

## A KÖZÉPISKOLÁK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK A FELVÉTELIK TÜKRÉBEN ÉS AZ ERRE HATÓ TÉNYEZŐK\*

**M**AGYARORSZÁGON A KILENCVENES ÉVEKBEN a középiskolai- és a felsőoktatás nagymértékben bővült. Egyre több fiatal szerzi meg az érettségit, és egyre többen kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe. Az expanziót a kínálati oldalon elősegíti az a tény, hogy a fogyatkozó gyereklétszám mellett az oktatási intézmények alapvető érdekévé vált a tanulólétszám stabilizálása, mert – részben a normatív finanszírozás jellegéből adódóan – ezzel tudták leginkább garantálni az ott tanító pedagógusok foglalkoztatását. A keresleti oldalon pedig az expanzió motorja az a tendencia, hogy a társadalom mind szélesebb csoportjai számára válnak felismerhetővé a magasabb iskolai végzettséggel járó olyan előnyök, mint a magasabb társadalmi presztízs, a magasabb életjövdelem és a gazdag kapcsolati háló. Ez azt eredményezi, hogy a középiskolákat egyre inkább az alapján ítélik meg, hogy azok mennyire sikeresen tudják tanulóikat a felsőoktatásra felkészíteni. Így váltak rendkívül népszerűvé a felsőoktatásba való bejutás esélyeit jelző iskolasorrendek a középiskolák megítélésében.

### Az iskolasorrendek publikálásának nemzetközi tapasztalatai

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 és 3) erősíteni az iskolai munka elszámoltathatóságát. Mind Angliában, mind Franciaországban léteznek az országos vizsgákon elért tanulói teljesítményeken alapuló iskola sorrendek. 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 el-

\* Köszönettel tartozom Neuwirth Gábornak, aki a rendelkezésemre bocsátotta a tanulmány alapjául szolgáló igen gazdag adatbázist, ami az ő több évtizedes áldozatos munkája nélkül nem jöhetett volna létre.

látni, a cél pedig elsősorban az iskolai, pedagógiai munka színvonalának emelése. A versenyhelyzet kiélesedését elkerülendő a francia adatok már első megjelenésükkor (1994) sem voltak nyers számok, hanem a kontextust is figyelembe vevő indikátorok. Mindazonáltal a kritikai hangok is felerősödtek ezen a téren, miután a legújabb kutatások az ilyen listák publikálásának célellentétes hatását is jelzik (*Sjoerd Karsten... 2001*). Mindkét országban ezek a felmérések azt mutatják, hogy a leginformáltabb középosztálybeli szülők körében a listák publikálása felerősítette azt a tendenciát, hogy gyermekeiket a listán lefelől álló iskolákba vigyék. Ezáltal mindkét országban felerősödtek az iskolák közötti különbségek. Az iskolák elméletileg többféleképpen is javíthatnak az iskolarendben elfoglalt pozíciójukon. Erőteljesebb marketing tevékenységet fejthetnek ki, vagy felmérhetik a környezetük igényeit, hogy jobban tudjanak reagálni rá, változtathatnak az iskola irányítási mechanizmusán, struktúráján, vagy tanárokat vehetnek fel, vagy küldhetnek el. Nem utolsósorban 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 nyersegek, 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*). Mindezeket figyelembe véve több ország (Dánia, Skócia, Írország) inkább amellet döntött, hogy habár készít ilyen kimutatásokat, de azokat nem hozza nyilvánosságra. Egy angol és skót iskolákat összehasonlító vizsgálat azt az érdekes eredményt hozta, hogy a skót iskolák inkább érzékelik a lista hatását, holott az nem nyilvános, viszont kevésbé érzik annak negatív hatásait is, mint angol társaik.

### *A középiskolák eredményességét vizsgáló magyarországi kutatás háttere*

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 muta-

tója szerint, majd 1992-től a felvételi írásbeli átlageredmények közlésével gazdagodott. Ezekre épült és fejlődött tovább az a 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.

