

Papp Z. Attila:
A méltányosság mérési lehetőségei

Tartalom

1. Bevezetés: Méltányosság az oktatásban
 - 1.2. Néhány ország speciális méltányosság-mutatószáma és tanulságaik
2. Az európai oktatási rendszerek méltányossága – kísérlet egy egységes indikátorrendszer kialakítására
3. A méltányosság indikátorai a PISA-vizsgálatokban
4. Méltányosság és esélyegyenlőség mérésének lehetőségei a magyar oktatásstatisztikai adatbázisokban
 - 4.1. A diákok adataira építkező méltányossági mutatók
 - 4.2. Pedagógusokra vonatkozó adatok
 - 4.3. Intézményi szintű adatok
5. A méltányosságindikátorokra vonatkozó javaslatok a magyarországi adatok/adatbázisok (OKM, KIR-STAT, KIFIR stb.) alapján
 - 5.1. Konkrét javaslatok
6. Lehetséges indikátorok a magyarországi adatbázisok alapján
7. Függelék
8. Felhasznált irodalom

1. Bevezetés: méltányosság az oktatásban

Ha a méltányosság kérdését az oktatási egyenlőtlenségek irányából közelítjük meg, egy viszonylag új, paradigmaticus értelmezést kapunk. Amíg azonban az oktatási egyenlőtlenségek a bemeneti oldal jellemzői, azaz az oktatási javakhoz történő egyenlő hozzáférést hangsúlyozzák, addig a méltányosság a nemzetközi szinten is elterjedt kimeneti mérésekkel függ össze. Amikor az egyén bekerül az oktatási rendszerbe, még csak esélyt kap a későbbi boldogulására, míg a méltányosság problémaköre a ténylegesen megszerzett és az életút további szakaszaiban is sikerrel alkalmazható tudás elsajátításának lehetőségéről szól. A méltányos oktatás tehát azt jelenti, hogy mindenkinek lehetőséget kell biztosítani a **vágyainak és a képességeinek** megfelelő kibontakozásra, ebben sem nemi, sem etnikai hovatartozása, de családi háttere sem akadályozhatja meg, ugyanakkor azt is feltételezi, hogy az iskolarendszer egésze rugalmas és befogadó (*Méltányosság...*, 2007). A méltányosság indikátorai tehát a lemorzsolódás és a hátrányos helyzet témaköreire egyaránt vonatkozhatnak, mindemellett kiterjednek a rendszeren belüli előrehaladás, az iskolai átmenetek, az oktatási eredményesség és a kompetenciák kérdéskörére is. Bizonyos országok statisztikáiban (pl. Ausztrália) külön adatsorokat közölnek az úgynevezett méltányossági csoportokra vonatkozóan.

A továbbiakban részletezett, méltányosságot mérő indikátorokkal kapcsolatban az a nemzetközi tapasztalat, hogy a méltányosság rendszerszintű kontextusa mellett – vagy azon belül – iskolatípusonként és oktatási szintenként is érdemes az indikátorokat használni. Ez azért is fontos, mert a méltányosság értelmezésében az iskolai életút kiemelt szerepet kap, így ha bizonyos méltányossági csoportok jelen vannak a középfokú oktatásban, az az egész rend-

szer méltányosságáról árulkodik. Az írásban bemutatott magyarországi adatokat a középfokú oktatásban érintett diákok és intézmények vonatkozásában ismertetjük, de jelezzük azt is, hogy a teljesebb kép érdekében szükséges lenne az indikátorokat iskolai szintenként is körüljárni.

1.2. Néhány ország speciális méltányosság-mutatószáma és tanulságai

Az **Egyesült Királyságban** meglehetősen fejlett az informatikai bázisra épülő alapoktatási adatszolgáltatás. A *School Census* néven ismert projekt során 2002 óta körülbelül nyolcmillió tanulóról és 25 000 iskoláról gyűjtenek információkat, amelyeket különféle kiadványok formájában közzé is tesznek. A tematikus publikációk közül – az általános ismertetőknél kívül – témánk szempontjából fontos megemlíteni a hiányszókkal, illetve az iskolai kizárásokkal foglalkozó köteteket (*Pupil Absence, Pupil Exclusion*), ezek országos és helyi adatai (elektronikusan, Excel formátumban) egyaránt elérhetők.¹ A tanulóira vonatkozó általános adatokat² tartalmazó táblázatok az iskolai és beiskolázási adatokon kívül a **hátrányos helyzetre** utaló ingyenes ebédet igénylők³ számát, illetve az etnikai adatokat is feltüntetik, ezen belül a „fehér” (white) kategórián belül külön sorokban szerepelnek az ír származású *travellerek* és külön a romák/cigányok. Találunk adatsorokat az anyanyelvre (first language) vonatkozóan is – mindezek együttesen árnyalják a **bevándorló népesség** eloszlásáról alkotott képet.

Egy másik kiadványban az iskolai kizárásokat elemzik. Ebben megkülönböztetik a határozott időre és a véglegesen kizártak csoportját. Az előbbi kategóriába azok a tanulók tartoznak, akiket kizártak ugyan az iskolából, de az intézményi regiszterben továbbra is szerepelnek, a másik csoportot azok a diá-

Az iskolai hiányszókat ismertető adatsorok négyféle hiányszóki arányt definiálnak: az igazolt és igazolatlan hiányszókok rátáját, a kettő összege pedig kiadja az összes hiányszókok rátáját. Ezekon túlmenően az ún. tartós (*persistent*) hiányszóki arányait is kiszámolják (tartós hiányszóknak számít, aki az összes tanóra legalább 15 százalékát elmulasztja). A hiányszókat naponta kétszer rögzítik: a reggeli órák elején és a délutáni órák végén – módszertanilag azonban fontos megjegyezni, hogy a napközben regisztrált „belső igazolatlan hiányszókokról” nincs információnk, a későn érkezők pedig az igazolatlan kategóriába kerülnek. A részletes adatok országos és regionális bontásban is elérhetők, többek között a fentiekben részletezett etnikai hovatartozás és anyanyelv, valamint a hiányszóki oka függvényében is.⁴

kok alkotják, akiket véglegesen töröltek az intézmény regiszteréből, ők kénytelenek más intézményben és/vagy képzési formában folytatni tanulmányaikat.⁵

Ausztráliában külön méltányossági csoportokat határoznak meg a statisztikai adatgyűjtés során. Ezek a következők:

1. Alacsony társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok.
2. Bennszülöttek (aboriginals).
3. Az angolt második nyelvként használók.
4. Angolul nem beszélők.
5. Izolált közösségekben élők.
6. Fizikai vagy mentális fogyatékkal élők.⁷

Több országban is tehát külön kiadványokban foglalkoznak az iskolaelhagyókkal, lemorzsolódottakkal (*Miller, 2013*), **Hollandiában** például interaktív térképeket is létrehozta a fenti mutatók alapján.⁸ A lemorzsolódás mértéke, illetve az iskolai teljesít-

ményekről szóló részletes információk azonban nem önmagukban relevánsak, jelentőségük abban mutatkozik meg, hogy a beérkező információk alapján iskolai szintű korrekciókat hajtanak végre, s a gyengén teljesítő holland iskoláknak egy-két éven belül javulást kell elérniük a méréseken, ellenkező esetben nem részesülnek a központi költségvetésből, ami egyet jelent a bezárásukkal.

Tanulságos az ausztrál tantervi és értékelési hatóság (*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority – ACARA*) gyakorlata: az általuk alkalmazott úgynevezett **közösségi társadalmi-oktatási előnyindex** (*Index of Community Socio-Educational Advantage – ICSEA*) jó szolgálatot tesz az országos mérési eredmények iskolai szintű összevethetősége érdekében. Az index kiszámításakor ráadásul nemcsak a szülői háttér jellegzetességeit (foglalkozás és iskolai végzettség) veszik figyelembe, hanem az olyan iskolai szintű jellemzőket is, mint például a földrajzi elhelyezkedés vagy a bennszülött diákok aránya.⁸

2. Az európai oktatási rendszerek méltányossága – kísérlet egy egységes indikátorrendszer kialakítására

2001 májusában az Oktatási Rendszerek Méltányosságának Európai Kutatócsoportja (*European Group of Research on Equity of the Educational Systems*) az

EU akkori tagországaira vonatkozóan elindított egy kutatást, amelynek az volt a végső célja, hogy egy indikátorrendszer felállításával mérhetővé és az egyes

1 <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/schoolandpupil/b00196911/the-school-census-england>

2 <https://www.gov.uk/government/publications/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2013>

3 Az ingyenes iskolaiebed-jogosultság megállapítása önmagában nem elégséges, azt az érintett családoknak igényelniük is kell. Egy pilot program keretében 2009 és 2011 között három iskolafenntartó általánossá tette az ingyenes iskolai ebédet, és azt vizsgálták többek között, hogy mindez kihat-e a BMI (testtömeg)-indexre, illetve az iskolai teljesítményekre.

4 <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/series/statistics-pupil-absence>

5 <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001080/index.shtml>

6 <http://www.aanvalopschooluitval.nl/english.php>

7 http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Curriculum_Design_Paper_.pdf

8 <http://www.myschool.edu.au/AboutUs/Glossary#G2>

A tanulmány 29 indikátort ír le, amelyek a következő nyolc alapelven nyugszanak:

1. Az indikátoroknak többféle igazságossági elvre kell épülniük, nem elég csak egynek megfelelniük.
2. Az oktatási egyenlőtlenségeket három szinten kell tárgyalni: 1. az egyének közötti egyenlőtlenségek; 2. a kategóriák (társadalmi csoportok) közötti egyenlőtlenségek; 3. az adott küszöbérték alattiak aránya.
3. Az (oktatási egyenlőtlenséget okozó) egyéni kategóriák közül a legfontosabbak azok, amelyekről a tanuló nem tud megszabadulni.
4. Az oktatási erőforrások közül azokra kell koncentrálni, amelyek méltányos eloszlása egyaránt fontos az egyének, illetve az adott ország demokratikus berendezkedésének is.
5. Fontos, hogy ne csak az oktatási eredmények egyenlőtlenségeit mérjék, hanem azokat a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségeket is, amelyek az oktatási rendszer, illetve a tanulási folyamat ellen hatnak.
6. Lényeges megérteni az iskola belső életével kapcsolatos igazságtalanságokat is, ilyen például az intézmények, valamint azok dolgozóinak a tanulókhoz, illetve a tanulók egymáshoz való viszonyulása.
7. Mivel a méltányos oktatási rendszer hozzájárul az igazságos társadalmi élethez, az indikátoroknak nemcsak az oktatási egyenlőtlenségeket, hanem az egyenlőtlenségek társadalmi, politikai hatásait is mérniük kell.
8. Az indikátoroknak az egyenlőtlenségeket kell mérniük, ugyanakkor ki kell térniük az állampolgároknak az oktatási rendszer méltányosságáról alkotott véleményére, továbbá az azokat megalapozó szempontokra is.

országok között összehasonlíthatóvá tegyék (*Equity of ...*, n. é.) a méltányosságot.

Az 1. táblázatban összefoglaltuk a nemzetközi jelentés 29 fő indikátorának rövid leírását. Az utolsó

oszlopban feltüntettük a dokumentum által használt mutatószámokat, illetve azokat, amelyek jelen tanulmányunk céljai szempontjából (a magyar oktatási rendszerben intézményi szinten aggregálható indikátorok leírása) fontosak lehetnek.

1. táblázat. Az európai oktatási rendszerek méltányosság-indikátorcsoportja⁹

A) Oktatási egyenlőtlenség kontextusa		
A1. Az oktatás egyéni következményei	A1.1. Oktatás gazdasági előnyei	A felsőfokú és alacsony iskolai végzettségűek relatív előnyei a munkanélküliség és a jövedelem szintjén
	A1.2. Az oktatás társadalmi előnyei	Az oktatási szolgáltatások hatása a szakmai és egyéni életútra, illetve a gyerekek iskoláztatására
A2. Gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek	A2.1. Jövedelmi és szegénységi egyenlőtlenségek	Vagyonindex (PISA), szegénységi küszöb alatt élők (LIS)
	A2.2. Egyenlőtlenségek a gazdasági biztonság szintjén	Munkanélküliségi arány (korcsoportonként is)
A3. Kulturális erőforrások	A3.1. A felnőttek iskolai végzettsége	Iskolai végzettség (nem, korcsoport)
	A3.2. A 15 évesek kulturális erőforrásai	Kulturális index
	A3.3. A 15 évesek kulturális szokásai	Múzeumlátogatás, opera stb.
A4. Aspirációk és percepciók	A4.1. A 15 évesek szakmai elképzelései	Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit el szeretne érni – fiú/lány, alsó/felsőfokú iskolai végzettségű, ill. külföldi/nem külföldi szülők gyerekei körében
	A4.2. A méltányosság szempontjai a diákok szerint	Megjegyzés: célirányos pilot felvétel keretében vizsgálják
	A4.3. A diákok méltányosságról alkotott véleménye általában	Megjegyzés: célirányos pilot felvétel keretében vizsgálják

⁹ Az indikátorok képzésének forrásait az egyes országok népszámlálási adatai, a munkaerő-piaci és háztartásmonitor-felvételek (*LIS – Luxembourg Income Study*, <http://www.lisdatacenter.org/>), a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet adatai – ILO, <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>; *EUROSTAT*; *Labour Force Survey – LFS*), a PISA- és a TIMSS-vizsgálatok (<http://www.oecd.org/pisa/>; <http://timssandpirs.bc.edu/>), az Education at a Glance adatai (*EAG*), illetve az Európai és Világ Értékrend Vizsgálatok (*EVS*, *WVS*) szolgáltatják. A diákok méltányosságról alkotott fogalmát a projektben résztvevő országok egy pilot jellegű kutatás keretében külön vizsgálták. Az indikátorok képzésének módját részletesen lásd az *Equity of the European Education Systems* (lásd. 12.) francia nyelvű mellékletben.



