint négy általános iskola (Vásárhelyi, Béke téri, Hunyadi János és Arany János Általános Iskola) volt a szövetség tagja. Később csatlakozott a szövetséghez a Kereskedelmi Szakközépiskola, valamint további általános iskolák, részben vidékről (Lánchíd utcai, Zrínyi, Kerekegyháza, Lajosmizse, Izsák). Az Iskolaszövetség ki nem mondott célja az volt, hogy biztosítsák a tanulólétszámukat. Ahogyan azt az egyik később csatlakozó középiskola igazgatója megjegyezte:

„Benne vagyunk az iskolatársulásban, most léptünk be. Érdekes ez a társaság, annak ellenére, hogy benne vagyunk, megmondom, hogy ez burkoltan gyerekvadászat tulajdonképpen. Pontosan egy ellenlépés, nem biztos, hogy a legjobb, ellensúlyozni szeretnénk a hatosztályos és a nyolcosztályos gimnáziumot. Ez nem biztos, hogy a legszerencsésebb ötlet. Lehet, hogy valami mást fogunk kitalálni. Ők ott már kiszedik a gyerekek javát, minden szülő fél, hogy a gyerekek még nem kerültek be, mi lesz vele. Ezt szeretnénk ezzel megakadályozni, hogy a gyerek itt azért még jó helyen van, van lehetősége.” (Kecskeméti Egészségügyi Szakiskola igazgatója)

Az Iskolaszövetség egyik alapítója természetesen sokkal inkább azt nevezte meg a társulás céljának, hogy a felső tagozatos gyerekeket jobban felkészítsék a középiskolára.

„A társulás szerintem elsősorban az általános iskoláknak és a gyerekeknek jó. Továbbra is abban a környezetben hozzáértő, ahhoz a korosztályhoz értő pedagógusok vannak. Jobban bízhatnának benne a szülők, mert feltétlen előny, hogy már tulajdonképpen egy kicsit középiskolás szinten képzik a gyerekeket az általános iskolában. Nincs igazi elkötelezettség, ... Hatodik vége fele van a felvételi, annyi minden lehet még a tanulóval, bekerül egy csoportba, ott többletet kap matematikából, nyelvtanból. ... Amennyiben ezen a szinten tud maradni, tehát négyes ötös a felmérők átlaga, akkor felvételi nélkül vesszük fel. Ha elutasítjuk akkor és eljön ide felvételizni, mert megteheti, akkor ugyanolyan eséllyel indul, mint bármelyik másik gyerek....Kilencven jelentkező volt, ebből negyvennégyet vettem fel ide.” (Kada Elek Közgazdasági Szakközépiskola igazgatója)

Az a gyakorlat, hogy az általános iskolák hatodikosainak körében ezek az intézmények is ún. előfelvételit tartottak, tulajdonképpen egyszerre szolgálta a mennyiség és minőség garantálását. Ugyanakkor a további cél, a középiskolára való felkészítés, egyfajta komprehenzív kínálat kialakítása már több érdeket sértett, elsősorban a létszámhiánnyal küszködő általános iskolák érdekeit. Ahogyan ezt az egyik igazgató meg is fogalmazta:

„Az iskolatársulás úgy működik, hogy egyforma írásbelivel ugyanazt a feladatlapot írják. Az írásbelit itt írják nálunk és a szóbelit a saját általános iskolájában teszi, és akkor az iskolák képviselői ott vannak. Úgy indult az egész, hogy a társulásos gyerekeket összeszedjük és felkészítjük a középiskolára. Ez azért még nem ért be, maradt minden ugyanúgy. Ez azt jelentette volna, hogy az általános iskolák egymásnak átadják a gyerekeket a felkészítés céljából, mert egyik helyen ezt, a másik helyen azt tudják jobban. Ezeket a gyerekeket most össze kellene gyűjteni, de az általános iskola nem szívesen adja ki a gyerekét, pont ebben az időszakban. Nyolcadik osztályok vannak tizenhárom gyerekkel.” (Kecskeméti Egészségügyi Szakiskola igazgatója)

Talán nem véletlen, hogy az Iskolaszövetség alapító tagjai közt az elit szerkezetváltó gimnáziumok utáni legkurrensebb középiskolákat, négyévfolyamos gimnáziumot, gazdasági szakközépiskolákat találunk. Az Iskolaszövetség a kezdeti időszakban egyaránt szolgálta azt a célt, hogy utolérjék az elit gimnáziumokat, de azt is, hogy elkülönüljenek a kevésbé kurrens szakiskoláktól.

„Az iskolatársulás az egy ravasz dolog. Azt főntről találták ki. ...A legjobbak után jönnek a jobbak, hogy továbbmerítsenek, aki maradt, azok vagyunk mi. Ezt azért találták ki, hogy részükre hosszabb távon biztosítsák a gyereklétszámot. Más jelentősége nincs. Akkor úgy fogalmaztam, meg is sértődtek rám a kollegák, hogy ez diszkriminatív az iskolánkkal

szemben és a többi középiskolával szemben is. Azért is diszkriminatív, mert nincs benne minden középiskola és nincsen benne minden általános iskola. ... Főleg a külterületeken lévő iskolák teljesen kiszorultak, és nagyon jól emlékszem arra az igazgatói munkaközösségi értekezletre, ahol ez be lett jelentve és bizony-bizony azok az általános iskolák, akik ebbe nem kerültek bele, élesen tiltakoztak, és erre az volt a válasz, hogy ti is csináljatok egy másikat.” (Kocsis Pál Mezőgazdasági Szakképző iskola igazgatója)

Az eredeti gyakorlat szerint a társulásba belépő általános iskolák azon tanulói, akik a társuláshoz tartozó középiskolában óhajtottak továbbtanulni, tudás- és képességfelmérő tesztet írtak a 6. évfolyamon, és a megfelelőket a középiskolák kiválasztották. Ezután magyarából és matematikából többlettámogatást kaptak, és a 7-8. évfolyamokon tesztelték a tudásukat. Akik megfeleleltek, azokat az általános iskola után felvételi nélkül felvették. A többi jelentkezőnek viszont felvételit kellett tennie. Ezzel tulajdonképpen a társulás nem megszüntette, hanem előbbre hozta a szelektálást. Ez a gyakorlat is vezethetett oda, hogy Kecskeméten középiskolába szinte csak felvétellel lehetett az adatfelvételünk idején a középfokra bejutni, miközben ez a gyakorlat nem volt ennyire elterjedt vizsgálatunk másik két térségében.²⁵

A három térség tehát sajátosan különbözik a helyi társadalom szerkezetében, az iskolahálózatban, és a fejlesztési tervekben leírtak alapján is, dacára annak, hogy a célok közösek (lásd 5.42. táblázat). Szombathelyen a hatékonyság és eredményesség szempontjai egyaránt fontosak, a tervezés folyamán pedig az érdekeltek közt élénk vita, álláspont egyeztetés történt. A terv nemcsak leíró jellegű, de a javaslatokat általában operacionalizálják is. Békéscsabán a törvény előírását követve készítették a tervet, de az abban való aktív munkában az önkormányzatok nem voltak igazán partnerek. Ugyanakkor a tervekben kitűnik, hogy a munkaerőpiaci szempontok érvényesítése, valamint az oktatás erőteljes szociális és közösségteremtő funkciója itt a leghangsúlyosabb a három térség közül. A békéscsabai fejlesztési terv igen részletes, a leíró rész pedig igen alapos. A kecskeméti fejlesztési terv tűnik a három térség közül a leginkább felszínesnek, itt a tervezés leginkább egyfajta köte-

²⁵ Sajátos módon a kezdeti létszám stabilizáló szándékból kinövő kezdeményezés napjainkra átalakult egy kompreznív iskolatársulássá (Kecskemét és Térsége Iskolatársulás), amelyhez idővel a mezőgazdasági szakközépiskola is csatlakozott. 13 általános iskola és öt középfokú intézmény a tagja (Loránd, 2003). A változás lényege, hogy a gyerekeknek nem egyéneként kell kérni felvételüket a társulásba, hanem minden társult iskola minden tanulója tagja a társulásnak. Az ún. KOMP csoport (kompreznív iskolák csoportja) által kidolgozott, differenciálást segítő taneszközökkel már az első évfolyamtól megkezdődik a tanulókkal való differenciált foglalkozás. A felsőbb évfolyamra járók pedig egyre több közös programban vesznek részt a számukra kiszemelt középiskola tanulóival. Miután az adatfelvétel 1997-ben és 1999-ben történt, ezeket az új fejleményeket már nem kísértük figyelemmel. Ugyanakkor talán megkockáztatható, hogy ez a fajta iskolapolitika is sugall egyfajta konzervatív értékrendet, ahol bár a tanulókat a korai szakasztól fejlesztik, de az a tény, hogy viszonylag korán egymásra talál a tanuló és a középiskola, viszonylag korán ki is jelöli számára a társadalmi térben elfoglalható pozícióját.

lező penzum kipipálását jelentette. A helyi társadalom erős rétegzettségét vetíti le a helyi iskolarendszer, ahol igen erőteljes a felekezeti és szerkezetváltó gimnáziumi képzés aránya. Elsősorban a tradíciók, a város iskoláinak hagyományos jó híre az, aminek fenntartására, ápolására törekszenek. Nem annyira a hatékonyság és eredményesség, mint az elit minőségi oktatás fenntartása tűnik fontosnak.

5.42. táblázat

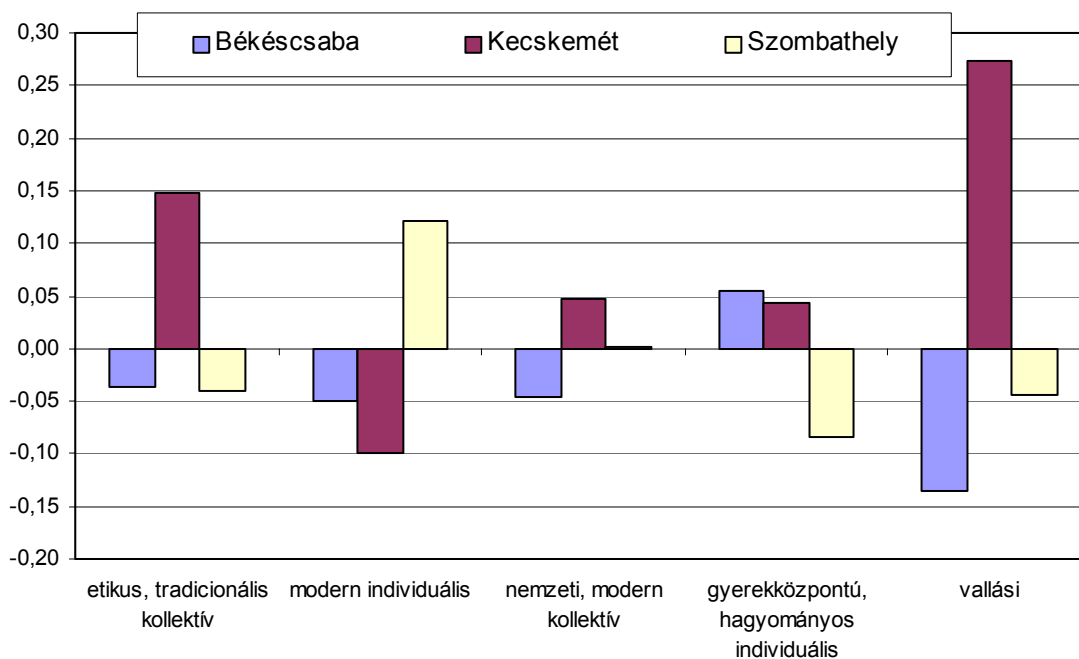
A három kistérség jellemzői, 1997

	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely
Településszerkezet	Nagyközségek, több nagyobb település, viszonylag új központ	Tanyás, két központ a megyében, rivalizálás	Aprófalvas, egy nagy város
Népesség iskolázottsága, helyi társadalom	Alacsonyabb szint, homogén	Heterogén, hierarchikus szerkezet	Magasabb szint, homogén
Iparszerkezet	Monokultúras mezőgazdaság, építő-, nyomdaipar	Szőlő, gyümölcsstermesztés, élelmiszeripar, kisgazdaságok	Gépgyártás, szolgáltató szektor
Politika	Szocialista, liberális	Konzervatív, keresztény	Liberális, konzervatív, centrum
Iskolaszervezet	Gyorsan növekvő gimnáziumi szektor	Szegregált, sok szerkezetváltó és felekezeti gimnázium	Alig van szerkezetváltó gimnázium, népszerű szakképzés
Felsőoktatási kínálat	Gazdasági főiskola, Gábor Dénes Műszaki Főiskola kihelyezett tagozata,	Budapesti Kertészeti Egyetem kihelyezett főiskolai kara, két műszaki főiskola, tanítóképző, Károlyi Gáspár Református Egyetemi kihelyezett Jogi Kar	Tanító és lelkészképző
Tervezés, kooperáció	A központi direktívákat követő	A központi direktívákat teljesítő, de nem feltétlen követő	Saját koncepció, demokratikus, együttműködő
A hatékonyság, finanszírozás felfogása a tervezési dokumentumokban	Bázisszemlélet, tervgazdasági munkaerőpiaci megközelítés	Méret, finanszírozás szinte meg sem jelenik, majd a piac megoldja valahogy	Eredményességgel együtt, piac pozitív megítélése, közvetlen kliensorientáltság
Minőség	Presztízs és mérés	Presztízs szempontok, kötelező és ellenőrző szakfelügyelet	Standard mérés, szaktanácsadás
Szociális feladatok	Domináns szociális funkció, napközisek támogatása, kollégium, napközis tábor fenntartása	Nincs napközi támogatás, nincs tábor	Kevésbé van jelen ez a szempont
Cigánytanulók, leszakadók	Fejlesztés, felzárkóztatás	Szakképzés, szegregáció, lemorzsolódás nő	Fejlesztés, és tehetség gondozás, lemorzsolódás csökken
6-8 évfolyamos gimnáziumok	Nem támogatják, de ami van, arra büszkék	Jó hogy vannak, presztízstényező	Nem támogatják
NAT-hoz való viszony	Követő	Ellenséges	Elébe megy, azonosul vele
Integráció, szegregáció	Felvételi előfordul, szociális szempontból integráló iskola	Elterjedt felvételiztetés, szegregáció	Alacsony lemorzsolódási arány, pedagógiai értelemben is integrálás

A három kistérség sajátos „eszmeisége” tükröződik a 17 éveseknek az iskoláról vallott nézeteikben. A 17 éves tanulóknak az iskola feladatairól vallott nézetei sajátos öt nyalábba rendeződnek, amelyek a három régióban igen különbözőképpen alakulnak (lásd 5.19. ábra). A kecskeméti középfokon tanulók közt sokkal nagyobb mértékben van jelen a vallásosság, és sokkal nagyobb mértékben gondolják ezt az iskola feladatának, mint a másik két város tanulói. Az olyan tradicionális értékek is, mint a rendre, fegyelemre vagy a tisztességre, erkölcsre nevelés terén is nagyobb szerepet tulajdonítanak az iskolának. A szombathelyiek viszont az olyan modern, individuális értékek közvetítését várják el az iskolától, mint a továbbtanulásra való felkészítés, nyelvtanítás, a képességek és a gondolkodás fejlesztése. A békéscsabai gyerekek ezzel szemben inkább azt várják el az iskolától, hogy egy kellemes hely legyen, ahol jól érezhetik magukat, valamint, hogy legyen benne játék, kellemes elfoglaltságok, biztosítsák a napközi ellátást, lehessen sportolni (lásd 5.19. ábra).

5.19. ábra

Az iskola feladatai a 17 évesek szerint a három városban (faktorszórok)



Melléklet az 5.19. ábrához

Az iskola feladatairól vallott elképzelések faktornyalábjai, 1999 (17 évesek)

Megnevezés	Etikus, tradicionális kollektív	Modern individuális	Nemzeti, modern kollektív	Gyerekközpontú, hagyományos individuális	Vallási
Tisztességre, erkölcsre nevelés	0,768		0,220		
A másokkal való együttműködésre nevelés	0,692				
Rendre, fegyelemre nevelés	0,649		0,324		
Szeretetteljes bánásmód	0,603			0,325	
Idegen nyelvek megtanítása		0,675			

Felkészítés a továbbtanulásra		0,597			
A gondolkodás, értelem fejlesztése		0,588			
Az egyéni képességek fejlesztése		0,476			
A közösségi szellem fejlesztése	0,330	0,353	0,234	0,338	
A magyar nemzeti hagyományok megismer- tetése			0,685		
A haza szeretetére való nevelés	0,248		0,641	0,267	
Politikai, állampolgári nevelés			0,571		
A tudományos ismeretek átadása		0,388	0,432		
Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	0,303	0,320	0,415		
Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok				0,706	
A szexuális nevelés			0,206	0,588	
A megfelelő étkezés, napközi ellátás				0,572	
Mozgás, sportolási lehetőségek biztosítása		0,327		0,529	
Egy jó szakma elsajátítása					-0,743
Vallásos nevelés	0,219		0,209		0,674

A feltett kérdés: Véleményed szerint mennyire fontos, hogy az iskola ellássa az alábbi feladatokat? (Nem fontos, fontos, nagyon fontos) Főfaktor elemzés, KMO: 0,848, Megmagyarázott variancia: 46,85

Összegezve azt mondhatjuk, hogy a három kistérségben jelentős mértékben különbözik a középfokú oktatás szerkezete, és a tanulók továbbtanulási aspirációi is jellegzetesen eltérnek. A helyi iskolaszervezet nem független a helyi társadalom szerkezetétől. Egy tradicionálisabb, hierarchikusabb társadalomban valószínűleg az elit abban érdekelt, hogy fenntartsa azokat a csatornákat (elitgimnáziumok és általános iskolák), amelyen át sikeresen elkülönülhet. Ezt a célját tökéletesen eléri, amennyiben a presztízsszemponatok alapján értékeli és jutalmazza az iskolákat, míg egy objektív mérőrendszer megbonthatja ezeket a kialakult utakat. Egy homogénebb és fejlettebb társadalomban nincs szükség ilyen gyorsító utakra, így az objektív minőségi szempontok érvényesülését nem akadályozzák ilyen irányú ellenérdekeltségek. A szelektív és szegregációt közvetlenül, illetve közvetve mérő indikátorok arra utalnak, hogy nagy különbségek vannak a térségek között. Míg Kecskeméten a négyosztályos gimnáziumban a kérdezettek 97%-a felvétellel jutott be, addig Békéscsabán 73%-uk, Szombathelyen pedig csak 25%. A szegregáció sztereotipizált mértéke ugyanígy feltárta, hogy Kecskeméten a szülők iskolázottsági szintjének területi megoszlásához képest az iskolák ilyen irányú összetétele a másik két térséghez viszonyítva nagyobb fokú szegregációt jelez. A szelektív vagy nem szelektív iskolarendszerek közötti választás viszont közösségi döntés kérdése. Egy társadalmilag inkluzív helyi oktatási rendszer valószínűleg kevéssé összeegyeztethető egy társadalmilag exkluzív rendszerrel.

5.4. Intézményi hatás

A tanulók továbbtanulási elképzeléseit tanulmányi teljesítményük, az otthonról hozott értékek, az elérhető kínálat is alakítja. Vajon mit tesz ehhez hozzá az iskola maga? A dolgozat tárgya ugyan a továbbtanulási aspiráció, de mivel erre leginkább az iskolában elért eredmények hatnak, ezért feltételezhető, hogy a továbbtanulási elképzelésekre hasonló

mechanizmusok hatnak, mint a tanulói teljesítményekre. Az oktatás gazdaságtanával foglalkozó irodalom megpróbálta meghatározni az iskolák termelési függvényét, vagyis arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen input kombináció szükséges a legjobb eredmény eléréséhez. Sok tanár, vagy jó tanár, könyvek vagy egyéb infrastruktúra. A legnagyobb problémát az jelentette, hogy nem álltak rendelkezésre igazán megbízható adatok. Amerikai kutatások általában azt az eredményt hozták, hogy az iskolák erőforrásainak eltérése a tanulói teljesítménykülönbségek kevesebb mint 5%-ára ad magyarázatot (Coleman, 1966). A hetvenes évek során a brit szakirodalomban is foglalkoztak azzal, hogy mitől jó egy iskola. A tanulók eredményeiben tapasztalt eltéréseket csak kis mértékben magyarázta az eltérő iskolai program, habár kicsit magasabb arányt kaptak, mint az amerikaiak (Glennerster, 1999). Az olvasási vagy matematikai eredményesség varianciájának még mindig túlnyomó százalékát magyarázzák a kezdeti képességek, illetve a családi háttér. Az iskolák általában racionálisan cselekszenek, amikor megpróbálják kizárni azokat a tanulókat, akik rontják az iskola eredményességét, hiszen a szülők ez alapján választanak. Az iskolák piacán tökéletlen az információ, így a szülők gyakran megtévesztő információk (felvételi eredmények) alapján alkotnak véleményt az intézményekről. Így alakulnak ki viszont a homogén iskolák, ahol minden iskola közel hasonló képességű tanulóról gondoskodik. Az iskolarendszert a szelektivitás és a méret optimális kombinációja határozza meg (Glennerster, 1999). Ugyanakkor vannak olyan kutatási eredmények, amelyek azt támasztják alá, hogy a nem szelektív iskolák jobb eredményeket érnek el, mint a szelektív iskolák (Rutter és mások, 1979). A nem szelektív iskolarendszer szószólói szerint az ilyen rendszerek pozitív externáliákhoz vezetnek, erősítik a közösségi kapcsolatokat, csökkentik az osztálykülönbségeket. A szelektív vagy nem szelektív iskolarendszerek közötti választás közösségi döntés kérdése. Egy társadalmilag inkluzív helyi oktatási rendszer összeegyeztethetetlen egy társadalmilag exkluzív rendszerrel (Glennerster, 1999).

A tanuló teljesítményeit a saját képességein túl befolyásolja a család, az iskola és a helyi társadalom sajátos erőtere. Ezen faktorok elkülönítése viszont szinte lehetetlen. Az iskola hatásának mérése nem merülhet ki pusztán a mennyiségi információkban. Hiába jól felszerelt egy iskola, ha nem tudják a felszereléseket hatékonyan használni. A tárgyiasult tőke mellett az iskola kulturális és társadalmi tőkéje még fontosabb lehet. Ezen belül kiemelt szerepet játszik a pedagógus. A pedagógusoknál nem elég az az információ, hogy milyen végzettségűek, és mekkora gyakorlatuk van, hiszen ezen belül is létezhetnek jó és rossz tanárok. Vannak kísérletek arra, hogy a tanuló tesztekkel mért fejlődését összevegyessék a tanulót tanító pedagógusok paramétereivel, így nyervén valamilyen képet a pedagógus hatásáról. A különböző évfolyamokon és osztályokban végzett vizsgálatok szerint igenis a pedagógusnak van hatása, ami nem tévesztendő össze az osztály összetételéből, vagy a tanár-diák kapcsolat jellegéből adódó hatással. Ez a vizsgálat megpróbálta külön kezelni az iskola, a pedagógus és az osztálytársak hatását (Hanoushek, 2002). A rossz és

jó tanár közötti különbség a tanuló teljesítményét illetően igen nagyra bizonyult. A jó tanár által oktatott diákok egy évvel jártak előtte a rossz tanárok által oktatott tanulóknak (*Hanoushek, 2002*). Ezek az eredmények egyben ellentmondanak a „Coleman-jelentés” (*Coleman, 1966*) konklúziójának, amely szerint, csak a család és a képességek számítanak a tanulók eredményességét illetően, az iskola ebben igazán nem játszik szerepet.

A szakirodalom az iskola és a pedagógus hatását általában három tényezővel méri: 1) az osztályteremben valóban tapasztalható erőforrásokkal, mint az egy tanárra vagy osztályra jutó tanulók száma, a tanárok képzettsége, gyakorlatban eltöltött ideje 2) az egy tanulóra eső költséggel, tanárbérekkel, 3) a pedagógusok egyéb jellemzőivel, az iskola infrastruktúrával. Ezen mérőeszközök egyik legnagyobb hiányossága, hogy általában csak az intézmény, vagy a település szintjén állnak rendelkezésre (költségvetés), és nem osztályra vetítve, ahol a valódi pedagógiai munka zajlik. Szintén torzíthatja az eredményeket, hogy a felkészültebb, gyakorlottabb tanárok általában jobban megválogathatják, hogy hol tanítanak, így valószínű a kedvezőbb összetételű iskolákban inkább megtaláljuk őket, így nem lehet teljesen elkülöníteni a pedagógus felkészültségét az iskola összetételétől.

Az iskolában nemcsak a tanár hat a tanulóra, de az osztálytársai is. Már a korai szociológiai irodalom foglalkozik ezzel a kérdéssel. Coleman 1966-os jelentésében is kihangsúlyozza, hogy a kortársaknak nagyobb szerepe van a tanulók eredményességében, mint az iskola felszereltségének, ellátottságának (*Coleman, 1966*). Ugyanakkor nehéz elkülönítve mérni a kortárs csoport hatását. Ez gyakran az iskola összetételén át hathat. Minél válogatottabb a felvett tanulói társaság, annál valószínűbb, hogy egymástól is sokat tanulnak. A szelektív beiskolázási politika tulajdonképpen elősegíti az ilyen homogén közösségek kialakulását, ahol az iskolázottabb szülők gyerekei és az iskolázatlan szülők gyerekei külön tanulnak. Ennek révén az egyik oldalon hatalmas társadalmi tőke halmozódhat fel, a másik oldalon viszont ez alig történik meg. A beiskolázás és a tanulói összetétel hatását próbálják tesztelni néhány amerikai kutatásban, ahol a beiskolázás körzet alapon megy, és a fennmaradó szabad helyeket sorsolással osztják ki a nem körzetes jelentkezők közt. Ezáltal a tanulói összetétel véletlenszerűbben alakul, mint abban az esetben, ha az iskola szabadon érvényesítené preferenciáit a felvételnél. Az eredmények azt mutatják, hogy az ilyen összetételű iskolák tanulójának eredménye nem lett szignifikánsan rosszabb, mint azokban az iskolákban, ahol a felvételnél érvényesítették az iskola preferenciáit (*Cullen–Jacob–Lewitt, 2003*). Az osztálytársaknak elvileg nagy szerepe lehet abban, hogy a lemaradókat segítsék. Bizonyos eredmények azt mutatják, hogy a szerényebb képességű tanulók esetében kifejezetten pozitív hatása van annak, ha támaszkodni tudnak az adott tárgyban náluk felkészültebb, jobb képességű tanulók segítségére (*Hanoushek, 2002*). Ez amellett szól, hogy az osztályok inkább heterogén, mint homogén közösséget alkossanak a

tanulók képességeit illetően. A jobb képességű diákok tanulási eredményességét ugyanakkor nem feltétlen javítja a változatosabb összetétel, és a pedagógusok sem érdekeltek a tanulásszervezés szempontjából nagyobb energiát igénylő heterogén csoportok kialakításában. Ellenben, ha nem csak a tanulási eredményességet tekintjük egy lehetséges outputnak, de az olyan készségek, képességek kialakulását, mint az együttműködési képesség, tolerancia, empátia, akkor valószínűleg a jobb képességű diákok is profitálhatnak abból, ha találkoznak tőlük sokban különböző tanulókkal.

A különböző etnikumok szerinti koncentrációnak szintén lehet negatív hatása az eredményekre. Amerikai kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy azok az iskolák, ahol nagyobb arányban vannak fekete diákok, ott ez kedvezőtlenül hat a fekete, és elsősorban középosztálybeli gyerekekre, míg a fehér, illetve hispán gyerekek teljesítményére nincs hatással az ilyen összetétel. Ezt a hatást is elsősorban az iskola sajátos hangulatával, az osztálytársak közötti sajátos interakciók jellegével magyarázzák (*Hanoushek, 2002*).

A tanuló eredményeire ugyanakkor nemcsak az aktuális iskola és az osztálytársak hatnak, de az iskoláztatás korábbi szakaszaiban szerzett élmények is, amit gyakran figyelmen kívül hagynak. Ugyanúgy gyakran figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy területenként, államonként eltérhet az oktatáspolitikai, ezért a hatásmechanizmusok is eltérőek lehetnek.

Az iskolai erőforrás mérésére a leggyakrabban használatos indikátor, az egy osztályra jutó tanulók száma. Számos tanulmány értekezik a kis létszámú csoportok pedagógiai előnyéről. Vannak, akik azt mondják, hogy a kis létszámú csoport előnyös a korai iskoláztatás szakaszában, de később már nincs hatással az eredményekre (*Hanoushek, 2002*). Vannak olyan eredmények is, amelyek éppenséggel fordított hatást vélnek felfedezni. A magyar szakirodalomban is ismert az a tény, hogy a magyar tanulók annál jobban teljesítenek, minél nagyobb létszámú osztályban tanulnak (*Monitor, 1995*). Ez a „perverz” hatás tulajdonképpen annak tudható be, hogy a demográfiai hullám és a normatív, tanulólétszám alapú finanszírozás miatt az iskolák között egyre élesedik a verseny a (jól képezhető) tanulóért. Ebben azok az iskolák a legsikeresebbek, amelyek el tudják hitetni a motivált szülőkkel, hogy náluk előnyösebb helyzetbe kerül a tanuló, mint más iskola esetén. Az elitiskolákat így egyfolytában rohamozzák a szülők (ezzel is fenntartva és erősítve a szelekciót). A nagy létszámú osztályok általában az elit iskolákra jellemző, ahol a tanulók többségének diplomás a szülője. Ma – a demográfiai hullám miatt – Magyarországon az iskola mérete az, ami leginkább árulkodik az iskola sikerességéről. Vagyis nem a nagy mérete miatt eredményes az iskola, hanem ezek az iskolák azért eredményesek a nagy méret ellenére is, mert speciálisan szelektált tanulói összetételük van, akik teljesítményét nem rontja, ha kevesebb pedagógusi figyelem esik rájuk, mert ezt ellensúlyozni tudja a család társadalmi tőkéje.

A továbbiakban azt vizsgálom, hogy az iskola ellátottsága, az ott zajló pedagógiai munka illetve az iskola és osztály speciális összetétele hogyan függ össze a tanulók továbbtanulási aspirációival.

5.4.1. Az intézmény ellátottsága és a továbbtanulási arány (az egy osztályra, illetve pedagógusra eső tanulók száma, infrastruktúra)²⁶

Az iskola elsősorban nem az infrastrukturális ellátottságával hat, hanem az ott dolgozó pedagógusok felkészültségén, hozzáértésén, és az iskolában uralkodó speciális aurán át. Gond viszont, hogy ezek a tulajdonságok nehezen mérhetők, vagy érhetők el. A kutató rákényszerül, hogy megpróbálja az iskola minőségét közvetett adatokon át mérni. A kötelező oktatásstatisztika ugyanakkor sok olyan adatot tartalmaz, ami alkalmas lehet arra, hogy az iskolában folyó pedagógiai munkáról és annak minőségéről közvetve információhoz jussunk.

A legtöbbet használt ilyen mutatók az egy osztályra és az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Az általános feltevés az, hogy minél kevesebben vannak egy osztályban, illetve minél kevesebb tanuló jut egy pedagógusra, annál több idő jut egy-egy gyerekre, ami kedvezően befolyásolhatja a fejlődését. Ugyanakkor – mint már volt szó róla – a hazai szakirodalom éppen ellenkező összefüggést tárt fel, az erős szelekciós mechanizmus révén nagy létszámú elit iskolák alakultak ki, szemben a kisméretű községi, vagy hátrányos helyzetű külterületi városi iskolákkal. Önmagában a kisméret pedig hozzáértő pedagógusok híján valószínűleg inkább átok, mint előny.

Az iskolák infrastrukturális ellátottságát négy olyan változóval mértem (tornaterem száma, van-e sportudvar, tagozatok száma, könyvtári könyvek száma), amely feltételezésem szerint nemcsak holt tőkét jelentenek, de a tanulás és továbbtanulás szempontjából is fontos adottságok lehetnek. E négy változóból képeztem egy faktort, ami általában méri az iskolák infrastrukturális ellátottságát (minél nagyobb az érték, annál jobban ellátott e négy területen az adott általános iskola).

²⁶ A tanulói adatfile-hoz az iskolák OM kódja alapján hozzacsatoltam az oktatásstatisztikai adatbázis intézményi adatait. Az intézményeket korrekten az általános iskolai mintán lehetett beazonosítani, így az oktatásstatisztikai adatokat csak az általános iskolások mintáján tudtam használni, a középiskolásokén nem. Ez utóbbi mintán nemcsak az iskola beazonosítása okozott gondot, de a meglévő oktatásstatisztikai adatbázis is olyan struktúrájú, hogy nem lehetséges megbízható intézményszintű adatokat létrehozni, különösen a pedagógusok esetében, akik általában az iskolák több programjából adódóan (ahol gyakran ugyanaz a tanár tanít) halmozottan szerepelnek a statisztikában. Tovább árnyalja a képet, hogy a középiskola esetében az iskolák alapadatait (méret, fajlagos, pedagógus) alapvetően az intézményben folytatott programok jellege befolyásolja, így a középiskolai intézmények ilyen jellegű adatai alapvetően elkülönülnek a gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképzési programok mentén.

Mintánkban mint várható volt, a községi iskolákban kisebbek az osztályméretek, rosszabb az infrastrukturális ellátottság. Itt is azt tapasztalhatjuk, hogy a jó tanulók általában nagyobb osztályokban tanulnak, de ez összefügg azzal is, hogy a nagyobb osztályok a városi általános iskolákban találhatók, és ezekben az osztályokban általában az iskolázottabb szülők gyermekei találhatók (lásd 5.43. táblázat).

5.43. táblázat

A három kistérség általános iskoláinak néhány ismérve a tanulók 6. félévi átlaga, az anyák iskolázottsága és az iskola településtípusa szerint, 1997

Megnevezés	Kategóriák	Tanuló per osztály	Tanuló per tanár	Infrastruktúra faktor értéke
Anya iskolázottsága	Nincs érettségije	22,70	12,07	0,26
	Érettségizett	25,08	12,35	0,51
	Felsőfokú végzettség	27,27	12,62	0,32
Tanuló tanulmányi teljesítménye	Rossz tanuló (3,4 alatt)	23,02	11,99	0,42
	Közepes tanuló (3,4-4,4)	24,33	12,41	0,46
	Jó tanuló (4,5 felett)	26,39	12,18	0,30
Település típusa	Község	21,48	12,75	0,18
	Város	26,02	12,06	0,51

Amennyiben egyszerre vizsgáljuk az anya iskolázottságának, a település típusának és a tanuló teljesítményének valamint az iskola vizsgált adatainak a kapcsolatát, azt tapasztaljuk, hogy a településtípustól függetlenül is igaz, hogy a kevésbé iskolázott anyák gyermekei mind a városban, mind a faluban, kisebb osztályokban tanulnak, mint az iskolázottabb anyák gyermekei (lásd 5.44. táblázat). Ugyanakkor az is igaz, hogy bármilyen végzettségű is az anya, a községi gyermekek mindig kisebb osztályokba járnak, mint a városiak. Itt tehát az anya iskolai végzettségének és a település típusának a hatása összeadódik az általános iskolai osztályok méretét tekintve. Ugyanakkor a tanulók teljesítménye és az osztály mérete között pontosan fordított összefüggést találunk a városi és a községi gyerekek esetében. Míg a falusi gyerekeknél (függetlenül az anya iskolai végzettségétől) azt mondhatjuk, hogy minél jobban tanul a gyerek (vagy mondjuk, hogy minél jobb osztályzatot kap egy gyerek), annál kisebb osztályba jár, és annál kevesebb tanuló jut egy pedagógusra, addig a városi gyerekek esetén éppen fordítva, annál jobban tanul egy gyerek, minél nagyobb osztályba jár, ráadásul, minél több tanuló jut egy pedagógusra (lásd 5.44. táblázat). Sokféleképpen magyarázhatjuk ezt a jelenséget, bár a feltevések alátámasztására már feltétlen előnyös volna, ha a tanulók teljesítményét tesztekkel is mérni tudtuk volna. A községekben mást jelent a kis méret, mint a városokban. A városokban, ahol nagy a verseny a tanulóért, a nagy méret valóban a sikeresség jele lehet, és a motiváltabb szülők tanulásra jobban orientált gyermekei ezekben az iskolákban koncentrálnak. Ugyanakkor éppen a nagy méret adja meg a lehetőségét, hogy ezekben az iskolákban esetleg további csoportbontásokat alkalmazzanak. A kis falvakban, ahol általában egy iskola van, a kis méret

nem párosul azzal az érzéssel, hogy az iskola lemaradt volna a tanulókért folytatott versenyben. Több idő jut egy gyerekre a kisebb osztályokban, és ez kedvező hatással lehet a tanuló fejlődésére. Lehetséges persze az is, hogy a kisebb iskolákban nem osztályoznak annyira szigorúan. Éppen ezért, annak vizsgálata, hogy a különböző csoportméretek a különböző településeken milyen hatással vannak a tanuló eredményességére, már kompetenciateszt eredményekre lenne szükség. Még egy érdekes információt közöl az alábbi tábla, az iskolák infrastrukturális adottságai és a tanuló eredményessége között a kapcsolat jóval gyengébbnek tűnik. Ez is arra utal, hogy önmagában az iskola ellátottsága holt tőkeként funkcionál, amennyiben azt nem teszik kulturális, sőt társadalmi tőkévé. Amennyiben nem használják ezeket, vagy nem jól használják őket, kevésbé tudnak bármilyen hatást gyakorolni.

5.44. táblázat

A három kistérség általános iskoláinak adatai együttesen az anya iskolázottsága, a település típusa és a tanuló teljesítménye alapján, 1997

Az anya iskolázottsága	Az általános iskola településének típusa	A tanuló tanulmányi teljesítménye	Az egy osztályra jutó tanulók száma	Az egy pedagógusra jutó tanulók száma	Infrastruktúra faktor értéke
Nincs érettségije	Község	Rossz	21,09	12,68	0,19
		Közepes	20,75	12,40	-0,04
		Jó	19,93	11,78	-0,04
	Város	Rossz	23,44	11,28	0,42
		Közepes	24,84	11,96	0,50
		Jó	25,04	11,61	0,22
Érettségizett	Község	Rossz	22,08	13,05	0,41
		Közepes	21,85	13,11	0,28
		Jó	21,27	12,25	0,12
	Város	Rossz	24,99	11,69	0,66
		Közepes	25,75	12,23	0,65
		Jó	27,05	12,23	0,48
Felsőfokú végzettségű	Község	Rossz	21,43	13,17	0,16
		Közepes	22,09	12,73	0,44
		Jó	21,81	12,40	0,39
	Város	Rossz	25,93	12,66	0,21
		Közepes	27,25	12,78	0,57
		Jó	28,97	12,19	0,17

Megjegyzés: rossz tanuló= 3,4 alatti tanulmányi átlag; jó tanuló= 4,5 feletti tanulmányi átlag.

A továbbtanulási elképzelések is igen szoros és szignifikáns összefüggést mutatnak az osztály méretével. Minél kisebb osztályba jár valaki, annál hajlamosabb az általános iskola után a szakmunkásképzőt választani. Ugyanakkor igaz az is, hogy a községi iskolákban tanulók és a rosszabbul tanulók nagyobb arányban választják a szakmunkásképzőt. De a különböző hatások itt is összeadódnak. A községi iskolában, kis osztályban tanuló, gyengébb eredményt felmutató gyerekek, ha kevesen vannak az osztályban nagyobb arányban

(68 %), ha többen akkor kisebb arányban tanulnának tovább a szakmunkásképző iskolában (55 és 48%). A városi gyerekek esetében is igaz, hogy minél jobban tanul valaki, annál inkább választja a gimnáziumot, de a nagy méretű osztályokban jól tanuló gyerekek szinte mindegyike ebbe az iskolatípusba aspirál (94%), míg a jó eredményű, de kis osztályban tanulóknak csak kevesebb mint a fele (44%) (lásd 5.45. táblázat).

5.45. táblázat

A három kistérség általános iskoláinak adatai együttesen osztályméret, a település típusa és a tanuló teljesítménye alapján, 1997

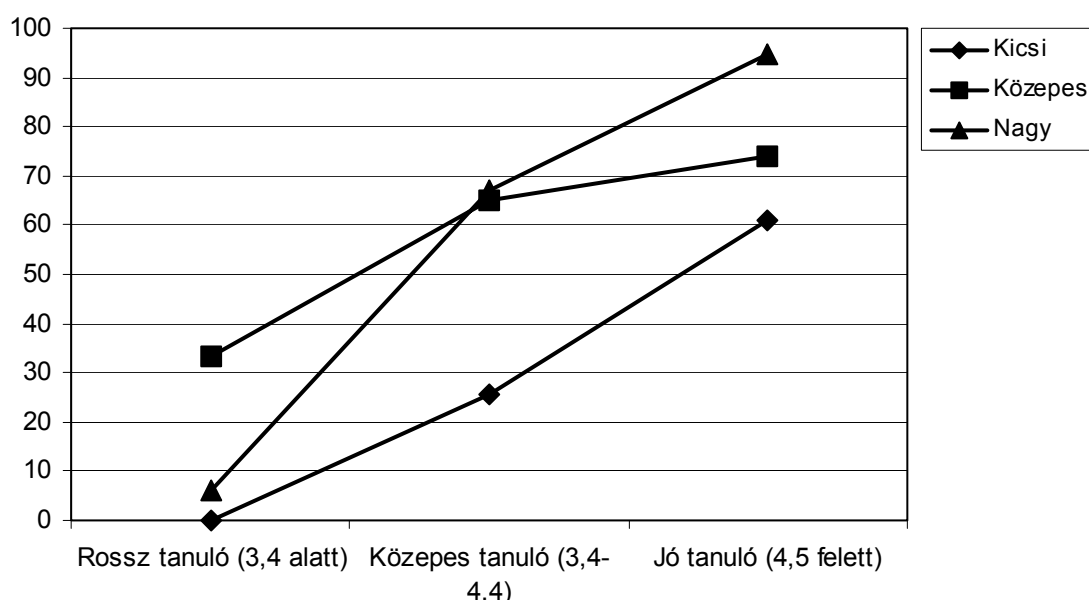
Osztályméret	Település típusa	Továbbtanulás iránya	Rossz tanuló (3,4 alatt)	Közepes tanuló (3,4-4,4)	Jó tanuló (4,5 felett)
Kicsi (átlagosan 21 fő)	Község	Szakmunkásképző	67,61	29,55	0,00
		Szakközépiskola	28,17	55,30	56,52
		Gimnázium	4,23	15,15	43,48
	Város	Szakmunkásképző	60,00	12,08	0,79
		Szakközépiskola	36,77	67,92	44,44
		Gimnázium	3,23	20,00	54,76
Közepes (átlagosan 26 fő)	Község	Szakmunkásképző	55,00	1,92	0,00
		Szakközépiskola	20,00	48,08	38,46
		Gimnázium	25,00	50,00	61,54
	Város	Szakmunkásképző	45,79	8,96	0,88
		Szakközépiskola	42,99	50,94	30,97
		Gimnázium	11,21	40,09	68,14
Nagy (átlagosan 28 fő)	Község	Szakmunkásképző	47,57	17,52	3,45
		Szakközépiskola	36,89	56,20	31,03
		Gimnázium	15,53	26,28	65,52
	Város	Szakmunkásképző	48,78	4,11	0,00
		Szakközépiskola	39,02	36,07	5,92
		Gimnázium	12,20	59,82	94,08

Ennek egyik oka lehet az, hogy a nagyobb osztályokban más a tanulók összetétele, általában iskolázottabbak a szülők, és ezért nagyobb a hajlandóság a gimnáziumi továbbtanulásra. Ha ez így lenne, akkor azokban az osztályokban, ahol magas a diplomás szülők aránya, osztálymérettől függetlenül nagy arányban jelentkeznének gimnáziumba a jobban tanuló. Mégis azt láthatjuk, hogy azokban az osztályokban is, ahol magasan iskolázottak a szülők, van különbség a továbbtanulási aspirációk között (lásd 5.20. ábra). A nagy méretű osztályokban a rossz tanulók jóval kisebb arányban vállalkoznak gimnáziumi továbbtanulásra, mint a közepes méretű osztályokba járók, ezzel szemben a nagy méretű osztályokban jó eredményt elérő gyerekek sokkal inkább gondolkoznak gimnáziumi továbbtanulásban, mint a szintén jó eredményt elérő, de kisebb osztályokba járó társaik. Úgy tűnik, hogy a továbbtanulás irányának „tanulmányi eredmény rugalmassága” a nagyméretű osztályokban a legnagyobb. Ennek oka valószínűleg az, hogy azokban az osztályokban ahol sokan vannak, és a gyerekek többségének jó a családi háttere, ott élesebb lehet a verseny a

tanulók között, és az osztályzatok is valószínűleg jobban informálnak a tényleges teljesítményről, mint egy kisebb méretű osztályban, ahol kisebb a verseny, és az osztályzatok sem szórnak esetleg annyira. Ez arra hívja fel a figyelmet, amivel egyébként a helyi szinteken mindenki tisztában van, hogy ugyanaz a jegy más és más színvonalat takar, attól függően, hogy melyik iskolából jön a gyerek. A nagyobb iskolákban nagyobb a verseny, az eredmények jobban korrelálhatnak a valós teljesítményekkel, mint a kisebb osztályokban. Természetesen ezt azzal lehetne bizonyítani, ha össze tudnánk vetni a tanulók osztályzatait a tényleges teljesítményeikkel, de erre sajnos az adatfelvétel során nem volt lehetőségünk.

5.20. ábra

A gimnáziumban továbbtanulni szándékozók aránya azokban az osztályokban, ahol magas a diplomás anyák aránya, tanulmányi eredmény és osztályméret szerint, 1997



Többváltozós elemzés alá vetve (multinomiális regresszió) a továbbtanulás irányát és az osztályméretet, településtípust és az osztályban tanulók szülei közül az anyák átlagos iskolai végzettségét (*erről lásd még az 5.4.2. fejezetet*), a településtípus nem képezi szignifikáns részét a modellnek. Ez is azt támasztja alá, hogy az osztályméret és a szülők iskolázottsága annyira változó településtípusonként, hogy ezek azok a tényezők amelyek igazán hatnak. Az osztályméret és a szülői iskolázottságának együttes hatását is megvizsgáltam. A szakmunkásképző iskola választásának az esélye (a gimnáziumhoz képest) a kisméretű és iskolázatlanabb családi háttérű osztályokban kilencvenhatszorosa a nagyméretű és iskolázott családi háttérű osztályokhoz viszonyítva. Ugyanakkor azokban az osztályokban,

amelyek kicsik ugyan, de az anyák átlagos iskolázottsága magas, ez az esély már csak két és félszeres (lásd 5.46. táblázat).

5.46. táblázat

A szakmunkásképző vagy szakközépiskola választásának esélye a gimnáziumhoz képest a nagyméretű, jó családi háttérű osztályokhoz viszonyítva (multinomiális regresszió)

Osztály mérete	Anyák átlagos iskolázottsága	Exp. B.	
		Szakmunkásképző	Szakközépiskola
Kicsi	Alacsony	96,30	20,65
	Közepes	32,86	10,14
	Magas	5,19	6,44
Közepes	Alacsony	33,33	11,04
	Közepes	21,54	8,11
	Magas	2,51	2,33
Nagy	Alacsony	63,81	13,29
	Közepes	11,11	4,76

Ref: Nagy méretű osztály, anyák átlagos iskolázottsága magas

Cox and Snell: 0,270; Nagelkerke: 0,308; McFadden: 0,150

Amennyiben a szokásos tanulmányi átlag és a szülők iskolázottsága mellett az egy tanárra és az egy osztályra jutó tanuló száma is szerepel a modellben, a fajlagosok ugyan szignifikánsak, de nem igazán mutatnak erős összefüggést a továbbtanulási szándékkal, különösen igaz ez az egy osztályra jutó tanulók aránya esetén (lásd 5.47. táblázat).

5.47. táblázat

A szakképző intézmények választásának esélye a gimnáziumhoz képest, multinomiális logisztikus regressziós modellje fajlagosokkal, 1997

Megnevezés	Szakmunkásképző	Szakközépiskola	Khi négyzet	Szignifikancia
6. félévi átlag	0,73	0,87	454,00	0,000
Tanuló per osztály	0,89	n.s.	12,45	0,000
Tanuló per tanár	n.s.	0,86	26,04	0,000
Apa nem érettségizett	5,49	2,64		
Apa érettségizett	3,61	1,66		
Ref.: apa diplomás			31,69	0,000
Anya nem érettségizett	5,19	1,70		
Anya érettségizett	3,16	1,64		
Ref.: anya diplomás			21,88	0,000

Cox and Snell: 0,425; Nagelkerke: 0,485; McFadden: 0,285

Valószínűleg ennek a mutatónak a szerepét részben felülírja a szülők iskolázottsága és a tanuló tanulmányi eredménye. Amennyiben ez a mutató egyfajta sajátos összetételi hatást tükröz, úgy akkor még kevésbé lesz szignifikáns, ha a modellbe belevesszük az anyák osztályonkénti átlagos iskolázottságát. Valóban, az anyák átlagos iskolázottságának beépítése a modellbe jelentősen lerontja az osztályméret mutató szignifikanciáját (lásd 5.48. táblázat). Érdekes módon az anyák egyéni és osztályonkénti iskolázottsága egyaránt szignifikáns maradt, ami alátámasztja a PISA vizsgálat eredményeit is, miszerint a szülők iskolázottsága nem csak önmagában, hanem az iskola összetételén át is hat. Azt is érdemes

megfigyelni, hogy messze a legerősebb hatást a tanuló tanulmányi eredménye fejt ki, de a következő legerősebb összefüggést a továbbtanulási aspirációval kapcsolatban az anyák osztályonkénti iskolázottsága mutatja (Khi-négyzet) (*erről lásd még az 5.4.2. fejezetet*).

5.48. táblázat

A középfokú továbbtanulás multinomiális logisztikus regressziós modellje a fajlagosokkal és az anyák osztályonkénti átlagos iskolázottságával, 1997

Megnevezés	Szig.	Exp(B)	Szig.	Exp(B)	Khi-négyzet
	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		
Hatodik félévi átlag	0,00	0,74	0,00	0,88	367,42
Tanuló per osztály	0,36	0,97	0,57	1,01	2,53
Tanuló per tanár	0,10	0,92	0,00	0,84	30,09
Anyák átlagos iskolázottsága osztályonként	0,00	0,61	0,00	0,70	33,38
Apa nem érettségizett	0,00	5,25	0,00	2,55	
Apa érettségizett	0,00	3,81	0,00	1,73	
Ref.: apa diplomás	,	,	,	,	28,59
Anyá nem érettségizett	0,01	3,28	0,42	1,20	
Anyá érettségizett	0,06	2,40	0,13	1,33	
Ref.: anyá diplomás	,	,	,	,	11,13

Cox and Snell: 0,438; Nagelkerke: 0,499; McFadden: 0,275

A dolgozat alapkérdése a továbbtanulási aspirációkra ható tényezők. Mivel itt a függő változó nem egy folytonos mennyiségi változó, ezért a lineáris regresszió számítás helyett a multinomiális regresszió módszere tűnik célszerűnek. Ugyanakkor, érdemes megvizsgálni, hogy vajon a tanulmányi eredményre (jelen esetben a hatodik félévi átlag), – ami a legerőteljesebben hat a továbbtanulási szándéokra – hogyan hatnak a családi és iskolai tényezők. Az egyéni családi hatást a szülők iskolázottsága (elvégzett iskolai években számolva) közvetíti, az iskola hatását a fajlagosok, és az osztálytermi hatást az osztályban tanuló tanulók édesanyáinak átlagos iskolázottsága. Legerőteljesebben nem a szülők egyéni iskolázottsága, hanem az osztályban tanuló gyerekek édesanyáinak átlagos iskolázottsága hat, ami arra utal, hogy itt érvényesül valamilyen összetételi interakciós hatás (5.49. táblázat). Érdekes módon az egy osztályra jutó tanulók száma, amennyiben a szülők iskolázottsága „kontrollálva” van, már nem fordított módon hat az eredményre. Éppen ellenkezőleg, minél több tanuló van egy osztályban, annál rosszabbak az eredmények a családi háttérrel változatlanul tekintve. Ez nem mond ellent annak a feltevésünknek, hogy a nagyobb méretek nagyobb versenyt generálnak a tanulók között, és az osztályzatok is jobban szóródnak, tehát több lehet a rossz jegy is. A nagy méretű osztályok nem kedveznek a hatékony pedagógiai munkának, mivel jóval kevesebb figyelem jut egy tanulóra. Ezt a hatást a nagyméretű osztályok speciális összetétele (miszerint általában iskolázottabb szülők városi elitiskoláiról van szó) elfedi, hiszen a nagy méretű osztályokban tanuló igen motivált gyerekekre nem hat olyan kedvezőtlenül a nagy méret. Ugyanakkor a családi

háttér hatását állandónak tekintve már kitűnik, hogy a pedagógiai hatékonyságnak igazán a kisebb osztályméret kedvez. Ennek a magyarázatnak némileg ellentmond, hogy a modell szerint annál jobbak az osztályzatok, minél több tanuló jut egy pedagógusra. Ez éppen nem azt az érvelést támasztja alá, hogy a nagyobb osztályméretek azért hatnának kedvezőtlenebbül az osztályzatokra, mert nem jut elég tanári odafigyelés a gyerekekre. Ha ez lenne az oka, akkor az osztályzatokra éppen az hatna kedvezően, ha minél kevesebb tanuló jutna egy tanárra. Két alternatív magyarázat lehet arra, hogy e két mutató miért hat ellentétesen az osztályzatokra. Az egyik szerint itt nem pedagógiai hatékonyságról van szó, tehát nem azért jobbak az eredmények a kisebb osztályokban, mert több idő jut a tanulóra, hanem azért mert itt kisebb a verseny, a nagyméretű osztályokban viszont nagyobb a verseny és nagyobb az osztályzatok szóródása is, és szigorúbb az osztályzás elve is, így amennyiben kontrolláljuk a szülők iskolai végzettségét, több lehet a rossz osztályzat az azonos kategóriákon belül. A másik magyarázat szerint viszont lehetséges, hogy itt valóban pedagógiai hatékonyságról van szó, ahol nem a pedagógusok száma, hanem a pedagógusok – általunk nem mért – órárafordítása számít igazán. Lehet, hogy ott, ahol kevesebb tanár többet dolgozik, ott mind pénzügyileg mind pedagógiailag eredményesebb az iskola.

5.49. táblázat

A hatodik félévi átlag magyarázatának lineáris regressziós modellje

	B	Standard hiba	Beta	t	Szig.
Konstans	7,776	1,617		4,807	0,000
Anyák iskolázottsága	1,998	0,166	0,342	12,073	0,000
Az anya egyéni iskolázottsága	0,586	0,089	0,192	6,614	0,000
Az apa egyéni iskolázottsága	0,475	0,086	0,149	5,506	0,000
Tanuló per osztály	-0,302	0,059	-0,153	-5,132	0,000
Tanuló per tanár	0,231	0,081	0,075	2,846	0,004

R=0,522

5.4.2. A tanulói összetétel és a továbbtanulási aspirációk

Az iskola hatását – ha tudnánk mérni – leginkább az ott folyó pedagógiai munkán, az iskolában fennálló hangulaton és fegyelmen keresztül lehetne megragadni. Miután ezekről adataim nincsenek, megpróbáltam egy olyan változót alkotni, amely közvetve mégis valamilyen kontextuális hatásról árulkodhat. Miután a tanulók legnagyobbbrészt az osztályokban tanulnak, leginkább az osztályra jellemző adat lehet az, amivel megragadható az ott meglévő csoportdinamika. Ez a fajta mutató lehet olyan is, ami valamilyen aktív kapcsolatot tételez fel a környezettel. A tanárokhoz, illetve az osztálytársakhoz vetett viszony ilyen, ezeket viszont később, a következő fejezetben tárgyalom. Itt elsősorban egy olyan hatásra voltam kíváncsi, ami az iskolai szelekción keresztül jön létre, s talán a legerőteljesebben megnyilvánuló intézményi hatás, amihez viszont közvetlenül a pedagógusoknak

vagy az intézményben folyó munkának nincs igazán köze. Az erős szelekciós mechanizmus olyan sajátos homogén csoportokat hoz létre, amelyek egymástól igen különböznek, így feltételezhető, hogy a tanulók között meglévő különbségek egy része is innen eredeztethető. Jól ismert, hogy a szülők iskolázottságát tekintve igen nagy eltérések vannak a különböző iskolák között. A PISA vizsgálat eredményei is felhívták a figyelmet arra, hogy a családi háttér hatása egy ilyen koncentrált közegben még jobban felerősödik, ezért egy szelektív iskolarendszerben a családi háttér az iskolán át – a homogén osztályok csatornáján – nagyon felerősödik. Feltevésem szerint, ha ez a hatás létezik a tanulói teljesítményeket illetően, úgy a továbbtanulási aspirációk terén is tetten érhető. Képeztem tehát egy olyan mutatót, ami osztályonként átlagolta az ott tanuló gyerekek szüleinek a végzettségét. A 13 évesek mintáján valóban azt tapasztaljuk, hogy erősebb az összefüggés az osztályban tanuló szülők átlagos iskolázottsága és a tanuló egyéni tanulmányi eredménye között, mint a tanuló szülőjének iskolázottsága és a tanuló egyéni tanulmányi eredménye között (lásd 5.50. táblázat).