Már az iskolai sorrendek összeállításának kezdeti szakaszában nyilvánvalóvá vált, hogy azok nemcsak a középiskolában folyó pedagógiai munka hatását tükrözik, hanem nagymértékben függenek az iskolába bekerülő diákok képességeitől, felkészültségétől, szociális és kulturális háttérétől. A kutatás újabb állomását jelentette 2000-ben a középiskolák 9. osztályos tanulóinak néhány előképzettségi és szociális adatának összegyűjtése, így mód nyílik arra, hogy ezeket az adatokat össze lehessen vetni a rendelkezésre álló eredményességi mutatókkal. Eddig három ilyen felmérés készült (2000, 2001, 2002), és remény van arra, hogy két év múlva mód lesz iskolánként a „bemenő” (általános iskolai előmenetel és szocio-kulturális háttér) és a „kimenő” (eredményességi) mutatók iskolánkénti összehasonlítására (*Neuwirth 2003*).

### *A főbb tendenciák a 10 év adatainak tükrében*

A középiskolai képzés eredményességének egyik mutatója az, hogy milyen arányban jutnak be a tanulók a felsőoktatásba, illetve, hogy milyen eredménnyel szerepelnek a felvételi írásbeli vizsgákon. A felsőoktatási intézményekbe minden középiskolából a leginkább felkészült tanulók jelentkeznek, így ezek számából, arányából és teljesítményéből elvileg nagy biztonsággal lehet következtetni az egyes intézményekben és azok csoportjaiban folyó munka minőségére, a tanulók továbbtanulási esélyeire. A további elemzésbe a következő mutatókat vontuk be:

- a felsőoktatásba felvettek aránya a végzős középiskolai osztályok létszámához viszonyítva (továbbiakban F/L mutató),
- a felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok átlageredményei<sup>1</sup> (ATLAG),
- az egyetemre bejutottak aránya a létszámhoz viszonyítva (E/L, az elitképzéshez való hozzájutás mutatója),
- a felsőoktatásba jelentkezettek száma a létszámhoz viszonyítva (J/L, a továbbtanulási aspiráció mutatója),
- a felvettek száma a jelentkezettekhez képest (F/J, a jelentkezés sikerességének mutatója).

A felsőoktatásba felvetteknek a végzősökhöz viszonyított arányát (F/L) sokan az iskolák felsőoktatásra felkészítő munkájának hatékonyságát legjobban jelző mutatónak tartják (*Neuwirth 2003*). Szerintük ez tükrözi ugyanis, hogy a tanulók hány százalékát teszi az iskola a továbbtanulásra fogékonyá és alkalmassá, illetve irányítja

---

<sup>1</sup> Az évenként felvételiző tanulók többsége egy vagy két közös írásbeli érettségi-felvételi dolgozatot, vagy egységes írásbeli dolgozatot ír bizonyos tantárgyakból. Ez a felvételi vizsga a felvételiző diákokat egyfajta egységes rendszer alapján osztályozza, így objektívebb mutató lehet, mint a felvételi arány. Ugyanakkor nem minden felvételiző diák ír tesztet, a legtöbb agrár-, illetve műszaki felsőoktatási intézménybe a középiskolából hozott pontokkal is be lehet jutni.

olyan felsőoktatási intézménybe, ahol felvételi esélyei a legjobbak. Ez a mutató természetesen nagymértékben függ attól, hogy a tanulók olyan felsőoktatási intézménybe jelentkeznek-e, ahol a felvétel feltételei a legkedvezőbbek számukra. Ez utóbbi hatását részben kiküszöböli az egyetemre bejutottak arányát mutató indikátor (E/L), miután az egyetemekre általában nehezebb bejutni, mint a főiskolákra. (Ez a mutató tovább finomítható, amennyiben csak a legnépszerűbb szakokra felvettek arányát vesszük figyelembe, de ez már szétfeszítette volna jelen tanulmány kereteit.) A felsőoktatásba jelentkezőknek a végzősök létszámához viszonyított aránya az adott iskolában tanuló diákok aspirációs szintjét jelzi, ami – mint ahogy később majd látni fogjuk – nagymértékben függ a családi háttértől is. A felsőoktatásba felvetteknek a jelentkezők számához viszonyított aránya részben a felvételizés sikerességét jelzi, ugyanakkor igaz az is, hogy ez a mutató igen magas lehet olyan iskolában is, ahol viszonylag kevesen akarnak továbbtanulni.