B) Egyenlőtlenségek az oktatási folyamatban

B1. A kapott oktatás mennyisége	B1.1. Egyenlőtlenség a várható iskolai élettartamban	EAG-adatok alapján
	B1.2. Egyenlőtlenség az oktatási kiadások szintjén	PISA- és EAG-adatok alapján
B2. A kapott oktatás minősége	B2.1. A 15 évesek oktató támogatásról alkotott véleménye	PISA-adatok alapján
	B2.2. A 15 évesek iskolai fegyelméről alkotott véleménye	PISA-adatok alapján
	B2.3. Szegregáció	Szegregációs index, PISA-, TIMSS-adatok alapján
	B2.4. Diákok méltányos kezeléséről alkotott véleménye	Megjegyzés: célirányos pilot felvétel keretében vizsgálják

C) Belső eredmények – Egyenlőtlenségek az oktatásban

C1. Skillek – képességek	C1.1. Képességbeli egyenlőtlenségek a kötelező oktatás végén	PISA-mérés alapján
	C1.2. Gyengeség és kiválóság az iskolában	SEN-féle oktatási gyengeség és kiválóság indexe, elitizmusindex ¹⁰ PISA-mérések alapján
C2. Egyéni fejlődés	C2.1. A diákok polgári ismeretei	Céltott kutatás keretében
C3. Iskolai életút	C3.1. Egyenlőtlenségek az iskolai életút szintjén	EAG-adatok alapján

D) Külső eredmények – az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi és politikai hatásai

D1. Oktatás és társadalmi mobilitás	D1.1. A foglalkozási státusz iskolai végzettség szerint	EUROSTAT-, LFS-adatok alapján
	D1.2. A társadalmi (családi) származás hatása a foglalkozási státuszra	EUROSTAT-, LFS-adatok alapján
D2. A hátrányos helyzetűek oktatási javakból való részesedése	D2.1. A magasan iskolázottak hozzájárulása a hátrányos helyzetűek társadalmi pozíciójának javulásához	EAG-, PISA- és EVS-adatok alapján (pl. egy magasan képzett és egy hátrányos helyzetű szülővel rendelkező tanulók aránya, a szolidaritás értékeinek aránya a magasan képzettek körében)
D3. Az egyenlőtlenségek kollektív hatásai	D3.1. A diákok véleménye az oktatási rendszer méltányosságáról	Megjegyzés: célirányos pilot felvétel keretében vizsgálják
	D3.2. A diákok elvárásai az oktatási rendszerrel kapcsolatban	Megjegyzés: célirányos pilot felvétel keretében vizsgálják
	D3.3. A diákok véleménye az oktatási rendszer igazságosságával kapcsolatban	Megjegyzés: célirányos pilot felvétel keretében vizsgálják
	D3.4. Tolerancia/intolerancia	EVS-adatok alapján
	D3.5. Társadalmi politikai részvétel	EVS-adatok alapján
	D3.6. Intézményekbe vetett bizalom	A bizalom mértéke iskolai végzettség szerint (WVS)

¹⁰ Az oktatási gyengeség mutatója a SEN-féle szegénységi index mintájára készül, és mint ilyen három tényezőre épül: 1. egy minimális kompetenciaszintet (küszöbértéket) el nem érők aránya; 2. az alacsony kompetenciájúak (oktatási szegények) intenzitása, illetve 3. a küszöbérték alattiak homogenitása. Minél nagyobb az iskolai szegénység indexének értéke, annál gyengébb oktatási rendszerrel – vagy ha iskolai szintre számoljuk ki, iskolával – van dolgunk. Hasonló módon számolják ki az oktatási kiválóság indexét. Minél nagyobb az iskolai kiválóság indexének értéke, annál erősebb oktatási rendszerrel – vagy ha iskolai szintre számoljuk ki, iskolával – van dolgunk. Az oktatási gyengeség és kiválóság összegét pedig elitizmusindexnek nevezzük, és minél nagyobb az elitizmus indexének értéke, annál szegmentáltabb és kevésbé méltányos az oktatási rendszer, hiszen az iskolai szegények és iskolai kiválók között nagy a távolság (mindkét csoport relatív magas).

3. A méltányosság indikátorai a PISA-vizsgálatokban

A PISA-felmérések méltányossági koncepciójának alapja az a könnyen belátható kapcsolat, amely az iskolai teljesítmény és a munkaerő-piaci esélyek között fennáll. A *ma oktatása, a holnap gazdasága* – ez lehetne a paradigma jelszava, amely gyakorlatilag arra épül, hogy az iskola fő célja, hogy a jövő sikeres munkavállalóit kitermelje. A kompetenciák megléte és a munkaerő-piaci helyzet közötti összefüggéseket nem csak a PISA-felmérések és az egykori 15 évesek életútja utánkövetését tartalmazó kutatások mutatják ki, hanem a napjainkban még nem annyira elterjedt – így Magyarországon sem alkalmazott –, szintén az

OECD által lebonyolított, a felnőttek kompetenciáinak vizsgálatát megcélzó ún. PIAAC-felmérések.¹¹

A PISA definíciója szerint méltányos oktatás az, amely nemre és családi (társadalmi-gazdasági) háttérre való tekintet nélkül hasonló esélyeket biztosít mindenkinek arra, hogy egyaránt kivegyék részüket az oktatási szolgáltatásokból.

Ugyanakkor a fiúk és a lányok, a bevándorló és az őslakos tanulók, illetve a tehetősebb és szegényebb szülőktől származó, valamint a falusi és városi diákok közötti teljesítménykülönbségek az oktatási rendszer méltányosságára utaló információkat hordoznak:

azaz minél nagyobb a teljesítménybeli *gap* (eltérés), annál kevésbé méltányos a rendszer, hiszen a különbségek olyan strukturális feltételekre vezethetők vissza, amelyek a tanulótól függetlenül léteznek.

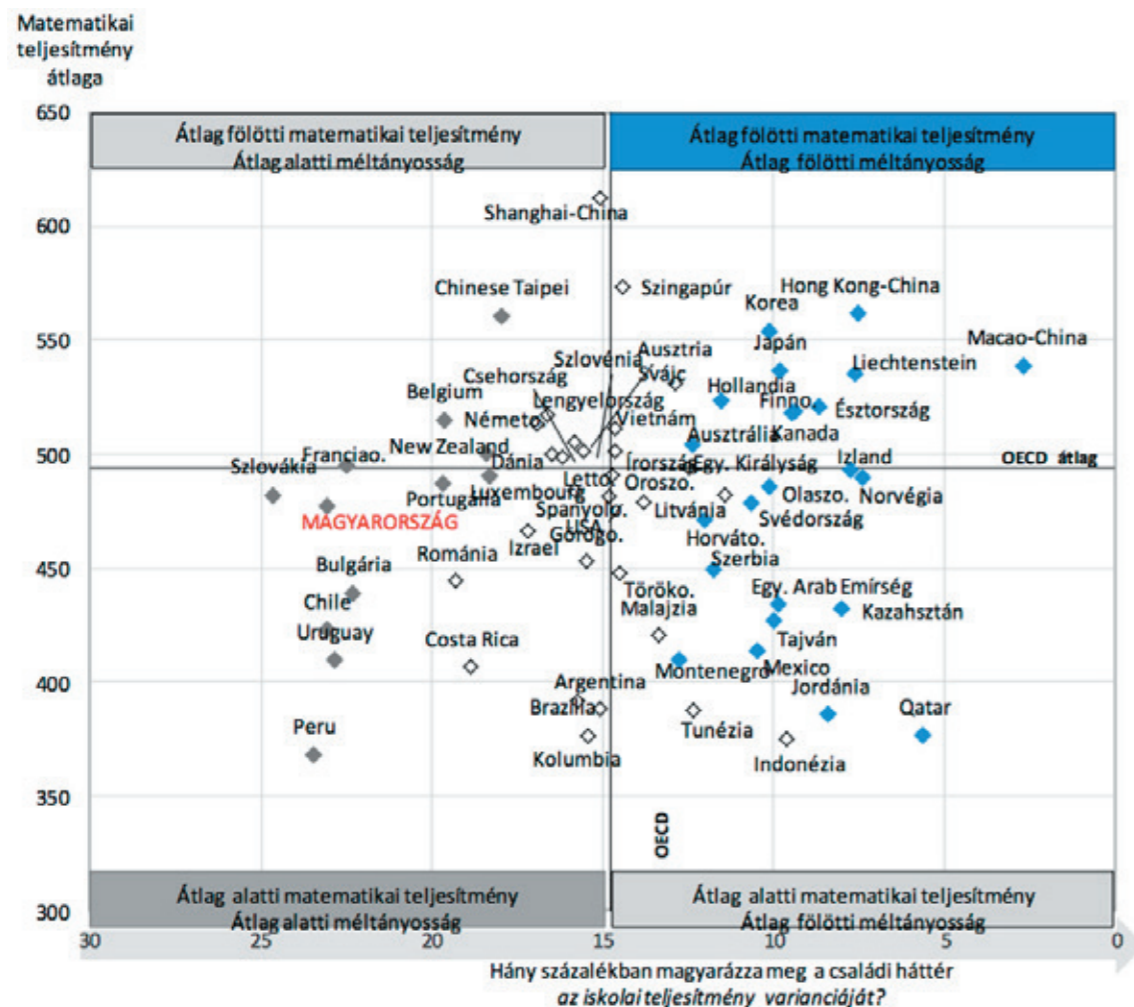
A fenti méltányossági logika alapján minél nagyobb mértékben határozza meg az iskolai teljesítményeket a szülői/családi háttér, illetve más, a tanuló akaratától független tényező, annál kevésbé méltányos az oktatási rendszer. Mindez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy mindenkinek ugyanúgy kell az iskolában teljesítenie, és azt sem, hogy mindenkinek ugyanazt a tananyagot vagy erőforrást kell biztosítani. A PISA-eredmények rendszerint kimutatják, hogy a jobb teljesítmény és az oktatási rendszer méltányossági szintje nem zárják ki egymást (OECD, 2013), (lásd 1. ábra).

Az említett különbségeket eredményező tényezőkön belül kétségtelül a **családi háttérnek** (családi társadalmi-gazdasági-kulturális index) van kiemelkedő szerepe, de a PISA-mérések lehetővé teszik a méltányosság más dimenziókban történő vizsgálatát is. Ezek egy része szintén a család olyan jellemzőihez kapcsolódik, mint például a szülők családi állapota, munkaerő-piaci helyzete, migráns státusa (első vagy másodgenerációsok-e?) vagy az otthon beszélt nyelv (eltér-e avagy sem az iskola tannyelvétől). Ugyanígy a szülőkhöz kapcsolódik az az elváráshalmaz is, amelyvel az iskolához viszonyulnak, és amely – mint fontos erőforrás – kimutathatóan **befolyásolja** a gyerekek iskolai teljesítményét is. Ezek mellett beazonosíthatunk olyan további tényezőket is, amelyek túlmutatnak a szülők jellemzőin és diszpozícióin, s amelyek vagy a település adottságaival, vagy az iskola belső életével és környezetével (intézményi klímájával, a fegyelem meglétével vagy hiányával, a tananyag jellegzetességeivel), vagy pedig a tanuló korábbi edukációs életútjával, ezen belül hangsúlyosan az óvodáztatásával függnek össze.