5.50. táblázat

A tanulmányi eredmény és a szülők különböző iskolázottságai adata közötti összefüggés (Pearson korreláció; Szign.: $p < 0,001$)

Megnevezés	Hatodik év végi átlag
Az apa iskolázottsága	0,42
Az anya iskolázottsága	0,47
Az apák átlagos iskolázottsága osztályonként	0,48
Az anyák átlagos iskolázottsága osztályonként	0,50
Infrastruktúra faktor	n.s.
Egy osztályra jutó tanulók száma	0,285
Egy tanárra jutó tanulók száma (Szig: $p < 0,05$)	0,049

Amennyiben parciális korrelációt számítunk a tanulmányi eredmény és az osztály átlagos anyai iskolázottsága között, ahol a település típusával, a szülők egyéni iskolázottságával, és az osztálymérettel, valamint az egy pedagógusra jutó tanulólétszámmal kontrollálunk, a kapcsolat akkor is szignifikáns és erős marad (0,30). Ez azt jelenti, hogy az osztályban tanuló szüleinek iskolázottsága nem pusztán az egyéni hatások összege, de ennél sokkal több. Itt természetesen nehéz ok-okozati kapcsolatot felállítani. Minden bizonnyal az olyan osztályokban, ahol a szülők átlagos iskolai végzettsége magas, olyan tanulók tanulnak, akiknek a tanulási motivációja erős. A szelekcióval valószínűleg nemcsak a különböző családi háttér, de az azonos kategóriákon belül a tanulás iránti motiváció, fegyelmezetttség szintje alapján is szóródnak a gyerekek. Ez ugyanakkor alapvetően befolyásolhatja az osztályban uralkodó légkört. Egy olyan osztályban, ahol sokan rendelkeznek kedvező családi háttérrel, ott valószínűleg az osztályban nagyobb a fegyelmezetttség, jobb a tanulás légköre. Ezentúl pedig a diákok minden bizonnyal sokat tanulhatnak egymástól is, sőt

számíthatnak egymás családjaira, egymás társadalmi tőkéjére. Egy szóval, az ilyen közegben a tanulók társadalmi tőkéje megsokszorozódik.²⁷ Coleman az USA-ban azt találta, hogy a magán és katolikus középiskolákban azért teljesítenek jobban a tanulók, mert nagyobbak az elvárások és rendezettebb, fegyelmezettebb a környezet. A fegyelmezettebb környezet az állami iskolákban is nagyobb teljesítményre sarkallja a tanulót (Coleman, 1981). Az, hogy az órai hangulat, fegyelmezettség osztályonként igen különböző, magyar esettanulmányokból is kiderül. A tagozatos osztályokban fegyelmezett munka, tanulás folyik, a nem tagozatos, gyenge osztályokban a pedagógus a „túlélésért küzd”, gyakran az alapvető feltételek is hiányoznak (Gubi, 1985).

Ahhoz, hogy megvizsgálhassuk, hogy a továbbtanulási elképzeléseket hogyan befolyásolja az osztály összetétele, képeztem az anyák átlagos iskolázottságából egy három kategóriából álló nominális változót, ahol a sokaságot három egyenlő részre osztva létrejött az alacsony, közepes, és magas anyai iskolázottsággal rendelkező osztály kategóriái. Vajon a tanulmányi eredményen és a saját édesanyja iskolázottságán mellett hogyan befolyásolja a fiatalok továbbtanulási elképzeléseit az, hogy milyen osztályba járnak, milyen családi háttérből jönnek az osztálytársaik?

Azt találtam, hogy miközben fennáll az az összefüggés, hogy minél iskolázottabb valakinek az édesanyja, illetve minél jobbak a tanulmányi eredményei, annál inkább választja a gimnáziumot, emellett az osztály aurája is hathat. Az ugyanolyan iskolázottságú anyákkal és tanulmányi eredményekkel rendelkező tanulók más és más arányban választanak a különböző középfokú képzési programokat. Azok, akik hátrányosabb családi háttérrel rendelkeznek és nem tanulnak jól, egy alacsonyabb anyai iskolázottságú osztályban sokkal nagyobb arányban választják a szakmunkásképző iskolát, mint lehetséges továbbtanulási irányt (63%), mint egy olyan osztályban, ahol a szülők többsége iskolázottabb (23%). Ugyanígy megfigyelhető, hogy az érettségizett anyák jól tanuló gyerekei annál inkább választják a gimnáziumot, minél magasabb az osztályban tanulók anyáinak iskolázottsága (23%, 66%, 80%). Egyedül az alacsony anyai iskolázottságú osztályokban tanuló felsőfokú végzettségű anyákkal rendelkező gyerekek esetében nem kaptam szignifikáns összefüggést, ugyanis ilyen eset gyakorlatilag nem is létezik. Ugyanakkor figyelemreméltó, hogy a magas anyai iskolázottságú osztályokban a felsőfokú végzettségű anyákkal rendelkező gyerekek fejében egyáltalán nem fordul meg a szakmunkásképző, mint továbbtanu-

²⁷ Ugyanakkor, az osztályméret és a tanulmányi eredmény összefüggése, amennyiben azt kontrolláljuk a település típusával és a szülők egyéni és osztálybeli iskolázottsági adataival, jóval gyengébb lesz, sőt, az iránya is megfordul. Ez megint azt mutatja, hogy amennyiben állandónak vesszük a családi háttérrel, akkor a kisebb osztályméret kedvezően hat a tanulmányi eredményre. Az egy tanárra jutó tanuló számát tekintve pedig az összefüggés, hasonlóan kontrollálva a családi háttérrel, eltűnik.

lási alternatíva (tanulmányi eredménytől függetlenül), és a jól tanulóknak szinte mindegyike (93%) gimnáziumban tanulna tovább (lásd 5.51. táblázat).

5.51. táblázat

A különböző tanulmányi eredményű 13 éves tanulók továbbtanulási szándékai az anya és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)

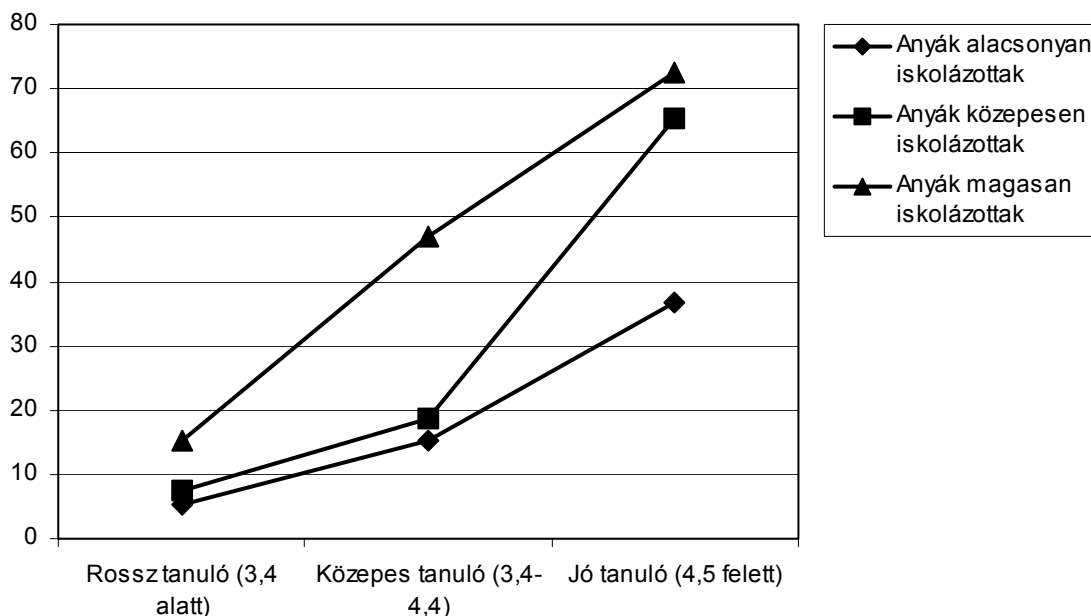
Az anyák átlagos iskolázottsága az osztályban	Az anya iskolázottsága	A továbbtanulás iránya	Tanulmányi eredmény				N
			(3,4 alatt)	(3,4-4,4)	(4,5 felett)	Összesen	
Alacsony (10 év)	Nincs érettségije	Szakmunkásképző	62,6	26,5	3,3	41,0	174
		Szakközépiskola	32,1	58,3	60,0	46,7	198
		Gimnázium	5,3	15,2	36,7	12,3	52
	Érettségizett	Szakmunkásképző	54,8	16,3	2,6	22,5	39
		Szakközépiskola	38,1	69,6	74,4	63,0	109
		Gimnázium	7,1	14,1	23,1	14,5	25
	Felsőfokú végzettség (n.s.)	Szakmunkásképző	40,0	0,0	6,3	11,5	3
		Szakközépiskola	40,0	40,0	31,3	34,6	9
		Gimnázium	20,0	60,0	62,5	53,9	14
Közepes (12 év)	Nincs érettségije	Szakmunkásképző	62,0	17,9	0,0	31,1	71
		Szakközépiskola	30,4	63,4	34,6	48,7	111
		Gimnázium	7,6	18,7	65,4	20,2	46
	Érettségizett	Szakmunkásképző	46,3	9,2	0,0	13,1	40
		Szakközépiskola	44,4	56,7	34,5	48,2	147
		Gimnázium	9,3	34,2	65,5	38,7	118
	Felsőfokú végzettség	Szakmunkásképző	62,5	0,0	0,0	6,0	5
		Szakközépiskola	37,5	60,0	22,9	42,2	35
		Gimnázium	0,0	40,0	77,1	51,8	43
Magas (13 év)	Nincs érettségije	Szakmunkásképző	23,1	8,8	0,0	7,9	6
		Szakközépiskola	61,5	44,1	27,6	40,8	31
		Gimnázium	15,4	47,1	72,4	51,3	39
	Érettségizett	Szakmunkásképző	40,0	2,7	0,0	2,7	7
		Szakközépiskola	30,0	41,1	20,7	29,8	78
		Gimnázium	30,0	56,3	79,3	67,6	177
	Felsőfokú végzettség	Szakközépiskola	100,0	30,9	6,8	15,9	46
		Gimnázium	0,0	69,2	93,2	84,1	244

Az osztály összetételének a hatása leginkább a közepes tanulók esetében érhető tetten, akik számára a tanulmányi eredmény még nem jelölte ki olyan határozottan a további utat, mint a két szélső érték esetében. Például az érettségivel nem rendelkező anyák gyermekeinek továbbtanulási szándéka, amennyiben nem tanulnak jól, nem sokat változik az osztályban tanuló tanulók összetételének változásával, ők nem igen aspirálnak gimnáziumi továbbtanulásra. A jól tanulók már érzékenyebben reagálnak az osztályösszetétel változására, de általában nagyobb arányban gondolkodnak gimnáziumi továbbtanulásban. A közepesen tanulók viszont egy kedvezőbb összetételű osztályban sokkal inkább választják a

gimnáziumot, mint lehetséges továbbtanulási alternatívát, mint egy „kedvezőtlenebb” összetételű osztályban (lásd 5.21. ábra).

5.21. ábra

Érettségivel nem rendelkező anyák gyermekeinek gimnáziumi továbbtanulási szándéka osztályzat és osztályösszetétel szerint, 1997



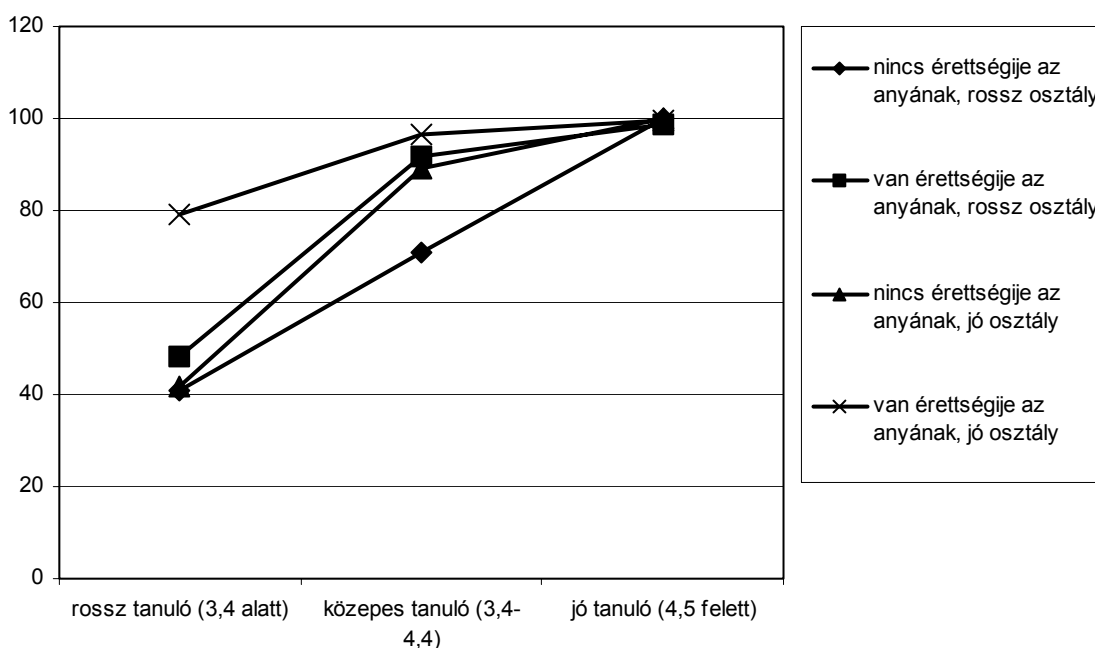
Ugyanakkor úgy is magyarázhatjuk az ábrát, hogy a különböző összetételű osztályokban az osztályzatoknak más és más a helyi értéke, tehát egy jegy nagyobb teljesítményt takar a magas iskolázottságú szülői összetételű osztályban, mint egy alacsonyban. Igen izgalmas lenne ennek ellenőrzése a tanulói teljesítmények teszteredményeivel. Egyrészt a teszteredmények az adott időpontban megmutatnák, hogy van-e különbség a különböző összetételű osztályok hasonló érdemjegyű tanulóinak a teljesítményében. Még izgalmasabb lenne viszont, ha ezt időben is mérni lehetne, és kiderülhetne, hogy csak összetételi, vagy interakciós hatásról is beszélhetünk-e. Az utóbbira az utalna, ha egy ugyanolyan képességű és teljesítményű tanuló jobban fejlődne az egyik közegben, mint a másikban.

Egy másik ábrán, másik megközelítésben is azt támaszthatjuk alá, hogy a változó összetételű osztály a közepes tanulók esetében gyakorolhatja a legnagyobb hatást a továbbtanulás irányára. A rosszabbul tanulók általában kisebb arányban gondolkodnak középiskolai továbbtanulásban, csak a jó családi háttérrel és jó osztálykörnyezetben tanulók esetében tapasztalunk intenzívebb középiskolai továbbtanulási szándékot (lásd 5.22. ábra). Ugyanígy a jól tanulók szinte bármilyen családi háttérrel és osztályban egyformán nagy arányban akarnak középiskolában továbbtanulni. Ugyanakkor a közepesen tanulók esetében azt láthatjuk, hogy a gyengébb családi hátteret egy jobb osztálykörnyezet kompenzálni tudja.

A közepes tanulók közül az iskolázatlanabb anyák magasabb anyai iskolázottságú osztályokban tanuló gyermekei hasonló arányban akarnak középiskolában továbbtanulni, mint az iskolázottabb anyák alacsonyabb anyai iskolázottságú osztályokban tanuló gyermekei (lásd 5.22. ábra). Ennek magyarázata megint sokféle lehet, amit a meglévő adatok alapján nem tudunk feltétlenül alátámasztani. Egyrészt valószínű, hogy egy erősebb összetételű osztályban a közepes tanulmányi eredmény nagyobb teljesítményt takar, mint egy gyengébb összetételű osztályban. Másrészt, lehetséges, hogy az osztályban uralkodó hangulat (jóval többen akarnak gimnáziumban tanulni, és ezt tartják természetesnek) is befolyásolja az egyéni döntéseket. Harmadrészt pedig plauzibilis magyarázatnak tűnhet az is, hogy az erősebb összetételű osztályokba jobb képességű gyerekek kerülnek be, vagy olyan gyerekek, akik bár a családi háttérük nem olyan kedvező, de a tanuláshoz vetett viszonyuk a kedvezőbb családi háttérrel rendelkező gyerekekhez hasonlóan igen pozitív. Ennek alátámasztására viszont megint egyéni kompetencia és attitűdtesztek eredményeire lenne szükség.

5.22. ábra

A különböző eredményességgel tanulók közül a középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya az anya iskolázottsága és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1997 (%)

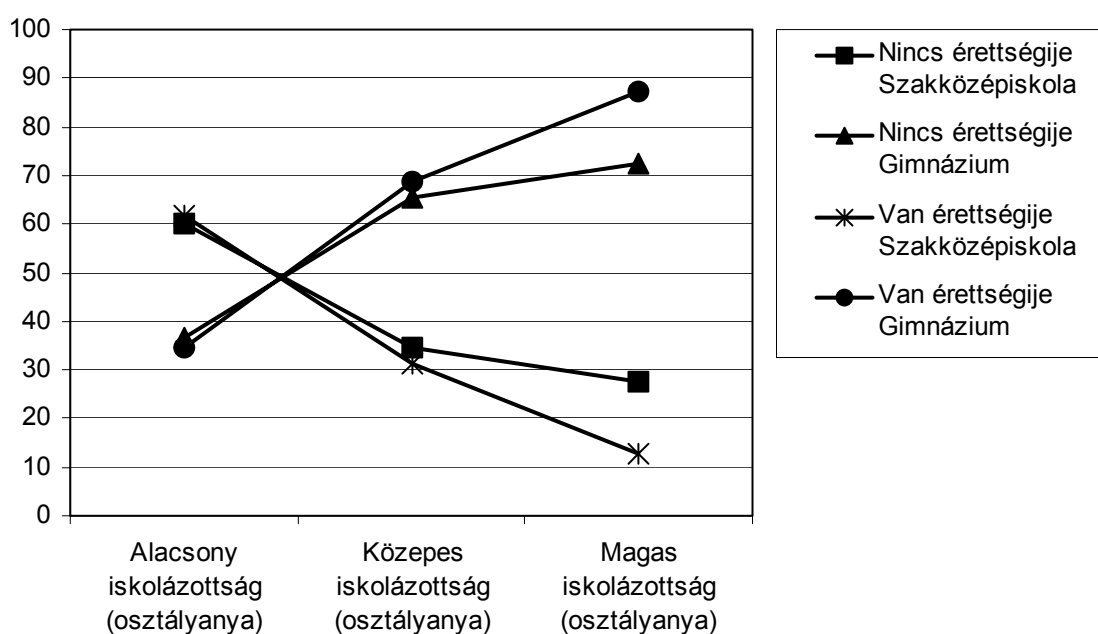


A középiskolán belül – mint már láttuk korábban is – két alapvetően eltérő alternatíva létezik, az 1997-ben még négy év alatt érettségit és szakképesítést nyújtó szakközépiskola, és a csak érettségit, de a felsőoktatásban való továbbtanulásra nagyobb esélyt nyújtó gimnázium. Az osztályban tanulók összetétele arra is hat, hogy milyen arányban választanak a

tanulók gimnáziumot, vagy szakközépiskolát. Általában igaz, hogy minél iskolázottabbak az osztályban tanuló gyerekek anyái, annál inkább akarnak a hetedikesek gimnáziumban továbbtanulni, és annál kevésbé szakközépiskolában. Az iskolázottabb anyák gyermekeire viszont még erőteljesebben hat az osztály összetétel, mint az iskolázatlan anyák gyermekeire (lásd 5.23. ábra). Valószínűleg az egyéni és a közösségi társadalmi tőke összeadódásából fakadóan ezek a gyerekek még ambíciózusabbak és magabiztosabbak lesznek.

5.23. ábra

A jól tanulók szakközépiskolában, vagy gimnáziumban továbbtanulni szándékozó aránya az anya iskolázottsága és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1997 (%)

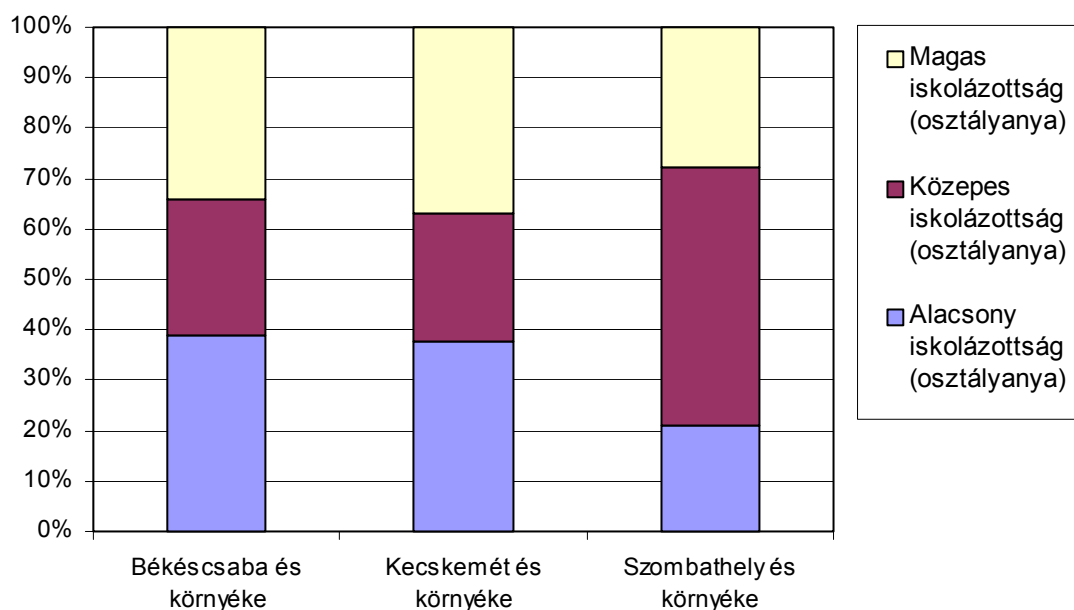


A korábbi fejezetben (lásd 5.3.4. fejezet) azt láthattuk, hogy a szelekció mértéke igen különböző a három vizsgált kistérségben. Feltevésünk szerint, ott ahol nagyobb a szelekció, ott valószínűleg az osztályokban a szülők átlagos iskolai végzettsége is inkább a két szélső érték mentén koncentrálódik, míg ott, ahol a szelekció mértéke kisebb, ott nagyobb arányban találunk olyan osztályokat, ahol a szülők iskolázottsága közepes (feltéve, hogy ez nagyobb valószínűséggel tételvezhető fel egy heterogén közösségben, mint az olyan osztályokban, ahol az átlagos érték valamilyen szélső érték mentén alakul). Valóban, Szombathelyen, ahol a legalacsonyabb szegregációs indexet kaptuk, a tanulók legnagyobb aránya olyan osztályokban tanul, ahol a szülők iskolázottsága kiegyensúlyozottnak mondható. Kecskeméten tanulnak viszont a legkisebb arányban a hetedikesek olyan osztályokban, ahol az anyák átlagos iskolai végzettsége közepesnek mondható (lásd 5.24. ábra). A tanulmányi eredmény és az osztályban tanulók átlagos családi háttéré közötti összefüggés is ott lehet a legerősebb, ahol a leginkább homogének ezek a közösségek. Ez nem téveszten-

dő össze azzal, hogy egy homogénebb közösségben eltűnik az egyéni szülői iskolázottság hatása. Itt éppen egy csoporthatásról van szó, ami annál erősebb, minél homogénebb a csoport.²⁸

5.24. ábra

A hetedikes tanulók megoszlása kistérségeinként az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)

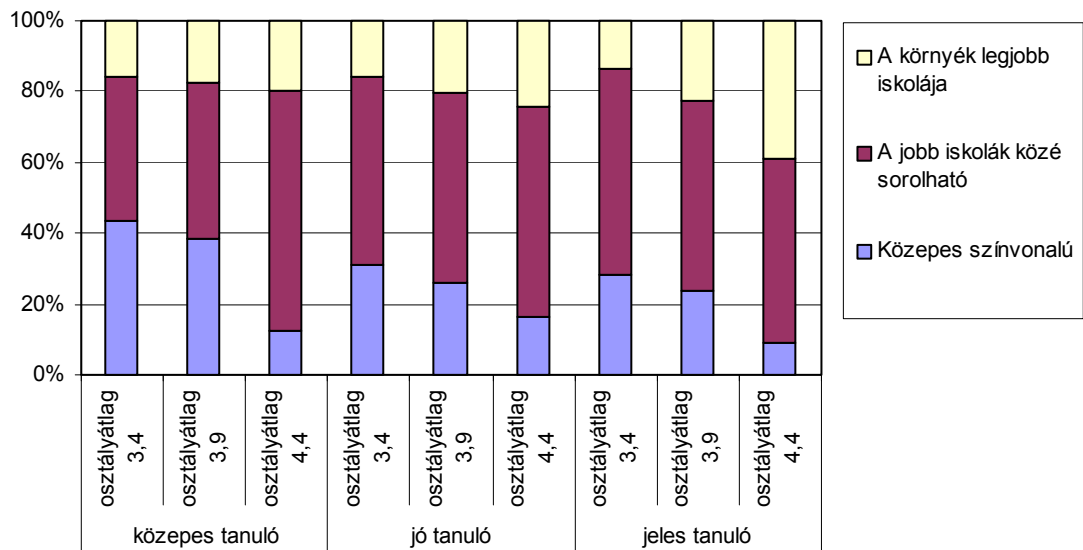


Az, hogy az osztály összetétele az egyéni eredmények és családi háttérén túl befolyásolni tudja a tanulók vélekedését, bizonyítja az is, hogy az iskolájukkal azok a legelégedettebbek, akik – függetlenül a saját tanulmányi eredményétől – olyan osztályba járnak, ahol a tanulók átlagos tanulmányi eredménye magas (lásd 5.25. ábra).

²⁸ Valóban, az osztályokban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága és a tanulók tanulmányi eredménye között Kecskeméten a legszorosabb a kapcsolat (Pearson korrelációs mutató: 0,580), míg Szombathelyen a legalacsonyabb (0,414), Békéscsabán pedig a kettő között helyezkedik el (0,487).

5.25. ábra

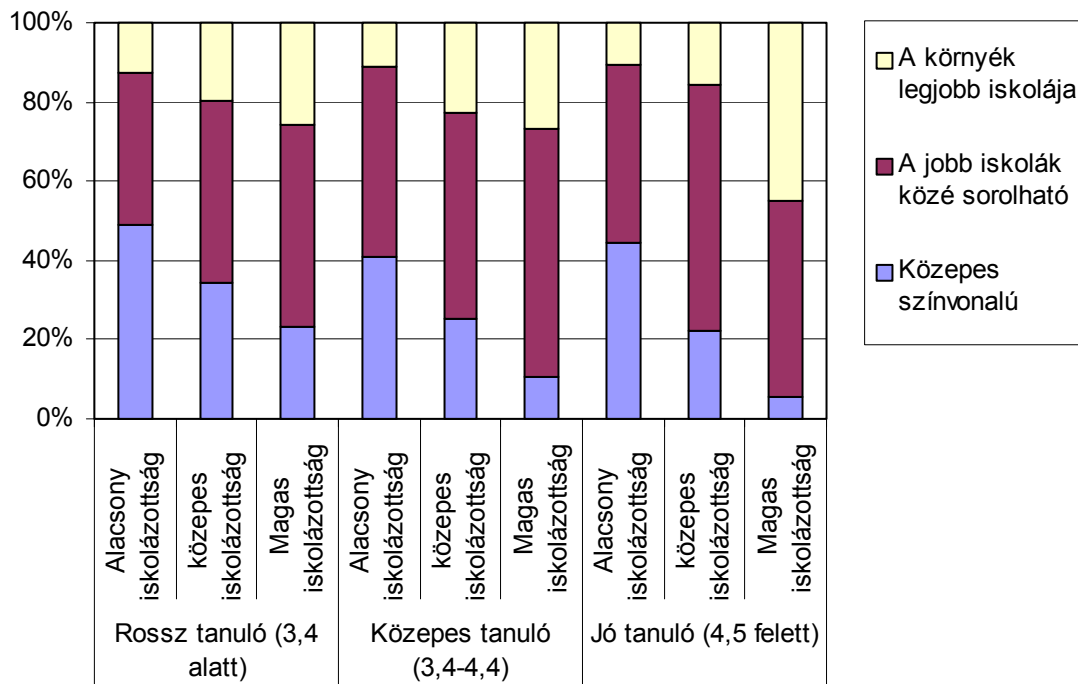
A 13 évesek iskolájukról alkotott véleménye az osztály átlagos, és a tanuló egyéni tanulmányi eredménye szerint, 1997 (%)



Még jobban tetten érhető az osztály összetételének hatása, ha azt az anyák átlagos iskolázottságával jellemezzük. Minél jobb összetételű osztályban tanul valaki, annál inkább hajlamos az iskoláját – valószínűleg nem is alaptalanul – a legjobbnak tekinteni. Különösen nagy az iskolával való megelégedettség azoknál, akik jó összetételű osztályban tanulnak jól (lásd 5.26. ábra). A „rosszabb” összetételű osztályokban tanuló gyerekek közül viszont sokan nincsenek jó véleménnyel az iskolájukról. A legkritikusabbak éppen azok, akik ebben a környezetben jól tanulnak. Míg a jó összetételű osztályokban annál elégedettebb valaki, minél jobban tanul, addig a rossz összetételű osztályokban egyformán elégedetlenek a gyerekek, azok is akik jól tanulnak. Az ilyen osztályokban kapott jó jegy kevesebbet ér, mint egy jó osztályban kapott jó jegy. Az interjúk során kiderült az is, hogy a kecskeméti középiskolák nagyon is tisztában vannak a környezet általános iskoláinak teljesítményeivel, így az azonos osztályzatok igen különböző helyi értékkel bírnak. Az iskolával való elégedettség, az osztály összetétel és az egyéni tanulmányi eredmény közötti fennvázolt összefüggés is azt jelzi, hogy a gyerekek is tisztában vannak osztályzataik helyi értékeivel, és ez valószínűleg erőteljesen befolyásolja a jövőről alkotott elképzeléseiket, továbbtanulási lehetőségeiket.

5.26. ábra

A 13 évesek iskolájukról alkotott véleménye a tanuló tanulmányi eredménye és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1997 (%)



A szakképző intézményekben való továbbtanulás esélyét a gimnázium választásához képest jelentősen megnöveli ha az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága alacsony. Ugyanakkor az anyák egyéni hatása is szignifikáns marad, az apákkal együtt. Az apák osztályonkénti átlagos iskolázottsága viszont már nem szignifikáns a modellben (lásd 5.52. táblázat).

5.52. táblázat

A szakmunkásképző és a szakközépiskola választásának multinomiális regressziós modellje (tanulmányi átlag, apa, anya iskolázottsága, a szülők átlagos iskolázottsága osztályonként) a gimnáziumi továbbtanulás választásához képest, 1997

	Szakmunkásképző		Szakközépiskola	
	Szig.	Exp(B)	Szig.	Exp(B)
Konstans	0,000		0,000	
Apák átlagos iskolázottsága	0,073	0,717	0,314	0,880
Anyák átlagos iskolázottsága	0,005	0,617	0,000	0,643
Hatodik év végi átlag	0,000	0,742	0,000	0,884
(Ref: apa diplomás)				
Az apa nem érettségizett	0,000	5,198	0,000	2,395
Az anya érettségizett	0,001	4,258	0,002	1,769
(Ref.: anya diplomás)				
Az anya nem érettségizett	0,012	3,336	0,374	1,213
Az anya érettségizett	0,046	2,536	0,070	1,384

A középfokon tanulók esetében is erősebb összefüggés található az osztályban tanulók szüleinek átlagos iskolázottsága és a tanuló tanulmányi teljesítménye között, mint ez utóbbi és a tanuló saját szüleinek iskolai végzettsége között (lásd 5.53. táblázat). Ezt az összefüggést feltételezésem szerint nagyban befolyásolhatja az iskola típusa. Az iskola típusával és a szülők egyéni iskolai végzettségével kontrollálva is megmaradt az osztályban tanulók szüleinek átlagos iskolai végzettsége és a tanulmányi eredmény közötti összefüggés. Ugyanakkor iskolatípusonként ez másként alakul (lásd 5.53. táblázat). Ez az összefüggés a gimnáziumban a legerősebb, és a szakmunkásképző iskolában már csak az anyák osztályonkénti átlagos iskolázottsága látszik összefüggni a tanulói teljesítménnyel, bár igen meglepő módon ez az összefüggés itt fordított. Ennek magyarázatára nem ad lehetőséget az adatbázis, de elképzelhető, hogy a szakmunkástanulók kevésbé tájékozottak szüleik végzettségéről, ezért itt ez az eredmény adathibából fakad. Az is lehet viszont, hogy azokat a tanulókat, akik a jobb családi háttér ellenére szakmunkásképző osztályokban tanulnak, a tanuláshoz negatív viszony fűzi (kompenzálva kudarcukat). Harmadik magyarázatként pedig lehetséges, hogy ezekben az osztályokban nagyobbak az elvárások, de ezek szintje és az adott pedagógusgárda színvonala között diszkrepancia van.

5.53. táblázat

A tanulmányi eredmény (utolsó félévi átlag) és a szülők különböző iskolázottsági adata közötti összefüggés a 17 évesek mintáján (Pearson korreláció; Szig: $p < 0,001$)

Megnevezés	Teljes minta	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakmunkásképző
Az apa iskolázottsága	0,205	0,168	0,074	n.s.
Az anya iskolázottsága	0,202	0,150	0,054	n.s.
Az apák átlagos iskolázottsága osztályonként	0,416	0,305	0,264	n.s.
Az anyák átlagos iskolázottsága osztályonként	0,407	0,295	0,248	-0,110

Az idősebb korosztályban is igaz, hogy az osztály összetétele a tanulmányi eredményen és a szülők iskolázottságán túl is hat a továbbtanulási elképzelésekre. Igaz, hogy minél iskolázottabb az anya és minél jobban tanul valaki, annál inkább pályázik egyetemre. Emellett viszont az sem mindegy, hogy milyen osztályban tanul az illető. A nem érettségizett anyák rosszul tanuló gyerekeinek 13%-a aspirál főiskolára egy rosszabb összetételű osztályban, míg ott, ahol nagyobb arányban tanulnak magasabb kulturális tőkével rendelkező családokból jött gyerekek, ott ugyanez az arány körükben már 32% (lásd 5.54. táblázat). A felsőfokú végzettségű anyák jól tanuló gyerekeinek háromnegyede akar egyetemen to-

vábbtanulni egy kedvezőbb összetételű osztályból, míg ha az osztályban az anyák átlagos iskolázottsága csak közepes, akkor ez az arány ebben a körben már csak 33%.²⁹

5.54. táblázat

A 17 évesek továbbtanulási elképzelései tanulmányi eredményük, az anya iskolai végzettsége és az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1999 (%)

Az anyák átlagos iskolázottsága az osztályban	Az anya iskolai végzettsége	A továbbtanulás iránya	Rossz tanuló (1-3,2)	Közepes tanuló (3,3-3,9)	Jó tanuló (4-5)	Összesen
Alacsony (11 év)	Nincs érettségije	Egyéb	86,29	70,41	58,44	76,20
		Főiskola	12,90	26,53	35,06	21,31
		Egyetem	0,81	3,06	6,49	2,50
	Érettségizett	Egyéb	71,97	65,98	40,35	63,64
		Főiskola	25,00	27,84	38,60	28,67
		Egyetem	3,03	6,19	21,05	7,69
	Felsőfokú végzettség (n.s.)	Egyéb	64,52	55,00	55,56	58,75
		Főiskola	29,03	42,50	33,33	36,25
		Egyetem	6,45	2,50	11,11	5,00
Közepes (12 év)	Nincs érettségije	Egyéb	61,68	37,19	15,31	38,65
		Főiskola	32,71	53,72	65,31	50,31
		Egyetem	5,61	9,09	19,39	11,04
	Érettségizett	Egyéb	59,35	30,00	15,47	32,11
		Főiskola	37,40	63,75	60,77	55,60
		Egyetem	3,25	6,25	23,76	12,28
	Felsőfokú végzettség	Egyéb	41,67	17,86	3,51	19,88
		Főiskola	54,17	66,07	63,16	61,49
		Egyetem	4,17	16,07	33,33	18,63
Magas (13 év)	Nincs érettségije	Egyéb	59,09	18,60	6,58	18,44
		Főiskola	31,82	65,12	44,74	48,94
		Egyetem	9,09	16,28	48,68	32,62
	Érettségizett	Egyéb	32,20	18,25	4,30	12,02
		Főiskola	54,24	56,35	37,50	45,12
		Egyetem	13,56	25,40	58,20	42,86
	Felsőfokú végzettség	Egyéb	23,40	10,67	1,59	6,26
		Főiskola	51,06	52,67	23,57	34,64
		Egyetem	25,53	36,67	74,84	59,10

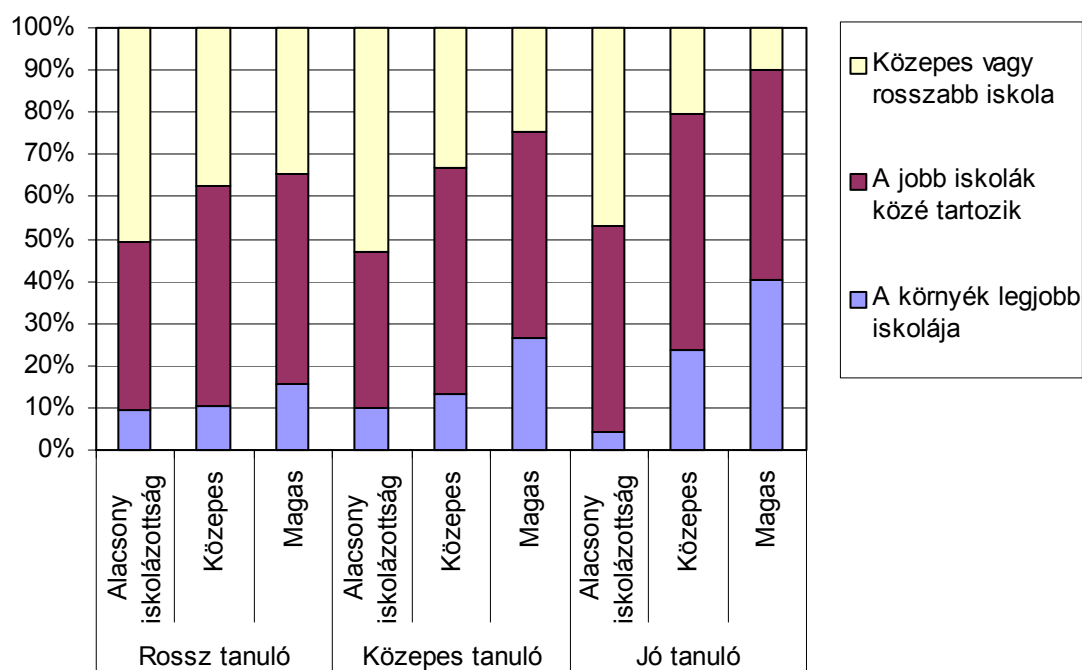
Az iskolával való elégedettség a 17 évesek esetében is összefügg azzal, hogy milyen osztályba jár az illető. Azok a tanulók, akik jól tanulnak, és olyan osztályba járnak, ahol sok a diplomás szülő, jóval nagyobb mértékben elégedettek az iskolájukkal, mint a hasonlóan jól tanuló, de rosszabb háttérű osztályba járó társaik (lásd 5.27. ábra). Itt is tapasztalható, hogy a rosszabb osztályösszetétel általában elégedetlenné teszi a tanulót az iskolával szemben, tanulmányi eredményétől függetlenül, míg a jó összetételű osztályokban a ta-

²⁹ A középfokon tanulók mintája kevésbé megbízható, nem feltétlen töltötte ki mindenki a kérdőívet, és ez torzíthatja az osztályonkénti anyai iskolázottság mértékét.

nulmányi eredmény javulásával párhuzamosan nő az elégedettség szintje. Iskolatípusokra bontva ugyanakkor ez az összefüggés csak a középiskolákra igaz. A szakmunkástanulók esetében, miután ezekben az intézményekben nincsen magasan iskolázott szülőkkel rendelkező osztály, ez az összefüggés nem áll fenn. A szakmunkástanulók általában igen elégedetlenek iskolájukkal.

5.27. ábra

A 17 évesek iskolájukról alkotott véleményük tanulmányi eredményük és az osztályban tanulóknak anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1999 (%)



A nem felsőfokú tanfolyamok, illetve a főiskola választásának esélyét az egyetemhez képest nemcsak a szülők iskolázottsága, hanem az anyák és az apák osztályonkénti átlagos iskolázottsága is befolyásolja. A szülők átlagos iskolázottságának egy egységgel történő növekedése mintegy felére csökkenti a nem felsőfokú továbbtanulás esélyét az egyetemhez képest. Ez a hatás az iskola típusától függetlenül is fennáll. A szakmunkásképzőben folytatott tanulmányok ötszörösére növelik az esélyét annak, hogy valaki az egyetem helyett a nem felsőfokú továbbtanulást választja, a szakközépiskola pedig másfélszeresére (lásd 5.55. táblázat).

5.55. táblázat

A nem felsőfokú tanfolyam és főiskola választásának multinomiális regressziós modellje (tanulmányi átlag, apa, anya iskolázottsága, a szülők átlagos iskolázottsága osztályonként) az egyetemi továbbtanulás választásához képest, 1997

		Egyéb tanfolyam		Főiskola	
		Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
	Konstans	0,00		0,00	
	Anyák iskolázottsága	0,00	0,50	0,28	0,85
	Apák iskolázottsága	0,00	0,58	0,00	0,64
	Utolsó félévi átlag	0,00	0,81	0,00	0,88
Apa iskolázottsága	Nincs érettségije	0,00	2,87	0,00	1,67
	Érettségizett	0,03	1,62	0,25	1,19
	Ref: felsőfokú végzettség	,	,	,	,
Anya iskolai végzettsége	Nincs érettségije	0,00	1,98	0,12	1,34
	Érettségizett	0,01	1,66	0,07	1,30
	Ref: felsőfokú végzettség	,	,	,	,
Iskola típusa	Szaktanárképző	0,00	5,18	0,04	0,46
	Szakközépiskola	0,07	1,42	0,00	1,62
	Ref: gimnázium	,	,	,	,

Cox and Snell: 0,507; Nagelkerke: 0,573; McFadden: 0,328

Talán nem véletlen, hogy mind a szülők, mind a tanárok és mind az osztálytársaik szerepét a tanulásban jóval magasabbnak értékelik azok, akik olyan osztályba járnak, ahol az anyák többsége diplomás (lásd 5.56. táblázat). A felnőtt rokonok szerepe viszont éppen a kevésbé jó összetételű osztályokba járó tanulóknál értékelődik fel. Számukra az iskolán kívüli szereplők azok, akik az átlagosnál fontosabbak.

5.56. táblázat

A 17 évesek értékelése arról, hogy mennyit tanultak szüleiktől, tanáraiktól és osztálytársaiktól az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolázottsága szerint, 1999 (%)

Az anyák átlagos iskolázottsága az osztályban	Szüleiktől	Középiskolai tanáraiktól	Osztálytársaiktól	Felnőtt rokonaitól
Alacsony iskolázottság	4,04	3,67	3,02	3,39
Közepes	4,11	3,79	3,04	3,39
Magas	4,23	3,82	3,13	3,27
Teljes minta	4,13	3,76	3,07	3,35
N	3502	3478	3496	3483

Feltett kérdés: Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól? (öt fokú skála)

5.4.3. A tanulók továbbtanulási aspirációi és az intézményekben zajló pedagógiai munka

A három régió közötti jellegzetes különbségek nemcsak a mintánkban szereplő tanulók családi hátterének különbözőségéből, vagy a fejlesztési tervek elemzéséből tűnnek ki, hanem a három térség általános iskoláinak bizonyos adataiból is. Habár a felvétel során csak tanulói adatokat vettünk fel, a kötelező oktatásstatisztikai szolgáltatás adatai információkat nyújtanak az iskolák különböző feltételeit illetően is. Ezen iskolaadatok elemzése során is elválík egymástól a három térség (lásd 5.57. táblázat).

5.57. táblázat

A három kistérség általános iskoláinak különböző indikátora, 1997

A pedagógiai munka jellege	Indikátorok	Térségek			Összesen
		Kecskemét és környéke	Békéscsaba és környéke	Szombathely és környéke	
Leszakadás mértéke	Évismétlők aránya	0,023	0,016	0,012	0,018
	Magán tanulók aránya	0,007	0,002	0,002	0,004
	Több tárgyból bukottak aránya	0,015	0,008	0,008	0,011
Szociális, integráló szerep	Könyvtáróra per diák	0,065	0,140	0,093	0,097
	Napközisek aránya	0,309	0,414	0,301	0,340
	Étkezők aránya	0,604	0,618	0,461	0,564
Tanítás minősége	Nyelvet tanulók aránya	0,684	0,663	0,797	0,713
Fajlagos	Tanuló per osztály	24,11	20,43	21,13	22,03
	Tanuló per tanár	12,50	10,82	10,74	11,40
	Tanuló per általános iskolai tanár	26,22	22,36	18,07	22,38
	Tanuló per férfi tanár	122,00	73,07	101,10	98,72
Pedagógus minőség	Férfi tanárok aránya	0,115	0,169	0,139	0,140
	Szakkollégiumot végzett pedagógusok aránya	0,222	0,204	0,117	0,183
	Általános iskolai tanárok aránya	0,487	0,498	0,610	0,530

A megyei jogú városok fejlesztési tervei és az interjúk nyomán kialakult képet csak tovább erősítik az oktatásstatisztikai adatok. Olyan indikátorokat válogattam ki az országos adatbázisból a három vizsgált térség általános iskoláit illetően, amelyek egyrészt jellegesen elkülönülnek, másrészt pedig közvetett információt közölhetnek az iskolákban zajló pedagógiai munkáról. A lemorzsolódás, bukás aránya Kecskemét és környékén a legmagasabb a tanulók közt, míg az általam az iskola integráló szerepét jelző indikátorok (napközisek aránya, étkezők aránya, könyvtárhasználat) Békéscsaba és körzetében a legjobbak. Az oktatás minőségét nehezen lehet megfogni az oktatásstatisztikán keresztül, de a nyelvet tanuló tanulók aránya mindenképpen jelzi azt, hogy az iskola mennyire felel meg a kor kihívásainak. Ez utóbbi arány Szombathely és környékén a legmagasabb.³⁰ Az étke-

³⁰ Ez annak is betudható, hogy a megyében nagyobb arányban él német ajkú kisebbség, így a nyelvtanulók nagy része a német nyelvet tanulja.

zők aránya is több információt közöl. Egyrészt közvetetten jelezheti a térségben lakók anyagi erejét – sok iskolában a tanulók azért nem étkeznek, mert nem tudják kifizetni az étkezési díjat –, de mutathatja az iskola és a térség szociális elkötelezettségét a gyerekek iránt. Mind az étkezők, mind a napközisek arányát tekintve Békéscsaba és környéke kiemelkedik, míg Szombathely és környékén az étkezők és a napközisek aránya is alacsonyabb, ami részben a településszerkezetből adódik, a sok bejáró gyerek iskola után hazamegy, hiszen az utazás is időbe telik. Kecskeméten és környékén kétszer annyian étkeznek, mint amennyien napközibe járnak, ami – látva a magas bukási arányokat – azt jelzi, hogy kisebb energiát fektetnek az iskolák a gyerekek integrálására, mint a másik két térségben.

A lemorzsolódások, bukások terén a fejlesztési tervekben is tükröződik, hogy a három térség iskolái nem egyformán eredményesek. Vas megyében és Szombathelyen a fejlesztési terv tanúsága szerint összességében a lemorzsolódás csökkenését regisztrálták a kilencvenes évek második felében. *„Nagy valószínűséggel a demográfiai folyamatok kényszerítő hatása is hozzájárult ahhoz, hogy a középfokú intézményekben csökkent a lemorzsolódott tanulók aránya. A szombathelyi állapotok mutatják, hogy az elmúlt években a négyosztályos gimnáziumokban a lemorzsolódás mintegy felére (1,8% évente), a hároméves szakmunkásképzőkben a csaknem 30%-ról 10-12%-ra esett vissza.”* (Vas megyei ..., 1997). Kecskeméten éppen ellenkezőleg, a bukási arány növekedett, különösen a szakmunkásképzésben. *„Aggasztóan magas a bukások aránya az ipari profilú szakképző intézményekben. A tanulók nagy része alapvető hiányosságokkal kezdi meg középfokú tanulmányait. Az érettségit adó képzésekben részt vevők esetében sem jobb a helyzet, ezt bizonyítják a feltűnően gyenge érettségi vizsgaeredmények.”* (Kecskemét megyei jogú ..., 2000).

A lemorzsolódási adatok az oktatásstatisztikai adatbázis adatai szerint nem függetlenek néhány pedagógusokra vonatkozó adattól. Ugyanígy érdekes az az erős összefüggés, ami az évismétlők, több tárgyból bukottak, a nyelvtanulás alól felmentettek és a magántanulók aránya között megmutatkozik (lásd 5.58. táblázat). A tanulmányi sikertelenség különböző mutatói közötti erőteljes összefüggés egyfajta sajátos pedagógiai megközelítést is sejtetni vél. A rosszabbul tanuló gyerekek előbb-utóbb több tárgyból megbuknak, évet ismételni kényszerülnek, felmentik őket a nyelvtanulás alól, és az út vége a magántanulóvá minősítés. A magántanulói lét tehát egy olyan folyamat vége, amely során az iskolába nem illő tanulót nem felzárkóztatják, hanem fokozatosan kirekesztik a közösségből.

Minél több tanuló van egy osztályban, annál kisebbek a lemorzsolódás mutatói. Ez lehet, hogy pusztán azt jelzi, hogy ahol nagy a lemorzsolódás, ott a csoportméretek kisebbek lesznek, mert eltűnnek a gyerekek. Másrészt viszont ez sajátosan rímel arra a már korábban tárgyalt összefüggésre, miszerint Magyarországon a nagy létszámú osztályokban job-

bak a teljesítmények. A kiscsoportnak a pedagógiában egyébként elismert pozitív hatása Magyarországon nem érvényesül, miután a kisebb létszámok kisebb méretű és rosszabbul ellátott községi iskolák sajátjai. A kisebb csoportlétszámok általában csak egy nagyobb, jobban felszerelt iskolán (városi középiskolák) belül tudják kifejteni jótékony hatásukat, de ott is csak akkor, ha rendelkezésre állnak felkészült pedagógusok (*Lannert, 1999*). Igen érdekes, hogy azokban az iskolákban, ahol nagy arányban alkalmaznak szakkollégiumot végzett pedagógusokat, ott nagyobbak a bukási arányok. A szakkollégium a kilencvenes évek közepén lehetőséget adott a tanító végzettségű pedagógusoknak, hogy egy-két tárgyban általános iskolai tanári képesítést szerezzenek, és taníthassanak a felső tagozaton is. Látható, hogy ott nagyobb az ilyen képesítést szerzett pedagógusok aránya, ahol kevesebb az általános iskolai tanár, vagyis ez a két végzettség egymás helyettesítőjeként működött. Ugyanakkor a szakkollégiumot végzettek nagyobb aránya összefüggést mutat a magántanulók nagyobb arányával (*lásd 5.58. táblázat*). Lehetséges, hogy ez a képzési forma úgy emelte meg a pedagógus elvárásainak szintjét, hogy nem nyújtott az elvárások reális közvetítéséhez kellő eszköztárat is. A Bács-Kiskun megyei nagyobb bukási arányok összefügghetnek tehát az ott tanító pedagógusok sajátos képzettség struktúrájával is, hiszen ebben a megyében nagyobb arányban foglalkoztatnak szakkollégiumot végzett pedagógusokat.

A fajlagosokat és a pedagógusok jellemzőit tekintve látható, hogy Kecskemét és környékén jut a legtöbb tanuló egy tanárra, illetve egy osztályra (*lásd 5.58. táblázat*), ami azt mutatja, hogy az erőforrásokat tekintve hatékonyabb, mint a másik két megye, ugyanakkor ez a fajta hatékonyság nem párosul a pedagógiai hatékonysággal, holott összességében a nagyobb méret, mint láttuk nagyobb eredményességgel párosulhatna. A fajlagosok alacsony mértéke Vas megyében az aprófalvas szerkezettel is összefügg, ugyanakkor Békés megyében a településszerkezetet illetően, inkább a nagyobb csoportméretek volnának elvárhatóak. Ez tükrözheti azt is, hogy a pedagógusok ebben a megyében tudták legjobban védeni pozíciójukat. A tanárok közt itt a legnagyobb a férfiak aránya is. A férfi tanárok arányát a nemzetközi szakirodalom egyfajta minőségi mutatóként szokta kezelni. Természetesen nem azért, mert a férfiak jobban tanítanak, mint a nők, hanem azért, mert a férfiak, általában magasabb béreket kapnak, ami növelheti elvileg a minőséget. Az, hogy éppen Békés megyében – a munkaerőpiaci helyzetet tekintve talán a legkevésbé előnyös helyzetben lévő – megyében magasabb a férfiak aránya viszont éppen arra utal, hogy a kedvezőtlenebb elhelyezkedési lehetőségek közepette még a pedagógusi állás is nagyobb vonzerővel bír, így a férfiak is magasabb arányban mennek erre a pályára, jobb híján. Ezt az összefüggést más kutatások is kimutatták (*Hermann–Horn, 2003*).

5.58. táblázat

A három megye általános iskoláinak pedagógiai munkáját jelző indikátorok közötti kapcsolatok, 1997 (Pearson korreláció)

	Magán tanulók aránya	Nyelvtanulás alól felmentettek aránya	Több tárgyból bukottak aránya	Általános iskolai tanárok aránya	Szakkollégiumot végzett pedagógusok aránya	Tanuló per osztály	Tanuló per tanár
Évismétlők aránya	0,803**	0,508**	0,789**	-0,204*	n.s.	-0,209*	n.s.
Magán tanulók aránya		0,464**	0,537**	n.s.	0,215*	n.s.	n.s.
Nyelvtanulás alól felmentettek aránya			0,436**	n.s.	n.s.	-0,201*	n.s.
Több tárgyból bukottak aránya				n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Általános iskolai tanárok aránya					-0,356**	n.s.	n.s.
Szakkollégiumot végzett pedagógusok aránya						n.s.	n.s.
Tanuló per osztály							0,732**

** szignifikancia: $p < 0,001$

* szignifikancia: $p < 0,05$

Kérdés, hogy a sajátos intézményi adatok nem pusztán csak a tanulók eltérő összetételéből erednek-e, illetve, hogy ezek az iskola pedagógiai hozzáállását tükröző indikátorok hatnak-e a tanulók továbbtanulási aspirációira. A három térség eltérő pedagógiai sajátosságait szemléltetendő, kiválasztottam azt a három iskolát, ahol nagyobb arányban tanulnak cigány tanulók. Feltételeztem, hogy a cigánytanulók nagyobb aránya a három iskola összetételét hasonlóná teszi. Amennyiben ennek ellenére jellegzetesen eltérnek a pedagógiai munkát jellemző adatok, akkor mondhatjuk, hogy igenis, az iskolának is van valamennyi szabad tere, és az eltérő eredményességi mutatók mögött nem pusztán a tanulói összetétel eltérése áll, hanem esetleg a pedagógusok felkészültségén, hozzáállásán is múlik az, hogy a tanulók iskolai pályafutása mennyire lesz sikeres.. A három iskola közül a kecskeméti a legrosszabbul ellátott, mind infrastruktúráját, mind a pedagógusokat illetően (lásd 5.59. táblázat). Sportolásra itt kevesebb lehetőség van, több tanuló jut egy általános iskolai tanárra, viszont a szakkollégiumot végzett pedagógusok aránya itt a legnagyobb. Sajátos, hogy az egy tanulóra jutó könyvek száma nem olyan alacsony, viszont az olvasó tanulók aránya igen. Kiugróan magasak a bukási arányok, míg itt a tanulók egyötöde megbukik, addig Békéscsabán csak három százalék, Szombathely környékén pedig szinte senki. A magántanulók, valamint a nyelvtanulás alól felmentettek aránya is igen magas Kecskeméten. Míg a másik két iskolában a tanulók 60 százaléka tanul nyelvet, itt csak a 40 százalék. A napközisek és étkezők aránya magas ugyan, de ez nem látszik javítani az iskola eredményességén.