A tíz év során összegyűlt adatok alapján összegezve megállapítható, hogy 1991 és 2000 között a középiskolát végzetek száma több mint 50 százalékkal, az érettségi évében felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma 85 százalékkal és a felsőoktatásba ezek közül bekerülők száma 122 százalékkal növekedett. Míg 1991-ben a középiskolások 42 százaléka, addig az évtized végére már 50 százalékuk jelentkezett a felsőoktatásba. A felvételi arányok is javultak ezzel együtt, míg 1991-ben a végzősök kevesebb, mint a negyede került be felsőoktatási intézménybe, addig az évtized végére már több mint egyharmaduk. Az egyetemre felvettek aránya is 10 százalékról 16 százalékra nőtt az adott időszakban (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A középiskolák eredményességi mutatóinak alakulása, 1991–2001

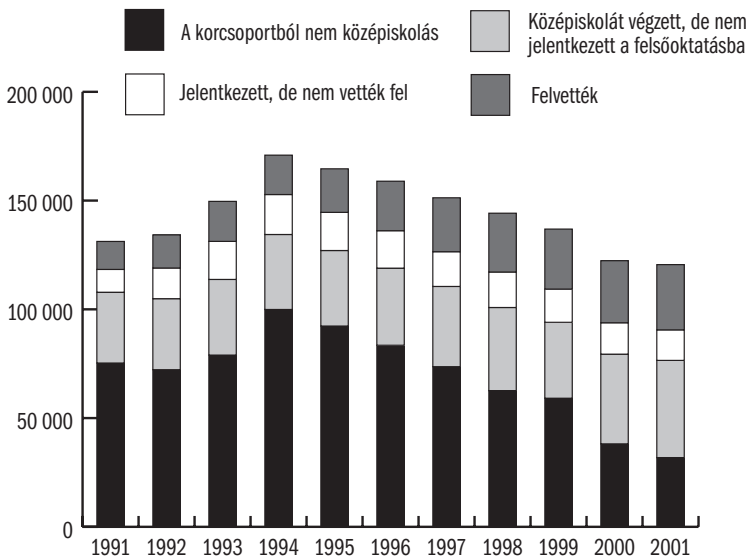
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Végzősök létszáma	55904	61970	70676	70955	72297	75420	77654	81564	77766	84202	88722
Jelentkezettek száma	23359	29319	35891	36479	37572	39979	40772	43359	42857	42965	44036
Felvettek száma	12871	15217	18404	18106	20029	22756	24799	27043	27588	28531	29999
Főiskolára felvettek	7039	8083	9806	10223	11078	12064	13240	15272	13891	15395	16173
Egyetemre felvettek	5832	7134	8598	7883	8951	10692	11559	11771	13697	13136	13826
J/L	0,42	0,47	0,51	0,51	0,52	0,53	0,53	0,53	0,55	0,51	0,50
F/L	0,23	0,25	0,26	0,26	0,28	0,30	0,32	0,33	0,35	0,34	0,34
F/J	0,55	0,52	0,51	0,50	0,53	0,57	0,61	0,62	0,64	0,66	0,68
E/L	0,10	0,12	0,12	0,11	0,12	0,14	0,15	0,14	0,18	0,16	0,16
Felvételi írásbeli átlaga	n.a.	8,02	9,11	8,58	8,63	8,23	8,27	7,72	7,88	7,17	7,41

Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

A nagyfokú expanzió ugyanakkor egyéb más jellegzetességgel is együtt járt. Egyrészt látható, hogy a felvételi dolgozatok átlaga a felvételizők számának növekedésével romlik (természetesen évenként változhat a felvételi dolgozatok nehézségi szintje, így a trendből nem vonhatók le egyértelmű következtetések). Másrészt a tanulólétszámokat figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy 1994-ig nőtt a középiskolai képzés merítési bázisát is adó korcsoport létszáma, a kilencvenes évtized közepétől viszont folyamatosan csökkent a középiskolába lépők száma. Ugyanakkor, míg 1994-ben

az adott korcsoportnak csak mintegy 40 százaléka végzett középiskolát, addig ez az arány – nem függetlenül természetesen a rohamos létszámcsökkenéstől – az évtized végére 60 százalék fölé emelkedett (lásd 1. ábra)! Ugyanakkor nőtt azoknak az aránya is, akik ugyan középiskolát végeztek, de nem jelentkeztek a felsőoktatásba, 23 százalékról 34 százalékra. A felsőoktatásba sikertelenül aspirálók aránya érdekes módon viszonylag stabil maradt, 8 százalékról csak 12 százalékra nőtt, a felvettek aránya viszont 10 százalékról 25 százalékra emelkedett.