A fenti tényezők eltérő módokon ugyan, de összefüggnek egymással is, és kapcsolataik mintázatai gyakran visszavezethetők a családi háttérrel kapcsolatos különbségekre. Ezért a PISA-elemzésekben kiemelt helyen szerepel az a szempont, hogy ne csak a megfigyelt különbségeket regisztráljuk, hanem vizsgáljuk meg azt is, hogy bizonyos, a méltányossággal összefüggő tényezők hatása és mértéke fennáll-e akkor, ha a családi hátteret statisztikai kontroll alatt tartjuk (azaz, ha azonos státusú szülőktől származó tanulók jellemzőit vetjük össze).

Az előbbieken jelzett különbségteremtő tényezőket a 2012-es PISA-felmérés méltányossággal foglalkozó jelentésében négy nagyobb dimenzióban tárgyalja (lásd 2. táblázat). A PISA-jelentésből természetesen Magyarországra vonatkozóan is számos adatot megtudhatunk, amelyek alapján elhelyezhetjük az országot a nemzetközi összehasonlításban. Jelen írásban azonban nem ezen vetületek ismertetése a cél, hanem hogy a nemzetközi gyakorlatokból kiindulva megvizsgáljuk, a rendelkezésünkre álló hazai adatbázisokból milyen indikátorokat tudunk képezni a magyar oktatási rendszer méltányosságának intézményi szintű leírására.

1. ábra. A matematikai teljesítmény és a méltányosság kapcsolata (PISA, 2012)



2. táblázat. A méltányosság vetületei, főbb dimenziói és fontosabb indikátorai a 2012-es PISA-vizsgálatban

	Dimenziók	Indikátorok
Méltányosság a kimeneti/eredményességi oldalon	Családi háttér és iskolai teljesítmény	A CSHI szerint az alsó és felső negyedbe tartozók átlagos teljesítménye közötti különbségek Hány százalékban magyarázza meg a CSHI az iskolai teljesítményeket? (R-négyzet) Egységnyi elmozdulás a CSHI-n mekkora teljesítménynövekedést okoz? (B érték)
	Reziliens tanulók ¹²	Az alsó CSHI-ből származók hány százaléka teljesít a kompetenciaérték szerinti felső negyedben?
	Iskolai teljesítmény a családi háttér kontroll alatt tartásával	A lineáris regressziós becslés konstans értéke (C értéke)
	Iskolák közötti teljesítménybeli különbségek	A teljesítmények varianciája hány százalékban magyarázható az iskolák közötti különbségekre épülő varianciával?
	Iskolák közötti és belüli különbségek	Az iskolák közötti és az iskolán belüli különbségek magyarázata a CSHI szerint

11 www.oecd.org/site/piaac/



	Dimenziók	Indikátorok
Méltányosság a különbözőségei alapján	Iskolai teljesítmény és családi szerkezet	A csonka család és az iskolai teljesítmény kapcsolata A szülők munkaerő-piaci helyzete és iskolai teljesítmény
	Területi különbségek	Iskolai teljesítmény és településtípus
	Bevándorlók iskolai teljesítménye	
	Iskolai teljesítmény az otthon beszélt nyelv szerint	
Méltányosság a tanulási esélyek szintjén	A formális és alkalmazott matematikai tudás kiterjedési indexe	
Méltányosság az erőforrások szintjén	Iskolai jellemzők	Tanár-diák arány
		Szakképzett tanárok aránya
		Tanárhiány szakterületenként
		Az oktatási erőforrások minősége
	Iskolai környezet	Fegyelemindex
	Iskolán kívüli tanulási lehetőségek	Magánórakon való részvétel
Méltányosság az erőforrások szintjén	Szülői elvárás, kapcsolattartás szülőkkel	
	Óvodai részvétel	

Megj.: saját szerkesztés az OECD 2013 i. m. alapján

4. A méltányosság és az esélyegyenlőség mérésének lehetőségei a magyar oktatásstatisztikai adatbázisokban

A rendelkezésünkre álló hazai oktatásstatisztikai adatbázisok számos vonatkozásban képesek a méltányosság valamely aspektusának megragadására, ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy jelentős fejlesztésekre van szükség, ha pontosabb képet akarunk kapni. A KIR-STAT adatgyűjtési programjában több olyan bemeneti adat is szerepel, amelyek segítségével indikátorokat tudunk alkotni. Az oktatókra, pedagógusokra, illetve a tanulói állományra vonatkozó adatok közül több is összecseng a nemzetközi gyakorlatokkal és hasonló módon igyekszik kezelni a lemorzsolódás, illetve a méltányosság problémakörét. Ezen adatok **intézményi szintű összesítése**, majd az alkalmazott indexek szerinti telephelyi, települési, járási és regionális közlés jelentős segítséget nyújtana a magyar oktatási rendszeren belüli folyamatok mélyebb

sokra, illetve a tanulói állományra vonatkozó adatok közül több is összecseng a nemzetközi gyakorlatokkal és hasonló módon igyekszik kezelni a lemorzsolódás, illetve a méltányosság problémakörét. Ezen adatok **intézményi szintű összesítése**, majd az alkalmazott indexek szerinti telephelyi, települési, járási és regionális közlés jelentős segítséget nyújtana a magyar oktatási rendszeren belüli folyamatok mélyebb

megértéséhez. Az alábbiakban a diákokra és pedagógusokra vonatkozó lehetséges aggregált adatokat és indexeket tekintjük át, amelyeket a korábbiakban ismertetett nemzetközi méltányosságindikátorok módszertani mintájára, a honi adatok sajátosságait figyelembe véve alkottunk.

Ha bármilyen szinten aggregálni akarjuk az indexet, érdemes a kvartilis határt országos szinten kiszámolni, majd pedig azt vizsgálni, hogy az egyes egységeken (intézményeken, városokon, megyéken, régiókon) belül az országos kvartilis osztópontok hány százalékos megoszlásokat eredményeznek. Ha például

Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy az indikátorokat többféle módon is csoportosítani lehetne (lásd az ismertetett nemzetközi szándékok), de mi az oktatási szereplőkre vonatkozó felosztást választottuk. Ugyanakkor az is megfontolás tárgyát képezheti, hogy akár részterületenként, akár egységesebben összevont indikátorokat képezzünk. Ahhoz azonban, hogy létrehozunk ilyen indikátorokat, több évre vonatkozó adathalmazzal kellene rendelkezniünk, ami jelenleg csak a kompetenciamérésekre igaz, több adatforrás egyelőre nem áll rendelkezésünkre idősorosan. Azt is fontos rögzítenünk, hogy az alábbi indikátorok nagyobb része is csak akkor működőképes, ha összekapcsoljuk valamilyen kimeneti eredménnyel – egy indikátor értelmezése tehát akkor válik teljessé, ha valamilyen eredményességi szempontból is meg tudjuk vizsgálni.

4.1. A diákok adataira építkező méltányossági mutatók

A diákok szintjén első lépésben érdemes azonosítani a speciális méltányossági csoportokat, a későbbiekben ez alapján **célzott adatgyűjtéseket** is lehetne kezdeményezni, ezáltal megkerülve a fel-felbukkanó ideológiai vitákat is. Noha a „méltányossági csoport” kifejezést nem használják Magyarországon, különféle vonatkozó csoportokat valójában már intézményesítettek a hivatalos adatgyűjtésben.

Ilyen csoportokat alkotnak:

- a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű (HH és HHH) tanulók,
- a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók,
- a magántanulók,
- a roma tanulók (etnikai adatgyűjtés csak a népszámlálások során történik, de az OKM telephelyi adataiban helyi becsléssel éves szinten is találkozunk a roma tanulók arányszámával),
- a külföldi, nem magyar anyanyelvű tanulók,
- a külföldi magyar anyanyelvű/nemzetiségű tanulók.

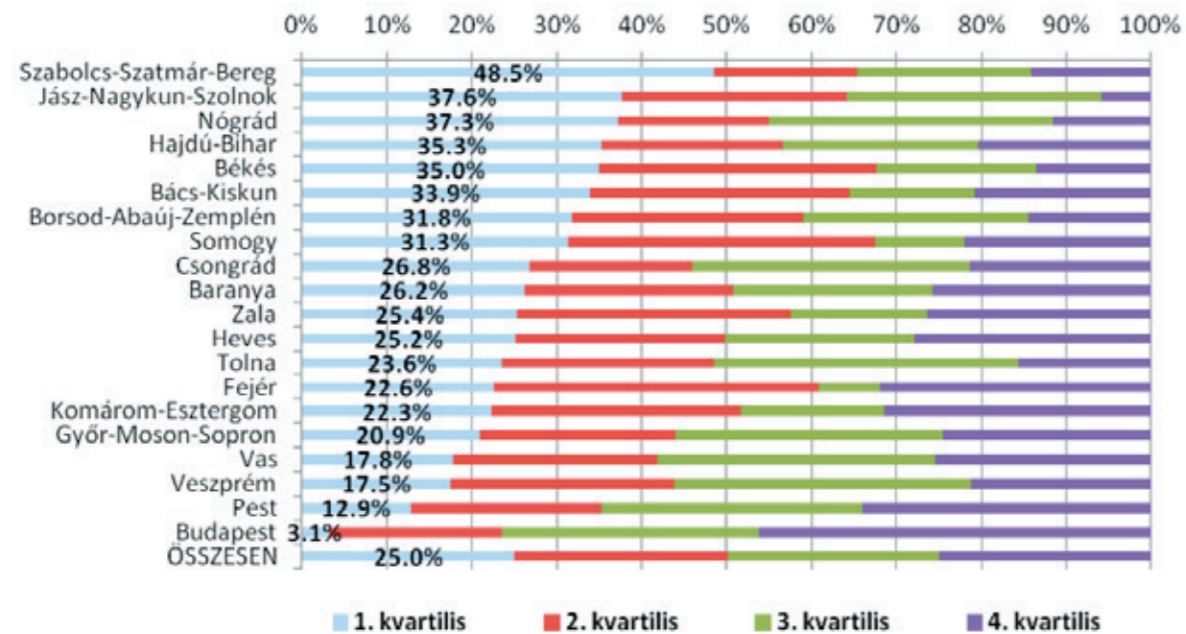
Méltányossági csoportot mi magunk is létrehozhatunk a PISA módszertana alapján: ez nem más, mint a **családiháttér-index (CSHI) szerinti alsó kvartilis**.

dául megyei szinten vizsgáljuk, a telephelyi adatok szerint (lásd 2. ábra) markánsan megjelennek a területi eltérések: az országos adatokhoz képest például Szabolcs-Szatmár-Bereg megye iskoláinak közel fele sem éri el az alsó kvartilis felső határát. Az ország keleti és északi megyéiben viszonylag nagymértékben, Somogyban és Baranyában kismértékben átlag feletti az alsó kvartilisbe eső intézmények aránya, míg például a budapesti iskolák között alig találhatunk olyat, amelynek tanulói átlaga az intézmények szintjén ne érné el a második kvartilis alsó határát.

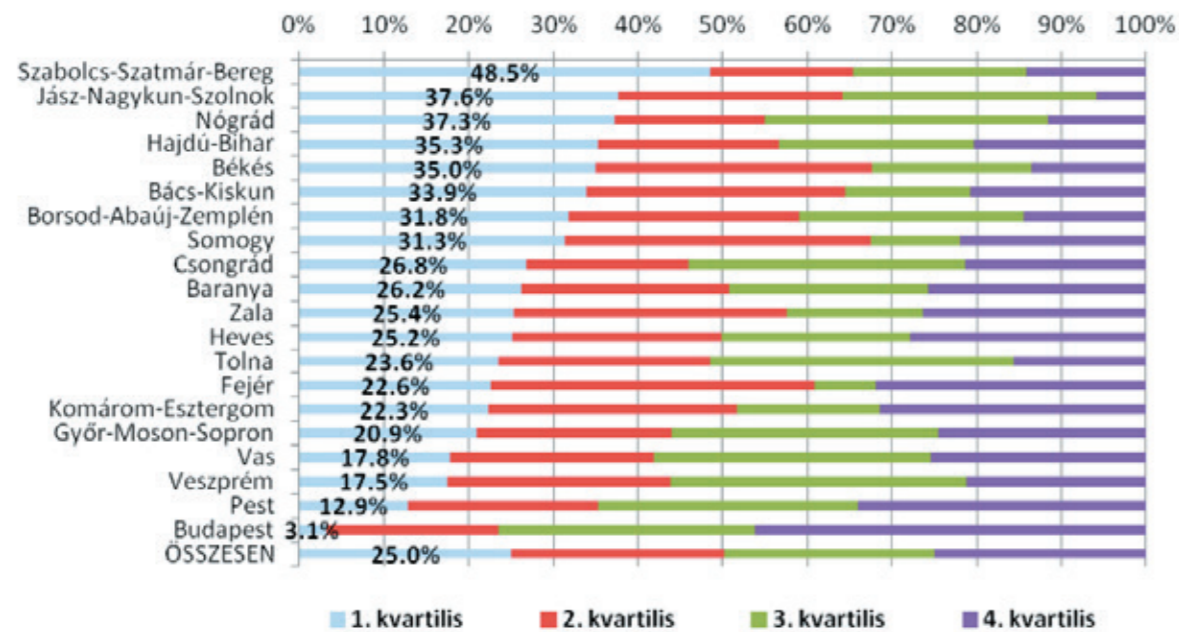
Mindezt természetesen a tanulói adatbázis alapján is megvizsgálhatjuk, s noha némileg eltérő képet kapunk, a fő trendek akkor is érvényesek: a keleti és északi megyék tanulói átlag fölötti mértékben esnek az alsó kvartilisbe, amit még kiegészíthetünk néhány dunántúli megyével is (Somogy, Baranya, Tolna), (lásd 3. ábra).