5.59. táblázat

A három térségben lévő azon iskolák jellemzői, ahol a cigánytanulók többségben vannak, 1997 (szignifikancia: $p < 0,001$)

Az iskolák egyes jellemzői	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely
Tornaterem száma	2	1	1
Saját szabadtéri sportpályák száma	0	0	2
Évismétlők aránya	0,03	0,20	0,00
Magán tanulók aránya	0,00	0,08	0,00
Napközisek aránya	0,44	0,54	0,40
Étkezők aránya	0,74	0,62	0,44
Nyelvet tanulók aránya	0,64	0,45	0,65
Nyelvtanulás alól felmentettek aránya	0,00	0,14	0,01
Több tárgyból bukottak aránya	0,01	0,08	0,00
Egy tanulóra jutó könyv	24,39	12,78	7,64
Olvasó tanulók aránya	0,83	0,75	1,04
Tanuló per osztály	19,06	17,38	25,00
Tanuló per általános iskolai tanár	15,43	19,86	17,31
Tanuló per tanító	81,00	69,50	56,25
Szakkollégiumot végzett tanítók aránya	0,32	0,44	0,15

A három iskola között alapvető különbség, hogy míg a békéscsabai viszonylag nagy iskola, a kecskeméti iskolába összesen 139-en jártak az 1997/78-as tanévben (lásd 5.60. táblázat). A kecskeméti iskola tehát kénytelen elszenvedni a kisiskolák hátrányát. Az itt tanulók továbbtanulási aspirációi is sajátosan alakultak.³¹ A kecskeméti iskola hetedikesei pályázzák meg leginkább a szakmunkásképző iskolát, ugyanakkor a körükben viszonylag magas a gimnáziumi továbbtanulás aránya is a másik két iskola tanulóihoz viszonyítva. Összességében a békéscsabai tanulók aspirálnak leginkább középiskolába (69%), ez az arány Szombathelyen 66%, míg Kecskeméten csak 55% (lásd 5.60. táblázat).

5.60. táblázat

A középfokú továbbtanulási irányok megoszlása a három cigánytöbbségű iskolában tanuló hetedikes osztályosok körében, 1997(%) és N

A továbbtanulás iránya	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely
Szakmunkásképző	30,8	45,5	33,3
Szakközépiskola	51,9	36,4	61,9
Gimnázium	17,3	18,2	4,8
Összesen	100	100	100
Összes válaszoló	52	11	21
Az iskola tanulóinak létszáma	324	139	225

³¹ A szülők iskolai végzettségét nem lehetett összehasonlítani, mivel a kecskeméti iskolában csak három tanuló esetében rendelkezünk felhasználható információval.

Vajon a lemorzsolódási és szociális ellátás adatai alapján kirajzolódna-e sajátos iskolai aurák? Ennek eldöntésére a minta iskoláinak intézményi adatait faktorelemzés alá vettem. Ennek alapján két nagyobb nyalábot kaptam (lásd 5.61. táblázat). Az évismétlők, magántanulók és nyelvtanulás alól felmentettek aránya együtt jár az első faktorban, míg velük ellentétesen mozog az étkezők aránya. A másik faktornál a napközisek, étkezők aránya és az egy tanulóra jutó könyvtárhasználati óra jár együtt. A két faktornyaláb leginkább talán abban különbözik, hogy a tanulók nagy valószínűséggel ott vannak-e az iskolában, vagy nincsenek. Ahol nagy az évismétlők, felmentettek és magántanulók aránya, és nem étkeznek sokan az iskolában, ott valószínűleg az iskolát nem a pezsgő élet jellemzi, a tanulók inkább az iskola falain kívül élik életüket. Ott ahol nagy a napközisek aránya, és sokszor használják az iskola könyvtárát, ott valószínűleg a tanulók szívesen vannak az iskolában, és az ott zajló élet is színesebb. Ennek alapján neveztem el a két faktort a kipasszírozás és a befogadás faktorainak.

5.61. táblázat

A lemorzsolódás és szociális ellátás adatai alapján kirajzolódó két faktor a három kistérség általános iskolái körében, 1997

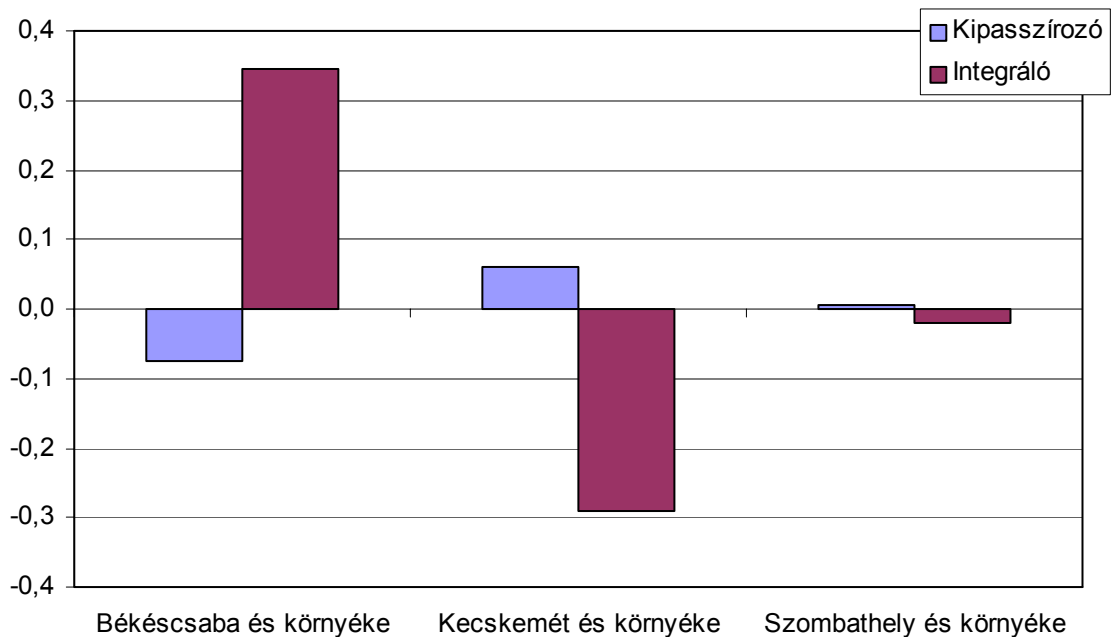
Indikátorok	Kipasszírozó	Befogadó
Évismétlők aránya	0,9408	
Magán tanulók aránya	0,8102	
Nyelvtanulás alól felmentettek aránya	0,7698	
Napközisek aránya		0,9106
Étkezők aránya	-0,3080	0,7679
Könyvtáróra per diák		0,6306

Módszer: főkomponens elemzés, varimax rotálás, determináns: 0,104, KMO:0,555, első faktor által magyarázott szórás: 37,386, második faktor által magyarázott szórás: 30,654, összesen:68,04)

Vajon a már eddig is kimutatott térségi különbségek kimutathatók-e abban is, hogy a „kipasszírozó”, vagy a tanulóktól inkább megszabaduló, vagy a befogadó iskolai attitűd van-e inkább jelen. A faktorszórok szórásanalízise azt mutatta, hogy szignifikáns eltérés található a három térség közt. Míg Békéscsabán a befogadó iskolák, addig Kecskemét és környékén inkább a kipasszírozó iskolák vannak jelen. Szombathely és környéke pedig ebből a szempontból nem mutat sajátos jellegzetességeket (lásd 5.28. ábra).

5.28. ábra

A kipasszírozó és a befogadó (integráló) faktorokszkórok értéke térségenként, 1997

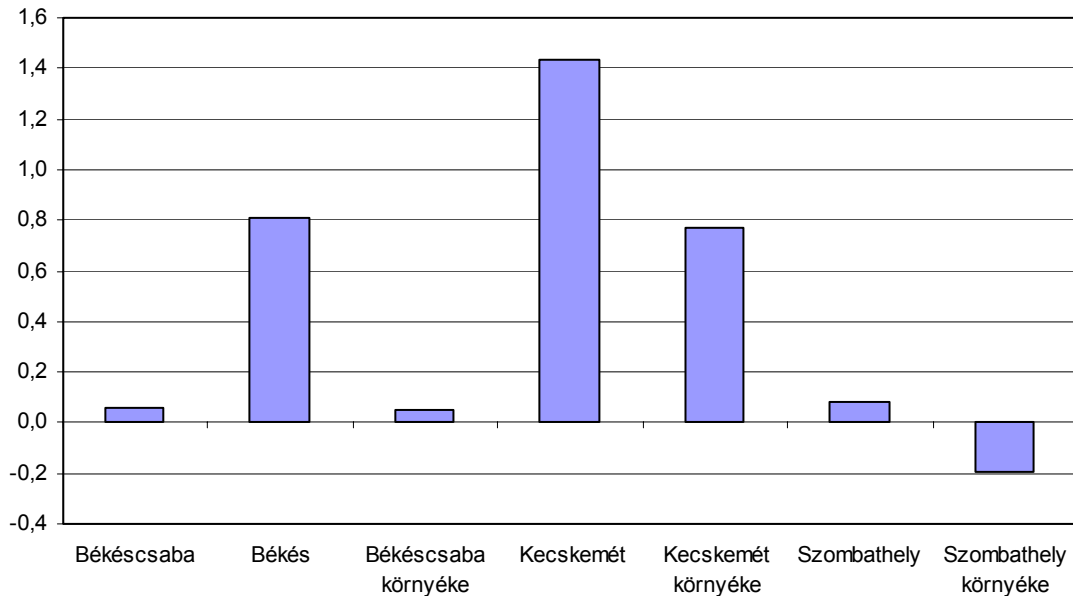


Megjegyzés: Minél magasabb az érték, annál inkább jellemző az adott faktornyalábbban pozitív értékkel szereplő tulajdonságok megléte.

A település típusa szerint is találhatunk eltéréseket. Mindegyik kistérségben igaz, hogy a városokban nagyobb a kipasszírozás, mint a falvakban. Feltételezve, hogy a rosszabbul tanuló hátrányosabb helyzetű gyerekek inkább járnak „kipasszírozó” iskolába, megnéztem, hogy felfedezhető-e térségi és települési különbség az iskolák aurája közt, amennyiben csak azokat a tanulókat veszem figyelembe, akik olyan osztályokba járnak ahol a gyerekek rosszul tanulnak és a szülők iskolázottsága is alacsony. A tanulók tanulmányi eredménye és a szülők iskolázottságának osztályszintű adataival kontrollálva is kistérségenként nagyon eltérő arányokat találunk (lásd 5.29. ábra). Mint várható volt, Kecskeméten és környékén is igen nagy a „kipasszírozás” mértéke. Békéscsaba és környékén ez alacsony, a térség adatait igazán Békés városa rontja, ahol szintén magas kipasszírozási értéket találunk. Szombathelyen és környékén viszont a kipasszírozás értéke negatív. A cigányiskolákat vizsgálva is láthattuk, hogy Szombathely környékén a kedvezőtlen összetétel ellenére is a tanulók továbbhaladása zökkenőmentesebb, mint a másik két térségben.

5.29. ábra

A kipasszírozás mértéke az alacsony osztályátlagú (3,4) és alacsony anyai iskolázottságú osztályok szerint térségenként, 1997



Az iskolák kibuktatási vagy integráló hajlandósága intézményi adatokon mért változó, miközben mi az osztályteremben zajló folyamatokra, hangulatra lennénk kíváncsiak. Bár ilyen szintű adat nem állt rendelkezésemre, de feltételezésem szerint az iskolára jellemző beállítottság az osztályokban is érezteti hatását. Így bár az adatok a mikrovilág két szintjét jelzik (a szülők iskolázottsága az osztály szintjét, a lemorzsolódási adatok az iskola szintjét), ezek ugyanakkor nagy valószínűséggel szervesen összefüggnek, bár természetesen egyes osztályok speciális mikroklimája – amennyiben az ott tanító pedagógusok is eltérnek a tantestületi átlagtól – különbözhet az iskola világának hangulatától.

Az iskolák buktatási vagy integráló hajlandósága minden bizonnyal nem független az iskola tanulói összetételétől. Az olyan iskolákban, ahol a gyerekek iskolázatlanabb családokból jönnek és rosszul is tanulnak, nagyobb eséllyel buktathatnak a pedagógusok. Ugyanígy az integrálás is, mivel a napközisek és étkezők arányát is magába rejti, nem lehet független a családok jövedelmi helyzetétől. Ott, ahol nincsenek anyagi problémák, nagyobb az esélye annak, hogy a tanulók után megtudják fizetni az étkezés díját. A korrelációs számítás alapján a kipasszírozó faktor értéke valóban annál nagyobb, minél alacsonyabb átlagosan az osztályban tanuló gyerekek szüleinek iskolai végzettsége, és az integráló faktor értéke annál nagyobb, minél inkább iskolázott szülők gyerekei járnak az osztályba. Ugyanakkor, amíg a kipasszírozás terén ez az összefüggés lineáris, addig az integ-

ráló faktor a legnagyobb értéket éppen a közepes iskolázottságú anyák gyerekei esetén veszi fel (lásd 5.62. táblázat).

5.62. táblázat

A kipasszírozó és az integráló faktor értéke (faktorszór) az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997

Az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége		Kipasszírozó faktor	Integráló faktor
Alacsony	Átlag	0,518	-0,387
	N	784	784
	Std. Deviation	1,379	1,001
Közepes	Átlag	0,029	0,394
	N	814	814
	Std. Deviation	0,554	0,762
Magas	Átlag	-0,528	-0,021
	N	813	813
	Std. Deviation	0,537	1,058
F		267,975	135,963
szignifikancia		0,000	0,000
Éta négyzet		0,182	0,101

Miután a tanulmányi eredmények szorosan összefüggenek a szülők iskolázottságával, ezért feltételezhető, hogy az iskolázatlanabb anyák gyerekei általában olyan iskolába járnak, ahol többen buknak. Valóban, azt láthatjuk, hogy míg a jó összetételű osztályok tanulóinak több, mint 61 százaléka olyan iskolába jár, ahol kicsi a bukási és felmentési arány, addig a „rosszabb” összetételű osztályok tanulóinak már több mint a fele olyan intézmény tanulója, ahol sokszor buktatnak és nagy arányban mentenek fel tanulókat (lásd 5.63. táblázat).

5.63. táblázat

A különböző anyai iskolázottságú osztályban tanulók aránya az iskolában érvényesülő kipasszírozás mértéke szerint, 1997(%)

Kipasszírozás mértéke	Az anyák átlagos iskolázottsága az osztályban			Összesen
	Alacsony	Közepes	Magas	
Kicsi	12,24	23,46	61,62	32,68
Közepes	32,91	41,89	28,54	34,47
Nagy	54,85	34,64	9,84	32,85
Összesen	100	100	100	100

Phi: 0,498; Cramer's V: 0,352.; szignifikancia: $p < 0,001$

Lehetséges, hogy a kevésbé iskolázott anyák gyerekei iskolájában azért sok a bukás, mert ők általában is rosszabbul tanulnak. Ha a buktatás elsősorban az osztályzattól függ, akkor a hasonlóan rossz tanulmányi átlagú osztályokban tanulók (miután iskolánként a

hetedik évfolyam összes osztályát megkérdeztük) általában olyan iskolába járnak, ahol magasabb a bukási arány. Ennek ellenére amennyiben az osztályban elért tanulmányi átlaggal kontrollálunk, még mindig megmarad az összefüggés az osztályban tanulók családi háttere és az iskolában található pedagógiai gyakorlat között. Az olyan osztályokban, ahol alacsony az osztály tanulmányi átlaga és az anyák többsége is kevésbé iskolázott, a tanulók több mint 60 százaléka olyan iskolába jár, ahol magas a buktatás és felmentés aránya (lásd 5.64. táblázat). Az ugyanolyan alacsony átlagú de kedvezőbb családi háttérű osztályba járók viszont mind (100%) olyan iskolába járnak, ahol a buktatás aránya kicsi. A jobb tanulmányi eredményű osztályokba járók esetén, amennyiben az anyák többsége alacsony iskolázottságú, egy tanuló sincs, aki olyan iskolába járna, ahol kicsi lenne a buktatás aránya, viszont a jobb háttérű jól tanuló osztályokban tanulók több mint 60%-a ilyen iskolába jár. Tehát igaz az, hogy minél jobban tanul az osztály, annál kevésbé valószínű, hogy az ott tanulók olyan iskolába járnának, ahol nagy a kipasszírozás mértéke (ilyenbe jár a rosszul tanuló osztályokba járók 52%-a, a közepesen tanuló osztályokba járók 30%-a és a jól tanuló osztályokba járók 16%-a), viszont ezen belül is igaz, hogy minél kedvezőtlenebb a tanulók családi háttere, annál inkább járnak – az osztály tanulmányi átlagától függetlenül – olyan iskolába, ahol magas a buktatás és felmentés aránya.

5.64 táblázat

A különböző anyai iskolázottságú osztályban tanulók aránya az iskolában érvényesülő kipasszírozás mértéke és az osztály hatodik év végi átlaga szerint, 1997(%)

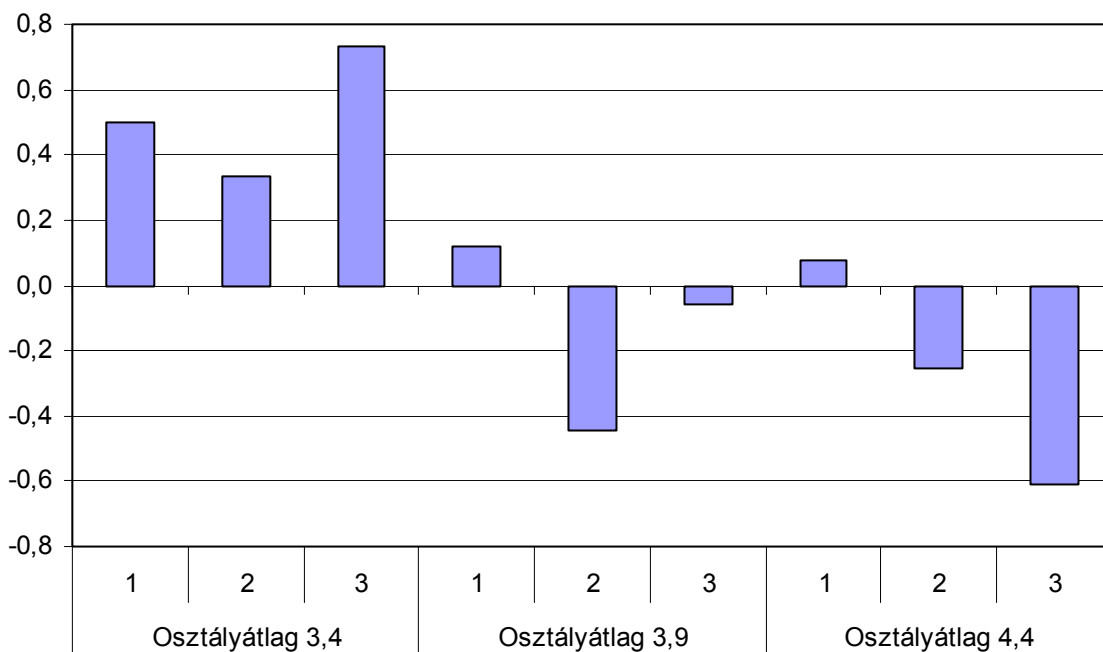
Az osztály hatodik év végi átlaga	Kipasszírozás mértéke	Az anyák átlagos iskolázottsága osztályonként			Összesen
		Alacsony	Közepes	Magas	
Alacsony	Kicsi	11,89	8,89	100,00	12,90
	Közepes	25,52	63,11	0,00	35,38
	Nagy	62,59	28,00	0,00	51,72
	Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00
Közepes	Kicsi	14,07	33,18	56,12	32,40
	Közepes	49,75	29,37	43,88	37,12
	Nagy	36,18	37,44	0,00	30,48
	Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00
Magas	Kicsi	0,00	16,08	61,80	52,77
	Közepes	100,00	47,55	26,03	31,00
	Nagy	0,00	36,36	12,18	16,24
	Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00

Az iskolában és osztályokban folyó munka, a buktatás, felmentés aránya összefügghet az osztály méretével is. Minél nagyobb egy osztály, annál kevésbé van lehetőség a differenciált pedagógiai megközelítésekre, annál nagyobb a verseny, és annál inkább kihullhat az oda nem illő. Ennek ellenére, éppen úgy, ahogy a tanulmányi eredmények esetén (hiszen a kettő összefügg) azt találjuk, hogy minél jobb eredmények születnek az osztályban és mi-

nél nagyobb az osztály, annál inkább igaz, hogy a tanuló olyan iskolába jár, ahol kicsi a kipasszírozás mértéke. Érdekes módon egyedül az alacsony osztályátlagú de nagy méretű osztályokban tanulóakra nem igaz ez az összefüggés, ők az átlagosnál nagyobb mértékben járnak olyan iskolába, ahol magas a bukási arány (lásd 5.30. ábra).

5.30. ábra

A kipasszírozó factorszór értéke az osztályátlag és osztály méret szerint, 1997



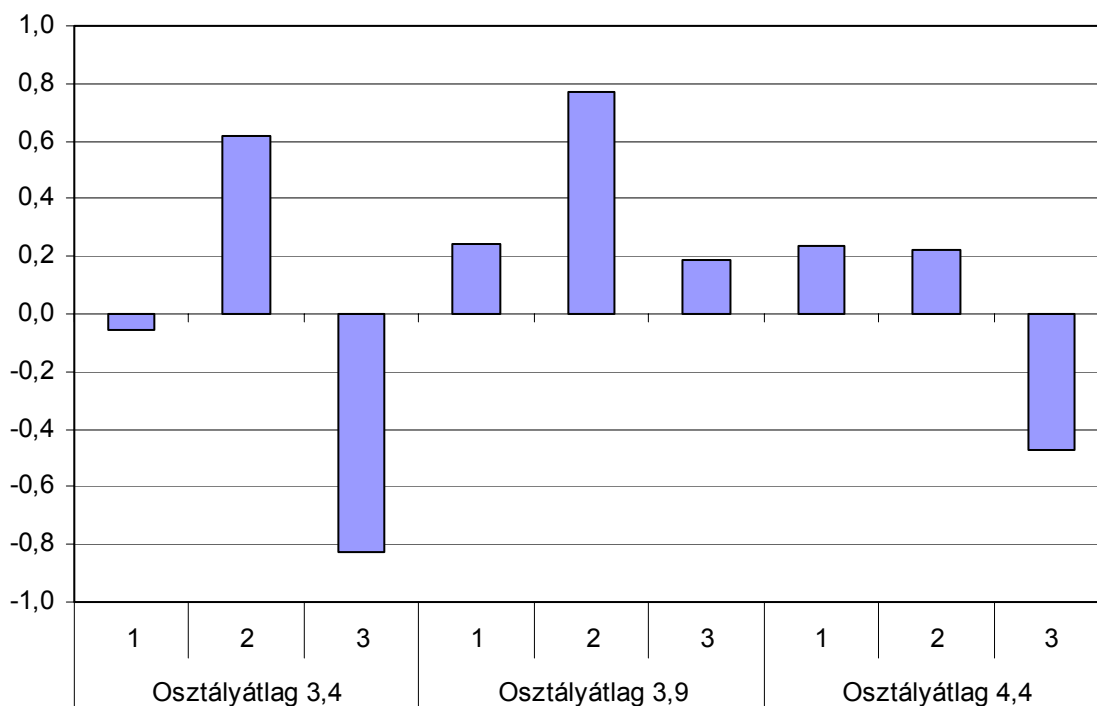
Jelmagyarázat: 1=kis méretű osztály; 2= közepes méretű osztály; 3= nagy méretű osztály

Még érdekesebbé válik az összefüggés, ha az integráló factorszór (napközisek, étkezők, könyvtárba járók) értékét is szemügyre vesszük az osztályméret szerint. Itt nincs olyan erős összefüggés az integrálás mértéke és az osztályméret, valamint az osztályátlag között, de szembeűnő, hogy az integrálás mértéke éppen a két szélső tanulmányi átlagot produkáló nagy méretű osztályban alacsony. Azokban az osztályokban, ahol sok tanuló van, és jól tanulnak, láttuk, hogy a várnál nagyobb arányú az iskolázott anyák aránya is. Ezekben az osztályokban tehát valószínűleg nincs szükség arra, hogy napközibe járjanak, ott ebédeljenek, vagy hogy az iskolai könyvtárat használják ezek a gyerekek. Valószínűleg otthon ebédelnek, tanulnak és az otthoni könyvtárat használják. Láttuk, hogy ahova ők járnak, ott jóval kisebb a bukási arány, így nincs is olyan nagy szükség az integrálásukra. Ugyanakkor a rosszabb teljesítményű és nagy méretű osztályokba járók otthoni körülményeik minden bizonnyal rosszabbak, és az iskola is ahova járnak kevésbé befogadó (lásd 5.31. ábra). Ez azt támasztja alá, amit már korábban is láttunk, hogy a nagy méretű osztályokban azért tanulnak jobban, mert ott koncentrálódnak a motiváltabb, iskolázottabb, városi szülők gyerekei. A nagy méret viszont kifejezetten előnytelen, amennyiben az azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek koncentrálódnak nagy arányban. A kedvező családi

hátréú gyerekek nagy tömegben is valószínűleg fegyelmezettebbek, jobban motiváltak a tanulásra. A pedagógiai differenciálás hiányát pedig kárpótolja az otthoni anyagi, kulturális és társadalmi tőke ereje. Az olyan gyerekeknek viszont, akik jóval kisebb ilyen jellegű tőkével rendelkező családokból jönnek, valószínűleg a tanulási motivációja is alacsonyabb szintű. Az ilyen osztályokban nincs lehetőség differenciálásra, a tanulók fegyelmezettsége pedig valószínűleg hagyhat maga után kívánnivalót.

5.31. ábra

Az integráló faktorszok értéke az osztályátlag és az osztály méret szerint, 1997

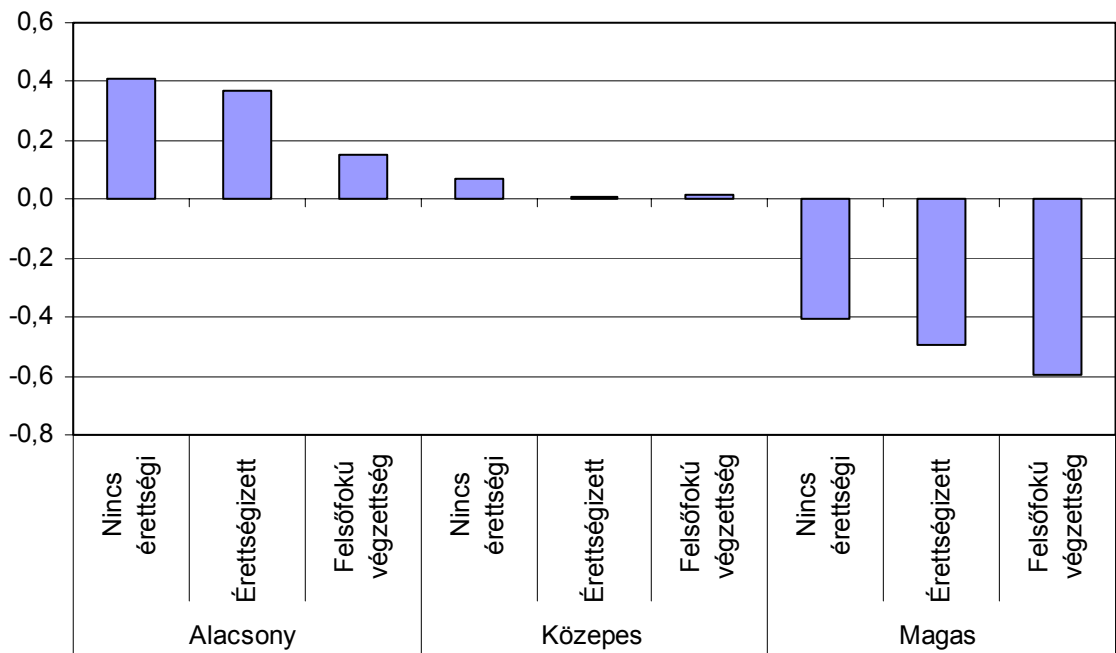


Jelmagyarázat: 1=kis méretű osztály; 2= közepes méretű osztály; 3= nagy méretű osztály

Az iskolában zajló pedagógiai munka nemcsak az ott létrejövő osztályok méretétől, hanem azok összetételétől sem független. Minél iskolázottabb a tanuló édesanyja, és minél magasabb az osztálytársak anyáinak iskolázottsága átlagosan, annál kevésbé jellemző a bukás az iskolában. Önmagában az anya iskolázatlansága még nem jelenti azt, hogy az iskolában, ahova a tanuló jár, magas a buktatás aránya. Amennyiben ez a tanuló olyan osztályba jár, ahol az osztálytársak családi háttere hasonló, úgy ez felerősíti a családi háttér várható hatását. Amennyiben viszont kedvezőbb összetételű osztályba jár, akkor abban az iskolában már nem olyan rosszak a lemorzsolódási mutatók (lásd 5.32. ábra).

5.32. ábra

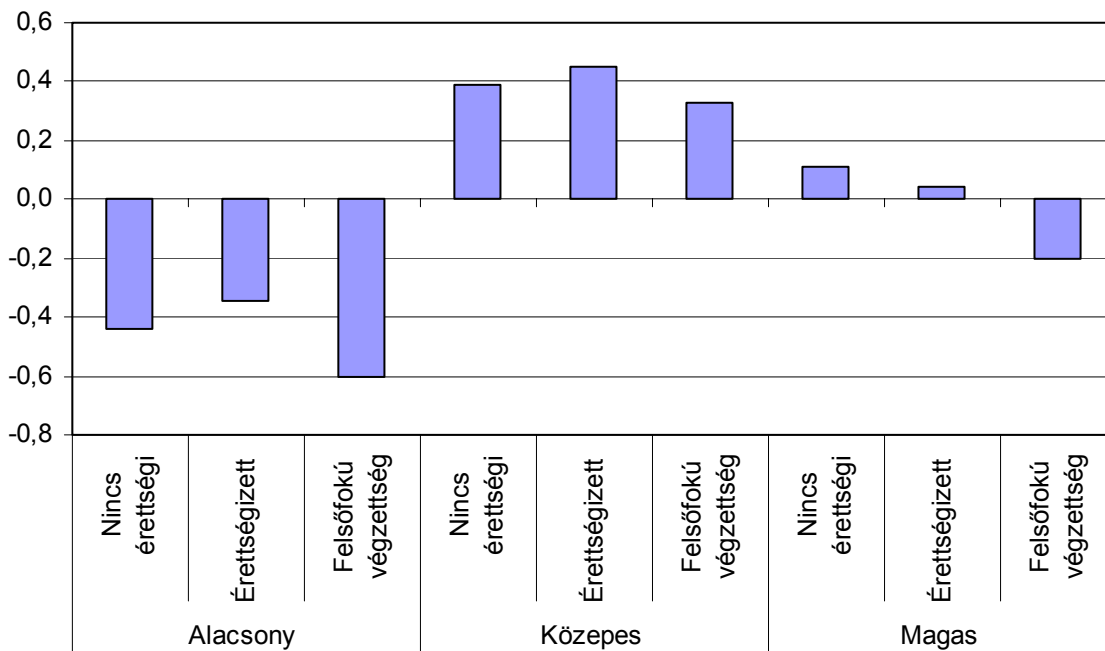
A kipasszírozó factorszór értéke az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997



Az integráló faktor értéke viszont ott a legmagasabb, ahol az osztályban általában a közepesen iskolázott (érettségizett) anyák gyerekei vannak többségben. Az integrálás mértéke a magasan iskolázott anyák gyerekeinek osztályaiban, illetve iskoláiban alacsonyabb, és a legalacsonyabb éppen a leghátrányosabb helyzetű iskolákban. Az iskola tehát a középérték esetében még képes és hajlandó kompenzálásra, integrálásra, de ezt a társadalom legalsó szegmenséből érkező gyerekek esetén – amennyiben azok koncentráltan vannak jelen az osztályban – már nem képes megtenni (lásd 5.33. ábra).

5.33. ábra

Az integráló factorszór értéke az osztályban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997



A kipasszírozó és az integráló faktor hasonlóan korrelál a tanuló és az iskola jellegzetes mutatóival. Minél nagyobb az iskola, minél többen tanulnak egy osztályban, minél több a tagozat, annál kisebb mind a kipasszírozó, mind az integráló factorszór értéke. A szülők iskolázottságával viszont elsősorban a kipasszírozó faktor mutat szoros kapcsolatot, vagyis minél iskolázottabbak a szülők, annál inkább igaz az, hogy a gyerekek olyan iskolában tanulnak, ahol alacsony a bukatas mértéke. Az integrálás viszont annál nagyobb mértékű, minél homogénebb az osztály (minél kisebb az anyák iskolázottságának szórása). Az integrálás tehát (ahogyan mérni tudtuk), olyan szociális funkciót jelent, ami mögött e miatt nem valószínűsíthető egy differenciáltabb, egyénorientált pedagógia. Érdekes összefüggés az is, hogy minél nagyobb az egy pedagógusra jutó tanulók száma, az integrálás annál kisebb mértékű (lásd 5.65 táblázat).

5.65. táblázat

A kipasszírozó és integráló faktor kapcsolata néhány az általános iskolát és a hetedikes tanulókat jellemző mutatóval (Pearson korrelációs mutató)

Megnevezés	Kipasszírozó faktor	Integráló faktor
Hatodik év végi átlag	-0,28**	n.s.
Apa iskolázottsága (év)	-0,30***	n.s.
Anya iskolázottsága (év)	-0,33***	n.s.
Apák iskolázottsága osztályonként (év)	-0,57***	0,04*
Anyák iskolázottsága osztályonként (év)	-0,60***	0,06***
Apák iskolázottságának szórása osztályonként	n.s.	0,08***
Anyák iskolázottságának szórása osztályonként	0,05**	-0,18***
Osztálylétszám	-0,26***	-0,19***
Az osztály tanulmányi átlaga	-0,46***	-0,06***
Az iskolában meghirdetett tagozatok száma	-0,25***	0,40***
Egy osztályra jutó tanulók száma	-0,37***	-0,07***
Egy pedagógusra jutó tanulók száma	n.s.	-0,46***
Infrastruktúra faktor	-0,04*	0,54***
Az iskolában tanuló hetedikesek tanulmányi átlaga	-0,62***	-0,07***

Megjegyzés: * szign.: $p < 0,05$; ** szign.: $p < 0,01$; *** szign.: $p < 0,001$; n.s.= nem szignifikáns

Ahhoz, hogy kiszűrjem a két faktor és a különböző mutató között az iskola eltérő összetételének, valamint a családi háttér hatását, a kapcsolatot kontrolláltam az anya és az osztályonkénti átlagos anyai iskolai végzettséggel. Ennek alapján a kipasszírozó faktor értéke már az egy osztályra jutó tanulók számával sem korrelál. Vagyis megszűnik az a perverz összefüggés, ami az iskolák mérete és a szülők iskolázottsága közötti korrelációból fakadt, hogy a nagy osztályok tulajdonképpen előnyösek a lemorzsolódás szempontjából. Azonos összetétel esetén is igaz, hogy minél több az iskolában meghirdetett tagozat, és minél felszereltebb az iskola, annál inkább képes az iskola integrálni, míg ellenkező esetben nagyobb arányú lesz a lemorzsolódás. Az a tény, hogy az osztály átlaga (azonos összetétel esetén) a kipasszírozó iskolákban magasabb, az integráló iskolákban pedig inkább alacsonyabb, mutatja, hogy a kipasszírozás így tulajdonképpen azt a célját eléri, hogy emeli az iskola tanulmányi átlagát, míg az integráló iskolák nagy valószínűséggel a befogadásra legalább annyira összpontosítanak, mint az iskola eredményének javítására. Érdekes, hogy az integrálás összefügg az iskola fajlagos mutatóival, minél többen vannak egy osztályban, de minél kevesebb tanuló jut egy tanárra, annál magasabb az integrálás mértéke (lásd 5.66. táblázat). Ez alapján valószínűsíthető, hogy az általam mért integrálás azokban az iskolákban sikeresebb, ahol nemcsak sok a diák (ami egyfajta mutatója az iskola sikerességének), de egyben viszonylag sok a pedagógus, aki oda tud figyelni a gyerekekre. Ugyanakkor, az a tény, hogy ez nem jár együtt a tanulmányi átlag növekedésével (habár ezt igazán tesztekkel mért tanulói teljesítmények alapján állíthatnánk megalapozottan), azt mutatja, hogy a jobb fajlagos mutató nem eredményez hatékonyabb pedagógiai munkát a szó klasszikus értelmében. Tehát a nagy iskolákban, ahol viszonylag sok a pedagógus, a gyerekek kevésbé szakadnak le, de tanulmányi előmenetelük nem lesz feltétlenül jobb.

5.66. táblázat

A kipasszírozó és integráló faktor kapcsolata néhány az általános iskolát és a hetedikes tanulót jellemző mutatóval, az anya és az osztályonkénti anyák átlagos iskolázottságával kontrollálva (Pearson korrelációs mutató)

Megnevezés	Kipasszírozó faktor	Integráló faktor
Az osztály tanulmányi átlaga	0,65**	-0,16***
Az iskolában meghirdetett tagozatok száma	-0,18***	0,34***
Egy osztályra jutó tanulók száma	n.s.	0,12***
Egy pedagógusra jutó tanulók száma	n.s.	-0,47***
Infrastruktúra faktor	-0,07**	0,39***
Az iskolában tanuló hetedikesek tanulmányi átlaga	-0,37***	n.s.

Megjegyzés: * szign.: $p < 0,05$; ** szign.: $p < 0,01$; *** szign.: $p < 0,001$; n.s.= nem szignifikáns

Ahogy nő az iskolában a kipasszírozás mértéke, úgy csökken a szülők iskolázottságának szóródása. Az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek koncentrált helyein nagyobb valószínűséggel buktatják és mentik fel a tanulókat. Arról, hogy ez a pedagógiai gyakorlat kontextusfüggő árulkodik az is, hogy az egyéni szinten jóval kisebb az összefüggés az anya vagy az apa iskolázottsága és a kipasszírozó faktor értéke között, mint az osztályszinten mért átlagos anyai illetve apai iskolázottság között (lásd 5.67. táblázat).

5.67. táblázat

Az anya, apa iskolázottsága és az osztályonkénti átlagos szülői iskolázottság a kipasszírozás mértéke szerint, 1997 (évek)

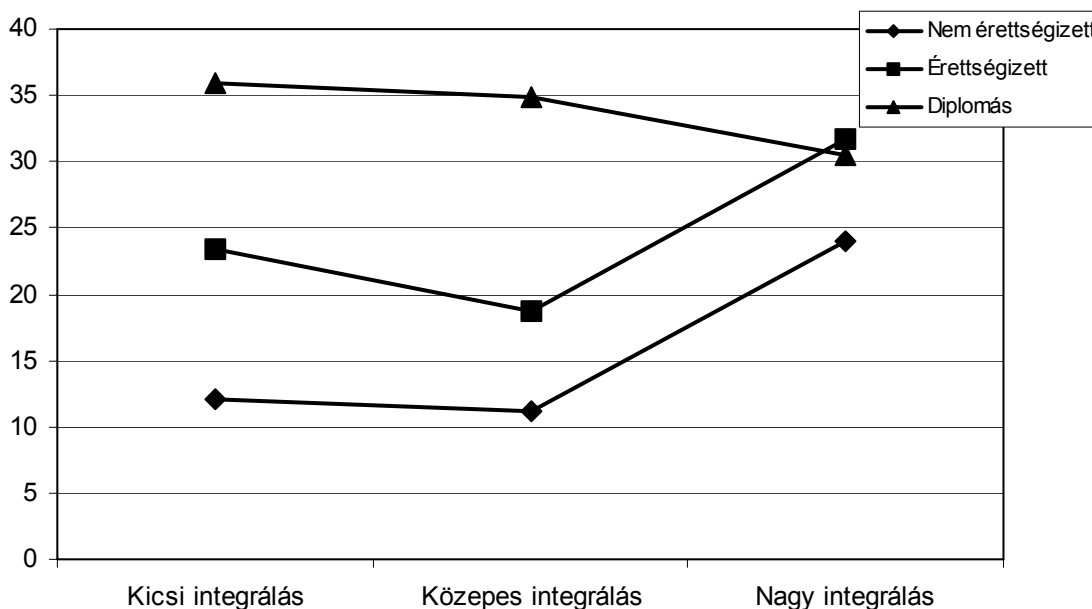
Kipasszírozás mértéke		Iskolázottság (évek)			
		Apa	Anya	Apák osztályonként	Anyák osztályonként
Kicsi	Átlag	12,904	12,785	12,893	12,742
	N	629	657	788	788
	Std. D.	2,590	2,509	1,257	1,337
Közepes	Átlag	11,744	11,736	11,742	11,700
	N	694	727	831	831
	Std. D.	2,340	2,417	1,179	1,327
Nagy	Átlag	11,145	10,958	11,066	10,846
	N	612	645	792	792
	Std. D.	2,265	2,443	0,868	1,203
Összesen	Átlag	11,932	11,828	11,896	11,760
	N	1935	2029	2411	2411
	Std. D.	2,505	2,562	1,342	1,502
Mérőszámok	F	86,468	90,844	542,648	427,064
	Szig.	0,000	0,000	0,000	0,000
	Eta négyzet	0,082	0,082	0,311	0,262

Az iskolával való elégedettség összefügg az iskolában zajló pedagógiai gyakorlattal is. Az nem szorul magyarázatra, hogy minél nagyobb a kipasszírozó faktor értéke, annál elége-

detlenebbek a tanulók az iskolával, hiszen ez a faktor közvetve a tanulmányi eredményekkel (nemcsak az egyéni, hanem az osztály és iskola szintjén is) is összefügg, és láttuk, hogy az osztályátlaggal erősen összefügg az elégedettség szintje. Ugyanakkor érdekes módon az integráló faktor értéke is összefügg az elégedettséggel, de másképpen a kevésbé iskolázott és másképpen az iskolázottabb anyák gyermekei esetén. Az integráló faktor értéke azokban az iskolákban magas, ahol sokan járnak napközibe, sokan étkeznek az iskolában, és sokan használják az iskolai könyvtárat. A kevésbé iskolázott anyák gyermekei annál elégedettebbek az iskolájukkal, minél nagyobb ez az integráló faktor értéke (lásd 5.34. ábra). A diplomás anyák gyermekeinek elégedettségére viszont nincs hatással az iskola integráló ereje. Számukra elsődlegesen az fontos, hogy milyen osztályba járnak, milyenek az osztálytársak. Az iskola egyéb szociális jellegű szolgáltatásai őket nem érintik különösen, ezért nem is befolyásolja az iskoláról alkotott véleményüket. Ez utóbbi elsősorban a tanulmányi eredményekkel, továbbtanulási esélyekkel függ össze, és az ott tanuló osztálytársakkal. Az olyan iskola, ahol sokan járnak napközibe és használják a könyvtárat, valószínűleg éppen a hátrányosabb, vagy kevésbé kedvező háttérű gyerekeknek nyújt egy olyan közeget, ahol gyarapítani tudják tudásukat és közvetve társadalmi tőkájüket.

5.34. ábra

Az iskolával nagyon elégedett 13 éves tanulók aránya az anya iskolai végzettsége és az iskolai integrálás mértéke szerint, 1997



A több irányból körbejárt térségi elemzés tehát azt mutatja, hogy igen erőteljes különbségek találhatók a három kistérség iskolapolitikáját, intézményi ellátottságát és az iskolákat jellemző pedagógiai jellemzőket tekintve. Ezek a különbségek természetes eredője a helyi

társadalmak hierarchizáltsági fokának, a kulturális-gazdasági hagyományoknak. Dolgozatom szempontjából a fő kérdés, hogy vajon az iskolák aurája között fellelhető különbségek vajon hatnak-e, és ha igen, hogyan a tanulók továbbtanulási szándékaira. Minél inkább hajlamos az iskola inkább felmenteni a tanulóit, és megszabadulni a gyengébben teljesítőktől, annál inkább jellemző, hogy az ott tanulók inkább szakmunkásképzőbe mennének (lásd 5.68. táblázat). Ugyanakkor a befogadó iskolák tanulói nagyobb arányban választják a szakközépiskolát. Az a tény, hogy a kipasszírozás, vagy befogadás alacsony mértéke esetén nagyobb arányú a gimnáziumi továbbtanulási hajlandóság, összefügghet azzal, hogy a kisművelők, amelynek tanulói már eleve a gimnáziumot választották, nehezen sorolhatók be akár a kipasszírozó, akár a befogadó aurájú iskolák közé. Az itt tanulók valószínűleg sok különóra járnak, vagy otthon tanulnak, de az, hogy esetleg az iskolában kevesebbet tartózkodnak, nem az iskola integráló erejének hiányát mutatja. Az a réteg, amelyet integrálni kell, és amelytől némely iskola inkább szabadulna, általában kevésbé jómódú családokból jön. Így számukra inkább a szakképzés (lásd költség-haszon megfontolások) jön számításba a továbbtanulásnál. Ugyanakkor, ott ahol inkább benntartják ezeket a gyerekeket, – talán a pedagógusok nagyobb odafigyelése miatt is – a középfokú továbbtanulásnál nagyobb eséllyel választják a szakmunkásképző iskola helyett a szakközépiskolát.

5.68. táblázat

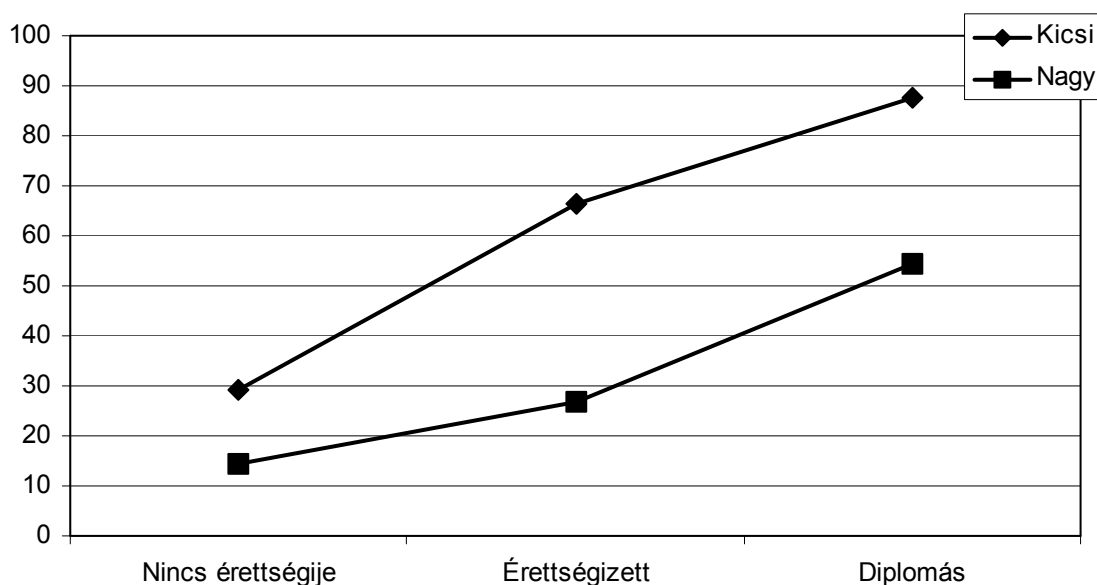
A 13 éves tanulók továbbtanulási szándékai aszerint, hogy az iskolájukban mennyire erős a kipasszírozás, vagy az integrálás mértéke, 1997(%)

A továbbtanulás iránya	A kipasszírozás mértéke			
	Kicsi	Közepes	Nagy	Összesen
Szakképző	9,64	19,95	26,51	18,66
Szakközépiskola	23,91	47,41	51,31	40,90
Gimnázium	66,45	32,64	22,18	40,43
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00
	Az integrálás mértéke			
	Kicsi	Közepes	Nagy	Összesen
Szakképző	20,10	19,84	16,15	18,66
Szakközépiskola	30,28	45,86	46,58	40,90
Gimnázium	49,62	34,30	37,27	40,43
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00

Az iskolák aurája összefügg természetesen egyéb adottságaikkal, de hogy az iskolában uralkodó pedagógiai megközelítésnek lehet hatása a továbbtanulási aspirációra mutatja, hogy habár igaz, hogy minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál inkább választja a tanuló a gimnáziumot, mint lehetséges továbbtanulási irányt, ugyanakkor azokban az iskolákban, ahol nagyobb a lemorzsolódás, leszakadás aránya, a magasan képzett anyák gyermekei is kisebb arányban választják a gimnáziumot, mint az inkább integráló iskolákban tanuló hasonló adottságú társaik (lásd 5.35. ábra).

5.35. ábra

A gimnáziumban továbbtanulni vágyók aránya az anya iskolai végzettsége és kipasszírozás mértéke szerint, 1997



Multinomiális logisztikus regresszió számítást alkalmazva is tesztelhetjük, hogy vajon milyen hatással van az iskola aurája a továbbtanulási szándékokra. A továbbtanulás irányára elsősorban az iskola kipasszírozó jellege van hatással (a Khi négyzet jóval magasabb, mint a másik faktor esetében). Minél inkább hajlamos az iskola lemondani diákjairól, annál inkább (3,5-szeresre) nő az esélye a szakképző intézmény választásának a gimnáziummal szemben (lásd 5.69. táblázat).

5.69. táblázat

A szakképző intézmények választásának esélye a gimnáziumhoz képest az iskolák aurájának függvényében

		B	Std. Error	Wald	df	Szig.	Exp(B)
Szakmunkásképző	Konstans	-0,66	0,06	110,82	1,00	0,00	
	Kipasszírozó faktor	1,34	0,08	269,65	1,00	0,00	3,80
	Integráló faktor	0,08	0,06	1,83	1,00	0,18	1,09
Szakközépiskola	Konstans	0,14	0,05	7,67	1,00	0,01	
	Kipasszírozó faktor	1,24	0,08	263,45	1,00	0,00	3,47
	Integráló faktor	0,31	0,05	37,81	1,00	0,00	1,36

Cox and Snell: 0,156, Nagelkerke: 0,178

Amennyiben a szülők iskolai végzettségét és a tanulmányi átlagot is bele vesszük a modellbe, akkor is megmarad az iskola jellegének hatása. A tanulmányi átlagtól és a szülők iskolázottságától függetlenül azokban az iskolákban, ahol nagyobb arányban buktatnak és minősítenek magántanulóvá tanulókat, ott a továbbtanulni vágyók kétszer nagyobb esély-

lyel választják a szakk munkásképzőt, és majdnem háromszor akkora eséllyel a szakközépiskolát, mint a gimnáziumot (lásd 5.70. táblázat). Az integráló faktor a szakközépiskola választásánál játszik szerepet, a tanulmányi eredménytől és családi háttértől függetlenül másfélszeresére növeli a szakközépiskola választásának esélyét a gimnáziumhoz képest. Ez azt támasztja alá, hogy az iskolában zajló pedagógiai munka igenis hatással lehet a tanulók továbbtanulási szándékaira. Sajnos, elsősorban ennek negatív hatását sikerült tetten érni, a problémás tanulóktól inkább megszabadulni igyekvő iskolák az ott tanulókat elbizonytalaníthatják, és kevésbé támogatják őket abban, hogy középiskolába menjenek.

5.70. táblázat

A szakképző intézmények választásának esélye a gimnáziumhoz képest az iskolák aurájának, a tanulmányi átlagnak és a szülők iskolázottságának függvényében

		Szakk munkásképző		Szakközépiskola	
		Szig.	Exp(B)	Szig.	Exp(B)
	Konstans	0,00		0,00	
	Kipasszírozó faktor	0,00	1,99	0,00	2,65
	Integráló faktor	0,56	1,06	0,00	1,40
	Hatodik év végi átlag	0,00	0,72	0,00	0,87
Apa iskolázottsága	Nincs érettségije	0,00	7,03	0,00	2,80
	Érettségizett	0,00	4,41	0,00	1,80
	Ref.: diplomás	,	,	,	,
Anyai iskolázottsága	Nincs érettségije	0,00	5,92	0,00	1,84
	Érettségizett	0,01	3,33	0,00	1,65
	Ref.: diplomás	,	,	,	,

Cox and Snell: 0,481; Nagelkerke: 0,551; McFadden: 0,317

Az iskola hatását a továbbtanulási aspirációkra három dimenzióban vizsgáltam. Egyrészt az infrastrukturális adottságok, másrészt a tanulói összetétel, harmadrészt a pedagógiai munka mentén. A továbbtanulási elképzelések szignifikáns összefüggést mutatnak az osztály méretével. Minél kisebb osztályba jár valaki, annál hajlamosabb az általános iskola után a szakk munkásképzőt választani tanulmányi eredményétől függetlenül. Közismert, hogy a nagy méret egyben az iskola egyik sikerességének is az indikátora, ahol általában a nagy méretű iskolákban találhatjuk az iskolázottabb szülők gyerekeit. Ugyanakkor az osztály mérete az osztály összetételétől is hathat a továbbtanulási aspirációkra. A jó összetételű osztályokban is igaz, hogy a nagy osztályban jó eredményt elérő tanulók inkább gondolkoznak gimnáziumi továbbtanulásban, mint az ugyanolyan összetételű osztályban hasonlóan jól tanuló társaik. Úgy tűnik, hogy a továbbtanulás iránya a nagy méretű osztályokban követi leginkább a tanulmányi eredményt. Ennek az lehet a magyarázat, hogy a nagy méretű iskolákban és osztályokban nagyobb lehet a verseny, jobban szóródnak az eredmények, az osztályzatok jobban informálhatnak a teljesítményről. A továbbtanulási aspirációkra mindazonáltal mind a fiatalok, mind az idősebbek esetében igen erőteljesen hat az osztály összetétele, az egyéni családi háttértől függetlenül is. Azok, akiknek kevésbé

iskolázott az édesanyja és nem tanulnak jól, egy alacsonyabb anyai iskolázottságú osztályban sokkal nagyobb arányban választják a szakmunkásképző iskolát, mint egy olyan osztályban, ahol a szülők többsége iskolázott. A közepes tanulók azok, akiket leginkább befolyásolni látszik az, hogy milyen osztályba járnak. Ők egy kedvező összetételű osztályban jóval inkább választják továbbtanulási irányként a gimnáziumot. Ez részben megingt összefügghet az osztályzatok helyi értékével, egy jobb összetételű osztályban a közepes jegy valószínűleg több tudást takar, mint egy kevésbé iskolázott szülői környezetű osztályban. Az osztály összetétele befolyásolja a tanulók iskolájukkal való elégedettségét is. Míg a jó összetételű osztályokban annál elégedettebb valaki, minél jobban tanul, addig a rosszabb összetételű osztályokban egyformán elégedetlenek a gyerekek, azok is, akik jól tanulnak. Ez azt mutatja, hogy a gyerekek is tisztában vannak osztályzataik helyi értékével. Az, hogy a tanulói összetétel igen erőteljes befolyásoló tényező, mutatja az is, hogy a középfokon is fennállnak ezek az összefüggések, iskolatípustól függetlenül. Miután köztudott, hogy iskolatípusonként igen eltérő a tanulói összetétel, az a tény, hogy az osztályonkénti tanulói összetétel hatása a továbbtanulási aspirációkra mindegyik iskolatípusban fellelhető mutatja, hogy az iskolákon belül is lezajlik egy szelekció az osztályok között.