1. ábra: Az adott korcsoportból a középiskolások, a felsőoktatásba sikeresen és sikertelenül felvételizők száma, 1991–2001



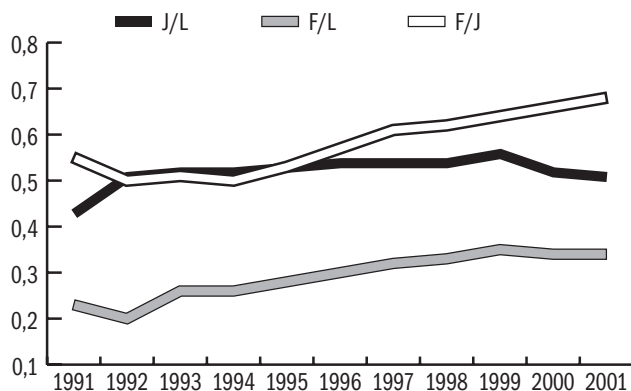
Forrás: OM statisztika és Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

Megjegyzés: A korcsoport nagyságának itt a középiskolai végzés időpontjához képest négy évvel korábbi általános iskolát végzettek számát vettem. (Az 1991-ben végzettek 1986/87-ben végeztek el az általános iskolát.) Miután a középiskolai programok hossza (különösen a szakképzésben) már meghaladja a négy évet, ezért ez a fajta számítás egyre kevésbé ad pontos képet.

A középiskola és a felsőoktatás expanzióját a kilencvenes években három szakaszra bonthatjuk. 1991–1994-ig nőtt a középiskolások száma és ezzel együtt a felsőoktatásba való felvételi aspiráció szintje is, ugyanakkor a felsőoktatási intézmények még nem voltak erre az expanzióra felkészülve, a jelentkezőknek egyre kisebb hányadát tudták felvenni. Így ezt a szakaszt a felsőoktatás iránti túlkereslet jellemezte, kapacitás korlátokkal. 1994–1999-ig a felsőoktatás rohamosan bővítette helyeit – elsősorban finanszírozási okokból, látva, hogy csökkenni fog a gyereklétszám –, ezért ebben az időszakban a felvételi arányok gyorsabban nőttek, mint a jelentkezési arányok, és a jelentkezőknek mind nagyobb hányada jutott be a felsőoktatásba. Ezt a szakaszt tehát egy folyamatos kapacitásbővülés jellemezte a felsőoktatás részéről. 1999 után viszont már csökkent a jelentkezések aránya is, enyhébb ütemben ugyan, de ezzel

párhuzamosan a felvételi arányok is kissé visszaestek, viszont rohamosan nőtt a felvettek aránya a jelentkezők számához viszonyítva. Erre a szakaszra már egyfajta kapacitástöbblet alakult ki a felsőoktatás területén (lásd 2. ábra).

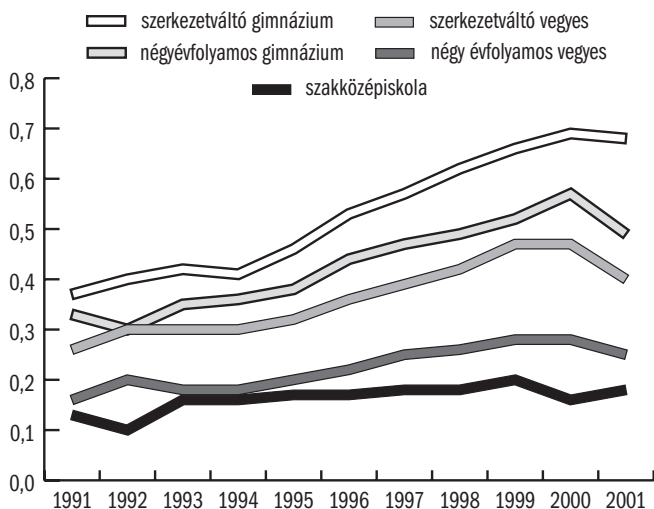
2. ábra: A középiskolai eredményességi mutatók (J/L, F/L, F/J) alakulása, 1991–2001



Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

Ugyanakkor ez az expanzió együtt járt a középiskolák legeredményesebb és legkevésbé eredményes csoportjai közötti különbségek növekedésével, azaz a felvételi arányokat tekintve évről évre nagyobb a különbség a legjobb és a legrosszabb iskolacsoportok között (lásd 3. ábra).

3. ábra: Továbbtanulási arányok (F/L) a különböző középiskolai programokról, 1991–2001



Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

A kilencvenes évek közepétől a szerkezetváltó gimnáziumokból továbbtanulók aránya nagymértékben növekszik, miközben a szakközépiskolák lemaradni látszanak.<sup>2</sup> Ugyanígy azt is tapasztalhatjuk, hogy a felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok átlagát tekintve is nő a távolság a legjobb és a legrosszabb átlagú iskolák között.

Az egyenlőtlenségek más dimenziókban is növekedni látszanak. A legmagasabb és legalacsonyabb felvételi aránnyal rendelkező megyék között a 10 év alatt nőtt a különbség. Az írásbeli átlagok alapján is tetten érhető a területi polarizáció. Az elmúlt 10 év során mindvégig Dél- és Nyugat-Magyarország megyéi teljesítenek a legjobban a felvételen, míg az észak-magyarországi régió a legrosszabbul (*Neuwirth 2003*).<sup>3</sup>

### *A középiskolák közötti egyenlőtlenségek*

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 nagymértékben különbözik egymástól, és ezen szocio-kulturális mutatók valamint aközött, hogy milyen típusú településen van az iskola, hogy a végzősök milyen arányban kerülnek be a felsőoktatásba, valamint hogy milyen az általuk írt felvételi dolgozatok átlaga, szoros összefüggés látszik. A különböző településtípusokon található különböző iskolatípusok tanulóinak a családi háttere és a 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 szakközépiskoláig csökkenő tendenciát találhatunk mind a tanulók szüleinek iskolai végzettségét (lásd Függelék 1. táblázat), mind a felsőoktatásba való bejutás arányát tekintve (lásd Függelék 2. táblázat).<sup>4</sup> Míg egy nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumból a tanulók háromnegyede kerül be a felsőoktatásba, addig egy kisebb településen található szerkezetváltó gimnáziumból csak 56 százalékuk. Ez utóbbiak esetében a tanulók apáinak iskolázottsága átlagosan 1,5 évvel alacsonyabb, mint a nagyvárosi szerkezetváltó gimnáziumok esetén. A szakközépiskolákból a tanulóknak csak a 3 százaléka jut be egyetemre, miközben a

2 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 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 képzésen résztvevő tanulók eredményeit mutatják. 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.

3 A tendenciákat és a részletes iskolasorrendeket Neuwirth Gábor évente megjelenő *A középiskolai munka mutatói* című kiadvány tartalmazza, az adatok az interneten is elérhetők.

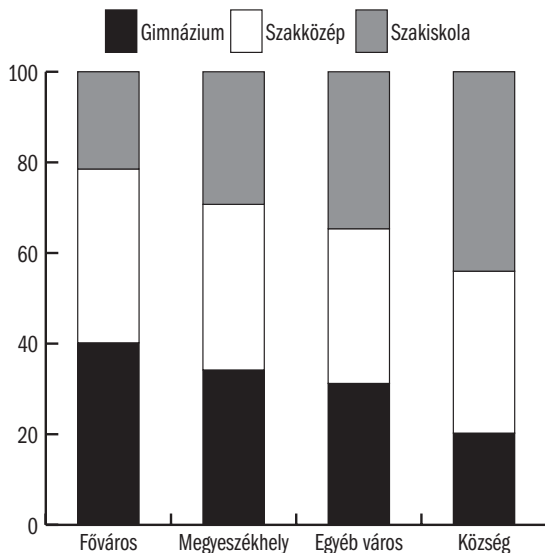
4 Budapest kicsit kilóg a sorból, csak a szülők iskolázottságát tekintve vezeti a sort. Ennek magyarázatát lásd később.