12 Az OECD-országok reziliens tanulóinak arányát a 2012-es mérés alapján lásd a 6. ábrán.

2. ábra. Családiháttér-index szerinti kvartilisek megyei szinten (OKM telephelyi adatbázis, 2013, 10. osztály)



3. ábra. Családiháttér-index szerinti kvartilisek megyei szinten és Budapesten (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)



Módszertanilag fontos megjegyezni, hogy a CSHI-adatok bizonyára torzítanak valamelyest, hiszen a tanulói adatbázis húsz százalékában, a telephelyi adatbázis pedig mintegy egyharmadában hiányoznak az adatok. A CSHI ennek ellenére jó mutatónak számít, mert sokkal nagyobb mértékben képes megmagyarázni az iskolai teljesítményeket, mint a hátrányos vagy a halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó adatok. Az OKM tanulói

adatbázisban például a HHH státus mindössze öt százalékban képes a matematikai kompetenciaértékeket megmagyarázni, míg ugyanezt a CSHI 27 százalékban befolyásolja.

Az OKM 10. osztályos tanulói kérdőívében a CSHI országos szintű értéke 0,269 (26,9%), de jelentős regionális különbségeket is tapasztalhatunk: léteznek olyan járások, ahol a családi háttér hatása az ötven százalékot is meghaladja (a 15 legnagyobb

Amint azt a PISA-vizsgálatok ismertetésénél is láttuk, a családi háttér hatása az egyik legelterjedtebb méltányosságra vonatkozó indikátor, kiszámításakor pedig a lineáris regressziós modellben a CSHI-index magyarázottságát (**R-négyzet**) jelenti: minél magasabb az értéke, annál kisebb a méltányosság mértéke, hiszen a teljesítmények kényszerpályán mozognak.

CSHI-hatással rendelkező járást lásd 3. táblázat), megyei szinten pedig Borsod-Abaúj-Zemplén megye értékei kiugrók.

3. táblázat. A CSHI hatása a matematikai teljesítményekre (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)

Járas	R-négyzet
Encsi	0,554
Jászapáti	0,510
Csengeri	0,493
Mezőcsáti	0,408
Nyírbátori	0,381
Ózdi	0,372
Fehérgyarmati	0,366
Szikszói	0,360
Budakeszi	0,360
Gödöllői	0,359
Miskolci	0,356
Ajkai	0,352
Siklósi	0,348
Szigetszentmiklósi	0,346
Belső-pesti – VIII. ker.	0,343

Ha mindezt iskolatípus szerint vizsgáljuk (lásd 4. táblázat), két megjegyzést tehetünk: egyrészt az R-négyzet értéke mindegyik iskolatípuson belül alacsonyabb az országos eredményekhez képest, ami jelzi, hogy a tanulók eleve szelektáltabb módon kerülnek a különféle iskolatípusokba (másképpen fogalmazva: alacsony az akadémiai inklúzió mértéke). Másrészt az iskolatípusokon belül azt is láthatjuk, hogy a szakközép- és szakiskolában alacsonyabb az R-négyzet, mint a gimnáziumokban, ami pedig arról tájékoztat, hogy ezekben az oktatási formákban vélhetően eleve homogénebb tanulói csoportok

találunk, így a családi háttér nem olyan erős befolyásoló tényező. Érdekes továbbá az is, hogy a négy és hat évfolyamos gimnáziumokon belül – annak ellenére, hogy itt is szelektívabb a tanulói csoport – a családi háttér még mindig hatással van az iskolai teljesítményekre.

4. táblázat. A családi háttér hatása iskolatípusokon belül (OKM 10. évfolyam, tanulói adatbázis)

Az iskola típusa	R-négyzet	szign.
8 évfolyamos gimnázium	,083	0,000
6 évfolyamos gimnázium	,131	0,000
4 évfolyamos gimnázium	,123	0,000
szakközépiskola	,077	0,000
szakiskola	,057	0,000

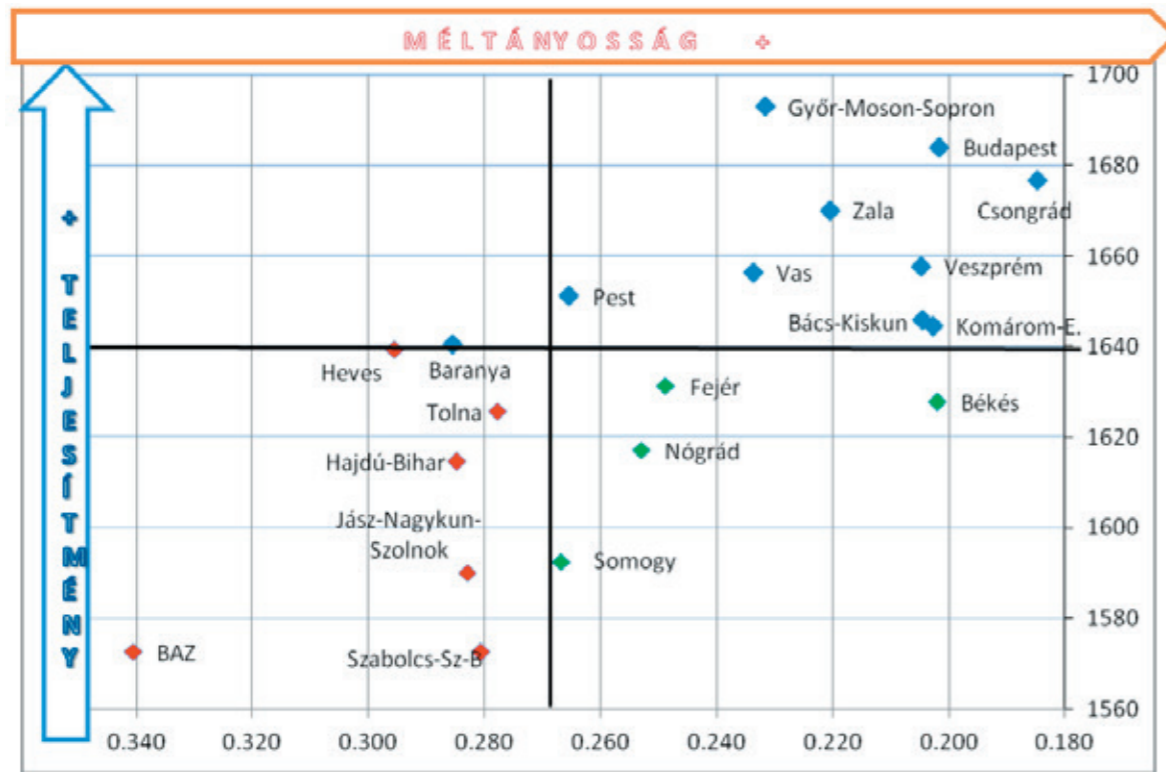
Ha megyei szinten összevetjük a méltányosság mértékét és az iskolai teljesítményeket, megállapíthatjuk, hogy szoros összefüggés van a kettő között (a megyei szinten aggregált adatok szintjén a korrelációs együttható $-0,70$). A nemzetközi példákkal ellentétben Magyarországon nem találni olyan megyét, ahol magas (átlag fölötti) teljesítményt lehetne elérni a családi háttér erős hatása mellett. Az adatokból az is látszik, minél magasabb egy megye méltányossági szintje, annál jobbak az iskolai teljesítmények is. E reláció viszont fordítva is igaz, hiszen ahol átlag fölötti a családi háttér hatása, ott az iskolai teljesítmények csökkennek: e megyéket kettős teher húzza, a családi háttér szerinti szelekció és az alacsony iskolai teljesítmények egymást erősítik.

A nemzetközi szakirodalomban a migránsok sajátos oktatáspolitikai célcsoportnak számítanak, hiszen rendszerint gyengébb az iskolai teljesítményük, mint az őslakos diákoké. A nemzetközi mérések jelzik azonban, hogy Magyarország ettől a trendtől is eltér, hiszen nálunk a migránsok – relatív alacsony arányuk mellett (országos szinten kb. 1,7 százalékot tesznek ki a külföldiek) – jobban teljesítenek, mint az efféle háttérrel nem rendelkező fiatalok. Ennek okai között az is felfedezhető, hogy a migránsok jelentős része a környező országokból érkezik, s nincsenek komolyabb nyelvi gondjaik az iskolában, tekintve, hogy anyanyelvük magyar. A KIR-STAT adatok alapján megállapíthatjuk azt is, hogy a külföldi diákok elsősorban a gimnáziumokat látogatják, a szakiskolai és szakközépszintű képzéseket kismértékben pre-

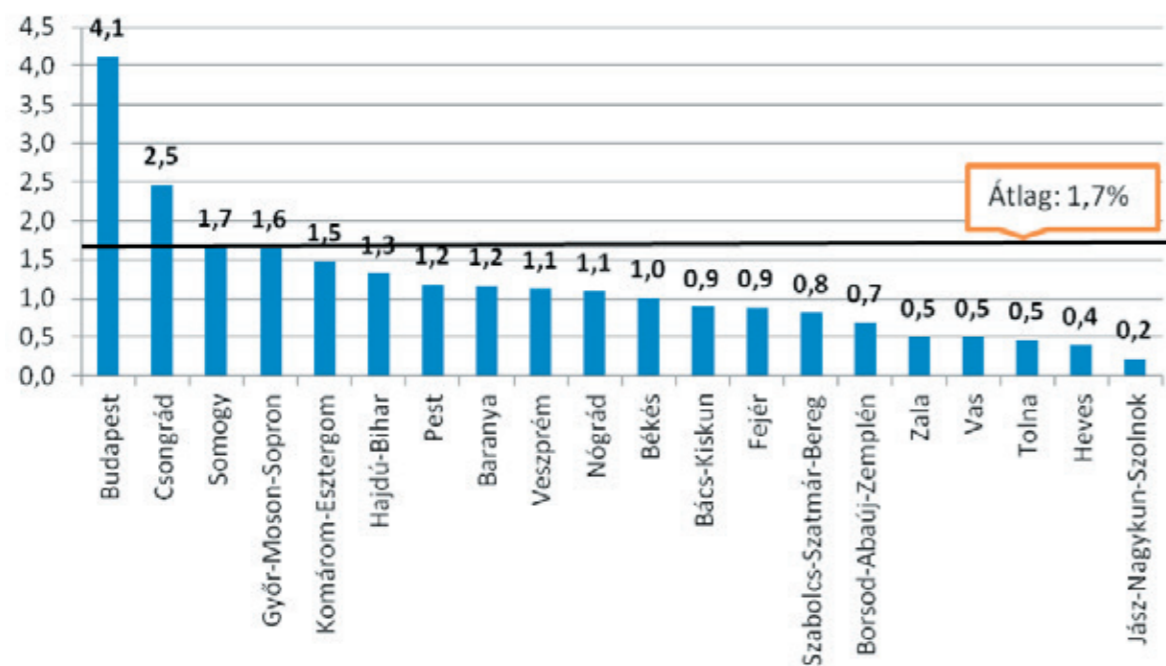
ferálják. Területi bontásban Budapest emelkedik ki, ezen kívül (Somogy megyét leszámítva) elsősorban egy-két határ menti megyében, kiemelkedően pedig

Csongrád megyében találni nem magyarországi születésű állampolgárokat.