Az iskolák pedagógiai munkájára közvetve utalnak a lemorzsolódási, bukási adatok. Ezek alapján leszögezhető, hogy térségenként eltérő pedagógiai kultúrát találunk, ami nem független az iskolákat körbevevő helyi társadalom jellegétől. Az a tény, hogy hasonló jellegű és összetételű iskolák között is nagyon nagy eltéréseket találhatunk a fent említett eredményességi mutatókban, azt mutatja, hogy van különbség az iskolák pedagógiai munkája között. A kecskeméti általános iskolákra nagyobb arányban jellemző, hogy hamar lemondanak diákjaikról, míg a békéscsabai általános iskolák integrálóbbr jellegűek. Ugyanakkor érdekes módon függ össze az osztály méretével az is, hogy sok a bukás az iskolába, vagy nem. Amennyiben a nagy méretű osztályban hátrányos helyzetű tanulók koncentrálnak, akkor az drámaian megnöveli a bukások esélyét, míg a nagy méretű, de jó összetételű osztályok esetében ez nem igaz. A nagyméretű osztályokban ahol sok a motivált tanuló, ott fegyelmezettebb a légkör is, a versenyhelyzet mindenki tanulásra ösztökél, míg ellenkező esetben, amikor sok motiválatlan tanuló van együtt, valószínűleg visszahúzzák egymást. A kipasszírozás mértéke annál nagyobb, minél magasabb az iskolázatlan szülők aránya az iskolában. Az integrálás mértéke viszont éppen ott a legnagyobb, ahol zömében közepesen iskolázottak a szülők. Az iskola a középréteg esetén képes még kompenzálásra, de ez a leghátrányosabb helyzetű rétegek esetén nem tudja megtenni, különösen, ha azok koncentráltan vannak jelen az osztályteremben. Ugyanakkor az a tény, hogy az integrálás mértéke ott a legnagyobb, ahol egyben a leghomogénebb az osztályközösség, mutatja, hogy az integrálás mögött sincs igazán differenciált, egyénközpontú pedagógia. A továbbtanulási elképzeléseket nem hagyja érintetlenül az iskola pedagógiai kultúrája. Minél inkább hajlamos az iskola megszabadulni a gyengébben teljesítőktől, annál inkább jellemző, hogy az

ott tanuló tanulók nem célozzák meg a középiskolát. Az integráló iskolákban tanulók viszont nagyobb arányban tanulnának tovább szakközépiskolában. Azt, hogy itt az iskola aurájának is szerepe lehet mutatja, hogy azokban az iskolákban, ahol nagy a lemorzsolódás, az iskolázott anyák gyermekei kisebb arányban aspirálnak gimnáziumba, mint azokban az iskolákban, ahol inkább a befogadás a jellemző.

5.5. A társadalmi tőke

A társadalmi tőke³² – ami nem más, mint az emberi kapcsolatok, azok intenzitása, valamint az ebben a kommunikációs rendszerben megszilárduló normák, az elérhető információk mennyisége és relevanciája – fontos szerepet játszik a gyermekek szocializációjában és iskolai előmenetelükben. A társadalmi tőke közjóság jellegű. Míg az anyagi javak és kulturális tőke egyénhez köthetők, és mások egyértelműen kizárhatóak azok birtoklásából, addig a társadalmi tőke, lévén az emberek közötti viszonyrendszer, az emberi cselekvés melléktermékeként jön létre. Ezáltal igazán kizárni sem lehet belőle valakit, viszont létrejötte sem biztosítható pusztán egyéni elhatározással. Az, ha valaki többet tanul és magasabb szintű végzettséget ér el, magasabb jövedelemhez, jobb társadalmi pozícióhoz, jobb egészséghez juttatja az illetőt. Az aki belefektet a saját iskoláztatásába, általában élvezheti annak gyümölcsét. Ugyanakkor, a társadalmi tőke esetén individuális szinten nincs ilyen egyértelmű kapcsolat a befektetés és a haszon között. Éppen ezért a társadalmi tőke létrehozásáért általában kevesebbet ruháznak be az emberek, mint ami annak létrejöttéhez szükséges lenne. Gyakran a létrejövő társadalmi tőkét nem azok élvezik, akik annak létrejöttében szerepet játszottak, ezért véletlenszerűen, nem szándékolt cselekvések útján jön létre (Coleman, 1998).

Az iskolában mindig termelődik társadalmi tőke, hiszen tanulók, szülők és pedagógusok kerülnek egymással folyamatosan kapcsolatba. Az egyik legfontosabb formája a társadalmi tőkének éppen az emberek egymás közötti szoros kapcsolatában kifejlődött norma rendszer, amely megkönnyíti a kommunikációt és a cselekvést. Annál hatékonyabban tud egy ilyen normarendszer működni, minél szorosabb az együttműködés és nagyobb a megértés a felek között. A katolikus iskolákban Coleman úgy találta, hogy jóval kisebb a lemorzsolódás, mint más iskolákban, dacára annak, hogy az elvárások általában szigorúak. Ugyanakkor a más iskolába járó katolikus tanulók esetén nem azt tapasztalta, hogy azok fegyelmezettebbek lennének az átlagnál. Így a katolikus iskolákban uralkodó fegyelmezettséget nem a vallási normáknak, hanem annak tudta be, hogy az ilyen iskolákba járó tanulók és szüleik egy olyan zárt közösséget alkotnak, ahol a norma megszegése viszonylag nagy költséggel jár (a közösség általános rosszallása, megvetése) (Coleman, 1982). Az ilyen normák, míg betartásuk természetesen nem mindig könnyű, számos előnyhöz juttatja

³² Lásd még a 3. fejezetet.

az azok szerint élőkét. Biztonságosabb és kiszámíthatóbb lehet az életük, jobban számíthatnak a közösség tagjaira.

Az erős és zárt kapcsolatrendszer az iskolák esetén nemcsak a szülők közt, de a szülők és a tanárok közt is működhet. Amennyiben a pedagógus és a szülő között a kommunikáció rendszeres és megerősítő jellegű, úgy az megkönnyíti mind a szülő, mind a pedagógus helyzetét abban, hogy a közösen vallott értékrendszer szerint következetesen neveljék a gyereket. Amennyiben ez a kapcsolat konfliktusos, úgy csökken a társadalmi tőke növelésének esélye. Az olyan iskolákban, ahol a szülő és a pedagógus nem beszél egymással, vagy kapcsolatuk ellentmondásos, ott nem jön létre egy olyan konzekvens normarendszer, amelyben a tanulók nevelése hatékony lehet. Sajnálatos módon ma a magyar iskolarendszerben ez inkább a tipikus (közöny, vagy konfliktus), ezáltal is csökkentve a társadalmi tőke potenciált. Ugyanakkor az alternatív vagy elit iskolákba járó tanulók, azáltal, hogy szüleik és a pedagógusok általában közös nyelvet beszélnek, motiváltabbak lesznek a tanulásban és ezáltal eredményesebbek is. Fontos kapcsolatháló még a diákok egymás közötti kapcsolat rendszere is. Minél jobb képességű tanulók gyűlnek össze egy osztályban, annál nagyobb a lehetőségük arra, hogy egymástól tanuljanak, hogy időt spóroljanak meg különböző információk beszerzéséhez, vagy egy-egy nehezebb tananyag megértéséhez. Másik oldalon viszont az olyan tanulóközösségekben, ahol szoros ugyan a kapcsolat, de az uralkodó norma éppen ellene hat a hosszú távú szemlélet kialakulásának (deviancia, drog, alkohol), ott leépül a tanulók társadalmi tőkéje. Olyan kapcsolatrendszer alakulhat ki, ahol nincsenek erős normák, sem tőkeerős személyek, így kevésbé tudnak egymásra támaszkodni.

A magyar iskolarendszer szelektivitása révén olyan iskolák jönnek létre, ahol az egyik oldalon az iskolázott szülők motivált gyerekei egy olyan közegbe kerülnek, ahol a pedagógusok és szülők „összezárnak”, és egy igen erős, tanulóorientált normarendszer alakul ki. A másik oldalon viszont az eleve alacsony társadalmi tőkével rendelkező gyerekek olyan közegbe kerülnek, ahol a felnőttek kapcsolatai (szülők egymás közt, szülő-pedagógus, pedagógus-pedagógus) töredezetek, így ezek a kapcsolatok nem is zárnak össze. Természetes reakcióként alakulnak ki ebben a szituációban az olyan baráti csoportok, ahol azzal próbálják erősíteni társadalmi tőkéjüket, hogy összezárnak és sajátos normákat követnek. Miközben az egyik oldalon a tanulókat az eredményes tanulásban, és iskolai továbbhaladásban egyaránt segítik otthon a szülők és az iskolában az osztálytársak és pedagógusok, addig a másik csoportnál ez a tanulóorientált hosszú távú szemlélet kevésbé tud kialakulni. A társadalomban meglévő egyenlőtlenségeket valószínűleg csak igen pontatlanul adják vissza az anyagi (jövedelmi helyzet) és a kulturális (iskolázottság) tőkével való ellátottságban mérhető különbségek. A társadalmi tőkével való ellátottság terén – ha ezt korrekten mérni tudnánk –, valószínűleg sokkal drámaibb különbséget tapasztal-

nánk,. Az elitcsoportokban erős, intenzív és tőkeerős, stabil kapcsolatrendszerű emberek kapcsolódnak össze, és szinte robbanásszerűen tudják növelni az ilyen típusú tőkéjüket, míg a hátrányos helyzetűek kapcsolatai sokkal töredezettenek, és kevésbé tudnak egy összetartó, tőkeerős, stabil kapcsolathálót kialakítani.

A társadalmi tőke mérésére több kísérlet is született, ennek széles szakirodalma alakult ki. A fiatalok esetén Coleman az alábbi tényezőket tekinti úgy, mint ami a társadalmi tőke hiányára, vagy alacsony szintjére utal (*Coleman, 2000*):

- A család szerkezete: a teljes családokban erőteljesebb és intenzívebb a kapcsolatrendszer, mint a csonka családokban.
- A testvérek száma: Minél több gyerek van a családban, annál kevesebb figyelem jut egyre.
- Személyes beszélgetések: amennyiben a szülő rendszeresen beszélget a gyermekével annak személyes dolgairól, az a nagyobb figyelem és érdeklődés jele.
- Az anya munkábaállása még azelőtt, hogy a gyermek iskolás korba lépne: az anyának így jóval kevesebb ideje van a gyermekkel foglalkozni.
- A szülők érdeklődése a gyermek továbbtanulása iránt: azokat a szülőket, akik szeretnék, hogy gyermekük továbbtanuljon, inkább foglalkoztatja gyermekük jövője, mint azokat, akiket nem érdekel a gyermekük továbbtanulása.

5.5.1. A társadalmi tőke és továbbtanulási aspirációk

A rendelkezésemre álló adatbázisra épülő kutatásnak eredetileg nem volt célja a társadalmi tőke, vagy kapcsolati háló felderítése. Így a kérdőív nem is tartalmaz olyan kérdéseket, amelyek közvetlenül kérdeznének rá a tanuló kapcsolatrendszerére. Ugyanakkor közvetve számos eredeti, vagy képzett mutató áll rendelkezésre ahhoz, hogy megnézzük, a társadalmi tőkének van-e szerepe a továbbtanulásban.

Az egyik ilyen mutató már elemzésre került az iskola tanulói összetételének hatását vizsgáló fejezetben (*lásd 5.4.2. fejezet*). Az osztályban tanuló gyerekek szüleinek átlagos iskolázottsága erőteljes befolyásoló tényezőként működött, hiszen a továbbtanulási döntésekkel még úgy is erősen korrelált, ha a szülők egyéni szinten mért iskolázottságát állandónak vettem.

A társadalmi tőke nagyságára utal az is, hogy a szülők mennyire érdeklődnek gyermekük jövője iránt. A 13 éves tanulók szüleit megkérdeztük arról, hogy véleményük szerint hogyan fog alakulni gyermekük élete, miután elvégezte az általános iskolát. A kérdésre 90

%-uk válaszolta azt, hogy tovább fog tanulni, és mintegy 10% volt bizonytalan. Miután már a kérdezés időpontjában is 16 év volt az iskolaköteles kor vége, így méltán gondolhatjuk, hogy azok a szülők, akik 13 éves gyerekük közeljövőjében bizonytalanok, azok valóban kevésbé biztos háttérrel nyújthatnak gyermekük számára, s ezek a szülők kevésbé tűnnek a gyermek jövője iránt elkötelezetteknek. A gyermek továbbtanulási szándéka és a szülőknek a jövőjét illető bizonytalansága között viszonylag szoros az összefüggés. Ott ahol a szülők bizonytalanok, ott a gyerekek majdnem fele válaszolta az, hogy szakmunkásképzőben folytatja tanulmányait, és csak 10 százalékuk kívánt gimnáziumban továbbtanulni (lásd 5.71. táblázat). A munkanélküli szülők gyerekei szintén nagyobb valószínűséggel tanulnának tovább szakmunkásképző iskolában, mint ahogy igaz ez a csonka családban élőkre is, de itt az összefüggés bár szignifikáns, de gyenge (lásd 5.71. táblázat). Szintén gyenge, de szignifikáns az összefüggés a testvérek számát illetően: azoknak, akiknek több testvérük van, inkább választják a szakmunkásképzőt. Még egy változót használtunk a társadalmi tőke mérésére, még pedig azoknak a forrásoknak a számát, ahány helyről a tanuló a továbbtanulást illetően beszerzi információit (erről lásd még később). Itt szintén azt tapasztaljuk, hogy minél kevesebb információs csatorna áll a gyermek rendelkezésére, annál kevésbé választja a gimnáziumot, bár itt úgy is fogalmazhatunk, hogy minél magasabb presztízsű iskolában akar továbbtanulni valaki, annál szélesebb körűen tájékozódik.

5.71. táblázat

A különböző középfokú programokon való valószínű továbbtanulás aránya különböző bontásban, 1997 (%)

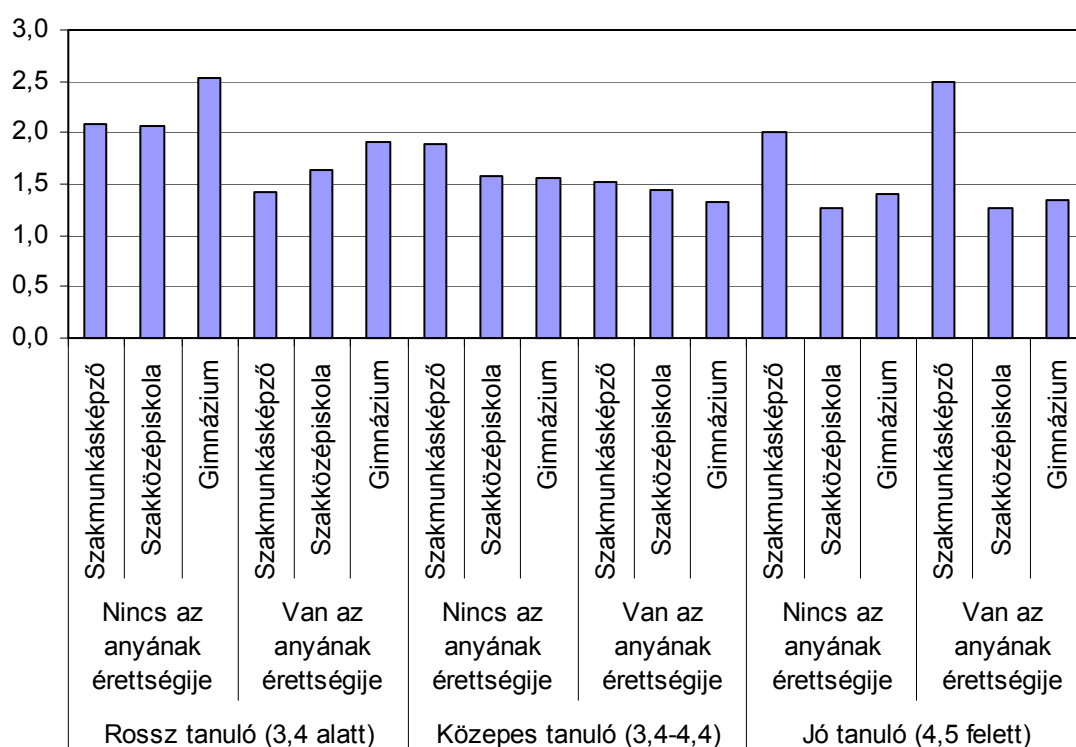
A középfokú továbbtanulás iránya	A szülő bizonytalan a gyerek továbbtanulását illetően	A szülő szerint a gyerek továbbtanul	Összesen
Szakmunkásképző	49,71	15,84	18,89
Szakközépiskola	38,86	42,48	42,15
Gimnázium	11,43	41,69	38,96
	100,00	100,00	100,00
N	175	1768	1943
Cramer's V	0,26 (szignifikancia: $p < 0,001$)		
	Az apának nincs munkája	Az apának van munkája	Összesen
Szakmunkásképző	24,92	16,90	18,07
Szakközépiskola	44,38	40,64	41,19
Gimnázium	30,70	42,46	40,74
	100	100	100
N	329	1929	2258
Cramer's V	0,10 (szignifikancia: $p < 0,001$)		
	Az anyának nincs munkája	Az anyának van munkája	Összesen
Szakmunkásképző	25,95	16,04	18,31
Szakközépiskola	43,37	40,35	41,04
Gimnázium	30,68	43,61	40,65
	100,00	100,00	100,00
N	528	1777	2305
Cramer's V	0,13 (szignifikancia: $p < 0,001$)		
	Csonka családban nevelődik	Többben nevelik	Összesen
Szakmunkásképző	23,50	17,74	18,67
Szakközépiskola	40,47	41,23	41,11
Gimnázium	36,03	41,03	40,22
	100,00	100,00	100,00
N	383	1979	2362
Cramer's V	0,06 (szignifikancia: $p < 0,021$)		
	A továbbtanulásról beszerzett információk forrásainak a száma	A testvérek száma	
Szakmunkásképző	1,877	1,946	
Szakközépiskola	1,923	1,568	
Gimnázium	2,092	1,447	
N	1,982	1,590	
F ($p < 0,001$)	10,819	28,359	

Az anyák iskolázottságával és a tanuló hatodik év végi tanulmányi átlagával kontrollálva viszont már nem mindegyik „kvázi” társadalmi tőke mutató mutat összefüggést a továbbtanulás irányával. A család szerkezete, amennyiben állandónak vesszük az anya iskolázottságát, már nem befolyásolja a továbbtanulás irányát. A szülők munkanélküliségénél pedig az érettségizett szülők gyerekeinél fedezhetjük fel azt, hogy a munkanélküli anyák

gyermekai nagyobb arányban tanulnának tovább szakképző intézményben, mint gimnáziumban. Emögött minden bizonnyal nem annyira a társadalmi tőke rejlik, mint a költségek és a haszon mérlegelése. Ha valamelyik szülő munkanélküli, akkor nagyobb szükségét érzi a család a szakma megszerzésének, és egy hosszabb ideig tartó továbbtanulás költségeit nem merik, illetve tudják vállalni. A testvérek száma és a továbbtanulási szándékok között az összefüggés ellentmondásos. A közepes és jól tanuló gyerekeknél valóban, minél több a testvér, annál kevésbé választja a tanuló a gimnáziumot. Míg a közepes tanulóknál szinte lineárisan csökken a testvérek száma az iskolázatlan anya szakk munkásképző iskolát választó gyerekeitől az iskolázottabb anya gimnáziumot választó gyerekéig, addig a rosszul tanulóknak esetén, akár iskolázatlan, akár iskolázottabb az anya, éppen a gimnáziumot választó gyerekeknél feltűnően magas a testvérek száma (lásd 5.36. ábra).

5.36. ábra

A különböző továbbtanulási elképzelésekkel bíró gyerekek testvéreinek száma a tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997



A továbbtanulási elképzelések általában hosszú folyamat során alakulnak ki. Alapvető szerepet játszik benne az, hogy hogyan tanul a diák, de ezen túl szüksége van bizonyos információkra, hogy dönteni tudjon. A 13 éves tanulók leginkább a szüleikkel konzultálnak a továbbtanulásról, és majdnem fele nyilatkozott úgy, hogy a tanáraik is nyújtanak számukra ilyen információkat. Mintegy 40 százalékuk a barátokat, ismerősöket is meghallgatja, és mintegy 15 százalék tájékozódik a médiából is (lásd 5.72. táblázat). A gim-

náziumba készülő inkább használják a személyes, tehát valamilyen kommunikációt igénylő forrásokat, mint a szakmunkásképzőbe készülő. A szakmunkástanulók egyedül a média használatát említették nagyobb arányban, mint a gimnáziumba menők. Ez arra utal, hogy a gimnáziumba készülő általában jobban támaszkodnak a családra és a tanárokra, vagyis a kapcsolataikra, mint a szakmunkásképző iskolát választók.

5.72. táblázat

A továbbtanulással kapcsolatos különböző információs csatornák említésének az aránya a 13 éves tanulók körében a továbbtanulási szándék szerint, 1997 (%)

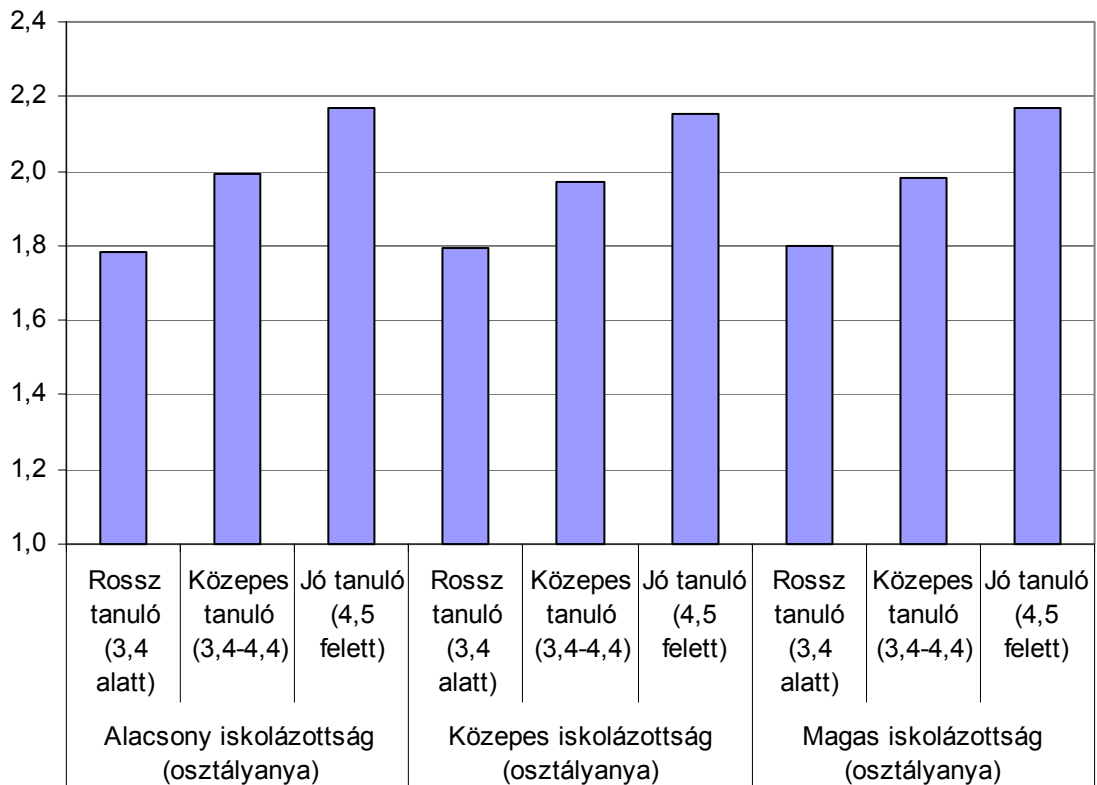
Információs csatornák	Összesen	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakmunkás-képző	Kapcsolat a továbbtanulási szándékkal (Cramer's V)
Szülők, testvérek, rokonok	82,4	87,59	81,06	74,44	0,13
Barátok, ismerősök, osztálytársak	37,6	39,94	35,11	38,12	n.s.
Tanárok	46,5	49,95	44,93	42,83	0,06
Az iskolába látogató vendégek	3,1	4,48	2,87	2,74	n.s.
Pályaválasztási szakemberek	9,7	11,21	10,54	8,01	n.s.
Újság, rádió, tévé	15,1	11,66	13,82	18,44	0,08
Más	3,6	4,93	3,89	2,53	n.s.

A feltett kérdés: Kitől, honnan hallottál arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségeid vannak?

A továbbtanulási lehetőségekről rendelkezésre álló információs csatornák számát összeadtam, ezáltal képezve egy egyszerű mennyiségi változót. A társadalmi tőkét tehát egy ún. „network” változóval mértem, amely azt mutatja, hogy hányféle forrásból tudott informálódni a továbbtanulást tekintve a tanuló. Feltételezésem az volt, hogy az, hogy milyen széles körben tájékozódik a tanuló a továbbtanulási lehetőségekről, közvetve mond valamit a társadalmi tőkéjéről is, kapcsolatrendszeréről. Minél gazdagabb ez a háló, annál inkább valószínű, hogy a tanuló több forrást is megjelöl a tájékozódásban. A várttal ellentétben nincs erős összefüggés a tájékozódás intenzitása és az osztály összetétele között, az elsősorban a tanulmányi átlaggal és a továbbtanulási iránnyal van szoros kapcsolatban. Az osztály összetételétől függetlenül, minél jobban tanul valaki, annál inkább jellemző rá, hogy sok helyen tájékozódik (lásd 5.37. ábra).

5.37. ábra

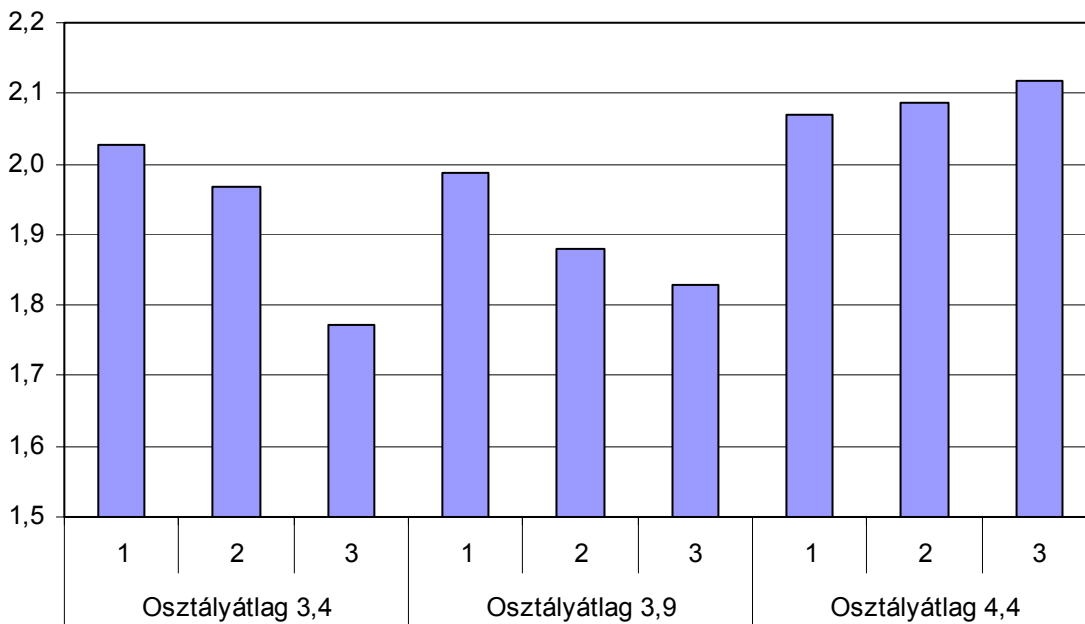
A továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás csatornáinak száma



Ugyanakkor azt az igen érdekes megállapítást tehetjük, hogy az olyan rosszabb tanulmányi teljesítményű és nagy méretű osztályokban, ahol nagy a kipasszírozás és kicsi az integrálás mértéke, koncentrálnak azok a tanulók, akiknek alacsony a társalmi tőkéjük (lásd 5.38. ábra). A jó teljesítményű nagy méretű osztályokba járó tanulóknak van viszont átlagosan a legnagyobb társadalmi tőkéjük. Az ilyen osztályokba járó gyerekek valószínűleg nemcsak az otthonról hozott networkot használják, hanem az osztálytársakét is, így a társadalmi tőkéjüket megsokszorozzák. A másik esetben, ahol szerény társadalmi tőkéjű gyerekek kerülnek egy osztályba, nem igazán tudják egymás társadalmi tőkéjét sem növelni. Sőt, valószínűleg egy olyan kedvezőtlen összetételű osztály jöhet létre, amely a negatív beállítottságok – fegyelmezetlenség, deviancia, motivátlanság –, miatt csökkenti a társadalmi tőkéjüket azzal, hogy nem ad lehetőséget arra, hogy fejlődjenek az időhorizontjuk és ezáltal képesek legyenek a jövőbeni hasznokért áldozatot is hozni.

5.38. ábra

Hány helyről hallott a tanuló a továbbtanulási lehetőségekről (network) az osztályátlag és méret szerint, 1997



Jelmagyarázat: 1=kis méretű osztály; 2= közepes méretű osztály; 3= nagy méretű osztály

A társadalmi tőke mérésére klaszterelemzéssel (K-means) három csoportot hoztam létre, a testvérek száma, a tájékozódási csatornák száma, az anya és az apa munkanélkülisége, a szülőknek a tanulóval kapcsolatos elképzelései és a család szerkezete alapján. Három csoport alakult így ki, ahol az első csoportban lévő tanulók családjában az anya és/vagy az apa munkanélküli, jellemző a sok testvér, illetve a csonka család, a szülőknek csak homályos elképzelése van gyermekül jövőjéről (5.73. táblázat). Ezt a csoportot a társadalmi tőkével gyengén ellátott deprivált csoportnak neveztem el. Az előnyös helyzetben lévő harmadik csoportra jellemző a kisebb, de teljes szerkezetű családméret, az aktív apa és/vagy anya, a továbbtanulási lehetőségekről való igen intenzív tájékozódás, és ebben a körben a szülőknek is világos elképzeléseik vannak gyermekük jövőjéről. A köztes csoport egy dologban tűnik ki, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyerekek tűnnek a legkevésbé aktívnak a továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódásban.

5.73. táblázat

A társadalmi tőkével való ellátottság klasztercsoportjai

Megnevezés	Deprivált	Átlagos	Előnyös helyzetű
A testvérek száma	3,718	1,209	1,220
A gyerek továbbtanul (1) vagy nem (0) a szülő szerint	0,832	0,912	0,939
Network	1,845	1,505	3,297
A család teljes (1) vagy csonka (0)	0,823	0,891	0,925
Az apa dolgozik (1) vagy nem (0)	0,777	0,857	0,907
Az anya dolgozik (1) vagy nem (0)	0,545	0,809	0,827
N	220	1086	428

Az előnyös helyzetű csoport tagjaira inkább jellemző a gimnázium választása. Ugyanakkor, az anya iskolai végzettségével kontrollálva a továbbtanulás és a társadalmi tőkével való ellátottság általunk létrehozott mutatója között csak az iskolázatlan anyák esetében marad meg a kapcsolat. Az iskolázottabb anyák gyermekei általában ugyanolyan arányban választják a középiskolát és a szakmunkásképzőt, bármilyen csoportban is vannak. Az iskolázatlan anyák gyermekei viszont jóval érzékenyebben reagálnak a társadalmi tőkével való ellátottság mértékére. A deprivált csoportban lévőknek majdnem fele választja a szakmunkásképzőt, míg az előnyösebb helyzetben lévőknel ez az arány már csak egyötöd (lásd 5.74. táblázat). Valószínűleg azokban a családokban, ahol az anya kulturális tőkéje alacsony, jóval inkább felértékelődnek azok a tényezők, amelyekkel a társadalmi tőke meglétét mérni szándékoztuk. Egyrészt az iskolázottabb szülők családjai jóval kisebb arányban esnek a deprivált csoportba (10%, míg az iskolázatlan anyák esetén ez az arány 17%), másrészt az iskolázottabb szülők gyerekei valószínűleg kevésbé sínylik meg ha sok a testvér, csonka a család, vagy munkanélküli az egyik szülő. Egyrészt azért, mert jövedelmi helyzetükből kifolyólag ezek a családok az átmeneti válsághelyzeteket jobban tudják kompenzálni, másrészt az iskolázottabb szülők még ha munkanélküliek is, valószínűleg nem tartósan azok, hamarabb és nagyobb eséllyel kaphatnak munkát, mint az iskolázatlanok, harmadrészt az iskolázottabb szülő, ha kénytelen otthon maradni, valószínűleg többet és talán szakszerűbben foglalkozik a tanuló tanulmányi előrehaladásával.

5.74. táblázat

A 13 évesek továbbtanulási aránya a különböző klasztercsoportokban társadalmi tőkével való ellátottság és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997 (%)

Az anya iskolai végzettsége	A továbbtanulás elképzelt iránya	A társadalmi tőkével való ellátottság mértéke			Összesen
		Deprivált	Átlagos	Előnyös helyzetű	
Nincs érettségije	Szaktanácsképző	46,9	34,1	20,7	33,3
	Szakközépiskola	42,3	48,1	46,9	46,8
	Gimnázium	10,8	17,8	32,4	19,9
	%	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	111	393	145	649
Érettségi	Szaktanácsképző	12,3	11,6	9,9	11,2
	Szakközépiskola	45,6	48,2	45,6	47,3
	Gimnázium	42,1	40,2	44,5	41,5
	%	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	57	440	182	679
Felsőfok	Szaktanácsképző	2,7	1,3	1,0	1,4
	Szakközépiskola	27,0	25,6	20,2	24,2
	Gimnázium	70,3	73,1	78,8	74,4
	%	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	37	227	99	363
Összesen	Szaktanácsképző	28,6	17,8	11,5	17,6
	Szakközépiskola	40,5	43,3	40,1	42,2
	Gimnázium	31,0	38,9	48,4	40,3
	%	100,0	100,0	100,0	100,0
	N	205	1060	426	1691

A deprivált csoportba tartozó tanulók – a községekben és a városokban is – sokkal nagyobb arányban találhatók meg az olyan osztályokban, ahol alacsony a tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége, mint a másik két csoportba tartozók. Ez utóbbiak arányosabban oszlanak el a különböző összetételű osztályok között, míg a hátrányosabb helyzetű csoport sokkal jobban koncentrálnak. A községekben nagyobb arányban találunk iskolázatlanabb szülőket és depriváltakat is, ennek tudható be a magasabb arány is. Ez önmagában még nem jelenti azt, hogy a kistérségi iskola szelektív is lenne, hiszen ez a fajta koncentráció a falvakban általában a területi szegregáció következménye. Láthattuk, hogy a szegregáció és szelekció mértéke térségenként igen eltérő (lásd 5.3.4. fejezet). A városokban kétszer olyan arányban koncentrálnak a deprivált családok gyerekei a kedvezőtlenebb összetételű osztályokban, mint amekkora egyébként a városokon belüli eloszlásuk (36,8 és 18,8). A rosszabb helyzetű családok gyermekeinek ilyen fajta koncentrációja éppen hogy nem kedvez a társadalmi tőke felhalmozásának, ezek a csoportok ezáltal tartósan hátrányos helyzetbe kerülnek (lásd 5.75. táblázat).

5.75. táblázat

A deprivált, az átlagos és az előnyös helyzetű csoportba tartozó gyerekek megoszlása az osztályban tanulók anyáinak iskolázottsága szerint, 1997 (%)

	Az anyák átlagos iskolázottsága az osztályban	Deprivált	Átlagos	Előnyös helyzetű	Összesen
Község	Alacsony	79,0	65,7	58,8	66,1
	Közepes	17,1	23,9	22,8	22,7
	Magas	4,0	10,5	18,4	11,2
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Város	Alacsony	36,8	17,2	14,3	18,8
	Közepes	30,6	40,5	39,8	39,1
	Magas	32,6	42,3	45,9	42,1
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Teljes minta	Alacsony	51,4	32,1	26,2	33,1
	Közepes	25,9	35,4	35,3	34,1
	Magas	22,7	32,5	38,6	32,8
	Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A 17 évesektől is megkérdeztük, hogy honnan hallottak a továbbtanulási lehetőségekről (*a 13 éveseknél lásd az 5.72. táblázat*). A legtöbben a családjuk és barátaik körében informálódtak. A megkérdezettek fele tanáraitól is kapott ötleteket a továbbtanulást illetően, mintegy negyedük pedig a médiában is tájékozódott (*lásd 5.76. táblázat*).

5.76. táblázat

A 17 évesek továbbtanulási lehetőségekről szerzett információk csatornái, 1999

Információs csatornák	Továbbtanulás iránya			Teljes minta
	Egyetem	Főiskola	Egyéb	
Szülők, testvérek, rokonok	72,4	57,8	45,4	56,8
Barátok, ismerősök, osztálytársak	61,2	58,5	51,3	56,5
Tanárok	59,3	50,9	44,3	50,5
Újság, rádió, tévé	37,4	26,0	20,6	26,7
Pályaválasztási szakemberek	17,1	13,9	13,6	14,6
Más	15,3	11,8	4,7	10,1
Az iskolába látogató vendégek	9,5	5,4	4,0	5,8

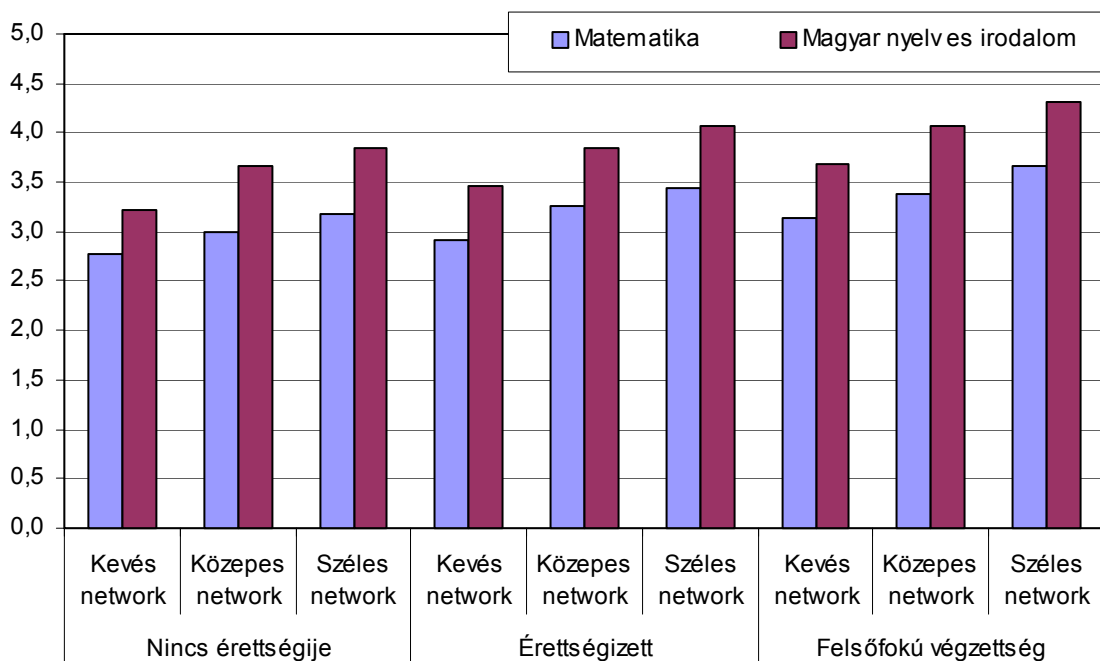
Feltett kérdés: Kitől, honnan hallottál arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségeid vannak? (Több választ is aláhúzhatsz.)

A továbbtanulási lehetőségekről szóló információk csatornáit ugyanúgy összeadtam, mint a 13 évesek esetében, és képeztem belőle egy, a tanuló networkjét mérő mennyiségi változót. Minél iskolázottabb az anyja a tanulónak, vagy minél jobban tanul, annál inkább jellemző, hogy széles körben tájékozódik a továbbtanulási lehetőségek iránt (*lásd 5.77. táblázat*). Itt is igaz az az összefüggés, hogy minél magasabb presztízsű intézményben szeretne továbbtanulni, annál nagyobb ez a változó. Itt nemcsak arról van szó, hogy azok akik jobb családból származnak és jobban tanulnak, egyetemre szeretnének menni, amihez

jóval több információra van szükség, mint a főiskolai vagy egyéb tanfolyami továbbtanuláshoz. Amennyiben ez igaz lenne, akkor a továbbtanulási szándékkal kontrollálva eltűnne az összefüggés a network változó, a tanulmányi teljesítmény és az anya iskolázottsága között, de ez az összefüggés külön-külön (egyetemi, főiskolai és egyéb továbbtanulási szándék esetén) is megmarad. Bár igaz, hogy minél iskolázottabb az anyja, annál inkább jó jegyeket kap a tanuló, ettől függetlenül érvényes az az összefüggés is, hogy a jobban tanulók szélesebb körben tájékozódnak a továbbtanulási lehetőségekről. Minél jobb jegyei vannak a tanulónak magyar irodalomból és nyelvtanból, illetve matematikából, annál inkább jellemző rá, hogy sok információs csatornát vesz igénybe (lásd 5.39. ábra). Valószínű, hogy a széleskörű tájékozódási képesség olyan kommunikációs és tájékozódási készséget takarhat, amit a tanulmányai során is kamatoztatni tud az illető.

5.39. ábra

A 17 évesek matematika és magyar irodalom és nyelv osztályzata az anya iskolai végzettsége és a továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás jellege(network) szerint, 1999



A 13 évesek körében nem szereztünk be a tanuló egyéni erőfeszítéseit tükröző információkat, de a 16-17 évesek körében rákérdeztünk a különórai aktivitásra. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy iskolán belül vagy kívül heti hány alkalommal zajlanak ezek a foglalkozások, és jelent-e ez anyagi terhet a családnak. A heti összes átlagos különóra számot tekintve (ami nem tükrözi feltétlen a valós helyzetet, hiszen nagyon sokan egyáltalán nem járnak semmilyen különórára, mások viszont halmozzák azokat), hasonló összefüggéseket találhatunk, mint az ún. network változó esetén. Míg egy általános iskolát végzett anya

gyermekének átlagosan heti egy különórája van, addig az egyetemet végzett anyák gyerekeinek három (lásd 5.77. táblázat).

5.77. táblázat

A továbbtanulási lehetőségek információs csatornáinak, a heti átlagos különórának, valamint a tartós iparcikkeknek a száma a 17 évesek körében a három városban, 1999

	NETWORK	KÜLÖNÓRA	INFRASTRUKTÚRA
A továbbtanulás iránya szerint			
Egyetem	2,71	2,95	5,30
Főiskola	2,23	2,29	4,97
Egyéb	1,82	1,39	4,57
Összesen	2,19	2,12	4,90
N	3121	3121	2954
F statisztika	135,66	83,69	39,83
Az anya iskolázottsága szerint			
Általános iskola	1,64	1,09	3,80
Szakképzőiskola	1,76	1,43	4,38
Érettségi	2,07	2,05	5,03
Főiskola	2,37	2,89	5,53
Egyetem	2,36	3,20	5,89
Összesen	2,01	2,01	4,86
N	3540	3540	3391
F	34,97	55,86	107,402
A tanuló félévi tanulmányi átlaga szerint			
Gyenge (1-3,2)	1,52	1,61	4,75
Közepes (3,3-3,9)	2,01	2,03	4,83
Jó (4-5)	2,48	2,40	4,97
Összesen	2,01	2,02	4,85
N	3518	3518	3317
F	179,09	26,86	4,716
A középfokú iskola típusa szerint			
Gimnázium	2,56	3,05	5,15
Szakközépiskola	1,97	1,89	4,87
Szakképzőiskola	1,35	0,93	4,48
Összesen	2,00	2,01	4,86
N	3664	3664	3451
F	232,73	169,47	33,284
Városonként			
Békéscsaba, Békés	1,90	1,99	4,60
Kecskemét	1,94	1,78	4,89
Szombathely	2,15	2,16	5,14
Összesen	2,00	2,01	4,86
N	3664	3664	3451
F	15,24	5,53	32,535

A három városban eltér kissé a kapcsolatháló és a különórák együtt járása. Mind a kapcsolati háló, mind a különórák tekintetében Szombathelyen kapjuk a legnagyobb értéket, de

míg a gyerekek networkje Kecskeméten tűnik kiterjedtebbnek Békéscsabához képest, addig a különórák terén Békéscsaba előzi meg Kecskemétet. Három különórai aktivitást emeltem ki további elemzésre, a korrepetálást, a nyelvtanulást és a sportolást. Ez a három tevékenység céljaiban és célközönségében is eltérő lehet. Míg a korrepetálás alapvetően a felzárkóztatást célozza (külön rákérdeztünk a vizsgaelőkészítő, és felvételi előkészítő órákra, így ezekkel nem keveredhetett a korrepetálás), addig a nyelvtanulás egy versenyképes kompetencia elsajátítását segíti, ami az uniós csatlakozás fényében egyre jobban felértékelődik. A sport viszont egy olyan fizikai aktivitás, amelyben a tanulásban kevésbé jeleskedők is eséllyel vehetnek részt. A különböző iskolatípusokban tanulókat nézve első ránézésre is kitűnik a szakmunkástanulók igen alacsony aktivitása mind három területen. Korrepetálásra 96 százalékuk, külön nyelvtanulásra 91 százalékuk nem jár, és több mint 70 százalékuk nem is sportol külön (lásd 5.78. táblázat). Az ilyen irányú későbbi adatfelvételek (Tanulói munkateher vizsgálatok az OKI-ban), hasonló eredményekre jutottak. Ugyanakkor érdekesen elválnak a három város tanulóinak különórai aktivitása. Nem mindegy, hogy egy tanuló hozzájut-e valamilyen készségfejlesztő aktivitás gyakorlásához az iskolában, vagy nem, és hogy kell-e érte fizetnie, vagy nem. Békéscsabán jár a legtöbb tanuló az iskolában korrepetálásra, és feltűnő az is, hogy a szakmunkástanulók számára a békéscsabai és békési iskolák nyújtják a legtöbb lehetőséget nyelvtanulásra és sportra is, a többi két városhoz viszonyítva. Figyelemreméltó, hogy a szakmunkástanulók körében Békéscsabán járnak a legnagyobb arányban nem fizetős külön foglalkozásokra. Ezzel szemben Szombathelyre éppen az a jellemző, hogy a diákok nagy része az iskolán kívül vesz részt különfoglalkozásokon, és ezért általában fizetnek is (lásd 5.78. táblázat). Kecskemét egészen sajátos képet mutat, itt ugyanis éppen a valószínűsíthetően legjobb helyzetben lévők, a gimnazisták és a szakközépiskolába járók jutnak hozzá legnagyobb arányban az iskolában tanórán kívüli nyelvtanulási lehetőségekhez, ráadásul itt a legnagyobb arányú az ingyenes foglalkozás aránya is. Miközben ez lehet a jele annak, hogy a kecskeméti középiskolák tanárai komoly hivatástudattal végzik a munkájukat, ugyanakkor ez megerősíti azt a képet, ami Kecskemétről mind a tanulói, mind az iskolai adatok, valamint a fejlesztési tervek alapján kialakult, vagyis, hogy az itt kialakult iskolarendszer erősen szelektív, nem kedvez az esélyegyenlőségnek. Békéscsaba iskolái ugyanakkor a 17 évesek különórai tevékenysége alapján is inkább integráló jellegűnek tűnnek, mint ahogy ez a kép alakult ki már az általános iskolák adatainak elemzése során is. Szombathelyen viszont, a jobb jövedelmi helyzetben lévő, és általában iskolázottabb szülők gyerekei nem szorulnak rá annyira az iskolára, a különböző készségfejlesztő különórák piacán itt egymásra talál a kereslet és a kínálat.

5.78. táblázat

A 17 évesek különböző típusú különórákra való járása helyszín, gyakoriság és fizetés alapján, városonként és iskolatípusonként, 1999, (az említések százalékában)

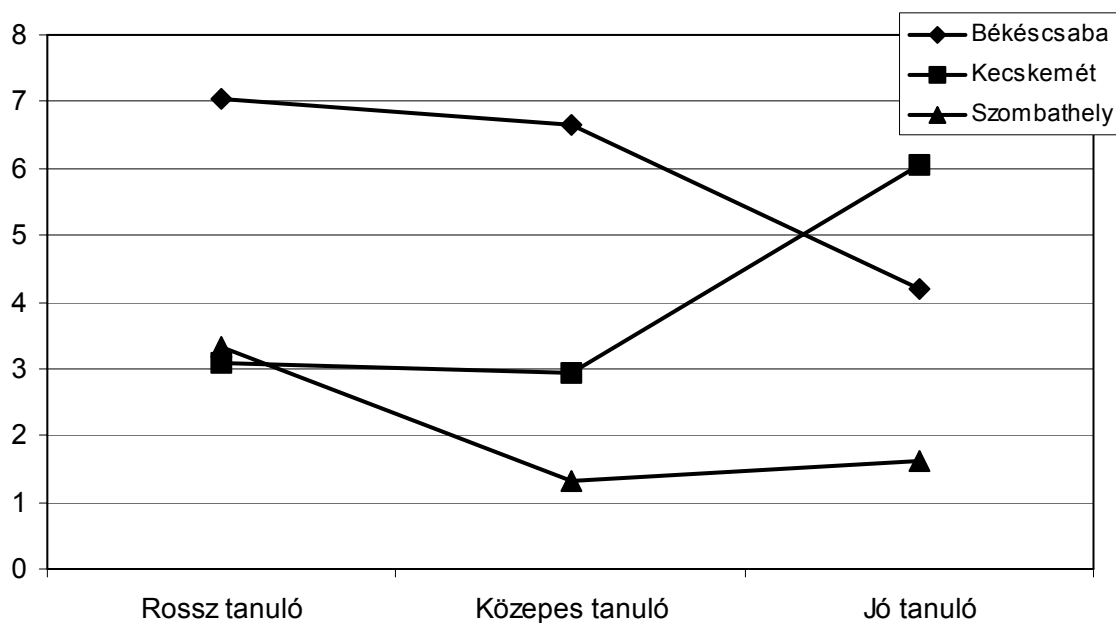
Iskola típusa	Város	Különóra jár-e					Fizet érte	N
		Igen, az iskolában	Igen, az iskolán kívül	Nem jár	Hetente hányszor			
Korrepetálás								
Gimnázium	Békéscsaba	7,07	18,43	73,74	1,26	63,73	396	
	Kecskemét	2,43	14,08	83,50	1,47	70,59	206	
	Szombathely	0,53	22,11	77,11	1,56	86,90	380	
	Összesen	3,56	18,94	77,09	1,41	73,64	982	
Szakközép-iskola	Békéscsaba	8,21	19,71	71,87	1,37	60,61	487	
	Kecskemét	6,65	23,82	68,14	1,35	67,26	361	
	Szombathely	3,75	22,34	73,75	1,59	77,30	640	
	Összesen	5,91	21,84	71,77	1,45	69,12	1488	
Szakmunkás-képző	Békéscsaba	2,55	2,04	95,15	1,62	21,43	392	
	Kecskemét	0,00	3,73	96,27	1,00	25,00	134	
	Szombathely	0,00	1,98	98,02	2,00	50,00	202	
	Összesen	1,37	2,34	96,15	1,61	29,17	728	
Nyelvtanulás								
Gimnázium	Békéscsaba	14,07	28,64	56,78	2,20	75,32	398	
	Kecskemét	14,63	32,20	52,68	1,90	67,01	205	
	Szombathely	3,85	46,67	48,72	1,72	91,16	390	
	Összesen	10,17	36,46	52,77	1,93	80,05	993	
Szakközép-iskola	Békéscsaba	8,64	13,61	77,32	1,70	72,28	463	
	Kecskemét	12,92	14,04	73,03	1,84	48,31	356	
	Szombathely	8,36	18,45	72,56	1,78	78,21	634	
	Összesen	9,57	15,83	74,19	1,77	68,79	1453	
Szakmunkás-képző	Békéscsaba	10,10	2,33	87,31	3,23	14,29	386	
	Kecskemét	2,26	1,50	96,24	2,00	33,33	133	
	Szombathely	0,99	4,43	94,58	2,00	66,67	203	
	Összesen	6,09	2,77	91,00	2,88	27,50	722	
Sport								
Gimnázium	Békéscsaba	9,97	24,81	63,68	2,79	45,31	391	
	Kecskemét	15,20	24,51	56,86	2,68	41,03	204	
	Szombathely	10,08	35,28	52,52	2,92	51,28	377	
	Összesen	11,11	28,81	57,92	2,82	46,96	972	
Szakközép-iskola	Békéscsaba	7,04	31,98	57,36	3,14	37,95	469	
	Kecskemét	10,83	19,09	69,52	2,66	25,53	351	
	Szombathely	7,24	28,19	62,20	2,91	31,68	635	
	Összesen	8,04	27,22	62,41	2,94	32,68	1455	
Szakmunkás-képző	Békéscsaba	6,98	19,90	71,06	3,13	22,22	387	
	Kecskemét	2,86	18,57	77,14	2,78	42,31	140	
	Szombathely	1,96	27,45	70,59	3,17	38,78	204	
	Összesen	4,79	21,75	72,09	3,08	31,29	731	

Megjegyzés: a kiemelések az első négy oszlopban a kiugró, az utolsó előtti oszlopban pedig az alacsony értékeket jelölik.

A három város között a középfokon tanuló 16-17 évesek különórai aktivitásában megnyilvánuló sajátos különbséget talán a korrepetálás terén lehet a legjobban tetten érni. A rossz tanulók hasonló arányban járnak korrepetálásra Szombathelyen és Kecskeméten, míg Békéscsabán jóval nagyobb arányban. Szombathelyen ugyanakkor a tanulmányi eredmény növekedésével csökken a korrepetálásra járók aránya, ahogyan Békéscsabán is, csak magasabb szinten. Kecskeméten viszont érdekes módon minél jobban tanul valaki, annál inkább jár korrepetálásra (lásd 5.40. ábra). Ez megint arra utal, hogy Kecskeméten és környékén – ahogyan már korábban láttuk a szelekció és szegregáció mértékét tekintve – a jobb helyzetben lévők sokkal jobb, a rossz helyzetben lévők pedig sokkal rosszabb helyzetbe juthatnak a helyi iskolarendszerben. Természetesen figyelembe kell venni, hogy a középiskolások mintája nem feltétlenül tükrözi a valóságot, a mintavétel és válaszadási arány sajátossága miatt, ugyanakkor viszont a 13 évesek mintáján valamint az iskolasoros adatokon végzett elemzések ugyanezt a képet erősítik meg.

5.40. ábra

A korrepetálásra járók aránya városonként és tanulmányi eredmény szerint, 1999



A 17 évesek körében nemcsak a különórai aktivitásról, de a családok jövedelmi helyzetét közvetetten mutató tartós iparcikk ellátottságról is vannak adatok. A tartós háztartási cikkekkel való ellátottság városonként és iskolatípusonként különbözik. Szinte mindenkinek van színes TV-je, és a videó is sok család otthonában megtalálható (lásd 5.79. táblázat). A 17 évesek mintegy fele mondta azt, hogy van HIFI tornyuk. A három évnél nem régebbi autó és a mosogatógép ötödüknél található meg, és a videókamera az, ami a legkevésbé elterjedt. Szombathelyen általában mindegyik iskolatípusban tanuló diák jobban ellátott ezekkel a cikkekkel, mint a másik két város tanulói, Békéscsabán pedig alacsonyabb az

ellátottság mértéke, mint a másik két városban. A gimnazisták családjai jobban felszereltek, mint a szakközépiskolásoké, vagy a szakmunkásoké. Ugyanakkor a három iskolatípusba járó diákok családjainak infrastrukturális ellátottságában meglévő különbségek nem egyforma mértékűek a három vizsgált városban. Szembetűnően nagyok a különbségek Kecskeméten néhány eszköz esetén a különböző iskolatípusban tanulók között.