4. ábra. A méltányosság és az iskolai teljesítmény kapcsolata a megyék szintjén (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)



5. ábra. A nem magyar és kettős állampolgárságú diákok aránya a középiskolákban, megyénként (Forrás: KIR-STAT, 2012)



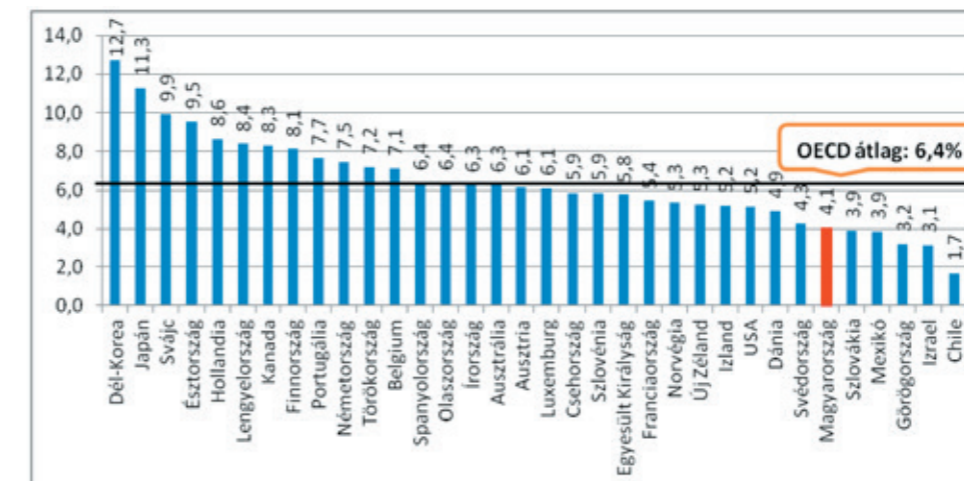
Ráadásul az is szembeötlő tény, és ez is eltér a nemzetközi tapasztalatoktól, hogy a magyar oktatási rendszerben jelen lévő bevándorló gyerekek jobb családi háttérrel rendelkeznek, mint a magyarországi átlag. Az alábbi (5. táblázat) korrelációs mátrixból láthatjuk, hogy a telephelyi szintre aggregált adatok szerint a migráns tanulók aránya pozitív korrelációt mutat mindkét kompetenciaértékkel, illetve a családháttér-indexszel is.

5. táblázat. Korrelációs együtthatók az iskolai teljesítmény, a CSHI és a telephelyre aggregált, átlagos migráns¹³ gyerekek aránya között

	A telephely tanulóinak átlagos képességpontja – matematika	A telephely tanulóinak átlagos képességpontja – szövegértés	A nem magyar és kettős állampolgárok aránya	A nem magyar és kettős állampolgárok aránya (az OKM adatokhoz TE002 képest)	A telephely tanulóinak átlagos családháttér-indexe
A telephely tanulóinak átlagos képességpontja (matematika)	1	,960**	,108**	,154**	,881**
A telephely tanulóinak átlagos képességpontja (szövegértés)	,960**	1	,073**	,117**	,901**
A nem magyar és kettős állampolgárok aránya	,108**	,073**	1	,930**	,224**
A nem magyar és kettős állampolgárok aránya (az OKM adatokhoz TE002 képest)	,154**	,117**	,930**	1	,344**
A telephely tanulóinak átlagos családháttér-indexe	,881**	,901**	,224**	,344**	1

A nemzetközi mérésekben a méltányosság egyik alapindikátoraként használják a reziliens tanulók arányszámát. A PISA-tesztben azt mérik általa, hogy a tanuló képes-e a családi háttérhez képest elmozdulni, pontosabban: a CSHI alsó kvartilisébe eső diákok hány százaléka tud – a teljesítményük szerint – a felső kvartilisébe kerülni. A 2012-es PISA-felmérés alapján Magyarországon 4,1 százalék a reziliens diákok aránya, és ez szignifikánsan elmarad az OECD-országok 6,4 százalékos átlagától. Az is megállapítható, hogy a reziliens tanulók relatív magas aránya növeli a rendszerszintű iskolai teljesítményeket: azok az országok ugyanis, amelyek kimagaslóan jól teljesítettek a kompetenciák szintjén, ugyanakkor magas vagy legalábbis átlag fölötti rezilienciát is tudnak mutatni (pl. Dél-Korea, Japán, Svájc, Észtország, Finnország – lásd 6. ábra).

6. ábra. Reziliens tanulók aránya, PISA, 2012, OECD-országok



A migráns gyerekek arányát kétféle módon is kiszámoltuk, mivel a KIRSTAT és az OKM 2013 összefűzött telephelyi adatait használtuk.

Természetesen a reziliensek arányát többféle módon is ki lehetne számolni, kvartilisek helyett lehetne más *percentiliseket* (*Against...*, 2011), vagy akár a kompetenciamérések során alkalmazott teljesítményszinteket is használni. A megfigyelt kompetenciaértékek helyett ugyanakkor igénybe lehetne venni ezen érték CSHI által kontrollált mutatóit is. Meg kell jegyezni azonban, hogy a rezilienciát a fentieknél tágabban is értelmezhetjük, és figyelembe vehetjük a bármekkora elmozdulást mutató diákok arányát is (azaz nem csak a felső kompetenciakvartilisekbe, hanem a 2., 3. kvartilisekbe is elmozdulókat). Ezzel

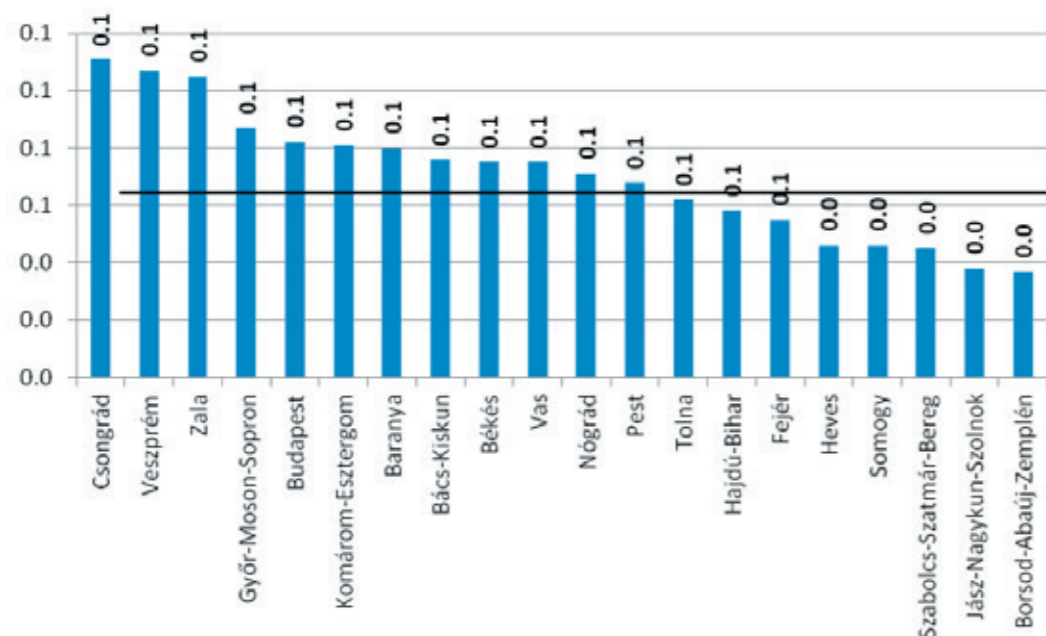
együtt fontos lenne azokat a kockázatnak kitett csoportokat is megvizsgálni, akik a családi háttér szerinti predesztinációjukhoz képest alulteljesítenek.

Az alábbi táblázatban a CSHI és a kompetenciaérték szerinti kvartiliseket használtuk, és láthatjuk, hogy országos szinten 6,1 százalékra tehető a reziliens diákok száma a 10. osztályosok között. Ha mindezt megyei szinten is megvizsgáljuk, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy néhány észak- és kelet-magyarországi megyében a legalacsonyabb a mértéke, éppen ott, ahol már korábban is kimutattuk a méltányosság alacsonyabb fokát.

6. táblázat. A CSHI szerinti kvartilisekbe eső tanulók megoszlása a matematikai kompetenciaértékek szerinti kvartilisek szerint (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)

	CSHI kvartilis	MATEMATIKAI KOMPETENCIA KVARTILISEI				Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	
CSHI kvartilis	1,00	9 039	5 260	2 969	1 188	18 456
		49,0%	28,5%	16,1%	6,4%	100,0%
	2,00	4 568	5 681	5 041	3 117	18 407
		24,8%	30,9%	27,4%	16,9%	100,0%
	3,00	2 409	4 297	5 349	5 075	17 130
		14,1%	25,1%	31,2%	29,6%	100,0%
	4,00	1 308	2 836	4 945	9 256	18 345
	7,1%	15,5%	27,0%	50,5%	100,0%	
Total		17 324	18 074	18 304	18 636	72 338
		23,9%	25,0%	25,3%	25,8%	100,0%

7. ábra. Reziliens tanulók aránya megyénként (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)



A rezilienciát iskolatípusok szerint megvizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az érettségivel záruló középiskolai szintek esetében minél későbbi életkorban kerülnek a tanulók az oktatási intézménybe, annál kisebb a reziliensek aránya (6. ábra), amit úgy is értelmezhetünk, hogy a korai szelekció az akadémiai és társadalmi inklúzió ellenében hat. Ezekről eltérően a szakiskolák gyakorlatilag képtelenek reziliens gyereket kibocsátani és/vagy befogadni, de ez érthető is, hiszen a jobb képességű (magasabb kompetenciaértéket mutató diákok) vélhetően más intézménytípusba kerültek.

A kompetenciaértékek különféle metszetekben történő elemzése során a szórás, illetve az átlag standard hibája is információkkal szolgál a heterogenitásról.¹⁵ Egy adott kategórián belül például minél nagyobb a szórás, annál változatosabb a diákok teljesítménye. Így CSHI-től függetlenül a szórás is tekinthető méltányosságmérő számnak¹⁶, hiszen azt fejezi ki, mennyire tér el egymástól a tanulók teljesítménye. Iskolatípusonként vizsgálva például azt láthatjuk, hogy a szórás a gimnáziumokban kisebb, mint a szakközépben vagy a szakiskolákban (53-56 pont, szemben a szakközép- 60, illetve a szakiskola 70 pontjával). A kompetenciaértékek heterogenitását továbbá az

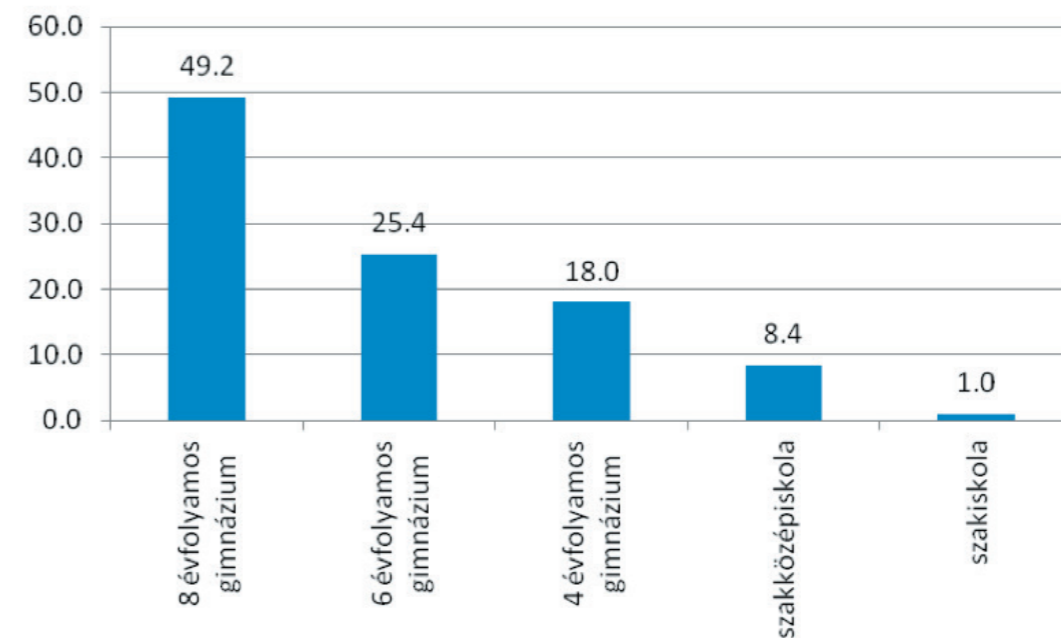
alsó és felső decilisbe tartozó kompetenciaértékek osztópontjainak különbségével is mérhetjük.

7. táblázat. A matematikai kompetenciaátlagok, illetve az alsó és felső decilisek különbsége iskolatípusonként (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)

	Átlag	Alsó és felső decilisek különbsége
8 évfolyamos gimnázium	1837	407
6 évfolyamos gimnázium	1820	423
4 évfolyamos gimnázium	1735	426
szakközépiskola	1625	411
szakiskola	1442	441

A PISA-mérések során alkalmaznak egy másik méltányossággal kapcsolatos mutatószámot is, amely az előzetes edukációs életútra vonatkozik: ez Magyarországon az OKM-adatbázisból származó, az óvodában eltöltött évek számát feltüntető adatok alapján mérhető. A nemzetközi tapasztalat szerint az óvodába járás pozitív hatással van a későbbi iskolai teljesítményekre, ezért megvizsgáltuk, mindez hogyan válik láthatóvá Magyarországon.