5.79. táblázat

A különböző használati cikkel való ellátottság, valamint a modern technika alkalmazása városonként és iskolatípusonként a 17 évesek körében, 1999 (%)

Megnevezés	Békéscsaba			Kecskemét			Szombathely			Összesen
	G	Szakk	Szadm	G	Szakk	Szadm	G	Szakk	Szadm	
Színes TV	98,8	98,2	96,2	99,0	97,2	94,8	98,8	99,4	99,0	98,2
Videó	87,0	82,2	79,1	78,3	80,0	82,5	82,7	79,6	77,3	81,2
HIFI torony	51,2	50,5	51,0	61,7	53,1	58,2	63,5	59,6	57,5	55,6
Három évnél nem régebbi autó	20,6	19,6	18,3	28,6	18,9	20,1	32,6	23,3	18,9	22,1
Videókamera	14,2	10,1	10,9	19,4	13,1	14,6	20,8	13,6	12,6	13,8
Mosogatógép	19,9	15,6	25,4	23,7	21,3	31,1	23,1	23,3	33,8	22,6
Telefon	89,5	87,3	74,7	96,6	91,0	91,6	97,3	95,6	90,8	90,1
Használ internetet	66,9	63,3	26,0	83,3	43,8	18,6	65,1	59,2	18,0	52,8
Számítógép	46,1	46,2	27,0	60,7	35,4	30,0	57,9	55,7	35,3	45,2
Használ email-t	31,4	36,2	15,7	61,7	16,7	9,0	32,0	32,9	8,2	28,3

Feltett kérdések: Van-e a szüleid háztartásában valamelyik az alábbiak közül?; Használod-e az Internetet?; Szoktál-e emailezni?

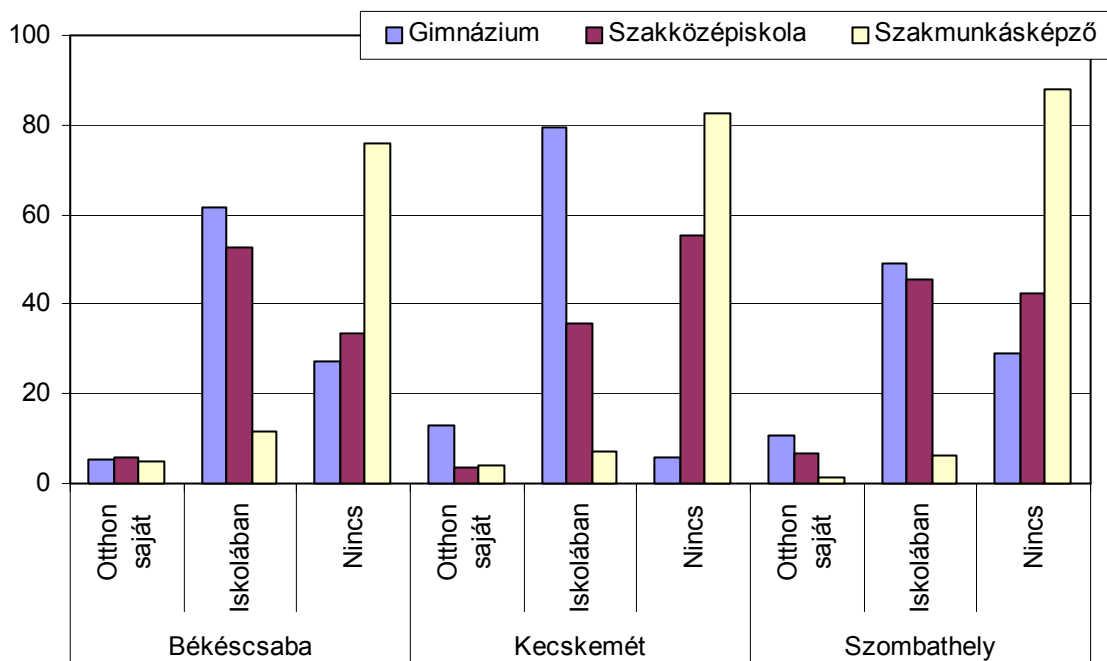
Megjegyzés: G= gimnázium, Szakk=szakközépiskola, Szadm=szakmunkásképző

Kifejezetten nagy a különbség a modern technológiákhoz való hozzáférés és használata tekintetében. Míg Békéscsabán és Szombathelyen a gimnazisták és a szakmunkástanulók között az Internet használat terén háromszoros a különbség az előbbieik javára, addig ez az arány Kecskeméten négyszeres. Az otthoni számítógép és az email használat terén bár mindenütt a gimnazisták vannak jobb helyzetben, de a három iskolatípusban tanulók között a különbségek kisebbek, mint Kecskemét esetében (lásd 5.41. ábra). Az, hogy ezt az eltérést nem pusztán az eltérő helyi társadalom szerkezete magyarázhatja, mutatja, hogy az iskolai email használat terén a kecskeméti gimnazisták jóval előnyösebb helyzetben vannak, mint a szakképzésben tanuló társaik. Ez a fajta lehetőség jóval kiegyenlítettebben oszlik meg Békéscsabán és Szombathelyen. Kecskeméten a helyi iskolarendszer nem igazán sikeres a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében, sőt, azokat mintha bővítetten termelné újra, ugyanis a legjobb helyzetben lévők férnek hozzá az iskolában is leginkább azokhoz a szolgáltatásokhoz (korrepetálás, Internet, email), amelyek tulajdonképpen a hátrányosabb helyzetben lévő tanulók továbbtanulási esélyeit tudnák növelni. Úgy tűnik, hogy ezt szinte a másik réteg kárára teszik, hiszen a másik oldalon ezekhez az esélynövelő szolgáltatásokhoz sem a családban, sem az iskolában nem igazán megoldott a hozzáférés.

Ez ugyanakkor beleillik e térségről alkotott képbe, amit a kecskeméti általános iskolákban tapasztalható magasabb lemorzsolódás, a szegregációs mutató nagysága, a középfokú intézmények nagyobb fokú szelektivitása (felvételik, szerkezetváltó gimnáziumok elterjedtsége), a fejlesztési tervek elemzése mutatott (lásd 5.3. fejezet).

5.41. ábra

A 17 évesek emailezési lehetőségei városonként és iskolatípusonként, 1999



Az infrastrukturális változókból is egy mennyiségi változót hoztam létre, ahol minden tartós cikk ugyanolyan súllyal vesz részt.³³ A szülők iskolázottsága, illetve az iskolatípus szerint is ugyanolyan irányba mutató eltéréseket találhatunk a család infrastrukturális ellátottságában (infrastruktúra), a heti különóra számában (különóra) és a továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás kiterjedtségében (network) (lásd 5.77. táblázat). Az első a család anyagi tőkéjét mutatja, a másik leginkább a tanuló kulturális tőkéjének gyűjtését mutatja (a különóra növelheti a tanuló teljesítményét, ezáltal jobb jegyeket és magasabb iskolai végzettséget érhet el), míg a harmadik egyfajta társadalmi tőkét mér (minél több gyenge kötés van a tanuló kapcsolatrendszerében, annál inkább tud szélesebb körben informálódni). A három féle tőke mutató közötti kapcsolat sajátos hierarchiát feltételez. Az

³³ Természetesen felmerülhet, hogy a továbbtanulást illetően a számítógép nagyobb súllyal játszhat szerepet, de miután – elismerve, hogy a különböző tárgyak nem egyformán járulhatnak hozzá a tanuló továbbtanulási esélyeihez – erre vonatkozólag pontos mérőszám nem állt rendelkezésre, ezért választottam az egyszerű összegzést. Ez azt az információt tartalmazza, hogy hányféle tárgy áll rendelkezésre a tanuló családjának. Miután nem kérdeztünk rá arra, hogy egy-egy tárgyból mennyi van, ezért ez a változó ezt sem tükrözi. Ugyanakkor, miután elég széles skálát ölel fel a különböző tárgyak sora, úgy gondoltam, hogy ez az egyszerű mérőeszköz is jól tükrözi a tanulók családjainak anyagi ellátottságát.

infrastruktúra, vagyis az anyagi tőke ellátottság összefügg a különórák számával és a szülők iskolázottságával (lásd 5.80. táblázat). Minél iskolázottabb egy szülő, annál valószínűbb, hogy magasabb a jövedelme, annál inkább képes a tanuló különóráit finanszírozni. A különórák száma és a network nagysága is összefügg. Ennek egyik valószínű magyarázata az, hogy a különórai aktivitás mögött ott van egy sajátos aktív beállítódás is, ami az informálódás intenzitásához is szükséges. Másrészt a különórák révén is fejleszthetők azok a kommunikációs készségek, amelyek fontosak lehetnek egy jól működő, széles kapcsolati háló működtetéséhez. Sajátos módon viszont az infrastruktúra és a network mérete között igen gyenge az összefüggés. Szintén figyelemreméltó, hogy a tanulmányi eredménnyel (átlag, matematika, magyar osztályzat) leginkább a network változó korrelál, a különórai tevékenység már gyengébben, az anyagi javakkal való ellátottság pedig szinte már nem játszik szerepet közvetlenül a tanulmányi eredmény alakulásában. A kapcsolati háló viszont összefügg az osztály összetételével. Ennek kettős magyarázata lehet, egyrészt a szelektációs folyamatban a jobb helyzetben lévő iskolák a tanuló tanulmányi eredményei és a tanuláshoz vetett viszonya alapján válogatnak a gyerekek közül. Így bár igaz, hogy általában a képzettebb szülők gyerekei kerülnek be a „jobb” helyekre, de egyben azokon belül is azok, akik a legmotiváltabbak. Valószínűleg azok a tanulók tájékozódnak széles körben a továbbtanulási lehetőségek iránt, akik eleve motiváltabbak, így miután az osztályokba való válogatás folyamatában ez alapján is szelektálják a gyerekeket, kialakulhatnak a nagyon motivált tanulók, és a kevésbé motivált tanuló osztályai. Ugyanakkor valószínű ez egy oda-vissza ható folyamat, ahol egy motiváltabb közösségben az egyének már amúgy is kiterjedtebb kapcsolati hálózata összekapcsolódik (újabb és újabb gyenge kötések alakulnak ki), ezáltal megsokszorozva az ott tanulók társadalmi tőkét. Míg az anyagi javakkal való ellátottság megteremti a lehetőségét annak, hogy a tanuló több különóra járjon, és jobb jegyeket szerezhessen, addig a társadalmi tőkéhez már az is kell, hogy ezek a lehetőségek jól ki legyenek használva. Az anyagi tőke kulturális tőkévé majd társadalmi tőkévé való átalakulása tehát nem teljesen evidens folyamat. Ezen a téren az iskolák a szelekció révén valószínűleg nagy szerepet játszanak, ahol az anyagi és kulturális tőkével (iskolázott szülők) jobban ellátott gyerekek összehozásával megnövelik azok társadalmi tőkét, miután egy olyan hálózat alakulhat ki, ahol egyrészt a szereplők jobban tudják egymást segíteni (a szülők valószínűleg befolyásosabbak, nagyobb ismeretségi körük van), másrészt így olyan norma tud kialakulni, amely tanulásbarát környezetet hoz létre (fegyelmelmeztség, motiváltság, verseny). Ez a norma azáltal alakul ki, hogy a tanuló nevelésében szerepet játszó felnőttek (szülő és az osztályban lévő szülők, valamint a pedagógus) szorosabb védőhálót szőnek a gyerek közé, nagy valószínűséggel közös értékrendet vallanak, rendszeresen és viszonylag konfliktusmentesen kommunikálnak.

5.80. táblázat

A heti különórák, az infrastruktúra és a network mutatók összefüggése a tanulmányi

eredménnyel és a családi háttérváltozókkal (Pearson korreláció, ahol nincs külön jelölve, ott a szignifikancia: $p < 0,001$)

	Heti különórák száma	Network	Infrastruktúra	Matematika osztályzat	Magyar nyelv és irodalom osztályzat	Tanulmányi átlag	Apa iskolai végzettsége (év)	Anyai iskolai végzettsége (év)	Anyák osztályonkénti átlagos iskolai végzettsége (év)	Apák osztályonkénti átlagos iskolai végzettsége (év)
Heti különórák száma	1,000	0,148	0,178	0,084	0,136	0,132	0,215	0,233	0,273	0,254
Network	0,148	1,000	0,066	0,229	0,317	0,302	0,138	0,183	0,324	0,334
Infrastruktúra	0,178	0,066	1,000	0,037*	0,044*	0,042*	0,321	0,323	0,196	0,193
Matematika osztályzat	0,084	0,229	0,037*	1,000	0,475	0,637	0,170	0,172	0,331	0,343
Magyar nyelv és irodalom osztályzat	0,136	0,317	0,044*	0,475	1,000	0,670	0,205	0,212	0,401	0,406
Tanulmányi átlag	0,132	0,302	0,042*	0,637	0,670	1,000	0,205	0,202	0,407	0,416
Apa iskolai végzettsége (év)	0,215	0,138	0,321	0,170	0,205	0,205	1,000	0,570	0,429	0,472
Anyai iskolai végzettsége (év)	0,233	0,183	0,323	0,172	0,212	0,202	0,570	1,000	0,484	0,440
Anyák osztályonkénti átlagos iskolai végzettsége (év)	0,273	0,324	0,196	0,331	0,401	0,407	0,429	0,484	1,000	0,909
Apák osztályonkénti átlagos iskolai végzettsége (év)	0,254	0,334	0,193	0,343	0,406	0,416	0,472	0,440	0,909	1,000

Megjegyzés: * szignifikancia $< 0,05$,

Az infrastruktúra, network és különóra hatását a továbbtanulási elképzelésekre többváltozós multinomiális regressziós modellel is vizsgáltam. Mindhárom változó szignifikánsan részt vesz a modellben, de legerőteljesebben a network változó. Minél több csatornán érdeklődik az illető, annál inkább választja az egyetemet (1,8-szor), vagy a főiskolát, mint az egyéb továbbtanulási formát (lásd 5.81. táblázat). Amennyiben a szülők iskolázottságát és a tanulmányi átlagot is beépítjük a modellbe, a különóra és a network változó ugyanúgy szignifikáns marad, de az infrastruktúra már nem. Ez logikusan következik abból, hogy míg az anyagi ellátottság és a szülők iskolázottsága között szoros az összefüggés, így az a szülők iskolai végzettségén át hat, ugyanakkor a különórai aktivitás és a kapcsolati tőke már a szülők iskolázottságától függetlenül is szerepet játszik abban, hogy hol tanulna tovább szívesen a diák.

5.81. táblázat

Az egyetem vagy főiskola választásának multinomiális regressziós modellje, avagy a kap-

csolati tőke szerepe a felsőoktatási intézmények választásában az egyéb továbbtanulási lehetőségek választásához képest

		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Egyetem	Intercept	-3,288	0,208	250,882	1,000	0,000	
	KÜLÖNÓRA	0,202	0,022	83,070	1,000	0,000	1,224
	NETWORK	0,633	0,048	172,077	1,000	0,000	1,883
	INFRASTRUKTÚRA	0,211	0,033	42,128	1,000	0,000	1,235
Főiskola	Intercept	-1,308	0,159	67,277	1,000	0,000	
	KÜLÖNÓRA	0,137	0,020	45,577	1,000	0,000	1,147
	NETWORK	0,319	0,043	55,594	1,000	0,000	1,376
	INFRASTRUKTÚRA	0,115	0,027	18,838	1,000	0,000	1,122

Cox and Snell: 0,133; Nagelkerke: 0,153; McFadden: 0,066

A továbbtanulási szándékokat befolyásolja a család jövedelmi helyzete, a család kulturális tőkéje (szülők iskolai végzettsége) és a tanuló és családjának kapcsolatrendszere (társadalmi tőke). Ugyanakkor ezek hatása nem egyforma mértékű. A tanulmányi eredménnyel leginkább ez utóbbi korrelál, míg a kulturális tőke kevésbé, a családok infrastrukturális ellátottsága pedig szinte alig. Ez azt mutatja, hogy az anyagi tőke kulturális tőkévé, majd társadalmi tőkévé alakulása nem evidens folyamat. A tanulók kapcsolati hálójára, az információkhoz való hozzájutás esélye összefügg az osztály összetételével, de annak méretével, sőt az iskolában zajló pedagógiai munka jellegével is. Az olyan rosszabb teljesítményű és nagy méretű osztályokban, ahol nagy a kipasszírozás mértéke, koncentrálnak azok a tanulók, akiknek alacsony a társadalmi tőkéjük. A három városban a társadalmi tőke szempontjából deprivált családok gyerekei jóval nagyobb arányban koncentrálnak a kedvezőtlenebb összetételű osztályokban, mint amekkora a városon belüli eloszlásuk. Ez is okozza, hogy ennek a rétegnek a továbbtanulási aspirációja alacsony szintű marad.

5.5.2. A tanuláshoz és az iskolához vetett viszony és a továbbtanulás

Az iskolázott emberek jobban el tudják képzelni a jövőjüket, nagyobb távlatokban tudnak gondolkodni, így nem értékelik le annyira a később megszerezhető hasznot sem, ezért hajlandók hosszabb távú befektetéseket is eszközölni. A jövőorientáltság tehát szintén egyfajta társadalmi tőke, hiszen megakadályozza, hogy az egyén a rövid távú szemlélet miatt kevesebbet fektessen be a tanulásba, mint ami kívánatos lenne. A hetedikes tanulókat az interjú végén nyitott kérdés formájában arról kérdeztük, hogy ha kívánhatnának hármat, mit kívánnának egy mesebeli jó tündértől. A gyerekek majdnem fele említette a pénzt, és 40 százalékuk valamilyen foglalkozás elérését. Ez utóbbi valószínűleg a kérdőív tematikájából is következett. Harmaduk említette az egészséget valamilyen konkrét formában, míg általában 3 százalék kívánta, hogy ne legyen egyáltalán betegség. Viszonylag sokan szerették volna, hogy a kapcsolataik megmaradjanak, vagy újak alakuljanak ki (*lásd 5.82. táblázat*).

5.82. táblázat

A 13 éves tanulók által leginkább kívánt dolgok az említések százalékában, 1997(%)

Kívánság	Hány százalék említette
Pénz	49,3
Foglalkozás	40,9
Egészség	30,9
Kapcsolati értékek	29,9
Vizsgák, tanulás	24,9
Boldogság	23,3
Anyagiak	21,7
Személyes értékek	12,5
Béke	9,6
Szociális célok	5,9
Tudás	3,6
Ne legyen betegség	3,4
Morális célok	3,1
Környezetvédelem	3

Feltett kérdés: Ha egy jó tündér megígérné, hogy teljesíti három kívánságodat, mit kérnél?

A kívánságok sajátosan rendeződtek el egy konkrét-általános, illetve anyagi-nem anyagi tengelyen. Ez alapján négy nagyobb csoportba rendeztem őket, és további elemzéssel (faktorelemzés), két jellegzetes kívánságstruktúrát lehetett felfedni. A konkrét, személyes boldogulással kapcsolatos jókívánságok egy faktornyalábba rendeződtek, míg a másik nyalábot a globális és általános kívánságok alkották (lásd 5.83. táblázat)

5.83. táblázat

A jókívánságok két faktora (13 évesek)

Megnevezés	Saját boldogulás faktor	Globális értékek faktor
Globális értékek, béke, környezetvédelem, stb.	-0,825	0,129
Pénz, kapcsolatok, foglalkozás	0,794	
Személyes értékek és vizsga, tanulás	0,105	-0,810
Boldogság, egészség		0,741

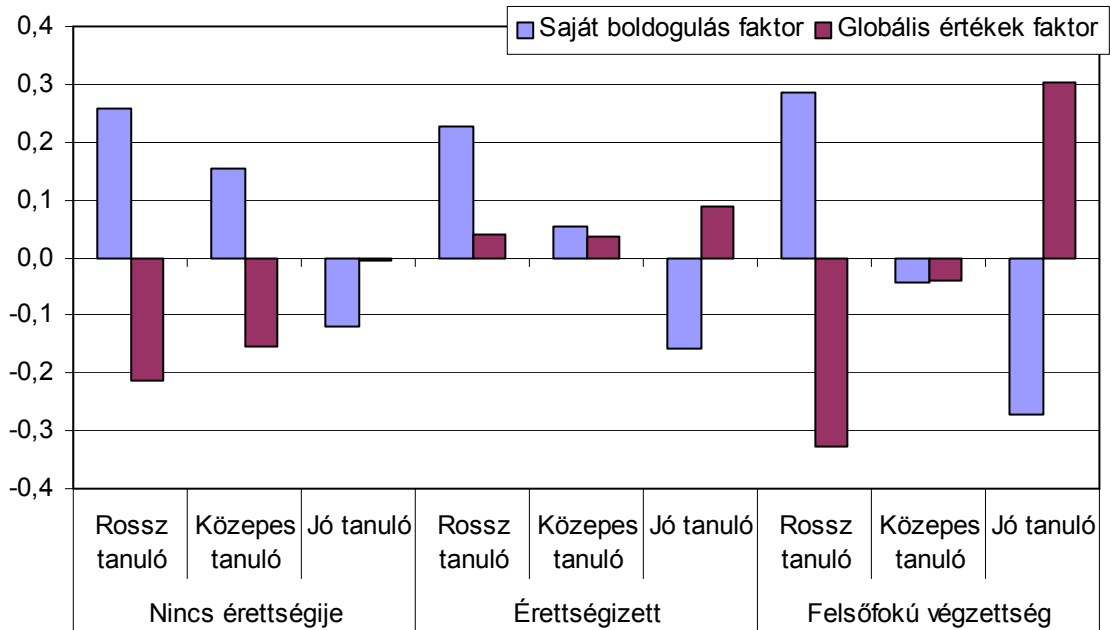
Főkomponenselemzés, KMO: 0,397, szign: $p < 0,001$; a szórás 64%-át magyarázza

Feltételezésem szerint a globális értékek megjelenése inkább utal jövőorientált gondolkodásra, míg a saját boldogulással kapcsolatos értékek konkrétabb és inkább a jelenre koncentráló attitűdöt jellemeznek. Azt feltételeztem, hogy minél iskolázottabb a szülő, annál inkább jellemző a jövőorientált gondolkodás a gyermekére, amely egyrészt az otthonról hozott értékekből táplálkozik, másrészt pedig abból, hogy ezek a családok általában kevesebb anyagi gonddal küszködnek. Ugyanakkor azt is tapasztaljuk, hogy nemcsak a szülő iskolázottságával, de a tanuló tanulmányi eredményével is összefüggésben állnak a jövőbeli kívánságok. Minél jobban tanul a tanuló, annál inkább jellemző rá, hogy globális jellegű a kívánsága. A globális faktor értéke annál nagyobb minél jobban tanul a tanuló, és minél iskolázottabb az édesanyja. Egyedül a diplomás anyák rosszul tanuló gyermekei

lónak ki a sorból, náluk éppen a saját boldogulás faktor értéke magas és kiugróan alacsony a globális faktor értéke (lásd 5.42. ábra).

5.42. ábra

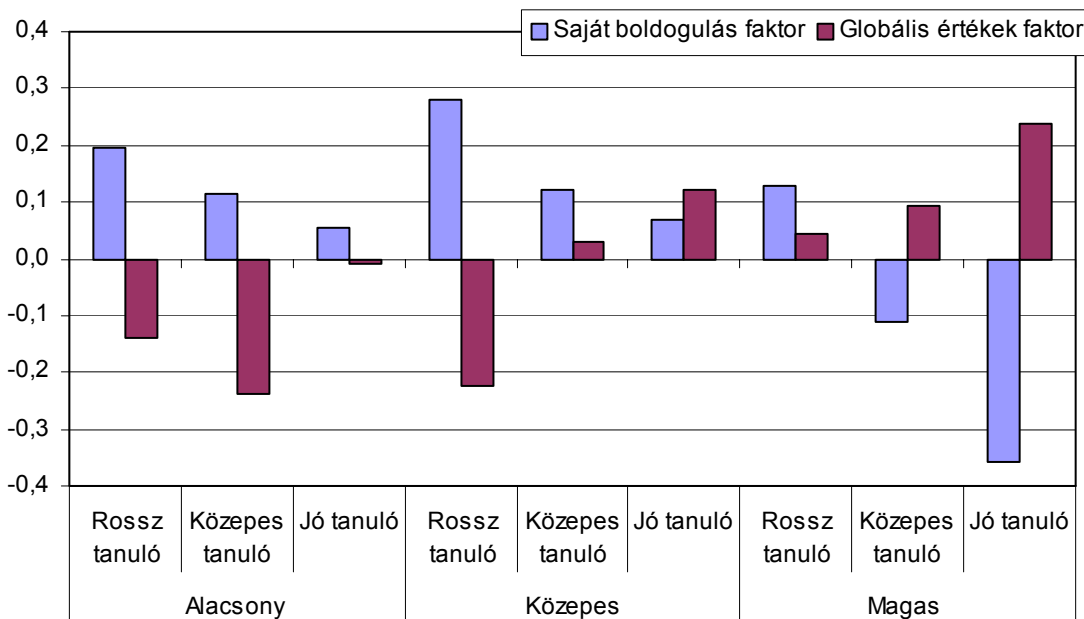
A saját boldogulás és a globális értékek factorszórjainak értéke a tanulmányi átlag és az anya iskolai végzettsége szerint, 1997



Egy kicsit más képet kapunk, ha nem az egyén, hanem az osztály szintjén vizsgáljuk az összefüggést. Azokban az osztályokban, ahol az anyák többsége diplomás, ott a gyerekek kívánságaiban gyakrabban szerepelnek globális értékek, a tanuló tanulmányi előmenetelétől függetlenül. A saját boldogulás mint érték inkább a közepesen és a kevésbé iskolázott anyák gyerekeinek osztályaiban jellemző. Tehát a rosszul tanuló diák esetén a szülő diplomája nem feltétlen védi meg a gyermeket a rövidebb távú gondolkodástól (lásd 5.42. ábra), míg az olyan osztályokban, ahol a szülők általában iskolázottak, a hosszabb távú gondolkodás a rosszul tanulóknál is megjelenik (lásd 5.43. ábra). Elképzelhető, hogy az iskolák, sajátos tanulói összetételükkel hatni tudnak a tanulók jövőt érintő elképzeléseikre, attitűdjeikre, segítve, vagy rontva a hosszabb távú gondolkodás kialakulásának az esélyét.

5.43. ábra

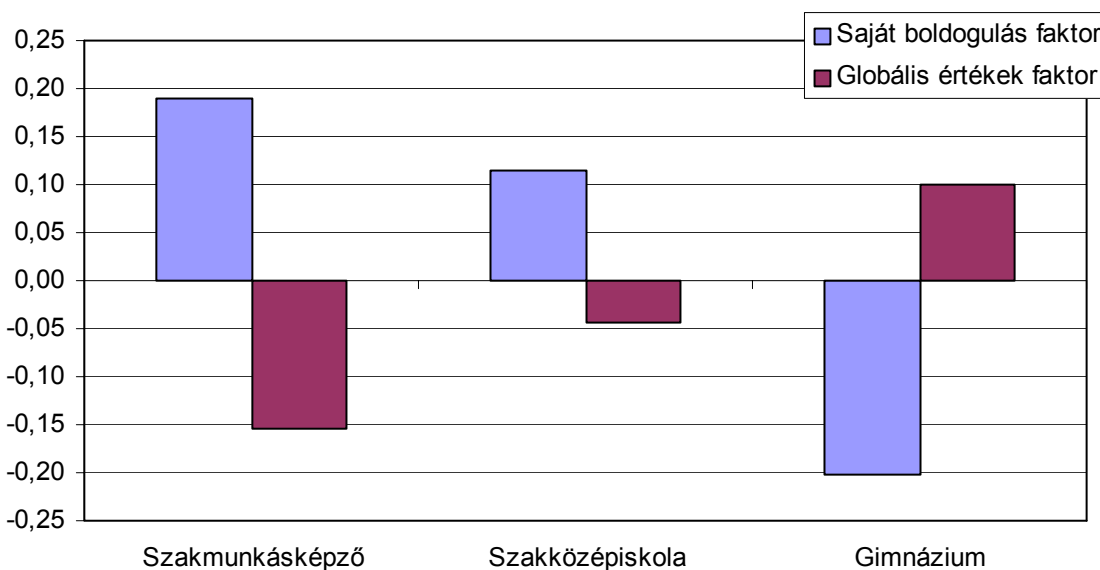
A saját boldogulás és a globális értékek factorszkórjainak értéke a tanulmányi átlag és az osztályokban tanulók anyáinak átlagos iskolai végzettsége szerint, 1997



A továbbtanulási aspirációkkal is mutat együttjárást a kívánságok jellege. A saját boldogulás, az anyagiak, a foglalkozással kapcsolatos kívánságok inkább jellemezték azokat, akik szakmunkásképzőbe akartak menni, míg a gimnáziumba készülők kívánságai inkább globális, elvontabb, általánosabb jellegűek voltak (lásd 5.44. ábra).

5.44. ábra

A saját boldogulás és a globális értékek factorszkórjainak értéke a továbbtanulás iránya szerint, 1997



A továbbtanulási elképzeléseket a társadalmi tőkével való ellátottság és a jövőorientáltság mértéke egyaránt befolyásolhatja. A társadalmi tőke általunk mért mutatóit (a továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás csatornái, a szülők elképzelései a gyerek jövőjéről, a testvérek száma, a család szerkezet, a szülők munkanélkülisége), valamint a jövőorientáltság mutatóit (saját boldogulás faktor, globális értékek faktor) multinomiális regressziós modellben vizsgálva a továbbtanulásról vallott elképzelésekkel azt tapasztaljuk, hogy a modell magyarázóereje nem túl nagy, de mutat valamit e változók hatásáról. Az, hogy valakinek hány testvére van, hogy egyedül neveli-e az egyik szülő, illetve, hogy a szülők valamelyike munkanélküli, nem növeli, vagy csökkenteti valamelyik szakképző program választásának az esélyét a gimnázium választásához képest (lásd 5.84. táblázat) Ezek a tényezők valószínűleg a „colemani” értelemben nem mutatják a társadalmi tőkét. Ugyanakkor ezek a mutatók a család jövedelmi helyzetével erősen korrelálhatnak, így ettől nehéz szétválasztani. Az azonban, hogy a szülő szerint az általános iskola után továbbtanul-e a gyerek, vagy ebben bizonytalan, nagy mértékben együtt jár a tanuló döntésével. Amennyiben a szülő bizonytalan abban, hogy a gyermeke továbbtanul az általános iskola után, ez egyrészt azt jelenti, hogy a szülő nincs tisztában a törvény által előírt tankötelezettség hosszával, másrészt azt, hogy sem a tanulást sem a gyermek képességeit nem becsüli sokra, harmadrészt pedig lehet, hogy a család anyagi helyzete rendkívül rossz. Bármilyen is mögötte, mindenképpen utal arra, hogy ebben a családban a társadalmi tőke igen alacsony. Ezekben a családokban az egyéb a modellbe bevett tényezőket állandónak véve, kilencszer nagyobb eséllyel menne szakmunkásképzőbe a tanuló, mint gimnáziumba (lásd 5.84. táblázat). A továbbtanulási lehetőségekről való tájékozódás csatornáinak a száma sem közömbös, minél szélesebb a network, annál kevésbé választja a szakképző intézményeket. A saját boldogulás faktor egységnyi növekedése másfélszeresére növeli a szakképzés választásának az esélyét, a globális érték faktor növekedése viszont csökkenti azt. Amennyiben a modellbe beépítjük a tanuló tanulmányi átlagát és a szülők iskolázottságát is, úgy a modell magyarázóereje jelentősen megnő ugyan, de az ebben a modellben szignifikánsan jelen lévő változók közül csak a globális érték faktor esik ki, ami tulajdonképpen magyarázható azzal, hogy ez a jövőorientáltság alapvetően összefügg a szülői háttérrel és a tanulmányi eredménnyel. A saját boldogulás fontossága, a network nagysága, illetve a szülőknek a gyerek jövője iránt mutatott érdeklődése a tanulmányi átlagtól és az anya iskolázottságától függetlenül is szerepet játszik a továbbtanulási aspirációk alakulásában.

5.84. táblázat

A szakképző programok választásának esélye a gimnáziumhoz képest, multinomiális regressziós modell a társadalmi tőkére és a beállítódottságra utaló változókra építve

Megnevezés	Szakmunkásképző		Szakközépiskola		Kihí- négyzet
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	
Konstans	0,000		0,147		
Saját boldogulás faktor	0,000	1,554	0,000	1,434	45,585
Globális értékek faktor	0,027	0,832	0,006	0,848	8,989
Testvérek száma	0,015	1,221	0,212	1,086	5,904
Információs csatornák száma (network)	0,012	0,797	0,000	0,786	15,955
Csonka család	0,603	0,864	0,968	0,992	0,317
Ref: teljes család	,	,	,	,	
Szülő bizonytalan a gyermek jövőjében	0,000	9,392	0,008	2,228	69,772
Ref: a szülő szerint továbbtanul a gyerek	,	,	,	,	
Az apa nem dolgozik	0,383	1,234	0,192	1,270	1,808
Ref: az apa dolgozik	,	,	,	,	
Az anya nem dolgozik	0,016	1,629	0,168	1,243	5,816
Ref: az anya dolgozik	,	,	,	,	

Cox and Snell: 0,120; Nagelkerke: 0,138; McFadden: 0,062

A 17 évesektől nem kérdeztük meg, hogy mit kívánnának egy mesebeli tündértől, de a tanuláshoz vetett viszonyukról van információ. A tanulás fontosságáról vallott nézeteik közvetve a jövőorientáltságot méri, az iskolához vetett viszonyuk pedig az iskola légköréről, a tanár-diák kapcsolat jellegéről jelez valamit. A 17 évesek többsége fontosnak tartja a tanulást, viszont iskolájukba már kevésbé szeretnek járni (lásd 5.85. táblázat). A gimnazisták mind a három városban fontosabbnak tartják a tanulást, mint a szakképzésben tanuló társaik, miközben az iskolába járást tekintve már eltérő szerkezetet találunk. Gimnáziumba Szombathelyen szeretnek a leginkább járni, szakközépiskolába Kecskeméten, míg szakmunkásképzőbe Békéscsabán. Ez utóbbira magyarázat lehet az is, hogy ebben az iskolatípusban Békéscsabán nyújtják a legtöbb lehetőséget a különórai aktivitásra (lásd 5.78. táblázat). A kecskeméti gimnazisták szeretnek legkevésbé iskolájukba járni, miközben fontosnak tartják a tanulást. Ezt magyarázhatja a kecskeméti gimnáziumokban minden bizonnyal meglévő nagyobb versenyhelyzet. A tanulásnak tulajdonított fontosság nem független attól, hogy a tanuló szereti-e az iskoláját (Pearson: 0,309). Ez az összefüggés azonban annál erősebb, minél kisebb presztízsű középfokú intézménybe jár valaki.³⁴ Ez azt jelenti, hogy azoknál a tanulóknál, ahol a tanulásnak a családban általában kevesebb fontosságot tulajdonítanak, ott a tanulás iránti pozitív attitűd erősítésében az iskolai klíma alapvető szerepet játszhat. Míg egy gimnazista, aki nagy valószínűséggel olyan családból jön, ahol a tanulás fontosságához nem fér kétség, ha nem is érzi annyira jól magát az isko-

³⁴ Pearson korreláció: Gimnázium: 0,305; Szakközépiskola: 0,320; Szakmunkásképző: 0,332; szignifikancia: $p < 0,001$

lában, akkor is fontosnak tartja a tanulást, addig a szakmunkástanulók sokkal érzékenyebben reagálnak az iskolájukban uralkodó aurára.

5.85. táblázat

Az iskola és a tanulás szeretete a 17 évesek körében, (%)

	Szeret-e az iskolába járni	Mennyire fontos a tanulás
Egyáltalán nem	5	1
Nem nagyon	26	11
Eléggé	56	62
Nagyon	13	27
N	3653	3650

Feltett kérdések: Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?; Mennyire fontos számodra a tanulás?

Akik szeretnek iskolába járni, azok általában azt vallják, hogy sokat tanultak tanáraiktól, és elégedettek az iskolájukkal. Ugyanakkor az iskolába járás szeretete nincs összefüggésben a szülő iskolázottságával (lásd 5.86. táblázat). Így ez a változó valószínűleg elárul valamit arról, hogy az iskolának milyen a légköre, milyenek a pedagógusok. A tanuláshoz tulajdonított fontosság viszont összefügg a tanulmányi eredménnyel, és az osztály összetételével is, így ez a változó inkább a tanulás iránti, részben a családból hozott, és az osztályösszetételen át felerősödő általános attitűdöt méri.

5.86. táblázat

Korrelációs együtthatók az iskola és a tanulás szeretete és egyéb változók között, (Pearson korreláció, szignifikancia: $p < 0,001$)

Megnevezés	Mennyire szeret iskolába járni	Mennyire fontos a tanulás
Mennyire szeret iskolába járni	1,00	0,31
Mennyire fontos a tanulás	0,31	1,00
Tanulmányi átlag	0,16	0,34
Mennyit tanult általános iskolai tanáraitól	0,14	0,12
Mennyit tanult középiskolai tanáraitól	0,31	0,28
Mennyi múlik az iskolán és a tanárokon	0,13	0,19
Anya iskolai végzettsége	n.s.	0,09
Anyák osztályonkénti átlagos iskolai végzettsége	n.s.	0,15
Iskolával való elégedettség	0,33	0,21
Network	0,10	0,17

Az iskola és a tanárok szerepére közvetlenül is rákérdeztünk. Azok, akik nagyobb kapcsolati tőkével rendelkezhetnek (lásd a network változót korábban), többre értékelik mind a tanáraiktól, mind az osztálytársaiktól tanultakat, mint azok, akik kevesebb kapcsolattal rendelkeznek (lásd 5.87. táblázat). A 17 évesek, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusba járnak, a szüleiktől tanultak a legtöbbet, de minél magasabb presztízsű iskolába jár valaki, és minél szélesebb körben tud informálódni a továbbtanulási lehetőségekről, annál

nagyobbra értékeli a szüleitől kapott tudást. A felnőtt rokonok szerepét viszont a szakmunkástanulók többre értékelik, mint a gimnazisták, vagy szakközépiskolások. Míg a középiskolások nagyban építhetnek az iskolában szerzett tudásra, a szakmunkástanulók inkább az iskolán kívül szerzik be ismereteiket, tapasztalataikat. Érdekes módon a tanárok megítélése sem egyforma. Az általános iskolai tanárok és a jelenlegi tanáraik megítélése közel hasonló a szakmunkástanulóknál, míg a középiskolásoknál, különösen a gimnazistáknál a középiskolai tanárok szerepe felértékelődik (lásd 5.87. táblázat).

5.87. táblázat

A családtól, osztálytársaktól és tanároktól tanultak értékelése a tájékozódási csatornák száma (network) szerint (öt fokú skálán)

Iskola típusa	Network kiterjedtsége	Szüleitől	Általános iskolai tanáraitól	Középiskolai tanáraitól	Osztálytársaitól	Felnőtt rokonaitól
Gimnázium	Kicsi network	4,09	3,42	3,68	2,98	3,28
	Közepes network	4,26	3,47	3,78	3,13	3,34
	Széles network	4,27	3,63	3,97	3,22	3,28
	Összesen	4,23	3,54	3,85	3,14	3,29
Szakközépiskola	Kicsi network	4,07	3,50	3,63	2,97	3,29
	Közepes network	4,16	3,63	3,83	3,10	3,35
	Széles network	4,22	3,76	3,99	3,20	3,42
	Összesen	4,15	3,62	3,80	3,08	3,35
Szakmunkásképző	Kicsi network	3,88	3,48	3,48	2,91	3,36
	Közepes network	4,11	3,59	3,69	2,85	3,49
	Széles network	4,14	3,61	3,74	3,20	3,59
	Összesen	3,96	3,52	3,56	2,94	3,42

Feltett kérdés: Hogyan ítéled meg, életed során mennyit tanultál az alábbiaktól:... (1= szinte semmit, 2= keveset, 3= közepes mértékben, 4= sokat, 5=nagyon sokat)

A középiskolások céljaik elérésében saját maguknak tulajdonítják a döntő szerepet, de viszonylag sokan gondolják, hogy a körülmények is bejátszanak ebbe (lásd 5.88. táblázat). Ugyanakkor az iskola és a tanárok szerepének a megítélése meglehetősen összefügg a tanuló kapcsolati tőkéjével. Minél több helyről tud információt beszerezni, annál inkább nagy jelentőséget tulajdonít az iskolának céljai elérésében. Talán ezek a fiatalok már érzékelik, hogy nem annyira az a fontos, hogy hol és mit, hanem, hogy kivel tanulnak. Sajátos módon a szülők jelentősége a network kiterjedtségével nem igazán nő. Habár a széles networkkel rendelkezők igen nagyra tartják a szüleiktől kapott tudást, szerepüket céljaik elérésében mégis kisebbre tartják, mint a kisebb networkkel rendelkező tanulók. Ennek magyarázata éppen az lehet, hogy minél kisebb ez a kapcsolati tőke, annál inkább rászorul a diák szülei segítségére. A kapcsolati hálók elmélete szerint, minél több gyenge kötéssel kapcsolódnak egymáshoz a szereplők, annál gazdagabb a társadalmi tőkéjük (Granovetter, 1985). Ezzel szemben a kevés erős kötés inkább gátolja a kapcsolati tőke megerősödését.

Gondolhatunk itt az olyan csonka családokra, ahol az egyedülálló szülő és gyermeke túlságosan is ragaszkodnak egymáshoz, a külvilággal viszont alig van kapcsolatuk.

5.88. táblázat

A különböző tényezők szerepe a 17 évesek céljainak elérésében a kapcsolati tőke nagysága szerint, 1999 (ötfokú skála)

Network nagysága	Rajtam	A szüleimen	Az iskolán, tanárokon	A szerencsén, véletlenül	A körülményeken
Kicsi network	4,80	3,36	2,97	3,14	3,51
Közepes network	4,90	3,48	3,37	3,20	3,68
Széles network	4,91	3,44	3,55	3,25	3,74
Összesen	4,86	3,42	3,27	3,19	3,63

Feltett kérdés: Mennyire múlik a következőkön az, hogy célotat elérjed? (1= egyáltalán nem, 5= nagyon)

Az eddig feltárt összefüggések alapján megkíséreltem egy olyan változót létrehozni, amely összetetten méri az iskolának tulajdonított szerepet. Ha valaki szeret iskolába járni, nagyra becsüli a középiskolai tanároktól tanultakat és nagy szerepet tulajdonít az iskolának céljai elérésében, akkor nagy valószínűséggel összességében fontosnak tartja és szereti az iskoláját. Ebből a három változóból főkomponens elemzéssel egy faktort hoztam létre, azzal a céllal, hogy a konkrét iskolához fűződő viszonyon át valamennyire mérni lehessen az iskola hatását.³⁵ Szándékosan külön kezeltem a tanulás fontosságáról valló változót, miután ez kevésbé szól a konkrét iskoláról, inkább a tanulás iránti általános attitűdöt jelzi.

A várakozásnak megfelelően a gimnazisták a legelégedettebbek az iskolájukkal, és a szakmunkástanulók a legkevésbé, mégis érdekes, hogy területi bontásban a kecskeméti gimnazisták kevésbé elégedettek, míg a szombathelyiek kifejezetten azok (lásd 5.45. ábra). Szintén meglepő, hogy a kecskeméti szakmunkástanulók a legkevésbé elégedetlenek iskolájukkal. Az erős szelekció következtében éppen ellenkező eredmény lett volna várható, ahol a gimnazisták, érzékelvén kiválasztott szerepüket jóval elégedettebbek, a szakmunkástanulók pedig érzékelve kiszorított helyzetüket, jóval elégedetlenebbek lehetnének. Szintén nem érhető tetten a békéscsabai szakmunkásképző osztályokba járók esetén a nagyobb elégedettség, ami várható lett volna az iskola által nyújtott szélesebb körű különórai aktivitás révén.

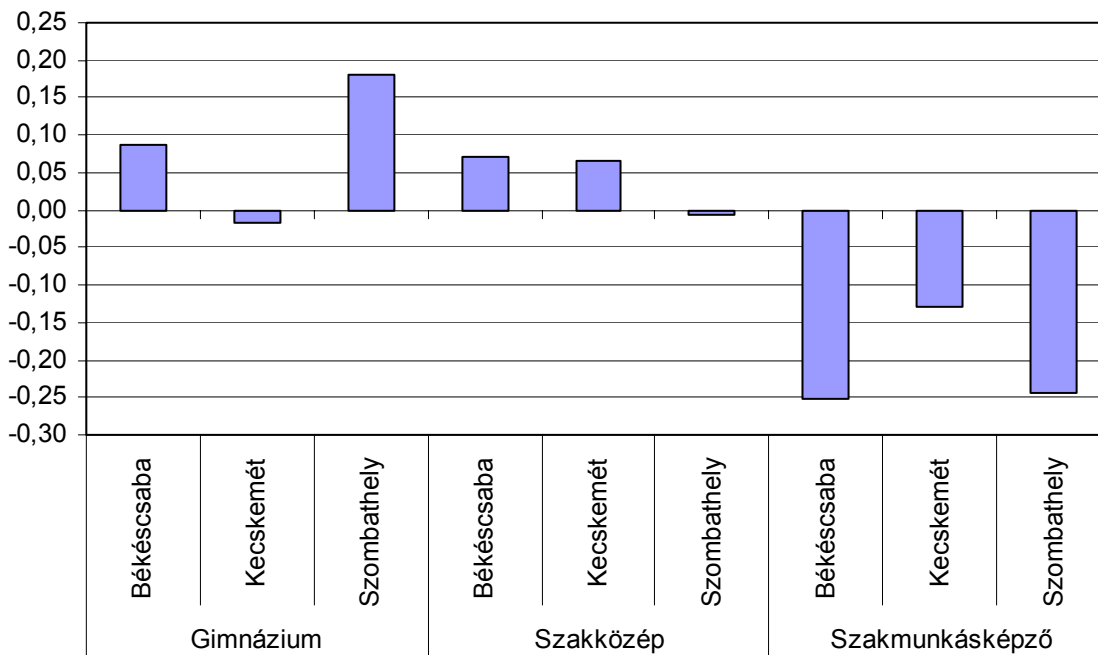
³⁵ *Az iskola jelentőségét mutató faktor*

	1
Középiskolai tanároktól tanult	0,779
Szeret iskolába járni	0,702
Az iskolán, tanárokon múlik	0,604

Módszer: KMO: 0,665; főkomponens analízis, varimax rotáció, megmagyarázott variancia: 43,405

5.45. ábra

Az iskolának tulajdonított fontosság iskolatípusonként és városonként (faktorszór, 17 évesek)



A kapcsolati tőkét és az iskolához, tanuláshoz vetett viszonyt kifejező változók a többváltozós elemzés során gyengén, de szignifikánsan magyarázzák a továbbtanulási aspirációkat. Ebben a modellben a network játssza a legnagyobb szerepet (lásd Khi-négyzet), de a tanuláshoz tulajdonított fontosság is jelentősebb tényező. Viszonylag kevesebb hatása van a konkrét iskoláról kialakult véleménynek (lásd 5.89. táblázat). A tanulás fontosságának egy egységnyi változása (négy fokú skála) több mint két és félszeresére emeli az egyetem, és másfélszeresére a főiskola választásának esélyét az egyéb tanfolyamokhoz képest (lásd 5.89. táblázat). A legkevésbé a különórák száma és a család infrastrukturális ellátottsága tűnik befolyásolni a továbbtanulás irányát.

5.89. táblázat

A felsőoktatási intézmény választása az egyéb továbbtanulási lehetőséghez képest, multinomiális regressziós modell a kapcsolati tőke és tanulási attitűd változókkal

		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Egyetem	Konstans	-6,479	0,422	235,882	1,000	0,000	
	A tanulás fontossága	0,981	0,106	85,249	1,000	0,000	2,667
	Az iskola szerepe faktor	0,351	0,066	28,526	1,000	0,000	1,420
	Különóra	0,199	0,024	71,016	1,000	0,000	1,220
	Infrastruktúra	0,232	0,035	44,753	1,000	0,000	1,261
	Network	0,594	0,051	136,346	1,000	0,000	1,810
Főiskola	Konstans	-2,536	0,322	62,186	1,000	0,000	
	A tanulás fontossága	0,404	0,085	22,391	1,000	0,000	1,497
	Az iskola szerepe faktor	0,257	0,053	23,527	1,000	0,000	1,293
	Különóra	0,135	0,021	40,350	1,000	0,000	1,144
	Infrastruktúra	0,128	0,028	21,003	1,000	0,000	1,136
	Network	0,285	0,044	41,443	1,000	0,000	1,329

Cox and Snell: 0,189; Nagelkerke: 0,214; McFadden: 0,097

Az, hogy egy tanuló mennyire tudja elképzelni a jövőt, mennyire tartja fontosnak a tanulást, alapvetően meghatározza a továbbtanulási aspirációs szintjét. Az osztály összetételén át közvetve is hat az iskola. Minél iskolázottabbak a szülők egy osztályban, annál inkább igaz az, hogy a tanulónak – legyen jó vagy rossz tanuló – a jövőre vonatkozó elképzelései nem konkrétak és személyesek, hanem elvontak és globálisak. Igaz ez mind a jól és mind a rosszul tanuló gyerekekre. Erősen befolyásolja a tanuló továbbtanulási elképzeléseit az is, hogy milyen fontosságot tulajdonít a tanulásnak. Igen érdekes, hogy azoknál a tanulóknál, ahol a tanulásnak a családban kisebb fontosságot tulajdonítanak, az iskolai klíma alapvető szerepet játszhat a tanulás iránti pozitív attitűd kialakulásában. Míg a gimnazistákra általában igaz, hogy akkor is fontosnak tartják a tanulást, ha nem érzik jól magukat az iskolában, addig a szakmunkástanulók sokkal érzékenyebben reagálnak az iskolájukban uralkodó klímára. Ők, ha szeretik az iskolát, általában fontosnak is tartják a tanulást, de ha nem érzik jól magukat az iskolában, a tanulást sem tartják fontosnak. Azoknál a tanulóknál, akik a családi háttérükből kifolyólag jóval kevesebb kulturális és társadalmi tőkével rendelkeznek, az iskola és a pedagógus alapvető szerepet játszhatna a tanuló tanulás iránti attitűdjének alakításában és ezáltal kulturális és társadalmi tőkéjének gyarapításában. Ezek a gyerekek viszont általában olyan iskolákban tanulnak, ahol sem az osztályban (hasonlóan hátrányos helyzetű osztálytársak), sem az iskolában (kontraszelektált pedagógusi gárda) nem jutnak hozzá olyan erőforrásokhoz, amivel hátrányos helyzetükön javítani tudnának.

6. A továbbtanulási aspirációkra ható tényezők együttes vizsgálata

Ebben a fejezetben megpróbáltam a tanulók továbbtanulási elképzeléseinek kialakulásában szerepet játszó tényezők hatását együttesen vizsgálni. Mind a 13, mind a 17 évesek esetében arra voltam kíváncsi, hogy az eddig tárgyalt különböző hatások vajon együtt hogyan érvényesülnek. A többváltozós multinomiális logisztikus regresszió módszerével azt vizsgálom, hogy

- 1.) a családi háttér és egyéni tényezők (tanulmányi eredmény, nem),
- 2.) a területi jellegzetességek (településtípus, kistérség),
- 3.) az iskola – a rendelkezésre álló adatokból kinyerhető – jellegzetességei (egy tanárra jutó tanulók száma, valamint az osztályösszetételt mutató anyák osztályonkénti átlagos iskolázottsága),
- 4.) a tanuló társadalmi tőkéje (információs csatornák száma, az iskolához, tanuláshoz vetett viszony)

együttesen hogyan hat az általunk magyarázni kívánt továbbtanulási elképzelésekre.

A 13 évesek esetében a gimnáziumi, illetve szakközépiskolai továbbtanulás választásának esélyeit vizsgáltam a szakmunkásképző iskolában való továbbtanulás választásának esélyeihez képest, a 17 évesek esetében pedig az egyetemen, vagy főiskolán való továbbtanulás választásának esélyeit az egyéb tanfolyamokon való továbbtanulás esélyeihez képest. Fontos leszögezni, hogy itt nem megvalósult tényekről, hanem elképzelésekről van szó, amelyek viszont nagy valószínűséggel a realitás talaján állnak.

A kiindulási modell szerint (lásd 3. fejezet) a tanuló továbbtanulási elképzeléseire legerőteljesebben a tanulmányi teljesítménye hat. Sajnos ezt jelen esetben csak a tanulmányi átlaggal tudtam mérni, holott különböző felmérések szerint az osztályzatok és a valós tanulmányi teljesítmények között viszonylag laza a korreláció. Ugyanakkor viszont a tanuló számára elsődlegesen az osztályzat közvetíti az iskolának és a pedagógusnak a teljesítményéről kialakított értékelését, és a továbbtanulási döntéseiben is elsősorban erre hagyatkozik, hiszen ő maga sem ismeri a valós teljesítményét (egyrészt mert nem mérik, másrészt pedig ha mégis megmérnék, annak eredményéről nem biztos, hogy tájékoztatnák). Érdekes lenne ugyanakkor megvizsgálni, hogy azok a tanulók, akik rosszabb osztályzatot kapnak, mint amilyen a tesztekkel mért teljesítményük, vajon bíznak-e magukban annyira, hogy továbbtanuljanak gimnáziumban, vagy egyetemen. Létezik-e a Pygmalion hatás a

magyar osztálytermekben, vagy nem, vagyis a pedagógus képes-e más pályára állítani a tanulót, mint amire eredetileg a képességei predesztinálnák. Ennek megválaszolásához viszont osztálytermi megfigyelés, a tanulók teljesítményét több időpontban tesztekkel mérő kutatás kellene.

A továbbtanulási döntéseket tehát az osztályzatok alapvetően befolyásolják, és természetesen, minél jobb valakinek a tanulmányi eredménye, annál ambíciózusabb továbbtanulási tervei vannak. Ugyanakkor a továbbtanulási aspirációkat befolyásolja az elérhető kínálat. A fiúk és lányok számára eltérő továbbtanulási utakat kínál a magyar iskolarendszer. A szakképzés kínálata elsősorban a fiúk számára kínál alternatívát, ezért a lányok jóval nagyobb arányban tanulnak tovább gimnáziumban, mint a szakképzésben.

A családi háttér és az egyéni tulajdonságok (tanulmányi eredmény és nem) a 13 évesek továbbtanulási elképzeléseit jobban magyarázzák, mint a 17 évesekét (lásd 6.4. és 6.5. táblázatokban az 1. modell Cox and Snell mutatóit). A tanulmányi eredmény mindkét korosztályban erőteljesen befolyásolja a továbbtanulási aspirációkat, minél jobban tanul valaki, annál nagyobb az esélye annak, hogy a magasabb presztízsű gimnáziumot, vagy egyetemet választja. Minél iskolázottabb a szülő, annál inkább választ gimnáziumot, vagy egyetemet az illető. Az iskolázatlan apák, vagy anyák gyermekeinek hozzávetőleg egyötödnyi esélyük van arra, hogy a gimnáziumot, vagy az egyetemet válasszák, a szakmunkásképzéshez, vagy az egyéb tanfolyamokhoz képest. Az érettségizett szülő esetén ez az esély kevesebb mint egyketted. Ugyanakkor a szülők iskolázottsága kevésbé játszik szerepet a szakközépiskola választásánál. Ugyanígy a tanuló neme sem, ellentétben a gimnáziumi, vagy a felsőoktatásban való továbbtanulással. A fiúk fele akkora eséllyel választják a gimnáziumot, mint a lányok. Mégis, a felsőfokú továbbtanulás esetén a fiúk már 2,3-szor nagyobb eséllyel választják az egyetemet, és 1,2-szer nagyobb eséllyel a főiskolát, mint a másik nem. Ennek egyik magyarázata az, hogy a gimnazista fiúk sokkal ambíciózusabbak, mint a lányok (lásd 6.1. táblázat). A fiúkat úgy tűnik, kevésbé befolyásolják az osztályzatok, vagyis a rosszul tanuló fiúk nem bátortalanodnak el annyira, mint a lányok. A szakközépiskolás fiúk is inkább választják a főiskolát tanulmányi eredménytől függetlenül, mint a lányok, akik hajlamosabbak beérni az egyéb továbbtanulási lehetőségekkel. A lányoknak a statisztikából ismert nagyobb arányú felsőfokú továbbtanulása abból fakad, hogy a továbbtanulást biztosító középiskolákban jóval nagyobb a részarányuk, mint a fiúknak. Ugyanakkor a multinomiális logisztikus regressziós modell azt mutatja, hogy ha a különböző középfokú intézményekben egyenletesen oszlanának meg a lányok és a fiúk, úgy a fiúk nagyobb arányban tanulnának tovább, mint a lányok. Paradox módon, tehát miközben a fiúk gimnáziumban való továbbtanulási aspirációi jóval kisebbek, mint a lányoké, a felsőoktatásban való továbbtanulási szándékokat illetően éppen fordított a helyzet. Az általános iskola utáni továbbtanulás során ugyanis sajátos módon a fiúkat, miután

számukra szélesebb spektrumú a kínálat, jobban szétdobja a középfokú intézményrendszer struktúrája. Ez eredményezheti aztán azt is, ami a mintában szereplő tanulók szüleinek iskolázottsága is illusztrált, hogy a férfiak iskolázottsága jóval inkább szóródik, mint a nőké. A lányok gyakran jobb híján mennek gimnáziumba. Éppen ezért, az a fiú, aki gimnáziumban tanul tovább, minden bizonnyal tudatosabban készül a felsőoktatásban való továbbtanulásra, mint az a lány, aki csak jobb híján választotta ezt az intézményt.