8. ábra. Reziliens tanulók aránya iskolatípusonként¹⁴ (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)



14 Az adatokat az országos CSHI-hoz képest számoltuk ki. Mindez természetesen módosulna, ha a CSHI-értékeket iskolatípusokon belül számolnánk ki.

15 Az OKM adatbázisokban a szórás ún. bootstrap, visszatevéses súlyokkal számolják ki.

16 A szórás azt fejezi ki, hogy a tanulók kétharmadának teljesítménye az átlag plusz/mínusz 1 szórás tartományban található.

Az OKM-adatok alapján lineáris növekedést mutathatunk ki az óvodai évek számával, de csak a legfeljebb négy évig óvodába járókig, mert az öt éven keresztül óvodás gyerekek iskolai teljesítménye már csökken. Kérdés, hogy az utóbbi csoport tagjai miért jártak ilyen sokáig óvodába. A családi háttér vizsgálata alapján egyértelműnek tűnik, hogy az utóbbi csoportba tartozó gyerekek átlag alatti CSHI-vel rendelkeznek. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az óvodai szolgáltatást egyáltalán nem vagy csak kismértékben igénybe vevő szülők rendszerint a hátrányos helyzetű családokból kerülnek ki.

Az eddigiekben a méltányosság azon indikátorait tekintettük át, amelyekben a kompetenciaértékeket is figyelembe vettük. A nemzetközi elemzésekben azonban olyan mutatókat is figyelembe vesznek, amelyek a tanulók aspirációival, illetve a kulturális szokásaikkal, a szabadidős tevékenységeikkel és az iskolán kívüli oktatási szolgáltatásokkal foglalkoznak.

Az OKM-adatbázisban is találunk erre vonatkozó adatokat, amelyből egyet bemutatunk az alábbiakban. Az aspirációk szintjén mérni tudjuk ugyanis, hogy a szülők iskolai végzettsége mennyire befolyásolja a gyerekek jövőtervét. Ezt az OKM-ben úgy mérik, hogy rákérdezik: a gyerek milyen legmagasabb iskolai végzettséget szeretne elérni, ezt pedig összevetik a szülők iskolai végzettségével. Az alábbi táblázatban (8. táblázat) a két tényező összefüggését mérő gamma-együtthatókat láthatjuk a 15 legmagasabb értéket mutató járáson belül: minél magasabb (a maximális 1-hez közeli) az értéke, annál inkább a szülő (jelen esetben az anya) iskolai végzettsége befolyásolja a gyerek jövőtervét.

8. táblázat. Milyen mértékben befolyásolja az anya iskolai végzettsége a tanuló iskolai jövőtervét (OKM tanulói adatbázis, 2013, 10. osztály)

Járás	Gamma-együttható	Szign.
Dél-pesti – XXIII. ker.	,818	,000
Edelényi	,758	,000
Nyíradonyi	,707	,000
Kunszentmiklósi	,707	,000
Encsi	,704	,000
Dombóvári	,684	,000
Mezőcsáti	,657	,000
Csengeri	,640	,000
Csurgói	,637	,000
Jászapáti	,634	,000
Nyírbátori	,628	,000
Körmendi	,614	,000
Lenti	,607	,000
Fehérgyarmati	,604	,000
Kisvárdai	,594	,000

4.2. A pedagógusok adataira építkező méltányossági mutatók

A pedagógusokra vonatkozó méltányossági adatok az oktatási folyamat erőforrásaihoz kapcsolódnak. A magyarországi adatbázisokban találunk arra vonatkozó adatokat, hogy milyen mértékű és jellegű az oktatói hiány, illetve arra is, hogy milyen minőségű (szakképzett) az oktatói állomány az egyes szinteken vagy intézményekben. Ide sorolhatjuk azokat is, amelyek a pedagógusok továbbképzéseken való részvételét mérik. Az OKM 2013 10. osztályos telephelyi adatainak tanulsága szerint a – matematika szakos – tanárhiány leginkább a nem hátrányos helyzetű iskolákra jellemző, és így vagy nincs mérhető hatása az iskolai teljesítményre, vagy ha van, éppen fordított: ahol tanárhiány van, ott érdekes módon magasabbak a kompetencia-értékek. Ugyanakkor a megfelelő végzettséggel rendelkező tanárok hiánya már különbséget teremt: ahol hiány van, ott a matematikai teljesítmények szignifikánsan és nagymértékben gyengébbek, mint ott, ahol nincs. Magyarán: nem a mennyiségi, hanem a minőségi tanárhiány magyarázza az iskolai teljesítményeket.

A szakképzett pedagógusokra vonatkozó adatokat a KIR-STAT-ban is találunk, ami alapján pedig megállapíthatjuk, hogy a szakközépiskolák és a szakiskolák a gimnáziumokhoz képest messzemenően nincsenek ellátva pedagógus végzettségű oktatókkal. Míg ezt a hiányt a szakközépiskolák részben pótolják felsőfokú végzettséggel rendelkező oktatókkal, a szakiskolák gyakran csak középfokú végzettséggel rendelkező oktatókat alkalmaznak.

A pedagógusokra vonatkozó másik mutató a továbbképzéseken való részvételről informál. A KIR-STAT adatok szerint összességében éppen a szakiskolákban és a szakközépiskolákban oktatók vesznek részt nagyobb mértékben különféle továbbképzéseken: a szakiskolai oktatók a módszertani képzéseket látogatják viszonylag többit, az elméleti képzéseken való részvétel tekintetében nincs különösebb eltérés az iskolatípusok között.

9. táblázat. Főmunkaviszonyban álló, pedagógusképesítéssel nem rendelkező oktatók iskolatípusonként

Az iskola típusa	főmunkaviszonyban álló, pedagógus képesítéssel nem rendelkező	
	egyéb felsőfokú végzettségű	középfokú végzettségű
8 évfolyamos gimnázium	1,60	1,00
6 évfolyamos gimnázium	1,30	1,00
4 évfolyamos gimnázium	1,76	1,00
szakközépiskola	6,63	1,87
szakiskola	6,48	3,61
ÖSSZESEN	6,05	3,01

10. táblázat. Továbbképzéseken részt vevő pedagógusok átlagosan iskolatípusonként (forrás: KIR-STAT)

Az iskola típusa	pedagógusképzésen részt vettek átlagosan				
	elméleti	módszertani	informatikai	egyéb	összesen
8 évfolyamos gimnázium	3,26	11,33	17,20	5,63	19,51
6 évfolyamos gimnázium	2,31	11,11	8,78	6,06	14,20
4 évfolyamos gimnázium	3,21	10,12	11,38	5,36	16,92
szakközépiskola	3,63	12,69	16,24	9,54	27,57
szakiskola	3,52	20,97	25,08	13,21	37,29
ÖSSZESEN	3,37	13,07	15,85	8,12	24,32

4.3. Intézményi szintű adatok

A tanulókra és pedagógusokra vonatkozó adatok nagy részét intézményi szintre is aggregálhatjuk, ezen kívül azonban léteznek olyan mutatók, amelyek kifejezetten csak intézményi szinten aktuálisak. Ilyen lehet például a fejlesztőcsoportok, a karrier-tanácsadás, a felzárkóztató csoportok működése, az intézményi szintű szelekciós gyakorlatok stb.

A KIR-STAT adatok alapján például megállapíthatjuk, hogy elsősorban a szakközépiskolák törekednek arra, hogy különféle iskolán belüli, sajátos oktatást

támogató csoportokat működtessenek. Érdekes módon a szakiskolák esetében az efféle csoportok működtetése átlag alattinak tekinthető. A gimnáziumok gyakorlata eltérő: a nyolcosztályosok kevésbé működtetnek tanulószobát, a hatosztályosok pedig a fejlesztésre helyezik a hangsúlyt. Fontos rögzíteni azt is, hogy a kompetenciaeredmények alapján jobb teljesítményt elérő, közismert gimnáziumok nemcsak a különféle önképzőkörök átlagos száma alapján, hanem a sportkörök tekintetében is kimagaslanak a többi iskolatípus közül.

11. táblázat. Oktatást támogató csoportok léte iskolatípusonként

Az iskola típusa	Tanulószobai csoportok száma	Felzárkóztató csoportok száma	Fejlesztő-csoportok száma	Önképző körök száma	Sportköri csoportok száma	Szakkörök száma
8 évfolyamos gimnázium	1,98	5,50	5,05	3,68	5,83	11,59
6 évfolyamos gimnázium	4,08	4,56	7,48	4,58	5,78	11,48
4 évfolyamos gimnázium	3,50	5,50	4,57	2,43	5,55	9,50
szakközépiskola	4,96	8,70	6,47	1,69	3,84	7,32
szakiskola	2,25	4,87	6,13	2,47	3,22	3,17
ÖSSZESEN	3,81	6,77	5,80	2,51	4,59	8,31

A reziliens tanulók mintájára azonosíthatjuk a reziliens iskolák körét is, meghatározhatjuk a jól és gyengén teljesítő iskolákat. A reziliens iskola kapcsán fontos megjegyezni, hogy ez nem pusztán a reziliens tanulók intézményi aggregálása. Reziliens diákokat bármely iskolában találhatunk, míg reziliens iskola alatt csak azokat az intézményeket értjük, amelyek intézményi szinten teljesítettek jobban a diákösszetételhez (diákok családi hátteréhez) képest. Az iskolai teljesítmények varianciáját a nemzetközi és hazai mérések is szétbontják az iskolán belüli és iskolák közötti varianciára, ezek segítségével pedig kiszámíthatjuk az úgynevezett *vertikális inklúzió* mértékét is. Ha az iskolák közötti különbségeket a CSHI alapján határozzuk meg, akkor a PISA-módszertan alapján kiszámíthatjuk a *horizontális inklúzió* mértékét is.

Intézményi szinten releváns a szülőkkel való kapcsolattartás jellege és ennek hatása az iskolai teljesítményekre. Az OKM 2013. évi telephelyi adatok szintjén felfedezhetünk egyfajta *zéró korreláció* elvet. Ez azt jelenti, hogy az aktív kapcsolattartás, ha nem is akkora mértékben, de mégis pozitívan hat az iskolai teljesítményekre, a szülőkkel kapcsolatot egyáltalán nem tartó iskolák teljesítménye viszont jelentős mértékben csökken. Az **iskolákkal szemben támasztott elvárások** ugyanakkor minden iskolatípusban szignifikánsan befolyásolják az iskolai teljesítményeket. Látható azonban (9. táblázat, eta-négyzet), hogy ez a hatás elsősorban a gimnáziumi képzésben érvényesül, a szakiskolában tapasztalható mértékét tekintve elenyésző.

12. táblázat. Szülői elvárások hatása a telephelyi eredményekre

Az alábbiak közül melyik állítás jellemzi leginkább az Önök telephelyén a képzéssel szemben támasztott szülői elvárásokat?	Gimnázium	Szakközéiskola	Szakiskola
Sok szülő részéről folyamatos elvárás, hogy iskolánk magas tanulmányi követelményszintet állítson fel	1 758	1 673	1 549
Az elvárás a szülők egy kisebb csoportjától származik	1 628	1 579	1 532
A szülők gyakorlatilag nem támasztanak ilyen elvárást az iskolával szemben	1 556	1 529	1 499
ÖSSZESEN	1 719	1 591	1 514
Eta-négyzet	0,259	0,176	0,028
Szign.	0,000	0,000	0,000

5. A méltányosságindikátorokra vonatkozó javaslatok a magyarországi adatok és adatbázisok (OKM, KIR, KIFIR stb.) alapján

Az áttekintésből kiderült, hogy nemzetközi tényrésüknek köszönhetően az adatok és az indikátorok – az EU-tagállamok, illetve az OECD-államok és partnerországai szintjén – számos vonatkozásban összehangoltnak értékelhetők, ugyanakkor a különféle nemzetközi mérések és az egyes országok statisztikái gyakran másképpen kezelik a kérdéseket: a hátrányos helyzet megállapítását például eltérő módon számolják a PISA-vizsgálatokban, mint a PIRSL és a TIMSS-ben. Az is megállapítható, hogy a sikerebb országok rendszerint fejlettebb informatikai adatszolgáltatási rendszerrel és nyilvánosan is elérhető

adatokkal rendelkeznek – ezáltal növekszik az egyes intézmények elszámoltathatósága is. Az adatkezelés regionális módszereiből az is kiderül, hogy a nyugat-európai országok tudatosan, ebből következően mélyreható részletességgel kezelik a lemorzsolódás problematikáját, míg a volt szocialista államok – a nemzetközi kötelezettségeken túl – mintha kevésbé figyelnének oda a jelenségre. Ez pedig azért szembeötlő, mert éppen ezen országok iskolai teljesítménye – és gazdasági állapota – követelné meg, hogy az iskolai kudarcok problematikáját a munkaerő-piaci kihívásokkal szerves egységben kezeljék.

adatokkal rendelkeznek – ezáltal növekszik az egyes intézmények elszámoltathatósága is. Az adatkezelés regionális módszereiből az is kiderül, hogy a nyugat-európai országok tudatosan, ebből következően mélyreható részletességgel kezelik a lemorzsolódás problematikáját, míg a volt szocialista államok – a nemzetközi kötelezettségeken túl – mintha kevésbé figyelnének oda a jelenségre. Ez pedig azért szembeötlő, mert éppen ezen országok iskolai teljesítménye – és gazdasági állapota – követelné meg, hogy az iskolai kudarcok problematikáját a munkaerő-piaci kihívásokkal szerves egységben kezeljék.