6.1. táblázat

A középfok utáni továbbtanulási elképzelések nemek szerint

A középfokú intézmény típusa	A tanuló tanulmányi eredménye	A továbbtanulás iránya	Fiú	Lány	Összesen
Gimnázium	Rossz tanuló	Egyetem	24,07	4,55	15,31
		Főiskola	48,15	31,82	40,82
		Egyéb	27,78	63,64	43,88
	Közepes tanuló	Egyetem	35,63	17,26	26,22
		Főiskola	52,50	62,50	57,62
		Egyéb	11,88	20,24	16,16
	Jó tanuló	Egyetem	81,58	60,34	67,70
		Főiskola	16,32	37,43	30,11
		Egyéb	2,11	2,23	2,19
Szakközépiskola	Rossz tanuló	Egyetem	5,00	4,05	4,62
		Főiskola	49,62	35,26	43,88
		Egyéb	45,38	60,69	51,50
	Közepes tanuló	Egyetem	15,85	3,95	9,82
		Főiskola	62,20	54,55	58,32
		Egyéb	21,95	41,50	31,86
	Jó tanuló	Egyetem	33,12	26,92	28,76
		Főiskola	61,69	56,04	57,72
		Egyéb	5,19	17,03	13,51

A következő 2. modell (lásd 6.4. és 6.5. táblázatok) már a területi tényezőket is figyelembe veszi. A városi általános iskolákban tanulók a községekhez képest két és félszer nagyobb eséllyel pályáznak gimnáziumi továbbtanulásra, ez az arány másfélszeres a szakközépiskolai továbbtanulás esetén. Azok akik városban jártak általános iskolába, szintén másfélszer nagyobb eséllyel választják az egyetemet az egyéb tanfolyamokhoz képest, községi társaikhoz viszonyítva. A főiskola megcélzása viszont már nem függ össze a volt általános iskola településtípusával. Ennél is izgalmasabbak talán a kistérségi különbségek. A tanulmányi eredmény, nem, szülők iskolázottsága és településtípus változókat állandónak tekintve, a békéscsabai diákok kétszer nagyobb eséllyel, a kecskemétiak pedig majdnem feleakkora eséllyel választanának gimnáziumot, mint a szombathelyiek. A szakközépiskola választása esetén már csak a kecskeméti és a szombathelyi diákok közötti továbbtanulási különbségek maradnak szignifikánsak. A régiók között tehát szignifikáns eltérést találhatunk a továbbtanulást tekintve. A békéscsabaiak gimnáziumba, a kecskemé-

tiük pedig szakmunkásképzőbe aspirálnak nagyobb mértékben, mint a szombathelyi gyerekek. A felsőfokú továbbtanulás esetén viszont a békéscsabaiak jóval kisebb arányban aspirálnak egyetemre, mint a szombathelyiek. Ez utóbbi valószínűleg strukturális – vagyis a helyi iskolaszervezetből adódó – hatás, mert a középfokú intézmény típusával kontrollálva már eltűnik a Békéscsaba és Szombathely közötti különbség, viszont a kecskemétiük még ekkor is majdnem kétszer akkora eséllyel akarnak egyetemre menni, mint a szombathelyiek. Ezt részben az magyarázhatja, hogy a kecskeméti gimnáziumok zöme szerkezetváltó gimnázium, sok közülük egyházi fenntartás alatt áll. Ezekben az iskolákban a továbbtanulási aspirációk jóval magasabbak lehetnek, mint a gimnáziumokban általában. A kecskeméti fejlesztési tervekben is kiemelt helyet foglalt el a továbbtanulási arányok taglalása. Szembetűnő, hogy a 17 évesek esetében a középfokú intézmény típusát is magába foglaló 3. modell magyarázó ereje jóval nagyobb, mint az előző kettőé. A középfokon az iskola típusa majdnem ugyanolyan súllyal esik a latba, mint a tanulmányi eredmények. A gimnazisták kilencszer, a szakközépiskolások 5-6-szor nagyobb eséllyel választják az egyetemet az egyéb tanfolyam helyett, a szakmunkástanulókhoz képest. A főiskolán való továbbtanulást pedig 15-ször nagyobb eséllyel választja egy középiskolás (gimnazista, szakközépiskolás), mint egy szakiskolás. A gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák közönsége nagyon eltér egymástól. Másik nagy vízválasztó az, hogy a gimnázium és szakközépiskola érettségit ad, a szakiskola nem.³⁶ Ennek az erős szelekciós mechanizmusnak tudható be, hogy a középfokon – a kialakult homogén közeg miatt – a családi háttér hatása eltűnni látszik. A mi modellünkben ettől eltérően a családi háttér és tanulmányi eredmény hatása szignifikáns marad az egyetemi továbbtanulási szándék esetén, a főiskolánál viszont valóban elhalványodik.

A középfokú iskolák esetében nem álltak rendelkezésemre iskolai adatok, de miután a középfokú intézmény típusa erőteljesen befolyásolja az iskolák különböző ráfordítás és eredmény adatait, ezért a típust jelző változó valószínűleg magába tömörítette az iskolákban meglévő egyéb (fajlagosok, pedagógusok végzettsége, stb.) különbségeket. Az általános iskolák esetében viszont volt mód iskolai adatok bevitelére is a modellbe. Igen érdekes módon, minél több tanuló jut egy tanárra az adott általános iskolában, annál inkább jellemző a gimnáziumi továbbtanulási szándék a tanulókra. (Hozzá kell tenni, hogy az egy osztályra jutó tanulók száma nem alkotta szignifikáns elemét a modellnek, ezért hagytam ki.) Emögött az összefüggés mögött viszont már nem állhat magyarázatként az, hogy az iskolák éppen azért nagyobb méretűek (vagyis több a tanuló), mert a jó tanulói összetétel miatt sikeresek, és az iskolázott szülők ostromolják ezeket az iskolákat, hogy a gyerekeik bekerüljenek. Itt már ezek a hatások kontrollálva vannak, tehát itt nem arról van szó, hogy azért akarnak a nagyobb fajlagos méretű iskolákból gimnáziumban továbbtanulni, mert itt

³⁶ Ez kicsit torzíthatja a modellt, de úgy gondoltam, hogy többet veszítettem volna, ha csak az érettségit adó intézmények tanulót vettem volna be a modellbe.

általában a magasabb továbbtanulási aspirációkkal rendelkező családok gyerekei járnak. Azt feltételezhetnénk, hogy ahol sok gyerek jut egy tanárra, ott nem jut kellő figyelem a gyerekekre, tehát ezek a tanulók a továbbtanulás terén sem lesznek olyan ambiciózusak. Mint láttuk, az osztályméret esetén bebizonyosodott, hogy a nagy osztályméret – ha kontrolláljuk az iskola összetételét – előnytelenül hat a tanulmányi eredményre (lásd 5.4.1. fejezet). Itt viszont éppen fordított az eset. Bár erre megnyugtató magyarázatot az adataimból nem kaptam, magyarázatként felmerülhet, hogy azokban az iskolákban, ahol nem túl nagyok az osztályméretek, viszont relatíve kevesebb tanár lát el több gyereket, ott egyszerre érvényesülhet a pedagógiai és a pénzügyi hatékonyság. Az ilyen kettős értelemben hatékony iskola lehetséges, hogy a tanításban és a továbbtanulás iránti vágy felkeltésében is hatékonyabb. Az iskola eredményességével foglalkozó szakirodalom szinte mindenütt kiemeli az iskolai vezetés kultúrája és a tanulók eredményessége között meglévő összefüggést.³⁷

Az iskola típusa, illetve az egy tanárra jutó tanulók száma az iskola ellátottságáról árulkodik. Az iskola hatását viszont nagyon gyakran nem közvetlenül érzékelhetjük, hanem az, a sajátos tanulói összetétel folytán, kontextuális hatásként működik. Ennek mérésére vezettem be az anyák osztályonkénti átlagos iskolázottságának mutatóját. Feltevésem szerint, amennyiben a szülő iskolázottságának egyéni hatásával kontrollálva ez a mutató szignifikánsan korrelál a tanuló továbbtanulási elképzeléseivel, akkor ott valóban fennállhat valamilyen kontextuális jellegű csoporthatás. Az anyák osztályonkénti átlagos iskolázottsága erőteljesen befolyásolja a gimnázium, az egyetem, illetve a főiskola választásának esélyét. Különösen az egyetemi továbbtanulás esetében játszik ez nagy szerepet: az anyáknak az osztály szintjén egy egységgel nagyobb iskolázottsága esetén az egyéb tanfolyamokhoz képest háromszor nagyobb eséllyel választják az egyetemet az adott osztályban tanulók, mint az egy egységgel alacsonyabb átlagos anyai iskolázottsági értékkel bíró osztályban tanuló társaik.

A tanuló társadalmi tőkét mérő mutatók bevonása a modellbe már nem javítja jelentősen a modell magyarázóerejét, de azért annak szignifikáns részét képezik. Az információs csatornák száma (network) egyedül az egyetemi továbbtanulás esetén játszik szerepet. A tanárnak, mint példaképnek a választása, ami kifejezetten jó viszonyt, kommunikációs kapcsolatot tételez fel a tanuló és a tanár között, több mint kétszeresére növeli a gimnázium választásának az esélyét. Érdekes módon ennek a változónak a bevitelére újra életre keltette a településtípust a modellben. A 3. modellben az iskolák tanulói összetétele és a fajlagos mutató kioltotta a településtípus magyarázó erejét, hiszen az nagyrészt az előző tényezőkön keresztül fejthette ki hatását. Ugyanakkor a tanár példaképként való megjele-

³⁷ Ugyanakkor lehetséges, hogy ide járnak a – szülők iskolázottságától függetlenül – a legtehetségesebb tanulók. Ennek tisztázásához megintcsak tanulói teljesítmény adatokra lenne szükség.

nésével a városi iskolákban tanulók újra nagyobb arányban választják a gimnáziumot, mint a szakmunkásképzőt. Ezt az magyarázza, hogy a városi és a falusi gyerekek másképpen viszonyulnak a tanáraikhoz. A községi gyerekek nagyobb arányban állították, hogy a tanár a példaképük (a mintában 10% említette első, második, vagy harmadik helyen a pedagógust), de ennek nincs különösebb hatása a továbbtanulási elképzeléseikre. Ugyanakkor a városi gyerekek körében, akik kevésbé állították, hogy a pedagógus a példaképük, azok, akik mégis ezt mondták, lényegesen nagyobb arányban tanulnának tovább gimnáziumban, mint szakiskolában (lásd 6.2. táblázat). Ez összefügghet azzal az oktatásügyi közvéleménykutatásokból is ismert ténnyel, hogy minél iskolázottabb valaki, annál kritikusabb az oktatással szemben. A községi diákok általában elfogadóbbak a tanárral szemben, és – valószínűleg a kisebb kapcsolati tőke, ismeretség miatt – példaképüknek is gyakrabban választják, anélkül, hogy ennek hatása lenne pályaválasztási elképzeléseikre. A városi diákok viszont jóval kritikusabbak, így amennyiben a pedagógust példaképként választják, az jóval inkább lehet racionális, mint emocionális döntés (ami nem jelenti azt, hogy ne lenne érzelemgazdag kapcsolat a tanár és a diák között). Ez a hatás a fiúk esetében még sokkal erőteljesebb, az ő esetükben a pedagógushoz fűződő jó viszony nagy mértékben megnöveli a továbbtanulási aspirációs szintet.

6.2. táblázat

A továbbtanulás iránya a tanárt példaképként állító és nem állító 13 évesek körében településtípusonként, 1997 (%)

Példaképül	Szaktanárképző	Szakközépiskola	Gimnázium	Összesen
VÁROS				
A tanárt nem említi	94,50	91,45	87,78	90,25
Említi a tanárt	5,50	8,55	12,22	9,75
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00
KÖZSÉG				
A tanárt nem említi	86,62	83,88	85,11	84,99
Említi a tanárt	13,38	16,12	14,89	15,01
Összesen	100,00	100,00	100,00	100,00

A 17 éveseknél azok akik fontosnak tartják a tanulást, és nagyra értékelik az iskola jelentőségét, azok nagyobb eséllyel akarnak egyetemen, vagy főiskolán továbbtanulni, mint egyéb tanfolyamokon. Mind a középfokú iskolatípus beemelése, mind a tanulás fontosságának megjelenése jelentősen változtatott a nemek közötti különbségeken is. A lányok jellemzően jóval nagyobb fontosságot tulajdonítanak a tanulásnak, mint a fiúk (lásd 6.3. táblázat). Amennyiben állandónak vesszük az iskola típusát és a tanulásnak tulajdonított fontosságot, akkor viszont a fiúk már három és félszer nagyobb eséllyel választják az egyetemet, mint a lányok (lásd 6.5. táblázat 4. modell). Tehát amennyiben azonos iskolatípusban tanulnának a lányok és a fiúk, valamint egyformán ítélnék meg a tanulás fontosságát, úgy a fiúk inkább aspirálnának egyetemre, mint a lányok. Jól látható, hogy a lányok

tanulás iránti elkötelezettsége magasabb – talán mert általában jellemzőbb rájuk a norma-követés –, viszont az iskola és a pedagógus szerepe a fiúk esetében a továbbtanulást illetően kiemelkedő lehet. Lehetséges, hogy a pedagógus neme sem érdektelen ebben a folyamatban. Miután kevés a férfi tanár, a fiúk számára sokkal kevesebb minta adódik iskolai pályafutásuk során, és amennyiben találkoznak egy kiemelkedő férfi tanárral, az számukra döntő lehet.

6.3. táblázat

A tanulás fontossága nemek szerint a 17 évesek körében, 1999 (%)

	Nem fontos	Kevésbé fontos	Fontos	Nagyon fontos	Összesen
Fiú	82,61	63,23	50,63	39,31	49,14
Lány	17,39	36,77	49,37	60,69	50,86
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

6.4. táblázat

A gimnázium, illetve a szakközépiskola választásának többváltozós elemzése (multinomiális logisztikus regresszió, Exp.B.)

Ref.: szakmunkásképző	Gimnázium				Szakközépiskola			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Tanulmányi átlag	1,343	1,355	1,343	1,344	1,189	1,197	1,192	1,197
Fiú (Ref: lány)	0,483	0,489	0,472	0,491	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Apa nem érettségizett	0,162	0,171	0,186	0,194	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Apa érettségizett Ref: Apa felsőfokú végzettségű	0,259	0,227	0,225	0,237	n.s.	0,409	n.s.	n.s.
Anya nem érettségizett	0,123	0,129	0,211	0,207	0,248	0,253	0,282	0,285
Anya érettségizett Ref: Anya felsőfokú végzettségű	0,272	0,253	0,326	0,331	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Városi iskola Ref.: községi iskola		2,479	n.s.	1,732		1,577	n.s.	1,493
Békéscsaba és környéke Kecskemét és környéke Ref: Szombathely és környéke		1,916	1,889	1,865		n.s.	n.s.	n.s.
Egy pedagógusra jutó tanulók száma			1,249	1,251		0,646	n.s.	n.s.
Anyák osztályonkénti átlagos iskolázottsága			1,533	1,522			n.s.	n.s.
Network				n.s.				n.s.
A tanár példakép				2,208				n.s.
Cox and Snell	0,409	0,434	0,464	0,468				

6.5. táblázat

Az egyetem, illetve a főiskola választásának többváltozós elemzése (multinomiális logisztikus regresszió, Exp.B.)

Ref.: egyéb tanfolyam	Egyetem				Főiskola			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Tanulmányi átlag	1,336	1,335	1,283	1,244	1,121	1,120	1,096	1,082
Fiú (Ref: lány)	2,334	2,356	3,111	3,445	1,247	1,238	1,650	1,745
Apa nem érettségizett	0,196	0,206	0,335	0,303	0,468	0,482	0,582	0,547

Apa érettségizett Ref: Apa felsőfokú végzettségű	0,457	0,480	0,584	0,537	0,686	0,702	n.s.	n.s.	
Anya nem érettségizett	0,167	0,171	0,585	0,609	0,355	0,361	n.s.	n.s.	
Anya érettségizett Ref: Anya felsőfokú végzettségű	0,368	0,377	0,661	n.s.	0,630	0,636	n.s.	n.s.	
Városi általános iskola Ref.: községi iskola		1,464	1,517	1,467		n.s.	n.s.	n.s.	
Békéscsaba és környéke Kecskemét és környéke Ref: Szombathely és környéke		0,726	n.s.	n.s.		0,742	n.s.	n.s.	
Anyák osztályonkénti átlagos iskolázottsága			n.s.	1,953	2,010		n.s.	1,380	1,406
Gimnázium			2,983	3,115				1,788	1,862
Szakközépiskola Ref.: szakmunkásképző			9,391	8,610			14,532	13,991	
Network			5,625	5,539			14,878	14,806	
Iskola jelentősége				1,240				n.s.	
A tanulás fontossága				1,318				1,317	
Cox and Snell	0,376	0,382	0,520	0,533				1,487	

Összefoglalás

A továbbtanulási döntés életünk egyik legfontosabb döntése, akár csak az elhelyezkedés vagy a házasságkötés. A továbbtanulási utakból már sajátosan következnek a különböző életpálya utak. Az egyén itt egy olyan döntést hoz, ahol nagyon sok tényezőt kell együttesen mérlegelnie. A döntésére egyaránt hatnak egyéni, valamint kontextuális tényezők. A családi háttér, a szülők iskolázottsága, jövedelmi helyzete, az egyén saját képességei, vagy az oktatási intézmények kínálata mellett erőteljesen hatnak azok a kontextuális tényezők, amelyek segítenek az egyénnek elhelyeznie magát a társadalmi térben. Ebben a folyamatban a család mellett kiemelkedő szerepet játszik az iskola. Az ott kapott osztályzatok azok, amelyek a legnyilvánvalóbb jelzéseket adják a tanulónak arról, hogy hova is sorolja magát. Ezen felül erőteljesen hat az iskola aurája, a pedagógusok felkészültsége, az ott tanuló tanulók családi háttere. A továbbtanulási döntés ugyanis habár egyéni döntés, de az a másokkal való interakció során kristályosodik ki. A családban folytatott beszélgetések, a pedagógusokkal és osztálytársakkal folytatott kommunikációnak nemcsak az információ-tartama, de jellege is döntő lehet. Az, hogy ezek a személyes kapcsolatok milyenek, hogy a különböző társas körök (család, iskola, osztály, barátok) hogyan viszonyulnak egymáshoz, kialakul-e egy erős, pozitív normarendszer, alapvetően befolyásolhatja a tanuló továbbtanulási döntését. Az anya és gyermek kapcsolata, a szülők és a pedagógusok viszonya, a gyerekek egymás közötti társas érintkezései erősíthetik, de gyengíthetik is egymást. A tanuló tulajdonképpen először az iskolán át találkozik a szélesebb társadalommal, az iskolát viszont alapvetően befolyásolja az azt körbevevő helyi társadalom kultúrája, a tanulók családjainak attitűdje. A helyi társadalom elitjének alapvető szerepe van a helyi iskolapolitika alakításában. Ez befolyásolja az iskolakínálatot, a beiskolázás gyakorlatát, a szegregáció mértékét. Minél hierarchikusabb és rendiesebb egy társadalom, annál inkább hajlamos az elit az iskolapolitikát úgy alakítani, hogy kedvező társadalmi pozíciójukat minél nagyobb eséllyel biztosítsák, vagyis a családi státus quo szerepét erősítsék. Ez a folyamat annál sikeresebb, minél kevésbé nyilvánvaló. Ma már az anyagi és a kulturális tőke újratermelése szabályozott formában zajlik, ugyanakkor a társadalmi tőke esetében ezek a folyamatok kevésbé láthatóak. Az elit számára ma már egyre nyilvánvalóbb, hogy nem az a fontos, hogy hol és mit tanul a gyermeke, hanem, hogy kivel. Ez az a folyamat, ahol az iskola, akarva-akaratlanul ludas, hiszen a pedagógiai érvekkel alátámasztott selekció folytán olyan homogén tanulási közegek alakulnak ki, ahol a társadalmi tőke és ezáltal annak gyarapításának esélye is igen egyenlőtlenül oszlik meg.

A továbbtanulási döntés nem pusztán egy fajta kulturális beállítódás kérdése, hanem a vágyak és lehetőségek közös halmazának megtalálásában racionális megfontolások is szerepet játszanak. A továbbtanulás költségeinek és hasznának mérlegelésénél alapvető az

egyén időhöz vetett viszonya. Minél inkább el tudja képzelni a jövőt (ami egyben egyfajta társadalmi tőke), minél több információval rendelkezik, minél idősebb, annál inkább tud racionálisan mérlegelni. A racionális kalkulációt ugyanis szisztematikusan befolyásolja a kognitív beágyazottság, ugyanannak a döntési problémának az átfogalmazása a preferenciák megváltozásához is vezethet. A továbbtanulási döntéseknél láttuk, hogy minél több információja van az egyénnek arról, hogy milyen esélyei vannak a továbbtanulásnál, annál inkább érzékelhető, hogy a döntésnél racionális megfontolások is szerepet játszanak. A fiatalok esetén természetesen, hogy a rövidtávú döntéseik kimeneteit jobban fel tudják mérni, mint a hosszú távú döntéseiket, így az általános iskola utáni továbbtanulásnál az osztályzatok nagy szerepet játszottak (költség-haszon kalkuláció), a hosszabb távú, a középfokot követő továbbtanulást illetően viszont már a kulturális hatások erősödtek fel (lásd 5.2. fejezet). A kultúra tulajdonképpen korlátozza a racionális cselekvést. Az embereket alapvetően az önérdek és az erkölcs, vagy norma vezérli, és ez a két elv egymásra vissza nem vezethető „hasznosságot” követnek (Szántó, 1999). A továbbtanulási döntéseknél az iskolázatlanabb szülők gyermekei érzékenyebben reagálnak a tanulmányi eredményeik által közvetített információra, vagyis, csak akkor tanulnak tovább az időigényesebb képzési típusú képzéseken (gimnázium), ha nagy esély van a sikerre. Az iskolázottabb szülők esetén viszont nincs ilyen szoros kapcsolat a jegy és a továbbtanulási szándék között. Ezt kétféleképpen is magyarázhatjuk. Egyrészt, feltételezhető, hogy az iskolázottabb szülők nagyobb jövedelemmel is rendelkeznek, tehát ők jobban fel tudják vállalni azt a kockázatot, hogy a gyengébb tanulmányi teljesítményű gyermekük idő előtt kiesik a képzésből (racionális döntés magyarázat). Ugyanakkor az adatok szerint lehetséges egy olyan magyarázat is, hogy az iskolázottabb szülők gyerekei esetében olyan erősen hat a továbbtanulást feltétlen értéknek tételező norma, hogy ez korlátozza őket abban, hogy racionálisan cselekedjenek (lásd 5.15. ábra).

Az egyén döntéseit alapvetően befolyásolja az a környezet, amelyben él. Ez leginkább a többi egyénnel fenntartott kapcsolatrendszerben, a velük folytatott kommunikációban testesül meg. A tanuló döntéseit alapvetően befolyásolja a mikrokörnyezet (család, iskola, osztály, baráti társaság, helyi viszonyok) jellege. Ez azért fontos, mert a gazdasági és kulturális tőke szerepe mellett a tanulás esetén felértékelődik a társadalmi tőke szerepe, amely elsősorban az emberek közötti viszonyrendszert jelenti. Minél sűrűbb ez a kapcsolati háló, minél több információ és segítség érhető el rajta keresztül, minél gazdagabb a kommunikáció, a tanuló annál inkább előnyben van az iskolai előrehaladását tekintve. A társadalmi tőke létrejöttében ugyanakkor fontos szerepet játszik a gazdasági és a kulturális tőke. A gazdasági tőkével való ellátottság eloldozza a közvetlen gazdasági kényszer alól a családot, ahol így a gyermekek hosszabb időt tudnak szánni a kulturális tőke elsajátítására. A kulturális tőke elsajátítása viszont feltételezi a társadalmi tőkét is, hiszen a kultúra inkorporációja, elsajátítása igazából csak egy aktív, kommunikatív viszonyban képzelhető

el. A mai társadalmakban, ahol a marketingtevékenység, a média és a politika fontos, bár túlértékelt színterei az életünknek, a kommunikációs készség, mint az emberek közötti kapcsolatok fenntartási és kiszélesítésének képessége, alapvetően befolyásolhatja az egyén társadalmi státuszát. Az Internet alapjaiban változtatja meg az ismeretek megszerzésének és a kommunikációnak a módját, már nem annyira a megszerzett iskolai végzettség illetve ismeretek, mint az információdömpingben való eligazodás és informáltság segít az életben való boldogulásban. Minél szélesebb tehát a kapcsolatrendszere valakinek, minél inkább tudja azt ápolni és használni, annál inkább lesz képes a gyors tájékozódásra és annál inkább tud a mindennapjaiban pótlólagos erőforrásokhoz, segítséghez jutni. Ma a továbbtanulás mögött nem annyira az a szándék rejtezik, hogy minél több ismerethez jusson valaki, hanem inkább az, hogy koncentráltan jusson valaki kiterjedt kapcsolati tőkéhez. Egy elitiskolában tanulók nemcsak saját családjuk erőforrásait használják, de az osztályban, vagy iskolában tanulók családjainak az erőforrásait is, és a későbbiek folyamán ezeket a kapcsolatokat – többek közt a továbbtanulásnál vagy elhelyezkedésnél – tovább lehet fialtatni. Ennek a felismerése is – ha nem is mindig tudatosan – vezet az elitiskolák kialakulásához, amely így felerősíti lefele is a szelekciót.

Jelenleg a társadalmi tőke rendies újratermelése folyik egyre egyenlőtlenebb elosztás mellett, ami a termelés jellegéből adódik. Az iskolák eltérő összetétele alapvetően újraosztja a „hasznosságokat”. Új növekedési, vagy leszakadó pályára állítja az egyént, akaratán kívül is. A társadalmi tőke közjóság jellegű, arra az egyén kevésbé tud önmagában hatni, az általában cselekvések nem szándékolt következményeként, externáliaként jön létre. Ez a folyamat zajlott és zajlik ma a magyar iskolarendszerben, ahol a mindig is meglévő szelekciós folyamatok új impulzust kaptak a szerkezetváltó gimnáziumi programok megjelenésével. Az így létrejött elitiskolák nem közvetlenül azzal a szándékkal jöttek létre, hogy az elitnek lehetőséget adjanak a társadalom egyéb rétegeitől való elkülönülésre. Ezek kialakulásában szerepet játszottak a történelmi hagyományok, a finanszírozási kényszer az iskolák részéről, az önkormányzatok tehetetlensége és kompetenciahiánya is, de miután az ezekben az iskolákban kialakult közösségek társadalmi tőkéje igen nagy és e zárt rendszerben azt meg is tudják sokszorozni, ezért ez a fajta rendszer ezen externália megteremtésével állandóan újratermeli magát. Az iskolarendszeren át zajló egyre egyenlőtlenebb elosztás egyrészt biztosítja az elit elkülönült rendies pozícióját, annak az elitét, amelyet ma már nem vagy nem csak a kulturális tőkével, hanem a társadalmi tőkével való bőséges ellátottság is jellemez. Ennek a pozíciónak a fenntartása viszont azzal jár, hogy a többi rend kiszorul a jó színvonalú képzésből, ami viszont csökkenti a társadalom ösztudáspotenciálját (lásd 1.2. fejezet). A magyar iskolarendszerben meglévő erős szelekciós mechanizmus tulajdonképpen ezzel a következménnyel jár. Maga a szelekciós mechanizmus sem mindig egyértelmű a laikus számára. Míg a felvételiztetés igen nyilvánvaló módjait a törvény korlátozza, illetve szabályozza, addig a szelekciónak egyéb,

kevésbé nyilvánvaló módjai – akár még annak a köntösében is, hogy működésük demokratikus és növeli az esélyegyenlőséget – virágoznak. Erre a legjobb példa a középfokú intézményekbe való bejutás módja. A felvételi teszt maga központilag egységes kompetenciateszt az 1999/2000-es tanévtől kezdődően. A kompetenciateszt bevezetése mögött meghúzódó szándék az volt, hogy a középiskolába jelentkezők azonos eséllyel pályázzanak a középfokra, és a legjobb iskolákba valóban az arra érdemesek jussanak be, nem pedig azok, akiknek a szülei meg tudják fizetni a külön tanárokat. Ezért nem ismeretekre kérdeznek rá a felvételin, hanem olyan logikai képességeket vizsgálnak, amik elvileg függetlenek a családi háttértől és a tanuló „valódi” képességeit mutatják. Ugyanakkor a szociológiai felmérések nem azt tanúsítják, hogy az elitiskolák tanulói összetétele megváltozott volna, és ezek az iskolák nyitottabbá váltak volna a szerényebb kulturális és társadalmi tőkével rendelkező rétegek gyermekei számára. Ennek több oka is lehet. Egyrészt a logikai készségek sem teljesen függetlenek a család kulturális tőkeellátottságától. Másrészt, itt egy olyan új típusú felvételi vizsga jelent meg a magyar oktatási rendszerben, amelyre a magyar iskola egyáltalán nem készít fel. Így a kompetencia tesztek megoldásához szükséges készségek begyakorlása (mert mint minden készség, ez is fejleszhető természetesen) csak iskolán kívül történhet. Ahhoz, hogy ezt felismerje valaki, és hogy erre erőforrásokat mozgósítson, megfelelő rálátással kell rendelkezni az iskolarendszer működésére. A megfelelő információkkal és erőforrásokkal inkább rendelkeznek a társadalom elit csoportjai, mint a többi csoport. Az általános iskola ugyanakkor egyáltalán nem érdekelt abban, hogy a gyerekeket már az általános iskolai szakaszban is felkészítse a szerkezetváltó gimnáziumokban való továbbtanulásra, hiszen így elveszíti legtehetségesebb gyermekeit, és az intézmény finanszírozása nehezebbé, a pedagógus jövője bizonytalanává válik. Azok a gyerekek viszont, akik családjában a kulturális és társadalmi tőke nem olyan kiterjedt, csak az iskola segítségével tudnának felkészülni egy ilyen vizsgára. Így viszont pont azok kerülnek hátrányos helyzetbe, akiknek a kitörésre az egyedüli lehetőséget az iskola tudná biztosítani. A tantárgyi oktatás révén ők inkább egy tantárgyi ismeretekre épülő felvételi vizsgára vannak felkészítve, így viszont – felkészültség és információ híján – még esélyük sincs a megmérettetésre. Ezen felül a központi felvételi vizsgának igen domináns része maradt a szóbeli, ahol a viszonylag széles ponthatár lehetővé teszi, hogy a tanári közösség azokat vegye fel, akik „belepasszolnak” az iskolába. Így hát a szerkezetváltó gimnáziumokba történő központi kompetencia vizsga éppen hogy nem növelte az elitgimnáziumokba való bekerülés esélyét a hátrányosabb helyzetű tanulók részére.

Az iskolák – a motivált szülők által is támogatott – beiskolázási politikája, felvételi stratégiája fenntartja a szelekciós mechanizmust, hiszen ezáltal lehet létrehozni olyan elitközösségeket, ahol meg lehet sokszorozni a társadalmi tőkét. Ebben a folyamatban viszont olyan közösségek is létrejönnek, ahol a társadalmi tőke alacsony szintje miatt kedvezőtlen folyamatok indulnak be. Az iskolarendszer kevesebb presztízzsel bíró iskoláiban egy

olyan kontraszelekció kezdődik, ahol mind a tanulók, mind a pedagógusok vesztesként élik meg pozíciójukat, és csekély önbizalmuk is tovább csökkenhet. Az olyan iskolák, ahol halmozottan hátrányos helyzetű tanulók vannak (és ezeket az iskolákat az elit elkülönülési stratégiája életben tartja és újratermeli) a pedagógusok között is elindul egy kontraszelekció. A saját erőben való hitetlenkedés, a csekély önbizalom, a rövid időhorizont felerősíti a tanulás iránti negatív attitűdöt (hiszen az ilyen iskolákban az egyedüli értelmiségi, a tanár sem feltétlen példaadó). Az ilyen közeg nem hogy javítana, de ront a fiatalok jövőbeli esélyein, hiszen ez a fajta kontextuális hatás még jobban lecsökkenti a jövőbeni hasznosság értékét, és rosszabb helyzetbe hozhatja a fiatalokat, mint amilyenbe egy kevésbé „alulról homogén” környezetben jutnának. Azáltal, hogy az elit elkülöníti magát a többi rétegtől, megfosztja őket attól az esélytől, hogy a társadalmi tőkéjüket növeljék, ami egyrészt az elittel való interakció során tudna gazdagodni. Az ebből a csapdahelyzetből való kitörés az elit részéről bizonyos előnyökről való lemondást, vagyis társadalmi szolidaritást igényelne, ami azon a belátáson alapul, hogy a társadalom integritása és a tudás minősége az egyre egyenlőtlenebbül elosztott társadalmi tőke révén csökken.

Emile Durkheim a társadalmi munkamegosztás egyik funkcióját abban látta, hogy a szolidaritás érzetét keltse az emberekben, ezáltal megteremtve a társadalmi integráció egyik szükséges feltételét. Ez egyben feltételezi a társadalmi interakciók gyakoriságát, a társadalom tagjai közötti kommunikáció zavartalanságát. A társadalmi munkamegosztás tehát sajátos típusú társadalmi kapcsolatok tömeges kialakulását teszi lehetővé, ezeket nevezte Granovetter hídszerű gyenge kötéseknek (*Szántó, 1999*). Ezen kötések erőssége a minimális ismeretségtől az elmélyült barátságig terjedhet. Ugyanakkor Granovetter egyik legfontosabb következtetése, hogy a gyenge kötések sokkal nagyobb valószínűséggel létesítenek hidat az egymáshoz erős szálakkal kötődő személyek lokális csoportjai között, mint az erős kötések (*Granovetter, 1988*). Annál magasabb lesz egy közösség kohéziója, minél több hídszerű gyenge kötés létezik egy adott csoportban. Ezek az ismerősi kapcsolatok fontos szerepet játszanak később a különböző mobilitási lehetőségek kiaknázásában. Mindezeket figyelembe véve, az olyan gyerekek családjában, ahol a rokonságon és a szomszédságon túl nincsenek értelmes kapcsolataik, ott a családok által létrehozott társadalmi tőke kizárólag a közvetlen fizikai környezetükben található erőforrásokhoz való hozzáférés érdekében hasznosítható. Mivel ezek általában gyenge minőségűek, kevés előny származik belőlük. Ez viszont kérdésessé teszi a felnőttek hitelességét, amikor gyerekeik viselkedését megpróbálják ellenőrizni (*Fernandey Kelly, 1998*). Nem tud kialakulni egy olyan erős norma (társadalmi tőke), ahol a felnőttek hiteles és következetes elvárásai hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekekben is egy erős norma, és jövőorientáltság alakuljon ki. Külön probléma, hogy az ilyen családok gyerekei számára az iskolában tanító pedagógusok is gyakran hiteltelenné válnak, hiszen a területi szegregáció és iskolai szelekció révén az ilyen iskolákban tanító pedagógusok is kudarcnak élik meg helyzetüket, és nem

alakul ki a szülők, pedagógusok között egy olyan kapcsolati háló, ahol a folyamatos kommunikációban egymást megerősítve kifejlődne egy stabil zárt, lokális normarendszer. A kapcsolati hálók csonkasága azon túl, hogy nem segíti elő egy erős normarendszer kialakulását, esélytelenné teszi a hátrányos helyzetű gyerekeket, hogy külső társadalmi kapcsolathálókkal ki tudjanak törni helyzetükből. A hálózatok egyik legfontosabb jellemzője a multiplexitás, vagyis az, hogy a társadalmi kapcsolathálókat milyen mértékben alkotják eltérő társadalmi státusszal rendelkező, egymáshoz sokféleképpen kapcsolódó egyének. A különböző méretű csoportok személyes kapcsolatokon keresztül integrálódnak társadalommá (*Fernandey Kelley, 1998*). Amennyiben a társadalom egymástól elkülönülő homogén csoportokra szakad, ott nem alakul ki ez a multiplexitás. A magyar iskolarendszer szelektív mechanizmusa elősegíti a társadalom kasztosodását, ahol a szerény társadalmi tőkével rendelkező csoportok tagjai szinte alig érintkeznek a kiterjedt társadalmi tőkével rendelkező csoportok tagjaival. Már a nevelés korai szakaszában megjelennek a cigányiskolák, ahol szinte hermetikusan el vannak zárva a gyerekek a társadalom azon tagjaitól (azoktól a gyerekektől), akik kiterjedtebb kapcsolati hálóval rendelkeznek. A változatos háló lehetővé tenné az egyén részére, hogy a „gyenge kötések” révén igénybe vegyék mások erőforrásait is. A hátrányosabb helyzetben lévő tanulók (kistelepülés, sajátos összetételű iskolák, iskolázatlan szülők, stb.) ugyan rendelkezhetnek erős baráti vagy családi kapcsolatokkal (erős kötés), de nincsenek kapcsolódásaik más társadalmi kapcsolathálókhoz (gyenge kötés), melyek ellenőrzik a lehetőségekhez való hozzáférést, például a továbbtanulás esetében azokat az ismereteket, amelyek a különböző iskolák által nyújtott lehetőségekről szólnak. E patthelyzet megoldására az egyik javaslat az, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek kapcsolathálóit ki kell terjeszteni, tartós kapcsolatba hozva őket azokkal, akik nagyobb rátekintéssel, erőteljesebb jövőképpel rendelkeznek (*Fernandey Kelley, 1998*). Ez minden bizonnyal azt jelenti, hogy javítani kell a gyengébb tanulói összetételű iskolákban tanító pedagógusok minőségén, hiszen rajtuk keresztül tudná leginkább a hátrányos helyzetű tanuló gyarapítani a kulturális és a társadalmi tőkéjét is.

Az iskolának tehát döntő szerepe lehet a társadalmi tőke termelésében és elosztásában. A továbbtanulási döntéseknél láthattuk, hogy a szülők iskolázottsága nemcsak egyéni szinten, de az osztályközösségen át is hat. Azokban az osztályokban, ahol a szülők zöme diplomás, ott a továbbtanulási aspirációk még magasabbak, mint ahogy az az egyéni szülői iskolázottsági szint alapján várható lenne. Ez a hatás viszont fordítva is működik. Így, amikor az iskola hatását kerestem a tanulók továbbtanulási döntéseinél, akkor legerőteljesebben ez a szelektációs mechanizmus révén létrejövő nem szándékolt hatás volt felfedezhető, ahol az iskola a homogén osztályok kialakításával tulajdonképpen felerősíti a családból hozott előnyöket vagy hátrányokat. Sajátos módon az iskolai eredménymutatók alapján képzett faktorok (kipasszírozó, integráló) sem utalnak az iskola kifejezetten pozitív szerepére a továbbtanulási döntéseket tekintve (*lásd 5.4.3. fejezet*). Mindenképpen le-

szögezhető, hogy az iskolának van szerepe a családi hatáson túl a tanulók továbbtanulási elképzeléseinek kialakításában, de ez a szerep egy – a differenciálatlan pedagógiának is betudható – homogenizálás negatív externáliájaként jön létre.

Az a kontextuális hatás, miszerint azokban az osztályokban, ahol magasabb a szülők iskolázottsága, magasabb a tanuló továbbtanulási aspirációs szintje is, egyéni családi háttérétől függetlenül, többféleképpen is magyarázható. 1.) Lehetséges, hogy a jobb összetételű osztályokban ugyanazok az osztályzatok magasabb teljesítményt takarnak, mint a rosszabb összetételű osztályokban, így az ott szerzett jegy többet ér, és ezt a tanulók tudják is. 2.) Azok a tanulók, akik egy jó összetételű osztályba kerülnek, azok általában a jobb képességű tanulók, és ilyen akad a kevésbé iskolázott családokban is. Tehát az ilyen osztályokban tanuló szerényebb családi háttérű tanuló eleve jobb individuális képességekkel rendelkezik. 3.) Lehetséges, hogy egyfajta „bandwagon” hatás érvényesül, vagyis „siessünk, mert lemaradunk” hatás, ahol a zömében magas továbbtanulási aspirációs szinttel rendelkező tanuló húzza maga után a többieket. 4.) Lehetséges, hogy ezekben az iskolákban olyan jó pedagógusok tanítanak, hogy a szerényebb háttérű tanulók kezdeti hátrányait kompenzálni tudják. Sajnos ezen állítások tesztelését csak akkor tudnánk elvégezni, ha a tanulók kognitív képességeiről, és a pedagógusok munkájáról is megbízható információval rendelkeznénk.

Ugyanakkor az iskolarendszer szelektivitása, a társadalmi pozíciók újraelosztásában játszott szerepe nem független a helyi társadalom szerkezetétől. A kutatás három vizsgált régiója három igen eltérő kultúrájú, hagyományú és szerkezetű helyi társadalmat takar. Érdekes módon ezek a különbségek letapogathatók voltak a különböző forrásokból származó adatokban is. Az általános iskolák eredményességi adatai (bukás, évisméltés, magántanulók aránya), a megyei és a megyei jogú városok fejlesztési tervei, valamint a 13 és 17 éves tanulóktól nyert adatok mind tükrözik ezeket a különbségeket (*lásd 5.3. fejezet*). Kecskemét és környékének társadalmát egy sajátosan keresztény-konzervatív értékvilág jellemzi, erősen szelektív iskolarendszerrel és igen erősen hierarchizált helyi társadalommal. Békéscsaba és környéke iskolarendszerében nagyobb arányt képvisel a szakképzés, az oktatáspolitikai fókuszában erőteljesebben megjelenik a szociális érzékenység, a helyi társadalom közepesen iskolázott, viszonylag homogén közeget alkot. Szombathely és környéke képviseli talán leginkább a modernitás jegyeit, a helyi társadalom viszonylag homogén, és az itt lakók többsége iskolázott. A helyi iskolarendszer se nem integratív, se nem szelektív, hanem sajátosan individualista, ahol a tanulók zöme – a jobb családi körülmények folytán – nem szorul rá az iskola szociális segítségére, de a helyi elitben – lévén a társadalom kevésbé hierarchizált – nincs egy olyan elkülönülési vágy, ami hozzásegített volna egy szelektív iskolarendszer, a szerkezetváltó gimnáziumok létrehozásához.

A három kistérség iskoláinak működése is azt sugallja, hogy az elit ma már a társadalmi tőkéjének bővített újratermelésével védi pozícióit. Ez azt jelenti, hogy az elit rendhez tartozók csoportja zártan működik, ehhez a zártságához pedig a szelektív iskola adja a keretet (lásd 5.3.4. fejezet). A széleskörű kapcsolatrendszer által az elit megsokszorozza hatalmát (hiszen mások tőkéjével is kvázi rendelkezik), viszont a társadalom más csoportjaitól való elkülönültség (lásd elit gimnáziumok, osztályok, ahol homogén az összetétel) a társadalmi tőkével kevésbé rendelkező csoportokat megfosztja attól, hogy fel tudjanak halmozni ebből a tőkefajtából. Az iskolarendszer kevésbé szelektív működése elvileg lehetővé tenné, hogy az elesettebbek is profitálni tudjanak abból, hogy kapcsolatba kerülnek a nagyobb társadalmi tőkével rendelkező tanulókkal, családokkal, ugyanakkor ebben az előnyösebb helyzetűek nem feltétlen érdekeltek, hiszen ezzel veszélyeztetnék elit pozíciójukat, ugyanis ha megosztják a társadalmi tőkéjüket, annak ritkasági értéke csökkenne. A társadalmi tőke jelentősége azáltal növekszik, hogy a gazdasági és kulturális tőke átadás csatornáit ma már szabályozottabbak, korlátozottabbak, míg a kapcsolatrendszerek útján stabilizált előnyök kevésbé láthatóak. Az iskolarendszer szelektivitásának erőteljes csökkentése lehetne az egyik módja a kapcsolati tőke egyenlőtlen eloszlásának csökkentésére, miután a társadalmi tőke éppen attól növekszik, ha minél több ember kerül egymással szorosabb kapcsolatba. Egy ilyen lépés tehát a társadalmi tőke mennyiségét is növelné, miközben mérsékelné is egyben az elosztás egyenlőtlenségét. A szelekció csökkentését megcélzó lépések az elit részéről azt a felismerést követelnék, hogy amennyiben ragaszkodnak a társadalmi tőke egyenlőtlen eloszlásából fakadó elit pozíciójukhoz, azzal csökkentik a társadalmi tőke összpotenciálját. A demokratikusabb és kevésbé szelektív iskolarendszerű országok és tanulónak magasabb szintű gazdasági és tanulmányi teljesítménye is azt mutatja, hogy a társadalmi tőke kulturális és gazdasági tőkévé transzformálható. A nemzetek közötti versenyben így óhatatlanul lemaradnak azok, akik a társadalmi tőke koncentrációjával egyben fékezik a kulturális és gazdasági tőke növekedését is.

Az így kialakult helyzet ugyanakkor nem független az adott tértől és időtől. Az iskolák működését nagyban behatárolja a társadalom, ezen belül is a helyi társadalom működése. Az iskolarendszer szelektivitásának csökkentését célozta meg annak idején a Nemzeti Alaptanterv bevezetése, vagy napjainkban az ún. integrációs normatíva bevezetése. Sajnálatos módon ezek az incentivák kevésbé hatékonyak, mert egy sajátos csapdahelyzet alakult ki, ahol, ha csak egyéni szinten történik elmozdulás, és az nem éri el a kritikus mértéket, akkor sokan még sokkal rosszabb helyzetben találják magukat. Az olyan osztályokba, ahol csak cigánygyerekek tanulnak, valószínűleg az integrációs normatíva sem fogja odavonzani a kevésbé hátrányos helyzetű gyerekek családjait. Az iskolarendszer önmagában nem oldja meg a településszerkezet és munkaerőpiac strukturális gondjaiból adódó problémákat. Ugyanakkor a szelektivitás – ami nem újkeletű a magyar oktatásban – legszembevetőbb formája a szerkezetváltó gimnáziumi képzés. Ez az a terület, ahol vagy ki kelle-

ne terjeszteni mindenkire (puha formában ezt célozta meg a NAT), vagy teljesen meg kellene szüntetni (1998-tól vannak próbálkozások e képzési forma visszaszorítására, a négyévfolyamos gimnáziumi képzés erősítésével). Az, hogy ez nem teljesen elképzelhetetlen mutatja, hogy területi szinten igen eltérő kínálat alakult ki, és mint láttuk, Szombathelyen és környékén, még az egyházi gimnázium is négyévfolyamos képzési struktúrában működik (lásd 5.3.2. fejezet).

A dolgozat alapkérdése, miszerint mi is az iskola szerepe a tanulók továbbtanulási döntéseinek kialakulásában, a dolgozat csak töredékes válaszokat nyújt. A PISA vizsgálat kapcsán is többen felvetették, hogy a homogén iskolai környezetben a gyengébben tanulók nem találkoznak követhető modellekkel, nem kapnak elegendő segítséget. Az erősen selektív iskolarendszerekben könnyebb a rosszul tanulót egy kevésbé igényes tanulmányi pályára állítani, mint erőfeszítéseket tenni a felzárkóztatására. A homogén iskolai közeg nem is inspirálja a pedagógust arra, hogy egyénre szabott pedagógiát alkalmazzon. A hátrányos helyzetű homogén iskolai közeg minden bizonnyal csökkenti az egyébként is hátrányosabb helyzetű családok (szülők és gyerekek) aspirációit, miközben a kedvező helyzetben lévő tanulók esetében ez a fajta homogenizáció éppen hogy növeli azokat (*Education Policy Analysis, 2002*)

Habár az eredmények elsősorban az iskolák indirekt negatív hatását sugallják, ugyanakkor, ott, ahol a pedagógus példaképévé tud válni a gyerekeknek, ott érzékelhetően emeli is a továbbtanulási aspirációs szintjét is (lásd 5.5.2. fejezet). Azok, akik az iskolát és a tanulást fontosnak tartják, azok nagyobb eséllyel pályáznak egyetemre, mint főiskolára. Azokban az iskolákban, ahol a pedagógus példaképpé válik, vagy ahol a tanulók az iskolának nagy fontosságot tulajdonítanak, ott minden bizonnyal elhivatott pedagógusok tanítanak, akik hozzáértően foglalkoznak és törődnek a fiatalokkal, és akik vonzó mintát nyújthatnak számukra. Az iskola jó hangulata és a pedagógus elhivatottsága különösen azoknál a tanulóknál növeli a továbbtanulási aspirációs szintet – azáltal, hogy e tanulók számára a tanulás a pozitív iskolai hatások miatt fontossá válik – akiknek hátrányos helyzetükből kifolyólag szerényebb a társadalmi tőkéje. Miután ez a hatás úgy is fennáll, ha az iskola összetételét, vagy a tanulók háttérét is figyelembe vesszük, itt valószínűleg valamilyen tiszta pedagógiai hatással állhatunk szemben. Sajnos ennél többet nem tud nyújtani ez a dolgozat, ami az elérhető adatok jellegéből is fakad, hiszen a pedagógiai munkáról nem igazán volt információnk és az osztályteremben zajló munkáról, valamint a tanulók valós tanulmányi teljesítményéről sem. A jövőben valószínűleg egyetlen, az iskola hatását, hatékonyságát vagy eredményességét megcélzó kutatás sem lehet meg ezen információk nélkül.

Irodalomjegyzék

- Andor Mihály* (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra, *Iskolakultúra* 2000/3
- Andor Mihály–Liskó Ilona* (2000): Iskolaválasztás és mobilitás, Budapest, *Iskolakultúra*
- Andorka Rudolf–Simkus A.* (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle*, 6.
- Bács-Kiskun megyei közgyűlés határozata* (1997): A közoktatásfeladatellátási intézményhálózat működtetési és fejlesztési terve 1997 május 30. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Balázs Éva* (1999): Területi egyenlőségek a közoktatásban. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ
- Ball S.* (1999): The market reform in United Kingdom education. *The Tocqueville Review*, 20, pp. 89-100.
- Báthory Zoltán* (2000): Tanulók, iskolák – különbségek, Egy differenciális tanításelmélet vázlata, OKKER, Budapest
- Békéscsaba megyei jogú város önkormányzatának a közoktatásra vonatkozó feladatellátási intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terve 1997-2003* (1997). Békéscsaba.
- Békés megye közoktatás-fejlesztési terve (1997): Esettanulmány. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Becker Gary S.* (1998): Preferenciák és értékek In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula, Budapest.
- Bernstein, Basil* (1971): *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan, Paul, London.
- Blau P. M.* (1957): Formal Organization: Dimensions of Analysis. *American Journal of Sociology*
- Blau, P. M.–Duncan, O. D.* (1967): *The American Occupational Structure*. Wiley, New York.
- Boudon, Raymond (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, Wiley
- Boudon, Raymond* (1981): *The Logic of Social Action*, London-Boston-Henley
- Bourdieu, Pierre* (1978): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (szerk.: Lengyel György–Szántó Zoltán), Aula, Budapest
- Brooks, Rachel* (2000): Young People's Higher Education Choices: the role of family and friends. In: *Journal of Education Policy*, Vol 15/No. 1. January.

- Bourdieu, Pierre* (1998): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, Budapest
- Bukodi Erzsébet* (1995): Az iskolázottsági esélyek alakulása, Budapest, KSH
- Bukodi Erzsébet* (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zs. és Spéder Zs. (szerk.): Törések és kötések a magyar társadalomban. ARTT-Századvég, Budapest.
- Breen, Richard and Goldthorpe, John* (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* Vol. 9.
- Coleman, James et al.* (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: U:S. Government Printing Office
- Coleman J. S.* (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest
- Coleman, James S.* (2000): Foundations of Social Theory, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England
- Coleman, James–Thomas Hoffer–Sally Kilgore* (1982): Public and Private Schools. An analyses of High School and Beyond: A National Longitudinal Study for the 1980's.,
- Cullen, Berry Julie–Jacob, Brian A.–Levitt, Steven* (2003): The effect of school choice on student outcomes: evidence from randomized lotteries. www.nber.org.
- Csákó Mihály et al.* (1998): A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban, ELTE
- Csákó Mihály- Liskó Ilona* (1978): Szakmunkásképzés és társadalmi mobilitás. Valóság, 3.
- Család változóban 2001* (2002): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Csapó Benő* (szerk) (1998): Az iskolai tudás, Budapest, Osiris
- Csapó Benő* (szerk) (2002): Az iskolai műveltség, Budapest, Osiris
- Dale, Tillary and others* (1968): Helpfulness of Parents, School pöersonnel and Peers to Students With Different Educational Aspirations. ERIC
- Davis, J.A. –Spaeth, J.L.– Houson, C.* (1987): Kontextuális hatások elemzése. In: Bertalan László (szerk.): Magyarázat, megértés, előrejelzés. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest. /Membrán könyvek/
- DiMaggio, Paul* (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény, in :Társadalmi mobilitás szerk: Róbert Péter, Új Mandátum
- Paul DiMaggio–John Mohr* (1998): Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest.

- Education at a Glance* (1997). OECD, Paris
- Elashoff, Janet Dixon–Snow, Richard E.* (1970): A Case Study in Statistical inference: Reconsideration of the Rosenthal–Jacobson Data on Teacher Expectancy. ERIC
- Jon Elster* 1995): A társadalom fogaskerekei. Osiris-Századvég, Budapest.
- Jon Elster* (2000): Ulysses Unbound. Studies in Rationality, Precommitment, and Constraints. Cambridge University Press.
- Felmlee, Diane – Eder, Donna* (1983): Contextual Effects in the Classroom: The Impact of Ability Groups on Student Attention. In: Sociology of Education. April
- Ferge Zsuzsa* (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés In: Társadalompolitikai tanulmányok, Budapest, Gondolat
- Fernandez Kelly, M. Patricia* (1998): Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaság-szociológiájára. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest.
- Flap H.D.– DeGraaf N.D.* (1998): Társadalmi tőke és megszerzett foglalkozási státus In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest.
- Forray R. Katalin–Kozma Tamás* (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó. Budapest /Közoktatási Kutatások/
- Forray R. Katalin–Kozma Tamás* (1999): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitiká. Oktatókutató Intézet. Budapest. /Educatio füzetek/
- Füstös László–Kovács Erzsébet* (1989): A számítógépes adatelemzés statisztikai módszerei. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Ganzeboom, H.B.G.–Luijkx, R. – Róbert, P.*(1991): Trends in intergenerational occupational mobility in Hungary between 1930 and 1989. Department of Sociology, Tilburg University, Working Paper Series 58.
- Gazsó Ferenc* (1971): Mobilitás és iskola, Budapest, Társadalomtudományi Intézet
- Gazsó Ferenc*(1997): A társadalmi folyamatok és az iskolarendszer? Századvég, 1997 tél
- Glennerster, Howard* (1999): Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó. In: Csaba Iván–Tóth István György (szerk.): A jóléti állam politikai gazdaságtana. Osiris-Láthatatlan Kollégium. Budapest.
- Goldthorpe, John* (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. British Journal of Sociology Vol. 47
- Granovetter, Mark* (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. American Journal of Sociology 91.

- Gubi Mihály* (1985): „Szemelvények egy iskola életéből”. In: Felvinczi Katalin–Szabó László Tamás (szerk.): Az iskola működése és működészavarai. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Hogyan tovább? Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes években három kistérségben.* (2003).: Lannert Judit (szerk). Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Hanushek, Eric A.*(2002): Publicly Provided Education. www.nber.org
- Havas Gábor* (2002): Elkülönítés és következményei a cigány gyerekek általános iskolai oktatásában, In: Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés, (szerk: Semjén András), MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest
- Heyns, Barbara* (1986): Educational Effects: Issues in Conceptualization and Measurement. In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (ed.:John G. Richardson), Greenwood Press, New York, Westport, Connecticut, London
- Imre Anna* (1997): A Vas megyei közoktatásfejlesztési terv születése (esettanulmány). Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatóközpont.
- Imre Anna* (1999): Iskolaszervezeti változások és tanulói továbbhaladás. Kézirat. OKI KK
- Jelentés a magyar közoktatásról* (2000), Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. OKI, Budapest
- Jelentés a magyar közoktatásról* (2003), Szerk.: Halász Gábor – Lannert Judit. OKI, Budapest
- Imre Anna- Lannert Judit* (2003) A vizsgált kistérségek jellemzői és a kutatás mintája In: *Hogyan tovább? (Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes évek második felében három kistérségben)* (szerk: Lannert Judit). Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Karweit, Nancy* (1977): Issues in the Measurement of Contextual Effects: Homogeneity of Associations and Multiple Reference Populations. ERIC
- Kecskemét megyei jogú város közoktatási, feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terve 2000-2005* (1999). Kecskeméti Polgármesteri Hivatal honlapja.
- Kertesi Gábor-Kézdi Gábor* (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. In: *Cigányok és iskola.* Eudcatio Kiadó.
- Key Data on Education in Europe* (2000). Eurydice – European Commission, Brussels.
- Knowledge and Skills for Life* (2001) First Result from PISA2000, OECD, Paris.
- Kozma Tamás* (2002): Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásban, 1990-2000. Oktatókutató Intézet-Új Mandátum. Budapest
- Kurz, Karin – Müller,Walter* (1998): Osztálymobilitás az ipari társadalmakban. In :*Társadalmi mobilitás,* Szerk: Róbert Péter, Új Mandátum. Budapest.

- Ladányi János* (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban, Budapest, Educatio
- Ladányi János- Csanádi Gábor* (1983): Szelekció az általános iskolában, Magvető, Budapest
- Lannert Judit* (1998a): Közoktatás a kilencvenes években, In: Társadalmi riport 1998, (szerk: Kolosi Tamás-Tóth István György-Vukovich György), TÁRKI, Budapest
- Lannert Judit* (1998b): Pályaorientációk, Educatio, 1998 ősz
- Lannert Judit* (1999): Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: Vágó Irén (szerk): Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. OKI KK- Okker kiadó, Budapest
- Lannert Judit* (2002): Tanulói továbbhaladás a KIFIR2000 adatbázis alapján, kézirat, OKI KK
- Lannert Judit* (2003a): Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. In: Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lannert Judit* (2003b): A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. Kézirat. Educatio. (Megjelenés alatt).
- Lukácsy Gábor* (1997): Szabad iskolaválasztás vagy szelekció, Iskolakultúra 1997/8
- Mare, Robert D.* (1981): Change and Stability in Educational Stratification. ASR Vol.46
- Mártonfi György* (2003): Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk. In: Hogyan tovább? (Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes évek második felében három kistérségben) (szerk: Lannert Judit), OKI, Budapest.
- Loránd Ferenc* (2003): Kistérségi együttműködés a tanulásfejlesztésben, OKI honlap
- Moksony Ferenc* (1985): A kontextuális elemzés. KSH. Budapest. /Demográfiai módszertani füzetek/
- Mollenhauer, K.* (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Az iskola szociológiai problémái (szerk.:Ferge Zsuzsa-Háber Judit), KJK, Budapest
- Monitor* (1995): Monitor vizsgálatok, 1995, OKI Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont
- Müller, W.–Karle, W.* (1993): Social selection in educational system in Europe. European Sociological Review, 9 (1).
- Neuwirth Gábor* (2002): A középiskolai munka néhány mutatója 2001, OKI, Budapest
- Nagy Mária* (1997): Tanárok, települések, régiók, Educatio, 1997-ősz
- Orosz Sándor* (1991): Kibocsátó tudásszint az általános iskolában, Iskolakultúra, 1991/1-2, 7-8

- Phillips, Meredith* (2000): What Makes Schools Effective? A Comparison of the Relationships of Communitarian Climate and Academic Climate to Mathematics Achievement and Attendance During Middle School. In: *British Journal of Sociology of Education*. Vol 21/No.2. June.
- Pong, Suet-ling* (1998): The School Compositional Effect of Single Parenthood on 10th-Grade Achievement. In: *Sociology of Education*. January
- Radó Péter* (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitiká. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.
- Richardson, John G.* (1986): Introduction In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ed.:John G. Richardson), Greenwood Press, New York, Westport, Connecticut, London
- Róbert Péter* (1991): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben (Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig), *Szociológiai Szemle* 1
- Róbert Péter* (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be?, *Educatio*, 2000 tavasz
- Rosenthal, R.* (1987): „Pygmalion” Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. In: *Educational Researcher*. December.
- Rosenthal, R.* (1991): Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pgmalion Experiment. In: *Journal of Reserch in Education*. September.
- Rosenthal, R.* (1997): Interpersonal Expectancy Effects: A Forty Year perspective ERIC.
- Rosenthal, R.–Jacobson, L.* (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehard and Winston, New York.
- Rutter, Michael et al.* (1979): *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and theri Effect on Children*. London: Open Books.
- Rutter, Michael* (1980):*School Influences on Children’s Behavior and Development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children’s Hospital Medical Center, Boston*. In: *Pediatrics*. Vol65/No.2. February.
- Rutter, Michael* (1983): *School Efects on Pupil Progress: Research Findings and policy Implications*. In: *Child Development*. Vol. 54/No.1. February.
- Sammons et al.* (1995): *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research. A report by Institute of Education for the Office for Standards in Education*. Kézirat
- Sági Matild* (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvésemélet alapján. In: *Hogyan tovább? (Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes évek második felében három kistérségben)* (szerk: Lannert Judit), megjelenés alatt
- Picou, J. Steven–Carter, T. Michael* (1974): *Reidence and the Dynamics of Status Attainment as Related to Aspirations*. ERIC

- Sammons, Pamela and others* (1995): Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. ERIC.
- Say István* (1997): A közoktatás feladat-llátási intézményhálózat-működtetési és fejlesztési terve Bács-Kiskun megyében. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- SPSS Regression Models (1999): SPSS Inc., USA.
- Stolz, L.M* (1967): Influence on Parent Behavior, Stanford University Press, 1967
- Szabó Ildikó* (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a 90-es években. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Okker Kiadó, Budapest
- Szabó László Tamás* (1985): A „rejtett tanterv”. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Szántó Zoltán* (1999): A társadalmi cselekvés mechanizmusai. Aula. Budapest.
- Tauber, Robert T.* (1998): Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!. ERIC.
- Thrupp, Martin* (1997): The School Mix Effect: how the Social Class Composition of School Intakes Shapes Processes and Student Achievement, ERIC
- Treiman, D. – Lip, K. B.* (1989): Educational and occupational attainment in 21 countries. In: Kohn, M. L. (ed.): Cross-national research in sociology. Newbury Park, Sage.
- Treiman, D.* (1970): Industrialization and Social Stratification. In: Laumann, o.e. (eds.): Social stratification: research and theory for the 1970's. The Bobbs–Merrill Company, Inc. Indianapolis, New York.
- Vári Péter* (1997) (szerk): A Monitor97 vizsgálat főbb eredményei, Budapest, OKI
- Vári Péter* (2003) (szerk): PISA-vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vas megye közoktatásának fejlesztési terve 1997-2002* (1997). Szombathely.
- Weber, Max* (1996): Gazdaság és társadalom A megértő szociológia alapjai 2/3 kötet. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- Wiggins, Andy and Tymms, Peter* (2002): Dysfunctional effects of League Table: A Comparison between English and Schottish Primary Schools, Public Money and Management, 2002 jan-március

Függelék

A minta

A dolgozat alapjául szolgáló kutatás első része 1997 tavaszán zajlott le az ország három városában – Kecskeméten, Szombathelyen, Békéscsabán és Békésben – és ezek vonzaskörzetében. A kérdőíveket kérdezőbiztosok jelenlétében az osztályokban töltötték ki a hetedik osztályos tanulók (általános iskolában és gimnáziumban). A hetedikes gyerekek szüleit is megkerestük, a kérdőívek el és visszajuttatása az osztályfőnökök segítségével történt. 1999 tavaszán e kutatás folytatásaként a három városban kérdőíves vizsgálatot folytattunk azon középiskolás körében, akik iskolájuk utolsó előtti évfolyamának tanulói voltak.³⁸ A diákok itt is osztályukban töltötték ki a kérdőíveket, független kérdezőbiztosok jelenlétében. A két kutatás kérdéseinek egy része azonos volt.³⁹ Ez lehetővé tette, hogy a későbbiekben az adatok részletes elemzése során összehasonlítsuk néhány kérdésben a két életkori csoport elképzeléseit. A vizsgálatba bevont tanulók életkorát úgy határoztuk meg, hogy a fiatalok gondolkodását még ne béklyózza meg a továbbtanulási döntési kényszer, de azért a problémák nagy részét már emésztett, előre átgondolt formában tudják számonkora közvetíteni.

A minta sajátosságai közé tartozik, hogy míg az 1997-es általános iskolai minta a hetedikesek 50%-át fedi le, addig az adott városokban az 1999-es adatfelvétel teljes körű volt, azaz minden középfokú intézmény utolsó előtti évfolyamára kiterjedt. A felmérés mintájának kiválasztása során törekedtünk arra, hogy azok egy-egy kistérségi teljes oktatási kínálatát lefedjék (különben - egyes rétegek kihagyásával a korábbi vizsgálatokkal való korrekt egybevetés lehetősége szűnne meg).

A hetedikesek esetében összesen 2439 tanulótól érkezett be kérdőív. Az OM oktatásstatisztikájával való összevetés alapján a válaszadási arány mintegy 94%-os volt (*lásd 1. táblázat*). Az összehasonlítás ugyanakkor nem teljesen pontos. Az oktatásstatisztika a tanév elejei állapotot tükrözi, miközben a vizsgálat tavasszal történt. Az év közbeni mozgások is (elköltözés, lemorzsolódás, új tanuló megjelenése) okozhatják, hogy esetleg a 100%-nál egy kicsivel magasabb válaszarányt is kapunk. Szintén az oktatásstatisztika sajátossága, hogy az intézmények nem mindig beazonosíthatóak. Ez az általános iskola esetében keve-

³⁸ A kutatást az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja végezte, az MKM-KOMA majd az OM – MTA támogatásával. A kutatást Szabó Ildikó vezette, Imre Anna, Lannert Judit, Mártonfi György együttműködésével.

³⁹ A kérdőíveket lásd itt a Függelékben később. A hetedikesek szülői kérdőíve megegyezik a tanulók kérdőívével, ezért csak azt közlöm.

sebb gondot jelentett (két iskola), de a középiskolai mintán a különböző programok egy iskolán belüli keveredése miatt már ilyen összehasonlításra nem volt módunk.

1. táblázat

Az OM oktatásstatistikájában szereplő létszámok és a mintában szereplő hetedikes tanulók számának összevetése iskolánként a három kistérségben, 1997

Iskola	OM adat	Minta	Válaszadási arány
10100	90	62	0,69
10200	67	58	0,87
10300	50	47	0,94
10400	47	45	0,96
10500	56	54	0,96
10700	8	9	1,13
10800	113	109	0,96
10900	74	67	0,91
20100	85	83	0,98
20200	95	95	1,00
20300	48	52	1,08
20400	24	20	0,83
20500	26	25	0,96
20600	15	14	0,93
20700	10	13	1,30
20800	12	12	1,00
20900	32	31	0,97
30100	92	78	0,85
30200	75	73	0,97
30300	58	52	0,90
30400	42	44	1,05
30500	29	29	1,00
30600	42	40	0,95
30700	36	34	0,94
30800	27	26	0,96
30900	17	16	0,94
31100	11	11	1,00
31200	35	34	0,97
31300	69	68	0,99
31400	66	60	0,91
31500	67	59	0,88
31600	64	63	0,98
40100	134	132	0,99
40200	36	36	1,00
40300	27	27	1,00
40400	10	9	0,90
40500	13	10	0,77
50100	139	133	0,96
50200	60	59	0,98
50300	64	63	0,98
50400	80	81	1,01

Iskola	OM adat	Minta	Válaszadási arány
50500	49	49	1,00
50600	37	36	0,97
50800	22	23	1,05
50900	104	52	0,50
51000	29	29	1,00
60100	55	59	1,07
60200	22	22	1,00
60300	24	24	1,00
60500	13	13	1,00
60600	13	13	1,00
60700	13	13	1,00
60800	16	14	0,88
60900	8	8	1,00
Összesen	2550	2388	0,94
31000	Nem beazonosítható	28	-
50700	Nem beazonosítható	23	-
Összesen	-	2439	-

Forrás: OM oktatásstatisztikai adatbázis

A középfokú intézmények terén az oktatásstatisztika sem ad igazán támaszt. Az 1999/2000-es adatbázis alapján például nem találunk szakmunkástanulót Kecskeméten (lásd 2. táblázat). Ennek oka minden bizonnyal az, hogy a legtöbb szakmunkásképző iskola már valamilyen más programmal – legtöbbször szakközépiskolaival – működik együtt. Így az iskolánkénti összevetésre nem volt mód.

2. táblázat

A középfokon tanulók programonkénti megoszlása az OM adatbázis és a minta alapján, 1999

Város	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkás	Összesen
OM statisztika 1999/2000				
Békéscsaba	0,18	0,47	0,35	1,00
Kecskemét	0,27	0,45	0,28	1,00
Szombathely	0,27	0,45	0,28	1,00
Minta				
Békéscsaba	0,27	0,42	0,31	1,00
Kecskemét	0,27	0,52	0,20	1,00
Szombathely	0,31	0,53	0,16	1,00

Ugyanakkor a három városban középfokon tanuló diákokról több forrásból is megpróbáltam adatot nyerni. Ahány forrás, sajnós annyi adat. A mintánkban összesen 3664 fiatal válaszolt (a minta elvileg itt teljes körű volt a középfokú oktatási intézményekre nézve), ez az OM adathoz (6011) képest mintegy 61%-os válaszadási arányt sejtet (lásd 3. táblázat). Ugyanakkor a városok közt Kecskeméten jóval ez alatt van a visszaérkezett kérdőívek száma, így ez a település alulreprezentált, a másik kettő pedig felülreprezentált a min-

tában. Ennek kiküszöbölésére a hivatalos oktatásstatisztikai adat alapján nyert arányokat figyelembe vevő súlyváltozót képeztem, és ezzel próbáltam korrigálni. A TSTAR adatai a középfokon tanuló teljes népességre vonatkozik, itt érdekes módon az arányok a három település között kiegyenlítődnek. Általában ahol nagyobb a lemorzsolódás, illetve nagyobb arányú a rövidebb idejű középfokú képzés (szakiskola), ott lehetséges, hogy kisebb arányt kapunk a teljes középfokon tanulók esetében, mint egy a végzés előtt még egy évvel álló évfolyam esetében.

3. táblázat

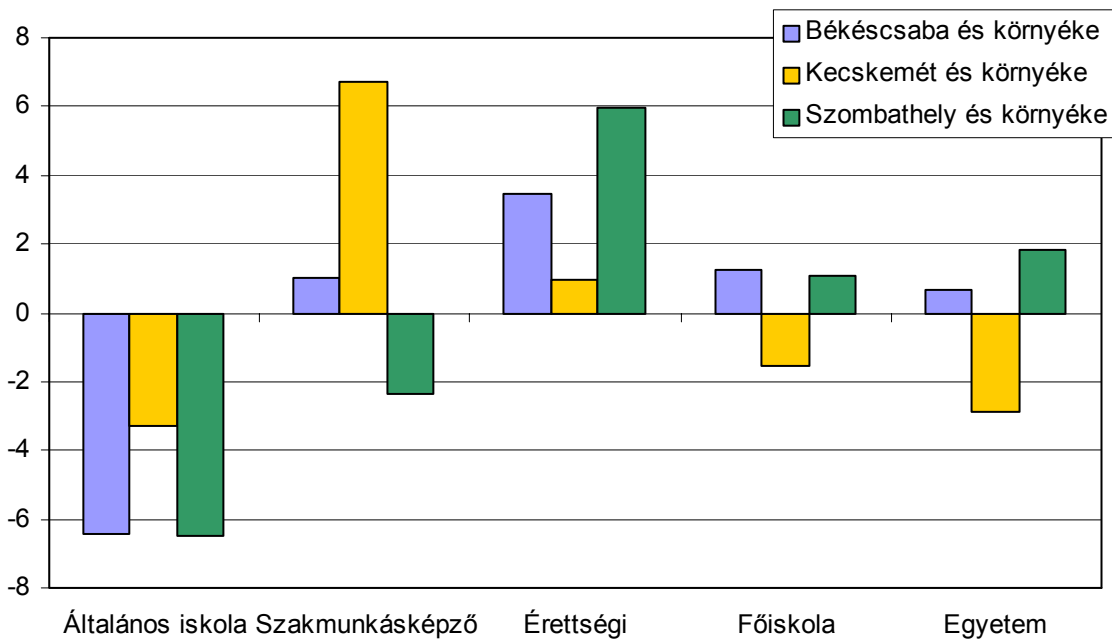
A középfokon tanulók megoszlása a három városban többféle adatforrás szerint

Város	Minta	OM1999/2000	TSTAR összes
Békéscsaba	0,41	0,34	0,33
Kecskemét	0,22	0,35	0,34
Szombathely	0,37	0,31	0,33
Összesen	3664	6011	26416

Érdekes lehet még a 13 és a 17 évesek mintájának összevetése a szülők iskolázottságát tekintve. A 17 évesek mintája természetesen több ok miatt is erősen különbözhet az általános iskolások mintájától. Egyrészt nem ugyanazokat kérdeztük meg, hiszen a mintafelvételek között csak két év telt el, a két vizsgált populáció között pedig 3-4 év különbség van. Másrészt a középiskolákban már lehetnek távolabbi térségből érkező diákok is, bár a KIFIR adatok alapján a mobilitás megyék közt nem túl erős, kivétel Budapest vonzáskörzete. A két minta összevetésénél jól látszik, hogy az iskolázatlanabb szülők sokkal kisebb arányban vannak jelen a 17 évesek mintáján (*lásd 1. ábra*). Ennek két magyarázata is lehet. Egyrészt, a középiskolások esetében ők maguk nyilatkoztak szüleik iskolázottságáról, míg a 13 évesek esetében rendelkezésre álltak a szülők adatai is. Jól ismert, hogy a gyerekek hajlamosak felülértékelni a szülők végzettségét, tehát ez is lehet egy magyarázat. Másik magyarázat pedig, hogy a középfokon a lemorzsolódás felerősödik, és éppen azoknál, akik – iskolázatlanabb családból jöve – kisebb értéket tulajdonítanak a tanulásnak. Ezért a 17 éves tanulók mintája nagy valószínűséggel már egy szelektáltabb minta, mint a 13 éveseké. Ugyanakkor az a tény, hogy Kecskeméten éppen a szakmunkásképző iskolát végzett szülők vannak felülreprezentálva, abból fakad, hogy sajnálatos módon jó néhány gimnázium kiesett a mintából. Ez sajnos torzító hatású lehet, ezért a középiskolai mintán végzett számítások nem tekinthetők teljesen megbízhatónak.

1. ábra

A szülők iskolázottságának eltérése a két mintában (17 évesek mintájának eltérése a 13 évesekétől)



A kistérségek⁴⁰

A kutatás terepétül szolgáló három város nemcsak földrajzi helyzetében különbözik, de három eltérő társadalomfejlődési utat is képvisel. *Kecskemét* klasszikus mezőváros, amely a tanyai gazdálkodásra szervesen épülő kertkultúra központjaként sajátos szőlő- és gyümölcsstermelő gazdasági kultúrát hozott létre, és ezzel öntudatos parasztpolgári társadalmat alakított ki. Ez a gazdasági és társadalmi szerveződés a mezőgazdaság szocialista át-szervezésével viszonylag korán felbomlott, ami a tanyás körzet elszegényedését és a városról való leszakadását eredményezte. Az 1950-es években a város megyeszékhellyé lett, a 1960-as évekre, a vidéki ipartelepítési program idejére tevődik a jelentősebb ipartelepítés, mely nagymértékben átalakította a város társadalomszerkezetét. Az 1970-es évek közepétől-végétől a város ismét gyors fejlődésnek indult. Az oktatási és kulturális beruházásoknak köszönhetően ma Kecskemét a szélesebb értelmiségi rétegek számára is vonzó központjává vált az Alföldnek.

Szombathely egyike azon kevés városnak, ahol a modernizáció, a polgári fejlődés nem hozott létre kettős társadalomszerkezetet a helyi társadalom szerveződésében. Sokkal inkább lassú, szerves fejlődés jellemzi. Szombathely mindig is inkább kereskedelmi, ill.

⁴⁰ Ez a rész Imre Annával közösen írt részlet a *Hogyan tovább?* című kötetből (szerk: Lannert Judit, 2003, OKI, Budapest).

kulturális központ volt, soha nem volt komoly ipara, s a városi kisiparosság is polgáris vonásokkal bírt. Erős hagyományokkal bíró polgári ethosz jellemezte már a múlt század végén, a lakosságnövekedés felgyorsulásakor. A város 1945 előtti gazdaságában a modernizált, intenzív gazdálkodást folytató nagybirtok súlya volt jelentős. A szocialista modernizáció később sem zavarta meg a szerves, lassú társadalomfejlődést, mivel a nehézipar – és ezzel a bérmunkástömegek beáramlása – elkerülte a várost. Sajátos módon a vasfüggöny árnyékában lévő térség több évtizedes perifériára kerülése hosszú távon voltaképpen előnyére vált a városfejlődésnek. A 70-es évek közepétől egy szuburbanizációs folyamat követhető nyomon. A városi lakosság a környékbeli falvakba áramlik, aminek következtében a városkörnyéki lakosság és a csatolt falvak lakossága összetételében nem tér el jelentősen a város társadalmától.

Békéscsaba egy harmadik utat képvisel: a szocialista városfejlődését. A város a múlt század végén kezdett fejlődni, ami a századelőn, a 20-as, 30-as években kapott nagyobb lendületet. A város mai arculatát is meghatározó fejlődés már a szocialista időszakban következett be, s az 50-es években indult be. Ennek legnagyobb íve a 60-as, 70-es évekre tehető, s a település megyeközponttá válásához és erőteljes iparosításához kapcsolódik. Békéscsaba 1951-ben lett megyeszékhely, kiszorítva Gyulát pozíciójából. Az ipar szerepe a város társadalomszerkezetében is leképeződik, a lakosságon belül az iparban, építőiparban foglalkoztatottak aránya kiugróan magas, alacsony a mezőgazdasági és a nem termelő ágazatok részesedése. Ez utóbbiakban a volt megyeszékhely, Gyula megelőzi Békéscsabát: ez jelzi, hogy a megyén belül több fontos szolgáltató és kulturális feladatot nem tudott a város Gyulától elhódítani. A mai életlehetőségeket a három városban a közelmúlt változásai is nagymértékben meghatározzák. A 90-es évek gazdasági változásai a határ megnyílása következtében kedveztek a nyugati országrészben fekvő Szombathelynek, Békéscsabát viszont inkább hátrányosan érintették.

Demográfia és foglalkoztatottság

A városok mai és jövőbeni perspektíváit vélhetően érzékenyen jelzi a lakosságszám és a munkanélküliség alakulása. A lakosságszám Kecskeméten 1980 és 1999 között dinamikusan nőtt, Szombathelyen nem változott lényegesen, Békéscsabán ezzel szemben tartósnak látszó csökkenésnek indult (4. táblázat).

4. táblázat

A lakónépesség alakulása a három vizsgált városban, 1980, 1990, 1997 és 1999

Év	Szombathely		Kecskemét		Békéscsaba	
	Népesség- szám	Változás 1980=100%	Népesség- szám	Változás 1980=100%	Népesség- szám	Változás 1980=100%
1980	82851	100,0	96828	100,0	68044	100,0
1990	85617	103,3	102516	105,9	67157	98,7
1997	82969	100,0	105155	108,6	64969	95,5
1999	81651	98,6	105535	109,0	63695	93,6

Forrás: TSTAR

A munkanélküliek aránya 1994 és 1997 között 3-4% körül alakult (5. táblázat), arányuk mindkét évben Békéscsabán volt a legjelentősebb, és Szombathelyen volt a legkisebb. A kilencvenes évek második felére mindegyik városban csökkenés figyelhető meg, de míg 1994-re a kecskeméti, addig 1999-ben már a békéscsabaiak kerültek a legkevésbé kedvező helyzetbe.

5. táblázat

A regisztrált munkanélkülieknek a lakosságra vetített aránya a három városban, 1994, 1997 és 1999 (%)

	1994	1997	1999
Szombathely	3,2	2,9	2,4
Kecskemét	4,5	4,1	3,3
Békéscsaba	4,2	4,0	3,7

Forrás: TSTAR

A regisztrált munkanélküliek közt 1999-ben a szakmunkás végzettségűek, az alacsony iskolai végzettségűek és a középiskolát végzettek voltak jelentős arányban. Szombathelyen feltűnő a középiskolai végzettségűek relatív hátránya (arányuk meghaladja a szakmunkás végzettséggel munka nélkül maradók arányát is), de itt a diplomával elhelyezkedni vágyók helyzete is rosszabb valamivel, mint a másik két városban. A másik oldalon szembeszökő az a tény is, hogy Békéscsabán az alacsony iskolai végzettségűek számára nem rossz a munkához jutás esélye, köztük – a másik két városhoz viszonyítva – viszonylag kevés a munkanélküli (6. táblázat).

6. táblázat

A regisztrált munkanélküliek iskolai végzettség szerinti megoszlása a három vizsgált városban, 1999

Legmagasabb iskolai végzettség	Békéscsaba		Kecskemét		Szombathely	
	N	%	N	%	N	%
8 általános alatt	19	0,8	134	3,8	63	3,2
8 általános	450	19,2	1140	32,7	517	25,9
Szaktanulmányok	873	37,2	1107	31,8	595	29,8
Szaktanulmányok	39	1,7	94	2,7	34	1,7
Középiskola	830	35,4	862	24,7	657	32,9
Főiskola	104	4,4	110	3,2	97	4,9
Egyetem	30	1,3	40	1,2	32	1,6
Regisztrált munkanélküli összesen	2345	3,7	3487	3,3	1995	2,4

Forrás: TSTAR

Az oktatás szerkezete 1999-ben a minta alapján

A középfok szerkezete az általunk 1999-ben megkérdezett tanulók adataiból ítélve is jelentős mértékben különbözik: átlagosan a tanulók 77,1%-a tanul középiskolában, legtöbbször Szombathelyen (84,1%), legkevesebben Békéscsabán (69,3%), az átlaghoz közel esően Kecskeméten (79,9%). A középiskolai programtípusok között is nagy különbségek vannak: szerkezetváltó gimnáziumba legtöbbször Kecskeméten járnak (12%), gimnáziumba és szakközépiskolába Szombathelyen, szakiskolába Békéscsabán (7. táblázat).

7. táblázat

A különböző iskolatípusokba járó diákok a három városban, 1999 (%)

A középfokú program típusa	Békéscsaba N=1493	Kecskemét N=823	Szombathely N=1348
8 osztályos gimnázium	1	6	4
6 osztályos gimnázium	5	4	-
4 osztályos gimnázium	21	16	27
Szakközépiskola	42	52	53
Szaktanulmányok	31	20	16

Forrás: utolsó előtti évfolyamos középiskolások mintája

Mintánkban keletről nyugatra haladva csökken a szaktanulmányosok száma. Kecskeméten és Szombathelyen a diákoknak valamivel több, mint a fele szakközépiskolába jár. A gimnazisták aránya Szombathelyen, a szerkezetváltó gimnáziumokba járó diákok aránya Kecskeméten a legnagyobb.

A középfokon tanulók 42%-a lakik helyben, közel hasonló arányban vannak bejárók (40%), 17,8%-uk pedig kollégiumban lakik. A kollégisták arányában nincs jelentős különbség, Békéscsabán és Kecskeméten vannak nagyobb számban a tanulók közt. A bejárók aránya szintén Békéscsabán a legmagasabb, a helyben tanulók Szombathelyen laknak a legtöbbször. Iskolatípusonként jelentős különbség van a három kategória között: a legtöbb

helyi tanuló a gimnazisták között van (8. évfolyam: 79,1%, 6. évfolyam: 69,4%, 4 évfolyamos 52,1%) – különösen magas a helyiek aránya a szerkezetváltó gimnáziumokban, elsősorban a 8 évfolyamos gimnáziumban. A kollégisták a középiskolákban vannak az átlagot meghaladó (20% körüli) arányban, a bejárók aránya elsősorban a szakközépiskolában és a szakmunkásképzőben jelentős (40,3, ill. 58%).

A tanulói családi háttér területi különbségei

Mivel a kérdezés helyszíne mind a 13, mind a 17 éves tanulók esetében azonos volt, a tanulók összetétele is hasonlóképpen alakult a két korcsoport esetében. A 13 éves tanulók és szüleinek mintáján végzett családháttér-elemzés bepillantást enged a három település különböző társadalomszerkezetébe. A mintánkba került szülőcsoportok a három térségben erősen különböznek egymástól a szülők iskolázottságát és foglalkozását tekintve, de lényeges különbségeket találunk a családok néhány más fontos jellemzőjében is.

A szülők iskolázottsága

A három város közül Békéscsaba és környéke mutatja a legkiegyensúlyozottabb iskolázottsági szerkezetet: a városkörnyék itt a városéhoz hasonló szerkezetű, a szórás ebben a kistérségben a legkisebb a szülők iskolai végzettségét tekintve (8. táblázat). Habár a három város közül Békéscsabán a legalacsonyabb az iskolázottság átlagos színvonala – Békéscsabán a magas iskolai végzettség az apák körében csak 20% körüli arányban jellemző, ami a város hagyományos ipari túlsúlyú gazdaságszerkezetéből következik –, az itteni városkörnyék a többi kistérséghez viszonyítva magasabb iskolázottsági színvonalat mutat. Ez betudható annak is, hogy Békéscsaba közvetlen közelében található még egy város, Békés. Kecskemét és környékének sajátossága, hogy viszonylag alacsony a középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya, de magas a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezőké. A magas iskolai végzettséggel rendelkezők magas arányát ellentételezi a tanyásias településszerkezetű városkörnyéken élő szülők közt az alacsony iskolai végzettségük magas aránya, Kecskemét környékén élnek a legalacsonyabb iskolai végzettséggel jellemezhető szülők: itt az apák 30%-a 8 általános iskolai osztállyal, vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik. Szombathelyen a legmagasabb az iskolázottság átlagos színvonala, és a szülők iskolai végzettségét tekintve a szórás kisebb, mint Kecskeméten és környékén. Itt a középfokú végzettséggel rendelkező apák (s ezen belül az érettségizett apák) magas aránya mellett az alacsony és a magas iskolai végzettséggel rendelkezők átlagos arányban vannak jelen.

Az *anyák* többségükben középiskolai végzettséggel rendelkeznek, e mellett jellemző a szakmunkás és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők magas aránya. Az alacsony iskolai végzettségű anyák aránya Kecskeméten a legmagasabb (16,8%), Szombathelyen a legala-

csonyabb (9,8%). Felsőfokú iskolai végzettséggel az anyák Szombathelyen rendelkeznek legnagyobb arányban (27,4%), s az érettségizettek is itt voltak a legtöbben (41,4%). Békéscsabán a többi városhoz viszonyítva a szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkező anyák voltak felülreprezentálva (27,5%).

8. táblázat

Az apák iskolai végzettsége térségenként, 1997 %

	Békéscsaba N=345	Békéscsaba környéke N=279	Kecskemét N=563	Kecskemét környéke N=181	Szombathely N=446	Szombathely környéke N=146	Összes
Nincs érettségije	46,1	65,2	41,0	81,2	40,1	71,9	51,2
Érettségizett	32,8	26,2	28,2	13,3	34,8	21,9	28,4
Felsőfokú végzettségű	21,2	8,6	30,7	5,5	25,1	6,2	20,5
Szórás	0,7416		0,8284		0,7806		0,7889

Forrás: szülői minta

Foglalkozásszerkezet

Ha a *foglalkozásszerkezetet* az apák foglalkozási adatainak segítségével elemezzük, hasonló tendenciák figyelhetők meg az egyes városok között. Szombathelyen az apák körében a szakmunkások mellett a középfokú végzettséggel rendelkező egyéb szellemiek és az értelmiségiek vannak nagy számban, a város környékén a legnagyobb súlyt a kisiparosok képviselik, s nagy az alkalmazottak aránya mind a városban, mind a város környékén. Kecskeméten az értelmiségi réteg aránya az apák között kiemelkedő (27,6%), s itt számottevő a vállalkozók magas aránya is (20,8%), a városkörnyéken pedig a segéd- és betanított munkások, valamint a munkanélküliek aránya magas (13,6%). Békéscsabán és környékén egyaránt a szakmunkások vannak többségben, a városban sokan vállalkoznak, és a környékén a munkanélküliek aránya (13,7%) számottevő még.

Családszerkezet

A tanulók családi helyzetét a *családszerkezet* szempontjából is elemezve azt vizsgáltuk, hogy hány gyerek jut egy családra térségenként, és milyen mértékben jellemző, hogy a szülők együtt nevelik a gyereket. A tanulók 76%-a teljes családban nevelkedik, 14,4%-ukat édesanyjuk egyedül neveli, 5,7%-ukat pedig édesanyjuk és nevelőapjuk neveli. A legstabilabb családi háttérrel a szombathelyi gyerekek rendelkeznek: a városban 80%-ukat, a város környékén 87%-ukat nevelik szüleik együtt (9. táblázat). A békéscsabaiak és a kecskemétiak ennél jóval kevésbé biztos háttérből indulnak, Békéscsabán 75%-uk, Kecskeméten 71%-uk él csak az eredeti szüleivel, az utóbbi azonban kiegészül annak nem csekély valószínűségével, hogy nem saját szüleikkel bár, de teljes családban élő gyerekekről van szó (ez jellemzően az édesanya és nevelőapa).

9. táblázat

A család összetétele, 1997 (%)

A gyereket nevelő felnőttek	Békéscsaba és környéke		Kecskemét és környéke		Szombathely és környéke	
	Békéscsaba N=378	Békéscsaba és környéke N=295	Kecskemét N=592	Kecskemét és környéke N=187	Szombathely N=469	Szombathely és környéke N=149
Apja és anyja	75,1	73,2	71,1	79,7	79,7	87,2
Édesanyja egyedül	17,2	19,7	17,7	14,4	15,1	10,0
Édesapja egyedül	1,6	1,7	1,7	-	1,5	-
Édesanya, nevelőapa	4,8	4,4	6,8	3,7	4,5	1,3
Édesapa, nevelőanya	0,5	-	1,4	1,1	0,6	-
Más	0,8	1,0	1,3	1,0	0,6	1,3
Összes	100	100	100	100	100	100

Feltett kérdés: Ki neveli a gyereket?

Forrás: szülői minta

A testvérek számát tekintve a leggyakoribb az egy testvér, a tanulók 52%-a esetében volt így. Két testvére a tanulók 22,8%-nak, három 8,4%-ának volt. Négy vagy annál is több testvér a gyerekek 6%-ánál fordult elő. A gyerekszám jellemzően a városkörnyéki településeken élő családok körében magasabb. A három város és környéke között is van azonban jelentős különbség: a Szombathelyen és környékén élő családokra számottevő mértékben jellemző a testvér hiánya, azaz az egyetlen gyerek (10. táblázat).

10. táblázat

A testvérek száma 1997 (%)

A testvérek száma	Békéscsaba és környéke		Kecskemét és környéke		Szombathely és környéke	
	Békéscsaba N=440	Békéscsaba és környéke N=653	Kecskemét N=653	Kecskemét és környéke N=206	Békéscsaba N=546	Békéscsaba és környéke N=163
0	7,3	1,3	2,6	3,4	13,0	10,4
1	56,4	51,9	57,0	50,5	55,7	47,9
2	23,2	28,9	24,8	24,3	18,1	30,7
3	8,2	10,4	8,3	13,1	7,5	8,6
4 v. több	5,0	7,6	7,4	8,8	5,7	2,4
Összes	100	100	100	100	100	100

Forrás: szülői minta

Egyéb dimenziók

A kutatás során a 16-17 évesek mintáján az anyagi ellátottság bizonyos dimenzióiban, valamint a felekezeti hovatartozásban találtunk szignifikáns különbségeket a térségek közt. Szombathelyen a tanulók 93%-a volt már külföldön, Kecskeméten 75%, míg Békéscsabán csak a tanulók kétharmada (11. táblázat). A jogosítvány meglétében ismét jelentős a különbség a három térség között: a legnagyobb arányban a szombathelyi tanulók rendelkeznek vele, a legkisebb arányban a kecskemétiak. A telefonellátottság terén szintén szignifikáns különbségek vannak a városok között, a keleti térségben fekvő békéscsabaiak a

jelek szerint ezen a téren is hátrányban vannak. Az anyagi javakkal való ellátottság egyik jó indikátora a három évnél fiatalabb autó, ebben a dimenzióban is fellelhető a kelet–nyugati lejtő (lásd 11. táblázat). A felekezeti hovatartozás terén is szignifikáns eltéréseket tapasztalhattunk, a nyugati országrészben jóval nagyobb arányú a katolikus felekezethez tartozók száma, míg a keleti országrészben a protestáns felekezethez tartoznak nagyobb arányban. Érdekes módon az internet- és e-mail használat terén nincs szignifikáns különbség a térségek között, holott a telefonellátottság egyenetlensége erre utalhatna. Ez betudható annak, hogy az internet- és e-mail használatra az iskolába telepített számítógépek révén a tanulók többségének lehetősége van.

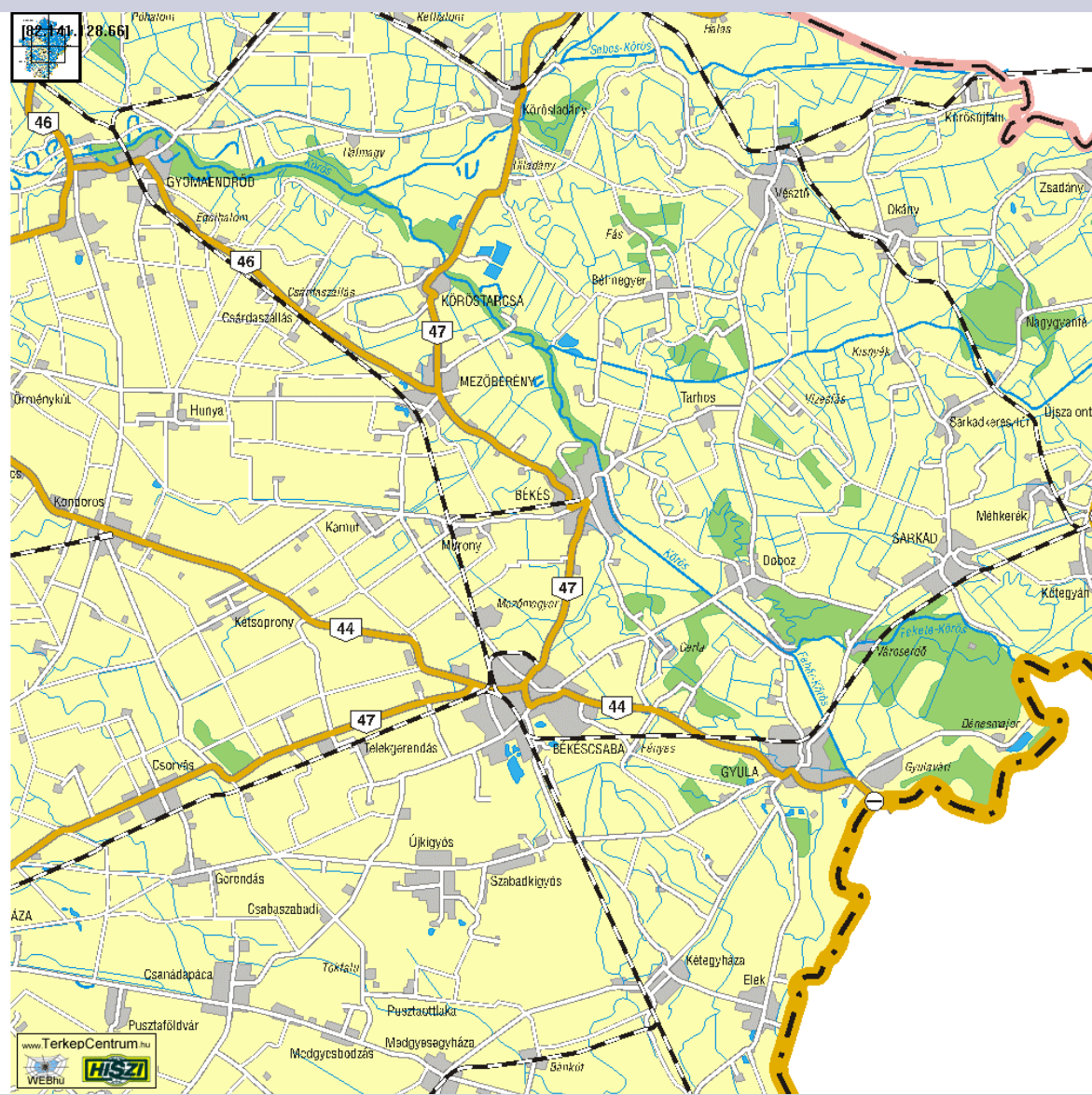
11. táblázat

A kistérségek közötti különbségek néhány dimenzióban, 1999 (%)

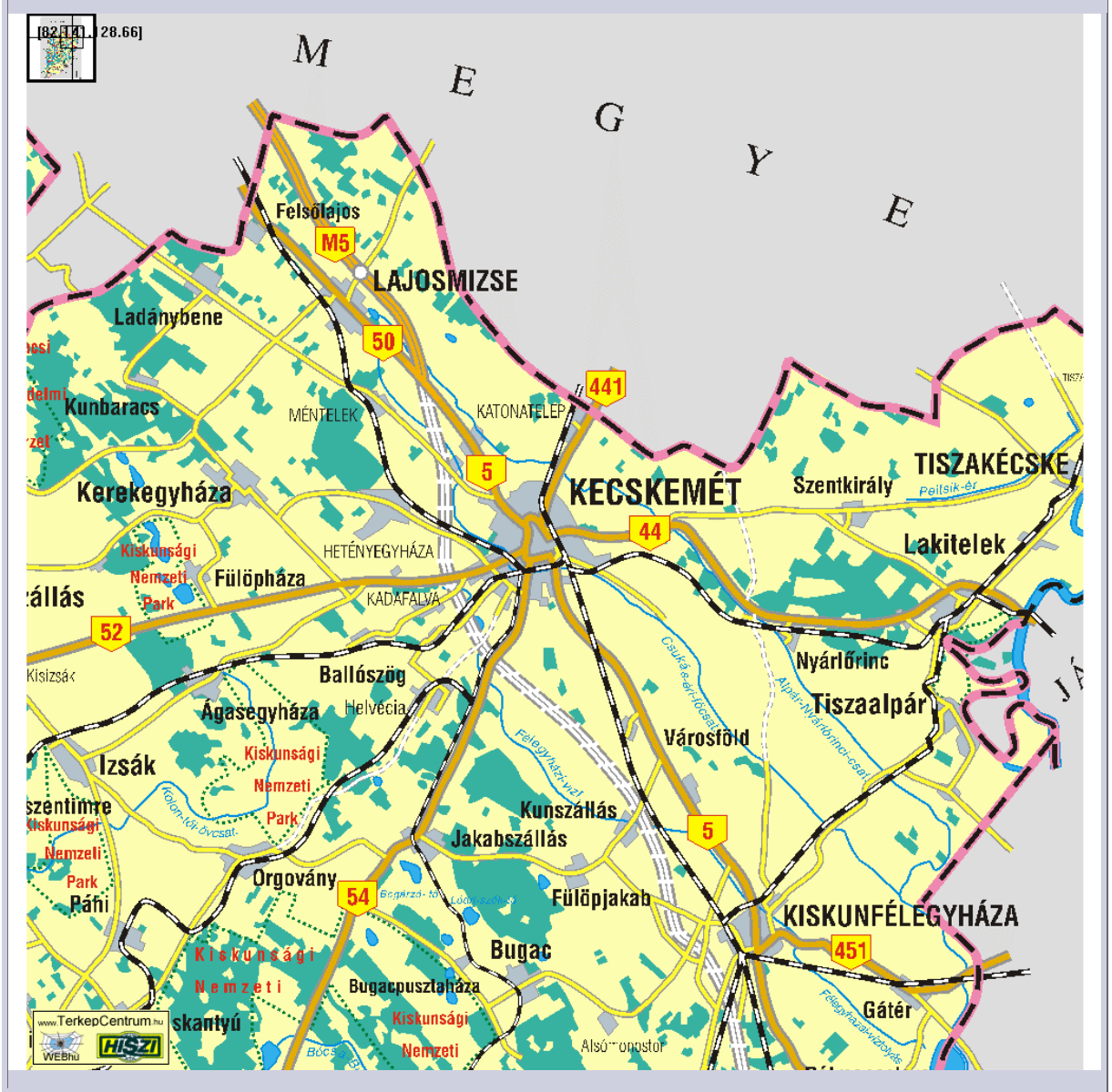
Megnevezés	Békéscsaba	Kecskemét	Szombathely	Átlag
A külföldön már jártak aránya	65,8	74,8	93,3	78,3
A jogosítvánnyal rendelkezők aránya	20,9	18,0	29,8	23,5
A telefonnal rendelkezők aránya	84,0	92,6	95,4	90,1
A katolikusok aránya	40,3	73,4	88,9	67,6
A három évnél fiatalabb autóval rendelkezők aránya	19,5	21,7	25,4	22,1

Forrás: utolsó előtti évfolyamos középiskolások mintája

Térképcentrum – Békés



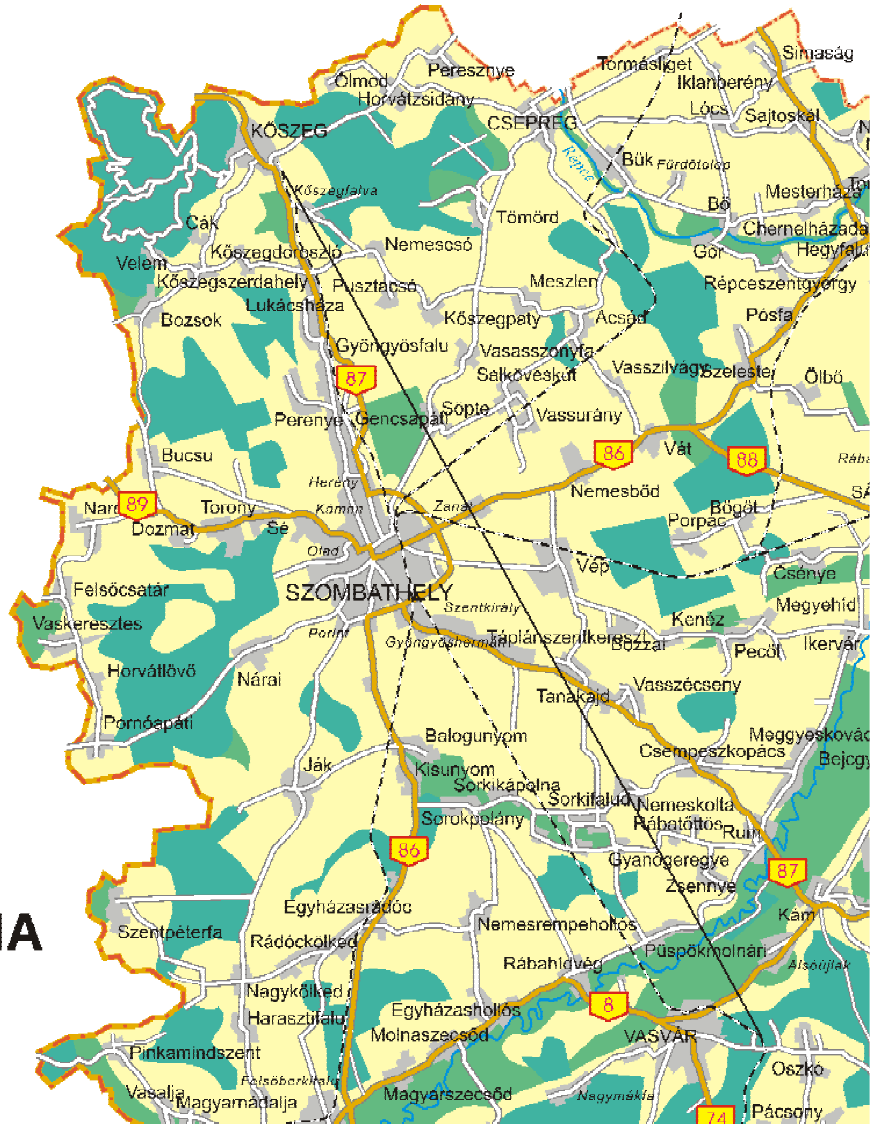
Térképcentrum – Bács-Kiskun



Térképcentrum – Vas



GYŐR



AUSZTRIA



A főbb alkalmazott módszerek

Keresztábla elemzés

A kategoriális változók egymás közötti kapcsolatát a keresztábla szemlélteti. Keresztáblán adatok két (vagy több) szempont, két (vagy több) változó szerint rendezett táblázatát értjük. A nem mennyiségi, hanem minőségi, vagy ún. kategoriális adatok közötti sztochasztikus kapcsolatokat asszociációnak nevezzük, az asszociáció szorosságára pedig különböző mérőszámok használatosak.

A változók közötti kapcsolatot, illetve a sorok és oszlopok közötti függetlenség hipotézisét a Khí-négyzet statisztika segítségével mérjük. A nullhipotézis, hogy a sorban és az oszlopban szereplő változó független egymástól. Ez akkor igaz, ha annak a valószínűsége, hogy egy eset egy cellába esik, egyenlő a peremvalószínűségek szorzatával.

$$p_{ij} = p_{i0} \cdot p_{0j}$$

A Khí-négyzet statisztika a várható és a megfigyelt érték eltéréseit veti össze:

$$\chi^2 = \sum_i \sum_j \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

ahol o a megfigyelt gyakoriság (observed values),
 e a várható gyakoriság (függetlenséget feltételezve) (expected values)

A várható gyakoriság a változók közötti függetlenséget feltételezve:

$$e_{ij} = \frac{f_{i0} \cdot f_{0j}}{f_{00}}$$

Ha a Khí-négyzet statisztika értéke magas (ennek megítélése nem független a szabadságfoktól, aminek értéke (sorok száma-1)(oszlopok száma -1), akkor a változók közötti függetlenség nullhipotézisét el kell vetni.

A Cramer's V asszociációs együttható a kapcsolat szorosságát méri, értéke 0 és 1 között lehet. 0 mutatja a két ismérv függetlenségét, 1 a függvényyszerű kapcsolatot.

$$\text{Cramer's V} = \sqrt{\frac{\chi^2}{f_{00} \cdot \min[(i-1); (j-1)]}} \quad (\text{Füstös-Kovács, 1989})$$

Multinomiális regresszió

Ha a függő változó kategoriális, és a lehetséges értékek száma meghaladja a kettőt (vagyis nem dichotóm), akkor a bináris logisztikus regresszió kiterjesztett változatát lehet használni, a multinomiális logisztikus regresszió módszerét, hogy a függő kategoriális változó és a magyarázó változók készlete közötti kapcsolatot megvizsgáljuk. A modell azért multinomiális, mert a magyarázó változók értékeinek minden kombinációja esetén a függő változó kimeneteleiről azt tételezzük fel, hogy multinomiális eloszlású.

A logit modell:

$$\log\left(\frac{P(\text{esemény})}{1-P(\text{esemény})}\right) = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + \dots + B_pX_p,$$

ahol B_0 a konstans, B_1 - B_p a logisztikus regressziós koefficiensek és X_1 - X_p a független változók. Az egyenlet bal oldalán álló logit a természetes logaritmus annak az esélyhányadosnak, hogy egy esemény megtörténik. Ha a függő változónak csak két értéke van, akkor egy nem redundáns logitot lehet képezni, miután ugyanazt a logisztikus regressziós koefficiens-t kapjuk a $\log(1-P(\text{esemény})/P(\text{esemény})$ -re, csak ellenkező előjellel.

Ha a függő változónak J lehetséges értéke van, akkor a nem redundáns logitok száma $J-1$. Amennyiben például a függő változó három értéket vesz fel, akkor a nem nulla koefficienseknek két csoportját generáljuk, ahol az első két csoportot hasonlítjuk külön-külön az utolsó csoporthoz.

Az alábbi táblázatban (lásd 12. táblázat) azt látjuk, hogy a 13 éves tanulók hol tanulnának tovább középfokon nemek szerint. A fiúk 34%-a, a lányok 46%-a menne gimnáziumba.

12. táblázat

A középfokon való továbbtanulás nemenként, 1997 (%)

A válaszadó neve		Továbbtanul középfokon			Összesen
		Szaktanárs-képző	Szakközép-iskola	Gimnázium	
Fiú	Count	274	493	386	1153
	% within a kérdezett neme	23,76	42,76	33,48	100,00
Lány	Count	170	482	565	1217
	% within a kérdezett neme	13,97	39,61	46,43	100,00
Összesen	Count	444	975	951	2370
	% within a kérdezett neme	18,73	41,14	40,13	100,00

Miután a függő változó (továbbtanulás) három értéket vesz fel (szaktanársképző, szakközépiskola, gimnázium), ezért két nem redundáns logitot képezhetünk, ahol a gimnáziumi továbbtanulás a referencia kategória, és a nem az egyedüli független változó.

$$g_1 = \log\left(\frac{P(\text{szakmunkásképző})}{P(\text{gimnázium})}\right) = B_{10} + B_{11}(\text{fiú})$$

$$g_2 = \log\left(\frac{P(\text{szakközépiskola})}{P(\text{gimnázium})}\right) = B_{20} + B_{21}(\text{fiú})$$

A nem változó két értéket vesz fel, itt a lányokat vettük referencia kategóriának (lásd 13. táblázat).

13. táblázat

A középfokon való továbbtanulás logit modellje

	B	Standard hiba	Wald	Szabadságfok	Szig.	Exp(B)	95%-os konfidencia intervallum az Exp(B)-re	
							Lower Bound	Upper Bound
Továbbtanulás középfokon								
Szakmunkásképző								
Konstans	-1,201	0,087	188,502	1,000	0,000			
[NEM=1]	0,858	0,118	53,029	1,000	0,000	2,359	1,873	2,972
[NEM=2]	0,000	,	,	0,000	,	,	,	,
Szakközépiskola								
Konstans	-0,159	0,062	6,566	1,000	0,010			
[NEM=1]	0,404	0,092	19,242	1,000	0,000	1,497	1,250	1,793
[NEM=2]	0,000	,	,	0,000	,	,	,	,

, = 0, **MERT REDUNDÁNS**

A logit egyenletek a táblázat paramétereit alapján így írhatók fel:

$$g_1 = \log\left(\frac{P(\text{szakmunkásképző})}{P(\text{gimnázium})}\right) = -1,201 + 0,858(\text{fiú})$$

$$g_2 = \log\left(\frac{P(\text{szakközépiskola})}{P(\text{gimnázium})}\right) = -0,159 + 0,404(\text{fiú}), \text{ ahol a fiú}=1, \text{ a lány}=2.$$

A fiúk koefficiensei arról árulkodnak, hogy milyen a kapcsolat a logitok és a nem között. Mivel mindkét koefficiens pozitív és szignifikánsan különbözik a 0-tól, ezért azt mondhatjuk, hogy a fiúk mind a szakmunkásképzőt, mind a szakközépiskolát inkább választják, mint a gimnáziumot, a lányokhoz viszonyítva. Az exponenciális Béta is erről árulkodik. Eszerint egy fiú 2,4-szer nagyobb eséllyel választja a szakmunkásképzőt, és 1,5-ször nagyobb eséllyel a szakközépiskolát, mint a gimnáziumot, a lányokhoz viszonyítva.

A végső modell egyedi hatásairól a likelihood-ratio teszt árulkodik. A teszt azt mutatja, hogy hatásonként hogyan változik a -2 log-likelihood értéke, ha a hatást a végső modellből eltávolítjuk (lásd 14. táblázat).

14. táblázat

A modell illeszkedése

Model	-2 Log Likelihood	Khí-négyzet	Szabadságfok	Szig.
Csak konstans	85,497			
Végső	28,620	56,877	2,000	0,000

Amennyiben a szignifikancia szintje alacsony, akkor el lehet venni azt a nullhipotézist, hogy a nemre vonatkozó koefficiensek nullák lennének. A végső modell esetünkben szignifikánsan jobb (lásd 14. táblázat), mint az a modell, ami csak a konstans tartalmazza (-2 log likelihood értéke csökkent).

A lineáris modellekben az R^2 statisztika azt mutatja, hogy a független változó mekkora arányát magyarázza a függő változó szórásának. A logisztikus regressziós modellek esetén nincs egy ilyen egyszerűen interpretálható mérce. Ennek ellenére használnak ún. pseudo R^2 statisztikákat.