5.1. Konkrét javaslatok¹⁷

Az iskolátogatás mutatói

A nemzetközi gyakorlatban ez az egyik kulcskérdés, sőt: külön elemzések tárgya – sajátos mutatókkal. Magyar viszonylatban pontosabb képet kapnánk, ha az iskolai hiányzásokról részletesebb bemeneti adatunk lenne, és nem a jelenlegi (komoly információvesztéssel járó) kategóriákat használnánk, amelyek a következők:

a04t79 Mulasztások, az igazolt és igazolatlan órával rendelkező tanulók száma a beszámolási időszakban
 igazolatlan órával rendelkezők-osa4
 1 igazolatlan óra-osa4
 2–9 igazolatlan óra-osa4
 10–29 igazolatlan óra-osa4
 30–50 igazolatlan óra-osa4
 50-nél több igazolatlan óra-osa4
 250 vagy több igazolt vagy igazolatlan óra-osa4
 igazolt mulasztott órával rendelkezők-osa4¹⁸

A nem magyar anyanyelvűek száma/aránya

A migránsok számára nyújtott speciális programok száma (magyar nyelvű felkészítés, az anyaország nyelvének és kultúrájának ismerete, az érintett iskolákban oktató pedagógusok interkulturális képzéseken való részvétele stb. – lásd. a spanyol példákat: Aguilar, 2011).

¹⁷ A számításokat lásd Függelék.

¹⁸ A KIR-STAT-ban használt kategóriák.

¹⁹ A hatályos jogszabályok szerint (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet, 80. §), ha a tanulók legalább fele szövegértésből és legalább fele matematikából nem érte el a 6. évfolyamon a 2., a 8. és 10. évfolyamon pedig a 3. képességi szintet, az iskolának intézkedési tervet kell készíteniük.

A jól és a nagyon jól teljesítő iskolák jellemzőinek megismerése

Az oktatási rendszer eredményes gyakorlatainak megismerése jótékony hatással lenne az oktatási intézmények széles körére. (Hollandiában ezek az intézmények plusztámogatást is kapnak.)

A szülői kapcsolattartás és bevonás mutatószámai

A kompetenciák növelése érdekében Hollandiában például mérik az ún. *parent (performance) agreement*-et. Hazai viszonylatban is hasznos lenne, ha a statisztikákban megjelenéne efféle mutatók.

Oktatáspolitikai beavatkozások helyi szinten

Rendszerszinten lenne szükséges dokumentálni, hogy az alacsony teljesítményt nyújtó iskolák az eredmények javítása érdekében ténylegesen tesznek-e valamit, és ha igen, mit.¹⁹

A CSHI megfelelő minőségére való törekvés

A méltányosságindikátorok között meghatározó jelentőségűek azok, amelyek a családi körülményekre vonatkoznak. Ezért az országos kompetenciamérés során hasznos lenne a tanulók háttérét feltáró kérdőív hatékonyságát fokozni, hiszen a mai napig vannak olyan intézmények és/vagy települések, ahol az erre vonatkozó adatok teljes mértékben hiányoznak, illetve nagyon magas, akár az 50-60 százalékot is meghaladja az adathiány.

Az OKM háttérkérdőív átvizsgálása a méltányossági csoportok azonosíthatósága érdekében

A háttérkérdőívben jó lenne a származási adatokra, valamint az állampolgárságra is rákérdezni, hogy könnyebben azonosítani lehessen a migráns csoportokat. A szülők nemzetiségi, anyanyelvi, illetve az otthon beszélt nyelv jellemzői tovább finomíthatnák a kisebbségi csoportok azonosítását.

6. Lehetséges indikátorok a magyarországi adatbázisok alapján

Tanulók

- évfolyamismétlők, évismétlők, HH-, HHH-, SNI-tanulók száma és aránya telephelyek és feladatellátási helyek szerint (a01t01, a01t74 alapján)
- az iskola tanulóinak CSHI-indexe az SNI-sek arányában
- a bevándorlók, külföldiek, a nem magyar anyanyelvűek száma/aránya az iskolában, osztályban (a04t23: s24, s25, a02t52, a02t14, a04t67, a04t68, de OKM telephelyi adatokban is)
- az iskola tanulóinak CSHI-indexe a bevándorlók, a külföldiek, a nem magyar anyanyelvűek arányában
- a roma tanulók aránya telephelyenként (becslés OKM alapján)
- az iskolalátogatás mutatói: az iskolai kimaradás, hiányzások száma iskolatípusonként és idősorosan 4 vagy 5 évre (KIR-STAT a04t79)

Hátrányos helyzet hatása az igazolatlan órákra

- a CSHI-hez (családiháttér-index) alsó kvartilisébe eső iskolák
- a kompetenciamérés alsó kvartilisébe, illetve alsó decilisébe eső iskolák
- a reziliens diákok aránya (a családi háttérhez képest felülteljesítő diákok)
- a kockázatnak kitett hallgatók aránya (családi háttérhez képest alülteljesítő diákok)
- szakmai elképzelések (mi az a legnagyobb iskolai végzettség, amit el szeretne érni)
- könyvtárlátogatás, könyvolvasás (OKM: TA05001, TA05401)

Pedagógusok

- az oktatói hiány (KIR-STAT-ban a01t60, a01t06, a01t08, a01t38 alapján, illetve az OKM)
- a szakképzett és szakképzetlen oktatók aránya – iskolánként
- a szakképzett és szakképzetlen oktatók aránya – iskolánként és tárgyanként
- a pedagógus-továbbképzésen részt vettek aránya – iskolánként és képzési típusonként (KIR-STAT: a01t54, a01t55, OKM)

Indikátor neve	Reziliens (sikeres hátrányos helyzetű) iskola
----------------	---

Intézmények

- átmenetek – tipikus oktatási útvonalak nemek szerint is (– a04t18, OKM)
- PISA: a vertikális és a horizontális inklúzió mértéke
- a szegregációs index – osztályok között, telephelyek között, járáson belül (OKM)
- az osztályba sorolás szempontjai (OKM)
- a karrier-tanácsadás megléte
- a fejlesztőcsoportok száma (cs_fejl)
- a fejlesztőcsoportba járó tanulók száma (t_fejl)
- a felzárkóztató csoportok száma (cs_felz)
- a reziliens iskolák
- a gyengén és a nagyon gyengén teljesítő iskolák (OKM)
- az oktatási szegénység és az oktatási gazdagság mutatói intézményi szintre aggregálva (SEN-index, elitizmus index)
- kapcsolattartás a szülőkkel

7. Függelék

Adatszámítási mód	Szükséges: családi háttér index alsó kvartilise kompetenciaérték felső kvartilise (a családi háttér szerint kontrollálva)
Indikátor neve	Reziliens (sikeres hátrányos helyzetű) tanulók aránya
Adatszámítási mód	Szükséges: <ul style="list-style-type: none"> • családiháttér-index alsó kvartilise • kompetenciaérték felső kvartilise (a családi háttér szerint kontrollálva) Számítás: a két változó segítségével keresztábrát készítünk, százalékolunk
Bontások	Egyéni adatokra épül, és kiszámítható: <ul style="list-style-type: none"> • intézményi • járási • megyei • regionális szintekre
Időszak, gyakoriság	éves szinten
Adatforrás	OKM-adatok, tanulói adatbázis Országos szintre a PISA-adatbázis is használható
Időszak, gyakoriság	Éves szinten
Relevancia	Az indikátor azt mutatja meg, az iskola képes-e a tanulói háttérből származó hátrányokat kompenzálni. Kiszámítható úgy is, hogy nemcsak a kompetenciaérték felső kvartilisébe, hanem a második és harmadik kvartilisébe esőket is beleszámítjuk, hiszen az e csoportba tartozó tanulók is elmozdultak a családi háttér becsléséhez képest.

Indikátor neve	Méltányosság index
Adatszámítási mód	Szükséges: <ul style="list-style-type: none"> • családiháttér-index • kompetenciaérték Számítás: lineáris regresszió segítségével becsüljük a kompetenciaértékeket a családi háttér, illetve a családi háttér négyzetével. Ezen utóbbi standardizálatlan együtthatója (B) a méltányossági (görbeségi) index
Bontások	egyéni intézményi szintre számítható járási megyei regionális
Adatforrás	OKM-adatok
Időszak, gyakoriság	éves szinten
Relevancia	Az indikátor nem csak azt mutatja meg, az iskola képes-e a tanulói háttérből származó hátrányokat kompenzálni, hanem azt is, hogy a hátrányok (vagy az előnyök) hatványozódnak vagy sem. <i>Megj.: PISA-jelentésekben is használják, index of curvilinearity.</i>

Indikátor neve	Iskolai szegénység index (SEN-féle szegénységi index)
Adatszámítási mód	$S=T(I+(1-I)G)$ T – az adott szintet (küszöbértéket) el nem érők százalékban I – az adott szintet el nem érők kompetenciaátlagának különbsége a küszöbértéktől (küszöbérték – küszöbérték alatti átlag)/küszöbérték (értéke 0 és 1 között változik) G – GINI index, azaz az adott szinten belül (küszöbérték alatti tanulók) a kompetenciaértékek relatív átlagos különbségének fele (értéke 0 és 1 között változik: minél magasabb, annál heterogénebbek a küszöbérték alatti tanulók kompetenciái) Küszöbértéknek a 10. évfolyamon matematikából és szövegértésből a jogszabályban is rögzített 3 képességi szintet tekintjük (matematika: 1440, szövegértés: 1351)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam)
Adatforrás	A hazai kompetenciamérés adataiból lehet kiszámítani Nemzetközi összehasonlításban országos szintre ki lehet számítani a PISA-adatokból is
Időszak, gyakoriság	Éves szinten
Relevancia	A mutató a SEN-féle szegénységi index mintájára készül, és mint ilyen három tényezőre épül: egy minimális kompetenciaszintet (küszöbértéket) el nem érők aránya, az alacsony kompetenciájúak (oktatási szegények) intenzitása, illetve a küszöbérték alattiak homogenitása. Minél nagyobb az iskolai szegénység indexének értéke, annál gyengébb oktatási rendszerrel (vagy ha iskolai szintre számoljuk ki: iskolával) van dolgunk.

Indikátor neve	Iskolai kiválóság index (SEN-féle kiválósági index)
Adatszámítási mód	$K=T(I+(1-I)G)$ T – az adott szintet (küszöbértéket) meghaladók aránya (százalékban) I – az adott szintet meghaladók kompetenciaátlagának különbsége a küszöbértéktől abszolút értékben (küszöbérték – küszöbérték feletti átlag)/küszöbérték (értéke 0 és 1 között változik) G – GINI index, azaz az adott szinten belül (küszöbérték feletti tanulók) a kompetenciaértékek relatív átlagos különbségének fele (értéke 0 és 1 között változik: minél magasabb, annál heterogénebbek a küszöbérték feletti tanulók kompetenciái) Küszöbértéknek a 10. évfolyamon matematikából és szövegértésből a jogszabályban is rögzített 6 képességi szint alsó határát tekintjük (matematika: 1848, szövegértés: 1771)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam)
Adatforrás	A hazai kompetenciamérés adataiból lehet kiszámítani Nemzetközi összehasonlításban országos szintre ki lehet számítani a PISA-adatokból is
Időszak, gyakoriság	Éves szinten
Relevancia	A mutató a SEN-féle szegénységi index mintájára készül, és mint ilyen három tényezőre épül: egy minimális kompetenciaszintet (küszöbértéket) el nem érők aránya, az alacsony kompetenciájúak (oktatási szegények) intenzitása, illetve a küszöbérték alattiak homogenitása. Minél nagyobb az iskolai kiválóság indexének értéke, annál erősebb oktatási rendszerrel (vagy ha iskolai szintre számoljuk ki: iskolával) van dolgunk.

Indikátor neve	Elitizmus index (SEN-indexek összege)
Adatszámítási mód	$E=S+K$ S – SEN-féle iskolai szegénység index K – SEN-féle iskolai kiválóság index
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam)
Adatforrás	A hazai kompetenciamérés adataiból lehet kiszámítani Nemzetközi összehasonlításban országos szintre ki lehet számítani a PISA-adatokból is
Időszak, gyakoriság	Éves szinten
Relevancia	A mutató a SEN-féle szegénységi és kiválósági index összege. Minél nagyobb az elitizmus indexének értéke, annál szegmentáltabb az oktatási rendszer, az iskolai szegények és iskolai kiválók között nagy a távolság (mindkét csoport relatív magas).

Indikátor neve	Szakmai elképzelések (mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit el szeretne érni?)
Adatszámítási mód	OKM tanulói adatbázisa, TA05001
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra Fiú/lány
Adatforrás	OKM
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	A tanulók aspirációjáról tudósít

Indikátor neve	Tanulók aspirációja – az apa iskolai végzettsége szerint
Adatszámítási mód	OKM adatbázisokban: Gamma-együttható a TA05001, TA05401 változók alapján: a tanuló által elért kivánt legmagasabb iskolai végzettség az apa iskolai végzettsége függvényében
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi (az alacsony elemszám miatt lehet, hogy minden iskolára nem lehet kiszámítani) Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam)
Adatforrás	A hazai kompetenciamérés adataiból lehet kiszámítani
Időszak, gyakoriság	Éves szinten
Relevancia	A mutató a tanuló szülői háttér alapján befolyásolt jövőtervéről ad információt. Minél magasabb az index értéke, annál nehezebben tud „megszabadulni” a fiatal a szülő (iskolai végzettséggel jellemzett) háttérétől.

Középszintű kiadvány IV.

Indikátor neve	Évfolyamisméltók száma
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő érték (OSA4 d_evfism) átlagolása különféle bontásokban
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam) Lányok száma
Adatforrás	KIR-STAT
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	A méltányosság egyik „klasszikus” indikátora, visszautal a pedagógiai munka hatékonyságára is.

Indikátor neve	Évfolyamisméltásra utasítottak száma
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő érték (OSA4 d_evfismu) átlagolása különféle bontásokban
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam) Lányok száma
Adatforrás	KIR-STAT
Időszak, gyakoriság	
Relevancia	A méltányosság egyik „klasszikus” indikátora, visszautal a pedagógiai munka hatékonyságára is.

Indikátor neve	Hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű diákok száma/aránya (HH, HHH)
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő értékek átlagolása különféle bontásokban
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam) Lányok száma
Adatforrás	KIR-STAT
Időszak, gyakoriság	
Relevancia	A méltányosság olyan indikátora, amely a tanulók családi háttér szerinti eloszlására utal. Hasonló a családi háttér indexe alapján kiszámolható eloszlásokra, de a HH és HHH kritériumait jogszabály rögzíti, és ezek eltérnek a CSHI belső szerkezetétől (ezért ezen index alapján kialakult sorrendek eltérhetnek a CSHI-index szerinti sorrendektől).

Indikátor neve	Sajátos nevelésű igényű diákok száma/aránya (SNI)
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő értékek átlagolása különféle bontásokban
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam) Lányok száma
Adatforrás	KIR-STAT
Időszak, gyakoriság	
Relevancia	A méltányosság olyan indikátora, amely a tanulásban akadályoztatott tanulók eloszlására utal. Magyarországi kontextusban kérdés lehet, hogy a családi háttér indexe, illetve a HH és HHH tanulók aránya hogyan viszonyul az SNI-sek arányához (milyen mértékben fedik le egymást). Országos szinten ugyanis az SNI-sek száma pozitívan korrelál a HH és HHH számával, illetve negatívan a családháttér-indexszel.

Indikátor neve	Az iskola tanulóinak CSHI indexe az SNI-sek arányában
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő SNI-sek száma alapján százalékos kategóriák létrehozása Az egyes kategóriákon belül az OKM-adatbázis CSHI átlaga
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam)
Adatforrás	KIR-STAT, OKM (összevont adatbázis)
Időszak, gyakoriság	
Relevancia	Magyarországi kontextusban kérdés lehet, hogy a családi háttér indexe hogyan viszonyul az SNI-sek arányához (milyen mértékben fedik le egymást). Országos szinten ugyanis az SNI-sek száma negatívan korrelál a CSHI-indexszel, azaz az SNI-sek körében felülreprezentáltak az alacsonyabb CSHI-vel rendelkezők.

Indikátor neve	Nem magyar és kettős állampolgárok száma/aránya
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő értékek átlagolása különféle bontásokban (közös adatbázisban: nemmagyar-változó)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Évfolyamra (10. évfolyam)
Adatforrás	KIR-STAT <i>Megj: telephelyi becsléseket az OKM telephelyi adatbázisában is találunk (TE04404, TE04405, TE05804, TE05805, TE07204, TE07205), bizonyos esetekben e változókat is lehet használni</i>
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	A külföldiek, a migránsok speciális méltányossági csoportot alkotnak, integrációjuk, sikerük mértéke az oktatásban – méltányossági szempontból – kulcskérdés. A közös adatbázisban ugyan a „nem magyar és kettős állampolgárok” egy kategóriát alkotnak, de érdemes lenne e kategóriákat külön kezelni, és megkülönböztetni a szomszédos országokból származó magyar anyanyelvű/nemzetiségű diákokat a harmadik országból érkezett migránsoktól. Erre vonatkozó adatok a KIR-STAT a02t14 tábláiban is vannak.

Indikátor neve	Az iskola tanulójának CSHI-e a nem magyar és kettős állampolgárok arányában
Adatszámítási mód	KIR-STAT-ban szereplő „nem magyar és kettős állampolgárok” változó alapján (nemmagyar) százalékos kategóriák létrehozása Az egyes kategóriákon belül az OKM-adatbázis CSHI-nek átlaga
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi (az alacsony elemszám miatt lehet, hogy minden iskolára nem lehet kiszámítani) Intézménytípusra
Adatforrás	KIR-STAT és OKM egyesített adatbázis
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	A bevándorlók klasszikus méltányossági célcsoportot alkotnak a nemzetközi szakirodalomban, ezért kulcskérdés iskolai integrációjuk. Míg nemzetközi viszonylatban a (főleg az első generációs) bevándorlók rendszerint hátrányosabb társadalmi háttérrel rendelkeznek, addig a magyarországi adatok inkább azt jelzik, hogy a migránsok átlag fölötti CSHI-vel bírnak. Természetesen itt is kérdés, a migránsok határon túli magyarokat vagy harmadik országból érkezőket jelent-e.

Indikátor neve	Roma tanulók becsült aránya
Adatszámítási mód	OKM telephelyi kérdőíve alapján a tanulói összetételre vonatkozó kérdésblokkokban (TE04406, TE05806, TE07206)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra
Adatforrás	OKM
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	Magyarországon a roma tanulókat méltányossági célcsoportnak tekinthetjük. Közismert ugyan, hogy a roma tanulók iskolai eredményessége is elsősorban a családi háttérbeli sajátosságokkal magyarázható (akárcsak más tanulók esetében is), de ismert az is, hogy a roma tanulók jelentős részben hátrányos helyzetből származnak. A romák arányára vonatkozó telephelyi becslés segítheti a célzott oktatáspolitikai beavatkozások kidolgozását és megvalósítását, a szegregáció mértékének alakulását stb.

Indikátor neve	Igazolatlan órával rendelkezők aránya az összes tanulóhoz képest
Adatszámítási mód	KIR-STAT adatok alapján az igazolatlan órával rendelkezők aránya a tanév végi létszámhoz képest (a04t79 és az a04t22 táblák alapján, az adatbázisban a h_1szevvege és a h_igazolatlan változók segítségével)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi (az alacsony elemszám miatt lehet, hogy minden iskolára nem lehet kiszámítani) Intézménytípusra
Adatforrás	KIR-STAT a04t79 adatok alapján
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	Az iskolalátogatás mutatói a méltányossággal összefüggnek, és megválaszolandó kérdés, hogy e mutatók (iskolai kimaradás, hiányzások) erőteljesebbek-e bizonyos beazonosítható csoportok körében (pl. a HH tanulók esetében).

Indikátor neve	Igazolatlan órával rendelkezők megoszlása az igazolatlan órák száma függvényében
Adatszámítási mód	KIR-STAT adatok alapján az igazolatlan órával rendelkezők számához képest (a04t79 tábla alapján, az adatbázisban a h_1ora, h_2_9ora, h_10_29ora, h_30_50ora és a h_50ora változók aránya a h_igazolatlan változóhoz képest)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra
Adatforrás	KIR-STAT a04t79 adatok alapján
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	Az iskolalátogatás mutatói a méltányossággal összefüggnek, és megválaszolandó kérdés, hogy e mutatók (iskolai kimaradás, hiányzások) erőteljesebbek-e bizonyos beazonosítható csoportok körében (pl. a HH tanulók esetében).

Indikátor neve	Hátrányos helyzet hatása az igazolatlan órákra
Adatszámítási mód	KIR-STAT adatok alapján az igazolatlan órával rendelkezők arányának korrelációja a hátrányos helyzetűek arányával
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra
Adatforrás	KIR-STAT a04t79 adatok alapján
Időszak, gyakoriság	Éves
Relevancia	Az iskolalátogatás mutatói a méltányossággal összefüggnek, és megválaszolandó kérdés, hogy e mutatók (iskolai kimaradás, hiányzások) erőteljesebbek-e bizonyos beazonosítható csoportok körében (pl. a HH tanulók esetében).

Indikátor neve	Küszöbértéket el nem ért tanulók aránya az iskolán belül
Adatszámítási mód	Küszöbértéknek a 10. évfolyamon matematikából és szövegértésből a jogszabályban is rögzített 3 képességi szintet tekintjük (matematika: 1440, szövegértés: 1351)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra Fiú/lány
Adatforrás	OKM tanulói adatbázis
Időszak, gyakoriság	
Relevancia	Az oktatás kimenetéről tudósít, nemzetközi elemzésekben is használt méltányossági mutató. Azt mutatja meg, hogy az iskolarendszer képes-e biztosítani egy minimális tudást mindenkinek, származástól függetlenül. Magyarországon ráadásul jogszabály is rögzíti, ha egy iskola tanulójának fele nem éri el ezeket a szinteket, akkor az iskolának cselekvési tervet kell készítenie.

Indikátor neve	Küszöbértéket el nem ért iskolák aránya
Adatszámítási mód	Küszöbértéknek a 10. évfolyamon matematikából és szövegértésből a jogszabályban is rögzített 3 képességi szintet tekintjük (matematika: 1440, szövegértés: 1351)
Bontások	Országos Regionális Megyei Intézményi Intézménytípusra
Adatforrás	OKM telephelyi adatbázis
Időszak, gyakoriság	
Relevancia	Az oktatás kimenetéről tudósít, nemzetközi elemzésekben is használt méltányossági mutató. Magyarországon ráadásul jogszabály is rögzíti, ha egy iskola tanulóinak fele nem éri el ezeket a szinteket, akkor az iskolának cselekvési tervet kell készítenie. Mivel itt telephelyi adatokról van szó, a mutató arra utal, hogy az iskola egésze képes-e egy minimális szintet biztosítani tanulóinak.

8. Felhasznált irodalom

Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School (2011), OECD Publishing. letölthető: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>.

Aguilar, Elena Vázquez (coord.): Overcoming School Failure: Policies that Work. Spanish National Report, Ministerio de Educación, 2011.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems. Letölthető: <https://www.okm.gov.hu/download.php?docID=296>

Equity of the European Education Systems. A set of indicators. Edited by Department of Theoretical and Experimental Education. University of Liège (é. n.)
Letölthető: www.okm.gov.hu/download.php?docID=296

Méltányosság az oktatásban – két jelentés az oktatás méltányosságáról (2007). OKM, Budapest.

OECD (2013): PISA 2012 results. Excellence through equity. Giving every student the chance to succeed. Vol. II. PISA, OECD Publishing. Letölthető: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>) 27.

PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Letölthető: www.oecd.org/site/piaac/
<http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/schoolandpupil/b00196911/the-school-census-england>

<https://www.gov.uk/government/publications/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2013>

<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/series/statistics-pupil-absence>

<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001080/index.shtml>

<http://www.aanvalopschooluitval.nl/english.php>

http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Curriculum_Design_Paper_.pdf

<http://www.myschool.edu.au/AboutUs/Glossary#G2>

<http://www.lisdatacenter.org>

<http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>

<http://www.oecd.org/pisa/>