Cox és Snell R^2

$$R^2 = 1 - \left[\frac{L(0)}{L(B)} \right]^{-\frac{2}{N}}$$

Ahol $L(0)$ a csak konstanssal rendelkező modell valószínűsége (likelihood), $L(B)$ a vizsgált modell valószínűsége, N a minta esetszáma. Ez a mérőszám nem éri el az 1-t mint maximum értéket. Nagelkerke úgy módosította ezt a mérőszámot, hogy ez teljesíthető legyen.

$$\tilde{R}^2 = \frac{R^2}{R_{MAX}^2}$$

ahol $R_{MAX}^2 = 1 - [L(0)]^{-\frac{2}{N}}$

Ez a mérőszám végülis megközelítőleg azt mutatja, hogy az adott modell hány százalékát magyarázza a függő változó szórásának (SPSS Regression Models, 1999).

Szegregációs mutató

A szegregáció mérésére alkalmazható a szórásanalízis, de ez nem jelent egy megfogható mérőszámot is egyben. Erre a koncentrációs együtthatók és egyéb, a szórásból képzett mutatók lehetnek alkalmasak. James Coleman is vizsgálta a különböző iskolák tanulói összetételét (Coleman, 1982). Az állami és magániskolák közötti szegregációt, valamint a szektorokon belül az iskolák közötti szegregációt tette elemzése tárgyává. Azt vizsgálta, hogy a különböző etnikumú tanulók milyen arányban tanulnak a különböző iskolákban. A tanulói összetétel iskolák közötti különbözőségére ez alapján az alábbi mutatót kreálhatjuk: Az iskolák: 1, ..., k, ..., n. Az első iskolában az iskolázatlan szülők gyermekeinek száma n_{1a} (a: alacsony iskolázottság), az iskolázott szülők gyermekeinek aránya pedig: p_{1m} (m: magasan iskolázott). Ha az iskolázott szülők gyermekeinek arányát súlyozzuk az iskolázatlan szülők gyermekeinek számával, és átlagoljuk, akkor megkapjuk az a mértéket, amit s_{am} -nek, nevezünk, vagyis az iskolázott szülők gyermekeinek arányát az átlagos iskolázatlan szülők gyermekeinek iskolájában.

$$S_{am} = \frac{\sum_{k=1}^n n_{ka} \cdot p_{km}}{\sum_{k=1}^n n_{ka}}$$

Ezt a mutatót nemcsak a két csoport közötti szektorális vagy területi szegregáció mértéke befolyásolja, hanem a tanulók csoporton belüli aránya is. Ha az adott szektorban, vagy területen kevesebb az alacsonyan iskolázott tanuló, akkor hiába azonos az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinek az aránya az iskolák közt, ezekben az iskolákban az átlagos iskolázott szülővel rendelkező tanulóra kisebb iskolázatlan szülővel rendelkező tanulói arány jut. Ezért érdemes megnézni, hogy az iskolák közötti egyenletes eloszlástól milyen messze található az aktuális eloszlás, vagyis egy olyan mutatót alkotni, amely iskolatípusonként sztenderdizálja a két csoport számát. Ha nincs szegregáció, akkor az értéke 0, ha a szegregáció teljes, akkor az értéke 1.

Az egyik csoport aránya egy szektorban, vagy területen p_j . Ha minden iskolában azonos arányban lennének jelen, akkor az s_{ij} egyenlő lenne p_j -vel. Ha a csoport gyermekei teljesen elkülönülnének iskolánként a másik csoporttól, akkor s_{ij} értéke 0. Ahhoz, hogy ez az arány milyen messze van az aktuális megoszlástól (p_j), a következő képlet fejezi ki:

$$R_{ij} = \frac{p_j - s_{ij}}{p_j}$$

A sztenderdizálatlan mutató mutatja a valós arányokat, a sztenderdizált mutató a szegregáció mértékét. Ennek a mutatónak kiszámolása megmutathatja az iskolai szegregáció mér-

tékét a települések, kistérségek között. A kapott mutatót pedig beépíthetjük a további elemzésbe.

A kontextuális elemzés módszere

Maga a kontextuális elemzés terminológiája még mindig nem tekinthető kiforrottnak. 1957-ben Peter Blau a 'strukturális hatás' kifejezést használta: „Az általános elv a következő: ha ego X tulajdonsága nem csupán ego Y tulajdonságára hat, hanem alter Y tulajdonságára is, akkor strukturális hatással állunk szemben. A strukturális hatás azt jelenti, hogy X csoporton belüli eloszlása akkor is kapcsolatban áll Y-nal, ha a vizsgált egyénre vonatkozó X érték hatását kiszűrjük. Egy efféle kutatási eredmény azt mutatja, hogy X a csoporton belüli relációk hálózatán keresztül hat Y-ra, vagyis: X Y-ra gyakorolt hatásának azt a részét különíti el, amely teljes egészében a társadalmi interakció folyamatából fakad, illetve a szóban forgó folyamat közvetítésével érvényesül.” (Blau, 1957). A strukturális hatás nem vált elterjedt fogalomná, Davies és munkatársai (Davies, 1987) használják a „kompozicionális hatás” kifejezést is, de ez sem vert gyökeret a szakirodalomban. Ugyanakkor mindhárom fogalommal lehet találkozni, ezért érdemes megkülönböztetni őket. Moksony Ferenc a kontextuális elemzés alatt azt a megközelítésmódot érti, amely „az egyén magatartását vagy beállítottságát annak a konkrét környezetnek a sajátosságaival magyarázza, amelynek ez az egyén részét alkotja.” (Moksony, 1985). A kontextuális elemzés és a strukturális elemzés között a lényeges különbség az, hogy míg az előbbi az egyének sajátosságait magyarázza a környezettel, addig az utóbbi a csoportok közötti különbséget próbálja visszavezetni az őket alkotó egyének tulajdonságaira. A kompozicionális hatás pedig néha úgy bukkan fel, mint összetételhatás. Ez annyiban a kontextuális hatás ellentéte, hogy nélkülözi az interakció elemét, a csoportok közötti különbség itt pusztán a csoportok eltérő összetételéből fakad. Ugyanakkor a csoportok eltérő összetételének vizsgálata túlmutathat az összetételhatáson. Amennyiben a csoportok valós csoportok, amelynek tagjai közt van interakció (még ha annak jellegéről nincs is információ), illetve ha az elemzés fókuszában az egyén cselekvése vagy szándéka áll, akkor az kontextuális elemzés.

A kontextuális elemzés egyik legtöbbet használt módszere a többdimenziós keresztábra elemzés, amelynek grafikus megjelenítése plasztikussá teheti a kontextuális hatás megjelenítését. Davies és társai (Davies, 1961) a kontextuális hatás osztályozásánál több típust is megkülönböztet aszerint, hogy van-e individuális hatás, van-e csoportszintű hatás, és van-e interakció. Ez alapján négy típust érdemes megkülönböztetni (Moksony, 1985), a tiszta egyéni hatást, a tiszta kontextuális hatást, az egyéni és a kontextuális hatás összegződését, és az egyéni és kontextuális hatás kereszteződését.

Tegyük fel, hogy arra keressük a választ, hogy vajon a különböző tanulmányi eredményű tanulók továbbtanulási döntését befolyásolja-e az, hogy milyen jellegű osztályba járnak. A tanulmányi eredményt három kategóriával jellemezzük (rossz, közepes és jó tanuló), az osztály jellegét pedig az ott tanuló gyerekek édesanyjának iskolai végzettségével (a tanulók édesanyjainak összes elvégzett iskolai éve osztályonként átlagolva, ebből pedig három kategóriát képeztem). Vajon a középiskolában való továbbtanulást mennyire befolyásolja az egyéni és a csoportszintű tulajdonság? Az alábbi táblákba egyelőre a különböző típust szemléltető hipotetikus adatot közlök.

Kontextuális hatásról akkor beszélünk, ha X attribútumok előfordulásával kapcsolatos a) csoporton belüli és/vagy b) csoportok közötti különbségek abszolút nagyságát Z függvényeként írhatjuk le. (Davis, 1961). Ennek egyik módja, hogy a százalékarányokat tartalmazó táblázatot grafikusán ábrázoljuk.

Y = a vizsgált jelenség előfordulása (középiskolában továbbtanulók aránya)

Z = kontextuális változó (az iskolai osztályban tanulók édesanyjainak iskolázottsága)

X (1,2,3)= az egyéni ismérv értékei (rossz, közepes vagy jó tanuló)

A) Tiszta egyéni hatás

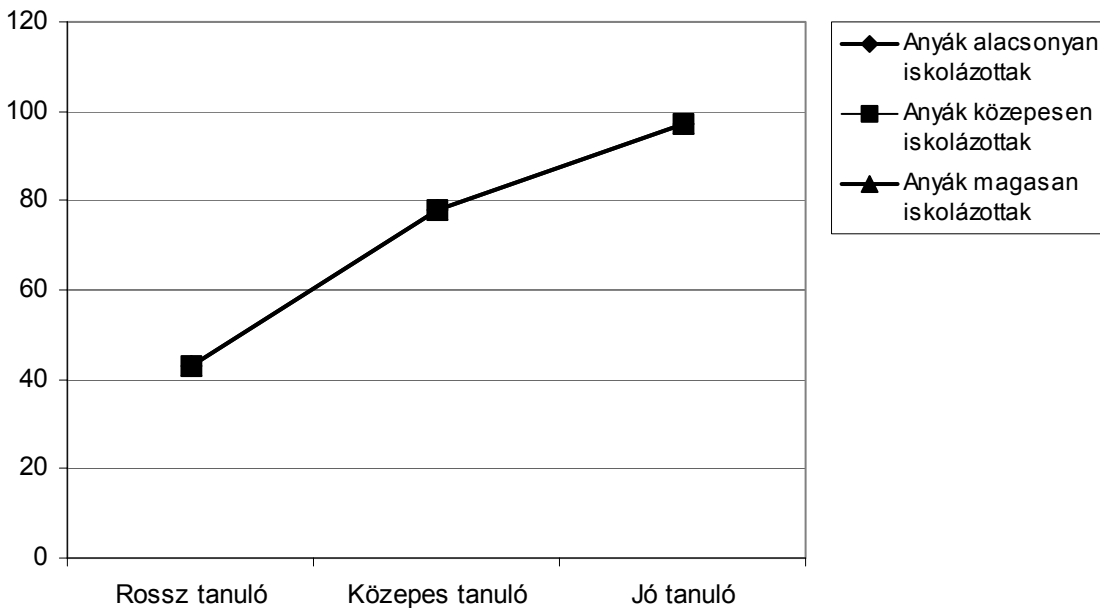
15. táblázat

A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)

Anyák alacsonyán iskolázottak			Anyák közepesen iskolázottak			Anyák magasan iskolázottak		
Tanulmányi eredmény								
Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó
43	78	97	43	78	97	43	78	97

2. ábra

Tiszta egyéni hatás



A kontextuális hatás hiányára az utal, ha a különböző csoportokban az egyének hasonlóan cselekszenek, illetve döntenek, vagyis a három csoportot jelképező vonal egybeesik. Az egyéni hatásról a görbe meredeksége tanúskodik, míg a csoport hatás hiányára az utal, hogy az azokat jelző görbék egybeesnek. Ez azt jelenti, hogy a tanulmányi eredmény befolyásolja egyedül a továbbtanulási szándékot, akármilyen összetételű osztályba jár is a tanuló, a rossz tanulók mindig ugyanolyan alacsony arányban, míg a jó tanulók ugyanolyan magas arányban tanulnának tovább középfokon.

B) Tiszta kontextuális hatás

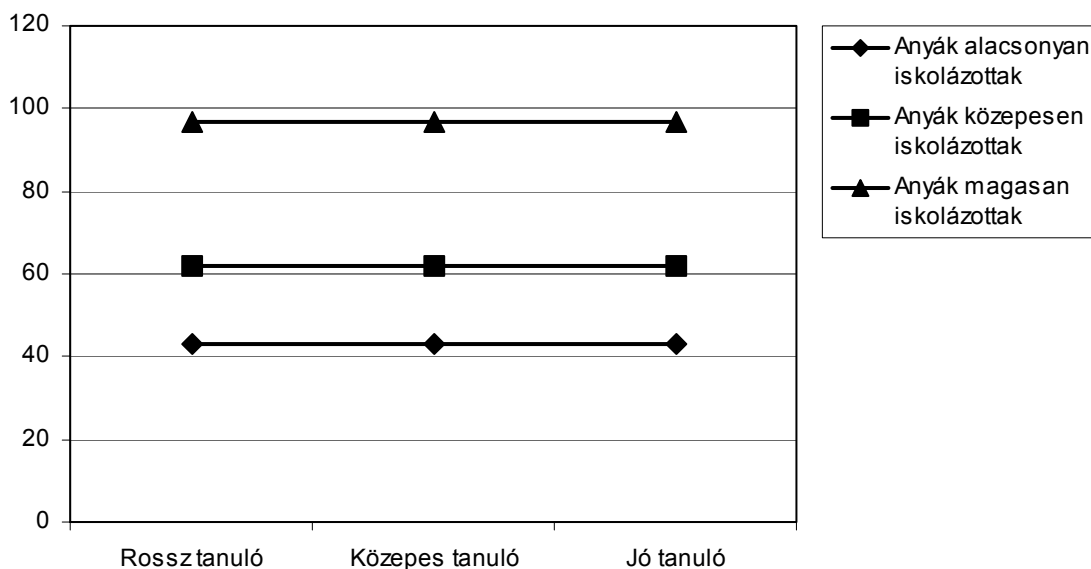
16. táblázat

A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)

Anyák alacsonyan iskolázottak			Anyák közepesen iskolázottak			Anyák magasan iskolázottak		
Tanulmányi eredmény								
Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó
43	43	43	62	62	62	97	97	97

3. ábra

Tiszta kontextuális hatás



Az egyéni hatás hiányára a csoport jellemzőit tartalmaz vonalak vízszintes jellege utal. Vagyis, azt mondhatjuk, hogy a tanulmányi átlag egyáltalán nem befolyásolja a középiskolai továbbtanulási szándékot, arra kizárólag az osztály összetétele hat. Így akár jól, akár rosszul tanul valaki, egy rosszabb összetételű osztályból azonosan alacsony arányban kívánnak továbbtanulni a középiskolában.

C) Egyéni és kontextuális hatás összegződése

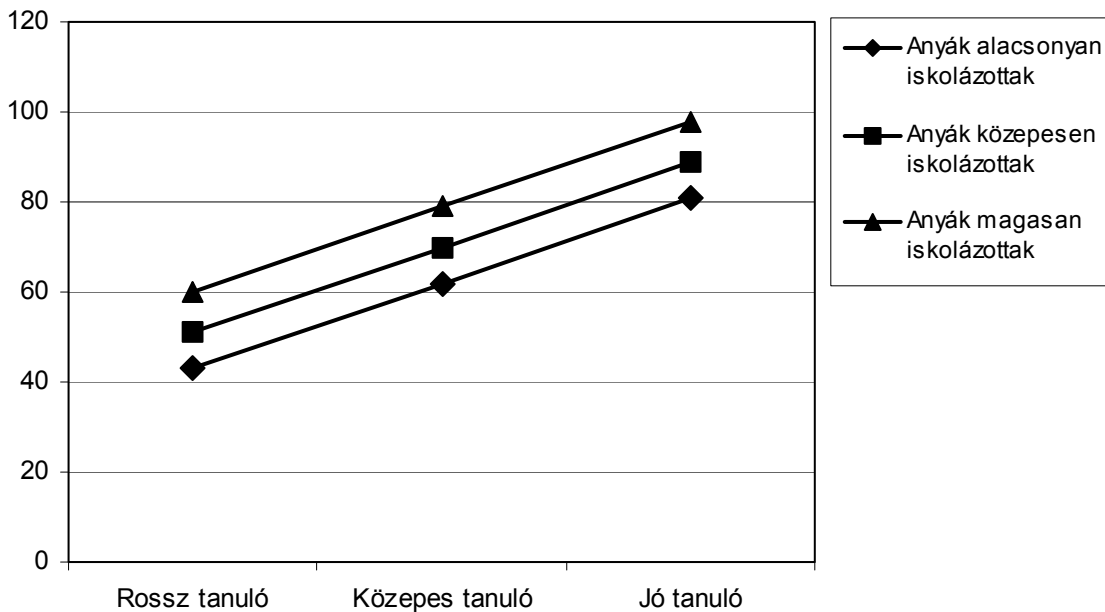
17. táblázat

A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)

Anyák alacsonyan iskolázottak			Anyák közepesen iskolázottak			Anyák magasan iskolázottak		
Tanulmányi eredmény								
Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó
43	62	81	51	70	89	60	79	98

4. ábra

Egyéni és kontextuális hatás összegződése



A kontextuális hatásra utal a görbék meredeksége, tehát minél jobb az osztály összetétele, annál magasabb a középiskolában továbbtanulni szándékozó tanulók aránya. Az egyéni tulajdonságok befolyására pedig a közöttük lévő távolság utal, a kétféle hatás összegeződő jellege pedig e távolság állandóságából, vagyis a két görbe párhuzamosságából állapítható meg. Vagyis minél jobban tanul valaki, és minél jobb az összetétele az osztálynak, annál inkább tanulna tovább középiskolában. Ez a hatás mindenkit egyformán érint, tehát mindenki esetében a kétféle hatás egyszerűen összegződik.

D) Az egyéni és kontextuális hatás kereszteződése

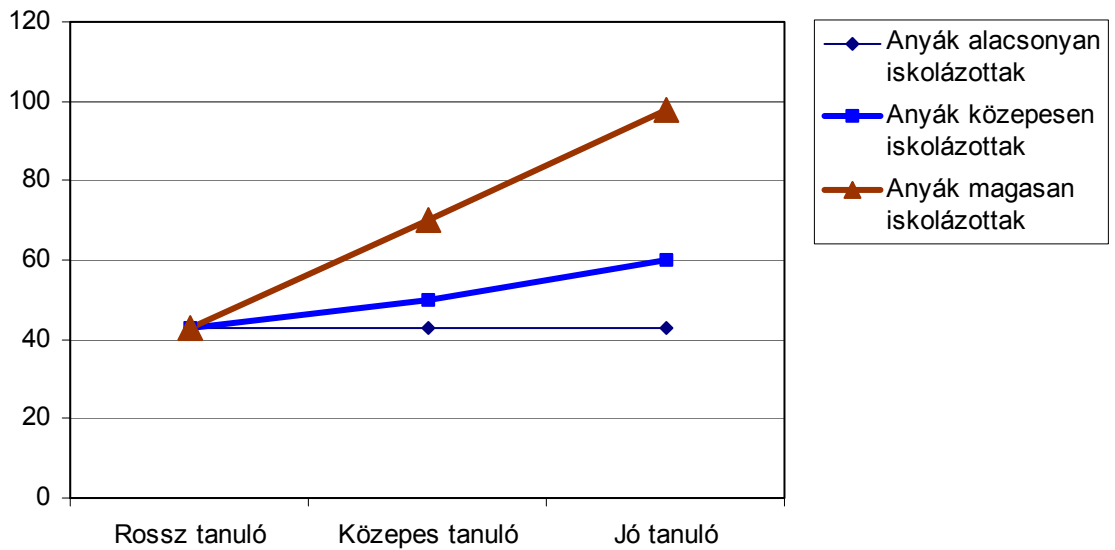
18. táblázat

A középiskolában továbbtanulni szándékozók aránya különböző ismérvek szerint, 1997 (%)

Anyák alacsonyan iskolázottak			Anyák közepesen iskolázottak			Anyák magasan iskolázottak		
Tanulmányi eredmény								
Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó	Rossz	Közepes	Jó
43	43	43	43	50	60	43	70	98

5. ábra

Egyéni és kontextuális hatás kereszteződése



A két hatás kereszteződése sok formát ölthet, egymáshoz közelíthetnek az egyenesek, keresztezhetik egymást, stb. Az interakcióra (az egyéni és a csoportthatás közötti összhatásra) a görbék párhuzamosságának a hiánya hívja fel a figyelmet. Jelen ábrát úgy értelmezhetjük, hogy a rossz tanulók esetében csak tiszta egyéni hatás érvényesül, hiszen bármilyen osztályba járnak, ugyanolyan alacsony arányban akarnak a középiskolában továbbtanulni. A közepes és jó tanulók esetében viszont az osztály összetétele is hat, de nem ugyanolyan mértékben. Az osztály összetételének javulása jóval inkább növeli a jó tanulók középiskolai továbbtanulási szándékát, mint a közepes tanulókéét.

Kérdőív a 13 éves tanulók szülei számára

**Országos Közoktatási Intézet
Kutatási Központ
1051 Budapest, Dorottya u. 8.
Tel: 118-5093 ; Fax: 266-9185**

KÉRDŐÍV

A válaszadás önkéntes!

**Ezt a kérdőívet kitöltés után tegyék a megcímezett és felbélyegzett borítékba.
Köszönjük segítségüket.**

FIGYELEM!

Az itt következő kérdések a most hetedikes gyermekükre vonatkoznak.

1. Kik nevelik a gyereket?

Húzzák alá a megfelelő választ!

- édesapja és édesanyja együtt
- édesanyja egyedül
- édesapja egyedül
- édesanyja és nevelőapja
- édesapja és nevelőanyja
- nagyszülő (szülő nélkül)
- mások, éspedig _____

Az alábbi kérdések azokra a szülőkre, nevelőszülőkre vonatkoznak, akik ténylegesen nevelik a gyereket.

2. Mi a gyermek édesapjának (nevelőapjának) a legmagasabb iskolai végzettsége? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- 8 általánosnál kevesebb
- 8 általános
- szakmunkásképző
- szakközépiskola, technikum
- gimnázium
- főiskola
- egyetem

3. Mi a gyermek édesanyjának (nevelőanyjának) a legmagasabb iskolai végzettsége? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- 8 általánosnál kevesebb
- 8 általános
- szakmunkásképző
- szakközépiskola, technikum
- gimnázium
- főiskola
- egyetem

4. Mi az édesapa (nevelőapa) jelenlegi (utolsó) foglalkozása _____

5. Mi az édesanya (nevelőanya) jelenlegi (utolsó) foglalkozása _____

6. Az édesapa (nevelőapa) jelenleg..... *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- alkalmazott (állásban van)
- vállalkozó
- munkanélküli vagy szociális segélyen van
- egyéb, éspedig _____

7. Az édesanya (nevelőanya) jelenleg.....

- alkalmazott (állásban van)
- vállalkozó
- munkanélküli vagy szociális segélyen van
- háztartásbeli vagy gyeden van
- egyéb, éspedig _____

8. Mi volt gyermekük hatodik év végi bizonyítványának az átlaga? _____

9. Önök szerint melyik tantárgyat szereti a gyermek a legjobban?

10. És melyikben a legjobb? _____

11. Önök szerint melyik tantárgyat szereti a legkevésbé? _____

12. És melyik megy legrosszabbul neki? _____

13. Melyik kijelentés illik a legjobban a gyermek iskolájára? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- A környezet legjobb iskolája.
- A jó iskolák közé tartozik.
- Közepes színvonalú iskola.
- A gyengébb iskolák közé tartozik.
- A leggyengébb iskola a környéken.

14. Mit szeretnének, mi legyen a gyerekből, ha nagy lesz? _____

15. Miért?

a.) _____

b.) _____

c.) _____

16. Van a családban (rokonságban) valaki, akinek ez a foglalkozása?

- nincs
- van és pedig a(z) _____

17. Tudomásuk szerint mi szeretne lenni a gyermek, ha felnőtt?

18. Van-e már valaki a családban (rokonságban), akinek ez a foglalkozása?

- nincs
- van és pedig a(z) _____

19. Mit szeretnének, ha gyermekük hol lakna felnőtt korában?

- Itt a környéken, városban
- Budapesten
- Falun
- Egy vidéki városban
- Külföldön
- Máshol, éspedig _____

20. Önök szerint élete során körülbelül

hány foglalkozása lesz a gyermeknek? _____

hány munkahelye lesz? _____

hány városban (vagy községben) fog dolgozni? _____

21. Önök szerint mi a jobb, ha *Húzzák alá valamelyik választ!*

- valakinek élete folyamán többféle foglalkozása is van?
- valaki élete folyamán megmarad ugyanannál a foglalkozásnál?

22. Önök szerint melyik a környék, a város három legjobb középiskolája?

a legjobb: _____

a 2. legjobb: _____

a 3. legjobb: _____

23. Véleményük szerint ma a 14 éveseknek hol érdemes a leginkább továbbtanulniuk?

- Gimnáziumban
- Szakközépiskolában
- Szakmunkásképzőben
- Nincs jelentősége annak, hogy ki milyen iskolában tanul.

24. Kérjük, játszanak el a gondolattal: mi lesz gyermekükkel 30 éves korában?

a./ Mi lesz a foglalkozása? _____

b./ Mi lesz a házastársának a foglalkozása? _____

c./ Hány gyereke lesz? _____

d./ Hol fog lakni? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- Itt a környéken, városban
- Budapesten
- Falun
- Egy vidéki városban
- Külföldön
- Máshol, éspedig _____

25. Ha valakinek saját vállalkozása van, és új embert akar alkalmazni, akkor fontos-e, hogy az illető.....

Karikázzák be minden sorban valamelyik számot!

	Fontos	Nem fontos
már dolgozott hasonló munkakörben	1	2
jól ért ahhoz, amit csinálnia kell	1	2
az adott szakképzettséget igazoló papírral rendelkezik	1	2
diplomás legyen	1	2
rokonszenves legyen	1	2
ismerőse legyen	1	2
férfi legyen	1	2
nő legyen	1	2
fiatal legyen	1	2
idős legyen	1	2

26. Amikor az ember foglalkozást választ, mennyire fontos az, hogy

Karikázzák be minden sorban valamelyik számot!

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos	
sok pénzt keressen?	1	2	3	4	5
érdekes legyen a munkája?	1	2	3	4	5
a maga ura legyen, önállóan dolgozhasson?	1	2	3	4	5
maradjon sok ideje a családra is?	1	2	3	4	5
a keresetéből mindent meg tudjon venni	1	2	3	4	5
hamar vezető beosztásba kerüljön?	1	2	3	4	5
lehetőleg ne kerüljön az utcára?	1	2	3	4	5
munkája során sok új dolgot tanuljon?	1	2	3	4	5
rokonszenves munkatársai legyenek?	1	2	3	4	5
sok emberrel kerüljön kapcsolatba?	1	2	3	4	5

27. Képzeld el, hogy gyermeküknek 20 év múlva osztálytalálkozója lesz! Önök szerint hogyan alakul gyermeke osztálytársainak az élete?

Karikázzák be minden sorban valamelyik számot!

munkanélküli	Valószínűleg lesz munkája	Valószínűleg lesz
Aki gimnáziumban tanult tovább	1	2
Aki szakközépiskolában tanult tovább	1	2
Aki szakmunkásképzőben tanult tovább	1	2
Aki az általános iskola után dolgozni kezdett	1	2
Aki diplomás lett	1	2
Akinek a szülei is munkanélküliek	1	2
Aki rosszul választott szakmát	1	2
Aki nem tud nyelveket	1	2
Aki nem tud számítógépen dolgozni	1	2
Aki sokat iszik	1	2
Aki nem elég talpraesett	1	2

Akinek pechje van az életben	1	2
Aki nem maga választott szakmát, hanem kényszerből került egy pályára	1	2
Aki nem képezte magát tovább az első szakképzettség megszerzése után	1	2

28. Önök szerint mennyire keresnek jól a következő foglalkozásúak?

Karikázzák be minden sorban valamelyik számot!

	Nagyon rosszul keres			Nagyon jól keres	
	1	2	3	4	5
Ápolónő	1	2	3	4	5
Autószerelő	1	2	3	4	5
Titkárnő	1	2	3	4	5
Kertész	1	2	3	4	5
Fodrász	1	2	3	4	5
Gyári munkás	1	2	3	4	5
Gépészmérnök	1	2	3	4	5
Jogász	1	2	3	4	5
Kőműves	1	2	3	4	5
Orvos	1	2	3	4	5
Önálló kiskereskedő	1	2	3	4	5
Önálló gazda	1	2	3	4	5
Tanár	1	2	3	4	5
Számítástechnikus	1	2	3	4	5

29. Önök szerint mennyire becsülik meg az emberek Magyarországon a következő foglalkozásúakat?

Karikázzák be minden sorban valamelyik számot!

	Egyáltalán nem becsülik			Nagyon megbecsülik	
	1	2	3	4	5
Ápolónő	1	2	3	4	5
Autószerelő	1	2	3	4	5
Titkárnő	1	2	3	4	5
Kertész	1	2	3	4	5
Fodrász	1	2	3	4	5
Gyári munkás	1	2	3	4	5
Gépészmérnök	1	2	3	4	5
Jogász	1	2	3	4	5
Kőműves	1	2	3	4	5
Orvos	1	2	3	4	5
Önálló kiskereskedő	1	2	3	4	5
Önálló gazda	1	2	3	4	5
Tanár	1	2	3	4	5
Számítástechnikus	1	2	3	4	5

30. Hogy fog alakulni Önök szerint gyermekük élete, miután elvégezte az általános iskolát?

Húzzák alá a megfelelő választ!

- továbbtanul
- dolgozni fog
- otthon marad
- még nem tudják, hogy mit fog csinálni

31. Jár-e valamilyen előkészítőre a gyermek?

- igen, éspedig _____
- nem

32. Önök szerint kinek mekkora beleszólása van abba, hogy hol fog a gyerek továbbtanulni?

Karikázzák be minden sorban valamelyik számot!

	semekkorá	kicsi	nagy-
Apjának	1	2	3
Anyjának	1	2	3
A gyereknek	1	2	3
Tanárainak	1	2	3
A körülményeknek	1	2	3

33. Ha biztosan felvennék a gyereket oda, ahova jelentkezik, akkor szívük szerint hol tennék tovább? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- Gimnáziumban
- Szakközépiskolában
- Szakmunkásképzőben
- egyéb helyen, éspedig _____

Az iskola neve: _____

Milyen tagozaton vagy szakmában? _____

34. Valószínűleg hol fog a gyerek továbbtanulni? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- Gimnáziumban
- Szakközépiskolában
- Szakmunkásképzőben
- egyéb helyen, éspedig _____

Az iskola neve: _____

Milyen tagozaton vagy szakmában? _____

35. Miért ezt az iskolát választották? *Itt több választ is alá lehet húzni.*

- Mert ez egy jó iskola.
- Mert ez az iskola közel van.
- Mert itt hamarabb szakmát kap a gyerek.
- Mert itt azzal foglalkozik, ami érdekl.
- Mert máshova nem vennék fel.
- Mert innen könnyebb továbbtanulni.

36. Kitől, honnan hallott a gyerek arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségei vannak?

Több választ is alá lehet húzni.

- a szüleitől, testvéreitől, rokonoktól
- barátaitól, ismerőseitől, osztálytársaitól
- tanáraitól
- az iskolába látogató vendégektől
- pályaválasztási szakemberektől
- újságból, rádióból, tévéből
- máshonnan, éspedig _____

37. Önök szerint hogy fog alakulni az élete a középiskola után?

Húzzák alá a megfelelő választ!

- továbbtanul
- dolgozni fog
- otthon marad
- még nem tudják, hogy mit fog csinálni

38. Ha egy jó tündér megígérné, hogy teljesíti három kívánságukat, mit kérnének?

a./ _____

b./ _____

c./ _____

40. A kérdőívet ki töltötte ki? *Húzzák alá a megfelelő választ!*

- a szülők együtt
- a gyermek anyja
- a gyermek apja
- más, éspedig _____

A kitöltésnél jelen volt még _____

Válaszaikat köszönjük!

Kérdőív a középfokon tanulók számára

Országos Közoktatási Intézet
Kutatási Központ
1051 Budapest, Dorottya u. 8.
Tel: 118-5093 ; Fax: 266-9185

TANULÓI KÉRDŐÍV

KÖZÉPFOK

A válaszadás önkéntes!

A következőkben olyan kérdésekről lesz szó, amelyeken már bizonyára Te is gondolkoztál. Szeretnénk megismerni a Te véleményedet is.

Kérjük, válaszolj mindegyik kérdésre.

A válaszokat számítógéppel, névtelenül dolgozzuk fel.

Előre is köszönjük a segítségedet.

KÉRDEZŐ TÖLTI KI

Település:.....

Iskola neve?:.....

Évfolyam:

Osztály:

Tagozat:

Szakma:

Szakirány:

Az iskolaválasztás

1. Hány évig jártál általános iskolába?

- 1- négy évig
- 2- hat évig
- 3- nyolc évig

2. Hol végezted az általános iskolát?

- 1- itt, ebben a városban
- 2- más városban, ebben a megyében
- 3- más településen, a megyében
- 4- a megyén kívül

3. Milyen tagozatos osztályba jártál a 7-8. évfolyamokon?

- 1-.....
- 1- normál (nem tagozatos) osztályba jártam

4. Változtattál-e általános iskolát vagy végig ugyanabba az iskolába jártál?

- 1- igen:évfolyamon
- 2- nem

5. Ha változtattál általános iskolát, miért?

- túl nehéz volt az iskola, ahol kezdtem
- túl könnyű volt az iskola, ahol kezdtem
- más érdekelt jobban
- a szüleimnek nem tetszett
- más helyről költöztünk ide
- egyéb:

6. Milyen volt a 8. félévi bizonyítványod? (Ha lehet egy tizedesjegyig írd be az átlagodat)

.....

7. Jelenleg milyen középiskolai osztályba jársz?

- 1- 8 osztályos gimnázium
- 2- 6 osztályos gimnázium
- 3- 4 osztályos gimnázium
- 4- szakközépiskola
- 5- szakmunkásképző
- 6- egyéb:.....

8. Miért ezt a középiskolát választottad? (Itt több választ is aláhúzhatsz.)

- Mert ez egy jó iskola.
- Mert ez az iskola közel van.
- Mert a szüleim ezt javasolták.
- Mert a tanáraink javasolták
- Mert minél hamarabb szakmát akarok szerezni.
- Mert itt azzal foglalkozok, ami érdekel.
- Mert máshova nem vettek volna fel.
- Mert innen könnyebb lesz továbbtanulni.
- Mert innen könnyű lesz elhelyezkedni.

9. Hányadik helyen jelentkezted ebbe az iskolába?

- 1- első
- 2- második
- 3- harmadik
- 4- nem ide jelentkeztem
- 5- nem emlékszem

10. Kellett-e felvételizned ahhoz, hogy bekerülj ebbe az iskolába?

- 1- igen
- 2- nem
- 3- elbeszélgetés volt

11. Ha igen, miből állt a felvételi vizsga:

- írásbeli vizsga
- szóbeli vizsga
- pszichológiai teszt
- egészségügyi alkalmassági vizsga
- egyéb:.....

12. Arra a tagozatra, szakmára, szakirányra jársz, ahova jelentkezted?

- 1- igen
- 2- nem

13. Ha nem: hogyan kerültél ide?

- 1- iskolai átirányítással, még az iskolakezdést megelőzően
- 2- iskolai átirányítással később, az iskolakezdést követően
- 3- szüleim vagy én kértem a módosítást az iskolakezdést megelőzően
- 4- szüleim vagy én kértem a módosítást később
- 5- egyéb:

14. Változtattál-e középiskolát 14 éves korod után? (9-11. évfolyam)

- 1- igen
- 2- nem

15. Ha igen: hanyadik évfolyamon változtattál iskolát? (9-11. évfolyam)

.....

16. Miért változtattál iskolát?

- túl nehéz volt az iskola, ahol kezdtem
- túl könnyű volt az iskola, ahol kezdtem
- más érdekelt jobban
- a szüleimnek nem tetszett
- elköltöztünk
- egyéb
- nem változtattam iskolát

17. Változtattál-e középiskolai tanulmányaid során tagozatot, szakmát, szakirányt?

- 1- igen
- 2- nem

18. Ha igen: miért változtattál tagozatot, szakmát, szakirányt?

- túl nehéz volt, ahol kezdtem
- túl könnyű volt, ahol kezdtem
- más érdekelt jobban
- elköltöztünk
- egyéb:
- nem változtattam

19. Ha változtattál tagozatot, szakmát, szakirányt, akkor.....

- 1- az előzőhöz hasonlóra jársz
- 2- egészen más tagozatra, szakmára, szakirányra jársz

20. Ha most kellene iskolát választanod, hova jelentkeznél?

- 1- ugyanebbe az iskolába és ugyanerre a tagozatra, szakmára, szakirányra
- 2- ebbe az iskolába, de más tagozatra, szakmára, szakirányra
- 3- erre a tagozatra, szakmára, szakirányra, de másik iskolába
- 4- másik iskolába és másik tagozatra, szakmára, szakirányra

21. Melyik kijelentés illik a legjobban iskoládra? (Húzd alá a megfelelő választ!)

- 1- A környék legjobb iskolája.
- 2- A jobb iskolák közé tartozik.
- 3- Közepes színvonalú iskola.
- 4- A gyengébb iskolák közé tartozik.
- 5- A leggyengébb iskola a környéken.

Az iskola és a tanulás

22. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

- 1- igen, nagyon
- 2- igen, eléggé
- 3- nem nagyon
- 4- egyáltalán nem

23. Ha igen: miért? *(több válasz is lehetséges)*

- jó az iskola színvonala
- érdelek, amit tanulok
- jók a tanárok
- kedvelem az osztálytársaimat
- jó az iskola légköre
- egyéb:.....

24. Ha nem: miért nem szeretsz ebbe az iskolába járni? *(több válasz is lehetséges)*

- gyenge az iskola
- nem érdekel, amit tanulók
- nem jók a tanárok
- nem kedvelem az osztálytársaimat
- rossz az iskola légköre
- túl erős az iskola
- egyéb:.....

25. Mennyire fontos-e számodra a tanulás?

- 1- nagyon
- 2- eléggé
- 3- nem nagyon
- 4- egyáltalán nem fontos

26. Véleményed szerint mennyire fontos, hogy az iskola ellássa az alábbi feladatokat?
(karikázd be a megfelelő számot)

		Nem fontos	Kissé fontos	Nagyon fontos
1	Az egyéni képességek fejlesztése	1	2	3
2	Vallásos nevelés	1	2	3
3	A gondolkodás, az értelem fejlesztése	1	2	3
4	A tudományos ismeretek átadása	1	2	3
5	A magyar nemzeti hagyományok megismertetése	1	2	3
6	Idegen nyelvek megtanítása	1	2	3
7	Szeretetteljes bánásmód	1	2	3
8	Tisztességre, erkölcsre nevelés	1	2	3
9	Másokkal való együttműködésre nevelés	1	2	3
10	A felkészítés a továbbtanulásra	1	2	3
11.	Egy jó szakma elsajátítása	1	2	3
12.	Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	1	2	3
13.	Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	1	2	3
14.	Rendre, fegyelemre nevelés	1	2	3
15.	Szexuális nevelés	1	2	3
16.	Politika, állampolgári nevelés	1	2	3
17.	Megfelelő étkezés, napközi ellátás	1	2	3
18.	A közösségi szellem fejlesztése	1	2	3
19.	Mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	1	2	3
20.	A haza szeretetére való nevelés	1	2	3

27. Kérlek, osztályozd 1-től 5-ig, az egyes tantárgyakat, attól, függően, hogy.....

	Mennyire szereted	Hanyasod van belőle	Mennyire tartod fontosnak	Nem tanulom
matematika				9
magyar nyelv és irodalom				9
történelem				9
földrajz				9
fizika				9
biológia				9
kémia				9
számítástechnika				9
angol				9
német				9
egyéb idegen nyelv:				9
társadalomismeret				9
testnevelés				9
rajz				9
egyéb:.....				9
szakmai elmélet				9
szakmai gyakorlat				9

28. Milyen volt az utolsó félévi bizonyítványod?

.....

29. Ismételtél-e évet?

- 1- igen, általános iskolában és középiskolában is
- 2- igen, az általános iskolában
- 3- igen, a középiskolában
- 4- nem

30. Jársz-e az iskolában valamilyen különóra (szakkör, iskolai tanfolyam, stb.)?

(karikázd be a megfelelő helyeken a megfelelő számokat, heti ötnél több alkalomnál is karikázd be at ötöt)

Tevékenység	járok		nem járok	hetente hány- szor?					fizetni	
	az isko- lában	az is- kolán kívül		1	2	3	4	5	kell érte	nem kell érte
korrepetálás	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
nyelvtanulás	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
szakkör	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
sport	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
vizsga előkészítő	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
művészeti foglalkozás	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
felvételi előkészítő	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2
egyéb:	1	2	3	1	2	3	4	5	1	2

31. Mennyi időt töltöttél a legutolsó csütörtökön és vasárnapon az alábbi tevékenységekkel? Kérlek töltsd ki az alábbi kis táblázatot úgy, hogy a nap 24 óráját kitegye a végösszeg! (Ha egyidejűleg két tevékenységet is végeztél, akkor fele-fele arányban írd be a ráfordított időt!)

32. Kérlek rangsorold is az alábbi tevékenységeket aszerint, hogy mennyire szívesen végzed!

Tevékenység	legutolsó csütörtök	legutolsó vasárnap	rangsor (1-15.)
tanórai tanulás			
tanórán kívüli tanulás			
nem sport jellegű különóra (nyelv, művészet, stb.)			
sport			
számítógépezés			
olvasás			
TV nézés, videózás			
zenehallgatás			
baráttal, barátnővel való együttlét			
barátokkal való együttlét, szórakozás			
családtagokkal való együttlét			
háztartási munka			
nem otthoni munka			
alvás			
egyéb:			
Összesen	24	24	x

Továbbtanulás és elhelyezkedés

33. Mit gondolsz, te hány éves korodban fogsz leérettségizni?

- 1- 18
- 2- 19
- 3- 20-21
- 4- később
- 5- nem fogok érettségizni

34. Szerinted ma az érettségi után hol érdemes leginkább továbbtanulni?

- 1- Egyetemen
- 2- Főiskolán
- 3- Egy-két éves, szakképesítést adó tanfolyamon
- 4- képesítést nem adó tanfolyamokon

35. Hogyan fog alakulni az életed, ha elvégezted az iskolát?

1- továbbtanulok35.1. Mellette fogsz dolgozni, vagy nem?

1- igen

2- nem

2- dolgozni fogok35.2. Mellette fogsz tanulni, vagy nem?

1- igen

2- nem

3- otthon maradok

4- még nem tudom

36. Kinek mekkora beleszólása van abba, hogy mit fogsz csinálni az iskola befejezése után?

(Karikázd be minden sorban valamelyik számot!)

	Semekkora	Kicsi	Nagy
Édesapádnak	1	2	3
Édesanyádnak	1	2	3
Neked	1	2	3
Tanáraidnak	1	2	3
A körülményeknek	1	2	3

37. Hogyan szeretnél továbbtanulni, illetve elhelyezkedni:

1- a most tanult tagozatnak, szakmádnak, szakiránynak megfelelő, vagy

2- a most tanult tagozatnak, szakmádnak, szakiránynak nem megfelelő irányban szeretnél továbbtanulni/elhelyezkedni

3- nem akarok továbbtanulni vagy elhelyezkedni

A 38.-41. kérdéseket azok töltsék ki, akik tovább szeretnének tanulni valamilyen formában!

38. Ha tovább akarsz tanulni:**Tudod-e , hogy hol szeretnél továbbtanulni?**

1- igen, pontosan tudom

2- körülbelül tudom

3- még nem tudom

39. Te valószínűleg hol fogsz tovább tanulni? (Húzd alá a megfelelő választ!)

- 1- Egyetemen
- 2- Főiskolán
- 3- Egy-két éves, szakképesítést adó tanfolyamon
- 4- érettségit adó kiegészítő (felnőtt)oktatási formában
- 5- képesítést nem adó kiegészítő tanfolyam
- 6- egyéb helyen, éspedig _____

40. Ha biztosan felvennének oda, ahova jelentkeznél, akkor szíved szerint hol tanulnál tovább? (Húzd alá a megfelelő választ!)

- 1- Egyetemen
- 2- Főiskolán
- 3- Egy-két éves, szakképesítést adó tanfolyamon
- 4- érettségit adó kiegészítő (felnőtt)oktatási formában
- 5- képesítést nem adó kiegészítő tanfolyam
- 6- egyéb _____ helyen, _____ éspedig _____

41. Kitől, honnan hallottál arról, hogy milyen továbbtanulási lehetőségeid vannak? (Több választ is aláhúzhatsz.)

- a szüleimtől, testvéreimtől, rokonoktól
- barátaimtól, ismerőseimtől, osztálytársaimtól
- tanáraimtól
- az iskolába látogató vendégektől
- pályaválasztási szakemberektől
- újságból, rádióból, tévéből
- máshonnan, éspedig _____

Pályaválasztás

42. Mennyire van elképzelésed arról, hogy milyen foglalkozást szeretnél választani életed folyamán?

- 1- pontosan tudom
- 2- körülbelül tudom
- 3- még egyáltalán nem alakult ki
- 4- egyéb:.....

43. Mi akarsz lenni? _____

44. Miért? (Több válasz is lehetséges)

- mert érdekes
- mert sokat lehet vele keresni
- mert fontos a társadalomnak
- mert ez nálunk már családi hagyomány
- mert ehhez van tehetségem

45. Mit kell tenned ahhoz, hogy elérd ezt a célodat? (Több válasz is lehetséges)

- felsőfokú diplomát szerezni
- szakmát szerezni
- nyelvet tanulni
- összeszedni magamat, nagyon akarni
- kapcsolatokat kiépíteni
- tapasztalatokat gyűjteni
- egyéb:.....

46. Mennyire múlik a következőkön az, hogy célodat elérjed?

(1 = Egyáltalán nem 5 = Nagyon)

Rajtad	1	2	3	4	5
A szüleidén	1	2	3	4	5
Az iskolán, a tanárokon	1	2	3	4	5
A szerencsén, a véletlenen	1	2	3	4	5
A körülményeken	1	2	3	4	5
Máson (éspedig.....)	1	2	3	4	5

48. Jövőd alakulását tekintve

- 1-optimista vagy
- 2- pesszimista vagy
- 3- nem tudod

49. Felnőtt korodban hol szeretnél dolgozni? (Húzd alá a megfelelő választ!)

- 1- Budapesten
- 2- Egy vidéki városban
- 3- Falun
- 4- Külföldön
- 5- Máshol, éspedig _____

50. Mit gondolsz, fogsz-e életed során külföldön dolgozni?

- 1- Igen, tartósan
- 2- Valószínűleg igen, de csak átmenetileg
- 3- Nem valószínű, de előfordulhat
- 4- Nem

51. Szerinted életed során körülbelül

- 51.1 hány foglalkozásod lesz? _____
- 51.2. hány munkahelyed lesz? _____
- 51.3. hány városban (vagy községben) fogsz dolgozni? _____

52. Szerinted mi a jobb: az, ha valakinek élete folyamán többféle foglalkozása is van, vagy pedig az, ha megmarad ugyanannál a foglalkozásnál? (Húzd alá valamelyik választ!)

- 1- Ha többféle foglalkozása van.
- 2- Ha megmarad ugyanannál a foglalkozásnál.

53. Mit gondolsz hány éves korodban fogsz

..... évesen _____ nem célom:

- megházasodni
- gyereket vállalni
- önálló keresethez jutni
- önálló lakáshoz jutni
- sok pénzt keresni
- gondtalanul élni

54. Mit gondolsz, mi lesz veled 30 éves korodban?

54.1. Mi lesz a foglalkozásod?

54.2. Hol fogsz dolgozni?

- 1- Budapesten
- 2- Egy vidéki városban, éspedig
- 3- Falun, éspedig
- 4- Külföldön, éspedig

54.3. Mennyi lesz a fizetésed (mai forintban vagy külföldi munka esetén német márkában)?

.....

54.4. Mi lesz a házastársad foglalkozása?

54.5 Mennyi lesz az ő fizetése?

55. Amikor az ember foglalkozást választ, szerinted mennyire fontos az, hogy....

- 1 = egyáltalán nem fontos
- 2 = kicsit fontos
- 3 = közepesen fontos
- 4 = eléggé fontos
- 5 = nagyon fontos

...lehetőleg ne kerüljön az utcára?	1	2	3	4	5
...sok pénzt keressen?	1	2	3	4	5
...érdekes legyen a munkája?	1	2	3	4	5
...sikeres legyen?	1	2	3	4	5
...önállóan dolgozhasson?	1	2	3	4	5
...hamar vezető beosztásba kerüljön?	1	2	3	4	5

56. Mit gondolsz, fogsz-e életed során önálló vállalkozóként dolgozni? (Karikázd be a megfelelő számot, és utána húzd alá az indokot/indokokat!)

1- igen ----- 56.1. **Miért:**

- mert anyagilag előnyös
- mert az embernek nincs főnöke
- mert az ember azzal foglalkozik, amivel akar
- mert ez családi hagyomány
- kényszerből, mert nem lesz állásom

2- talán

3- nem ----- 56.2. **Miért:**

- mert nem éri meg
- mert nem vagyok rá alkalmas
- nem az én stílusom
- az alkalmazotti munka jobban tetszik
- nincs hozzá pénzem

4- nem tudom

57. Ha most otthagynád az iskolát, mit gondolsz, el tudnál-e helyezkedni?

- 1- Igen, havi jövedelmem kb. forint lenne
 2- Nem

58. Ha ennek az iskolának az elvégzése után úgy döntenél, hogy dolgozni mész, mit gondolsz, el tudnál-e helyezkedni?

- 3- Igen, havi jövedelmem kb. forint lenne
 4- Nem

59. Mit gondolsz mennyi lesz a havi jövedelmed (mai forintban) a következő évtizedekben?

- 20 éves koromban kb. forint
- 30 éves koromban kb. forint
- 40 éves koromban kb. forint

60. Képzeld el, hogy saját vállalkozásod van, és új embereket akarsz alkalmazni! Fontos-e, hogy olyan embert vegyél fel, aki

(Karikázd be minden sorban valamelyik számot!)

	Fontos	Nem fontos
már dolgozott hasonló munkakörben	1	2
jól ért ahhoz, amit csinálnia kell	1	2
az adott szakképzettséget igazoló papírral rendelkezik	1	2
diplomás	1	2
rokonszenves	1	2
ismerősöd	1	2

61. Amikor az ember foglalkozást választ, mennyire fontos az, hogy.... (Oszályozd le a felsoroltak fontosságát 1-től 5-ig!)

(Karikázd be minden sorban valamelyik számot!)

	Egyáltalán nem fontos			Nagyon fontos	
sok pénzt keressen?	1	2	3	4	5
érdekes legyen a munkája?	1	2	3	4	5
a maga ura legyen, önállóan dolgozhasson?	1	2	3	4	5
maradjon sok ideje a családra is?	1	2	3	4	5
a keresetéből mindent meg tudjon venni	1	2	3	4	5
hamar vezető beosztásba kerüljön?	1	2	3	4	5
lehetőleg ne kerüljön az utcára?	1	2	3	4	5
munkája során sok új dolgot tanuljon?	1	2	3	4	5
rokonszenves munkatársai legyenek?	1	2	3	4	5
sok emberrel kerüljön kapcsolatba?	1	2	3	4	5

62. Képzeld el, hogy 20 év múlva osztálytalálkozótok lesz! Szerinted hogy alakul majd osztálytársaid élete?

(Karikázd be minden sorban valamelyik számot!)

	Valószínűleg lesz munkája	Valószínűleg munkanélküli lesz
Aki gimnáziumban tanult tovább	1	2
Aki szakközépiskolában tanult tovább	1	2
Aki szakmunkásképzőben tanult tovább	1	2
Aki az általános iskola után nem tanult tovább	1	2
Aki diplomás lett	1	2
Akinek a szülei is munkanélküliek	1	2
Aki rosszul választott szakmát	1	2
Aki nem tud nyelveket	1	2
Aki nem tud számítógépen dolgozni	1	2
Aki sokat iszik	1	2
Aki nem elég talpraesett	1	2
Akinek pechje van az életben	1	2
Aki nem maga választott szakmát,		
hanem kényszerből került egy pályára	1	2
Aki nem képezte magát tovább		
az első szakképzettség megszerzése után	1	2

63. Szerinted mennyit keres egy ...?**64. Szerinted mennyit kellene keresnie?**

(Havi átlagos nettó jövedelem forintban)

	Mennyit keres	Mennyit kellene keresnie
Ápolónő		
Autószerelő		
Fodrász		
Gépészmérnök		
Gyári munkás		
Jogász		
Kertész		
Kőműves		
Orvos		
Önálló gazda		
Önálló kiskereskedő		
Tanár		
Titkárnő		
Videóműszerész		

65. Szerinted mennyire becsülik meg az emberek Magyarországon a következő foglalkozásúakat?*(Karikázd be minden sorban valamelyik számot!)*

	Egyáltalán nem becsülik					Nagyon megbecsülik				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ápolónő										
Autószerelő										
Fodrász										
Gépészmérnök										
Gyári munkás										
Jogász										
Kertész										
Kőműves										
Orvos										
Önálló gazda										
Önálló kiskereskedő										
Tanár										
Titkárnő										
Videóműszerész										

66. Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól:

	Szinte semmit	Keveset	Közepes mértékben	Sokat	Nagyon sokat
Szüleidtől	1	2	3	4	5
Testvéreidtől	1	2	3	4	5
Általános iskola tanáraitól	1	2	3	4	5
Középiskolai tanáraitól	1	2	3	4	5
Osztálytársaidtól	1	2	3	4	5
Barátaidtól	1	2	3	4	5
Felnőtt rokonaidtól	1	2	3	4	5
Mástól:	1	2	3	4	5

Személyi adatok

1. Nemed? *Húzd alá a megfelelő választ!*

- 1- fiú vagyok
- 2- lány vagyok

2. Kik nevelnek? *(Húzd alá a megfelelő választ!)*

- 1- édesapám és édesanyám együtt
- 2- édesanyám egyedül
- 3- édesapám egyedül
- 4- édesanyám és nevelőapám
- 5- édesapám és nevelőanyám
- 6- nagyszülő (szülő nélkül)
- 7- mások, éspedig _____

3. Hány testvéred van? *(A féltestvérek is számítanak)* _____

3.1. Hányan laktok együtt összesen felnőtteket is beleértve?

4. Mi édesapád (nevelőapád) legmagasabb iskolai végzettsége?

(Húzd alá a megfelelő választ!)

- 1- 8 általánosnál kevesebb
- 2- 8 általános
- 3- szakmunkásképző
- 4- szakközépiskola, technikum
- 5- gimnázium
- 6- főiskola
- 7- egyetem

5. Mi édesanyád (nevelőanyád) legmagasabb iskolai végzettsége?

(Húzd alá a megfelelő választ!)

- 1- 8 általánosnál kevesebb
- 2- 8 általános
- 3- szakmunkásképző
- 4- szakközépiskola, technikum
- 5- gimnázium
- 6- főiskola
- 7- egyetem

6. Édesapád (nevelőapád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása _____

7. Édesanyád (nevelőanyád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása _____

8. Édesapád (nevelőapád) jelenleg..... *(Húzd alá a megfelelő választ!)*

- 1- alkalmazott (állásban van)
- 2- vállalkozó
- 3- munkanélküli vagy szociális segélyen van
- 4- egyéb, éspedig _____

9. Édesanyád (nevelőanyád) jelenleg..... *(Húzd alá a megfelelő választ!)*

- 1- alkalmazott (állásban van)
- 2- vállalkozó
- 3- munkanélküli vagy szociális segélyen van
- 4- egyéb, éspedig _____

10. Kollégista vagy-e?

- 1- igen
- 2- nem

11. Van-e nyelvvizsgád?

- 1- igen
- 2- nincs

12. Ha van, milyen nyelv(ek)ből:.....

13. Van-e jogosítványod?

- 1- igen
- 2- nincs, de a közeljövőben tervezem, hogy legyen
- 3- nincs és nem is tervezem

14. Jártál-e már külföldön:

- 1- igen ----- Hányszor?.....
- 2- nem

15. Voltál nyaralni tavaly?

- 1- igen
- 2- nem

16. Ha voltál nyaralni, hol és mennyi ideig nyaraltál?

	Hol? (Ha több helyen, akkor sorold fel)	Mennyi napot összesen?
Külföld		
Magyarország		

17. Mekkora a lakásotok?

.....négyzetméter

18. Van-e külön szobád?

1- igen, van

2- nincs

19. Van-e a szüleid háztartásában valamelyik az alábbiak közül?

	Van	Nincs
Színes TV	1	2
Telefon	1	2
Videó	1	2
Hifi torony	1	2
Számítógép	1	2
Nyugati márkájú, három évnél nem régebbi autó	1	2
Nem nyugati márkájú autó		
Mosogatógép	1	2

20. Használod-e az Internetet?

1- Igen

2- Nem

Nagyon köszönjük, hogy válaszoltál.