négy évfolyamos gimnáziumoknál ez az arány 15–30 százalék, településtípustól függően. Ugyanezt a tendenciát tapasztalhatjuk a fenntartó szerinti bontásban is, ahol az egyházi fenntartású iskolákban található a legiskolázottabb szülők gyerekeit, valamint a legmagasabb továbbtanulási arányokat, ezután találhatóak a központi költségvetési intézmények, majd az alapítványok és települési önkormányzatok, míg a sort a megyei önkormányzat által fenntartott iskolák zárják.<sup>5</sup>

### *Korai szelekció és szegregáció*

A középiskolák szocio-kulturális háttérének ilyen mérvű különbsége már csak azért is meglepő, mivel az iskolarendszer első nyolc évében már lezajlik egy igen kemény szelekció. Közismert, hogy a magasabban iskolázott rétegek az általános iskolák magasabb presztízsű nyelvi tagozataira iskolázzák be gyerekeiket, miközben a populáció egy része már elsős korában – gyakran kulturális okok miatt fogyatékosnak minősülve – a kiegészítő iskolákban kezdi iskolai pályafutását. A következő nagy szelekciós pontot a középfokra való átmenet jelenti. Általában jellemző, és a középfokú beiskolázás új központi információs rendszerének (KIFIR) adatai is azt mutatják, hogy minél kisebb településen található az általános iskola, annál inkább jellemző, hogy az ott tanulók szakiskolában tanulnak tovább, miközben a nagyobb városokban tanulók a gimnáziumokat részesítik előnyben (lásd 4. ábra).

4. ábra: A középfokra felvettek megoszlása az általános iskola településtípusa szerint, 2000



Forrás: KIFIR adatbázis, 2000.

<sup>5</sup> Ugyanakkor itt meg kell jegyeznünk, hogy a fenntartók igen heterogén iskolacsoporttal rendelkeznek. A központi fenntartású intézmények közt nemcsak az egyetemeken gyakorló iskoláit találhatjuk meg, de a mezőgazdasági és katonai szakközépiskolákat is. Ugyanígy az alapítványi iskolák közt találunk elit, fizetős iskolákat, de találhatunk a leszakadók felzárkóztatását megcélzó intézményeket is. Egyedül az egyházi fenntartású intézmények alkotnak homogén csoportot, nagytöbbségük ugyanis szervezetrátló gimnázium.



Mindezeket figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a középiskolába bejutó populáció már erősen szelektált. Feltételezhető lenne tehát, hogy egy viszonylag homogénebb közegben a különbségek elhalványulnak. Ugyanakkor, mint láthatjuk, a szelekció és szegregáció nem fejeződik be az alap és középfok közötti átmenetnél. Intézményi szinten a felsőfokon való továbbtanulási mutatók és az apák képzettsége között erős összefüggést találhatunk.<sup>6</sup> Egyrészt meghökkentő, hogy ez az összefüggés úgy bizonyul több évre erősnek, hogy a kilencedikesek szüleinek adatait vetjük össze a végzősök eredményeivel.<sup>7</sup> Ez mutatja az iskolák stabil, szelektív jellegű homogenitását. Még inkább meghökkentő viszont az, hogy ez az összefüggés a településtípus és az iskolatípus figyelembevételével is megmarad, sőt a nagyobb települések gimnáziumaiban fel is erősödik.<sup>8</sup> Ez azt jelenti, hogy a különböző dimenziókban található egyenlőtlenségeket nem vezethetjük vissza egyetlen dimenzióra (ez történik, amikor a településtípus tulajdonképpen az ott lakók iskolázottságán át „hat”). Az egyenlőtlenségi viszonyok együtt és egymással kölcsönhatásban érvényesülnek, erősítve a már meglévő negatív tendenciákat. Azt mondhatjuk, hogy a magyar iskolarendszer kasztosodott, ahol minden dimenzióban érvényesülnek – ráadásul ugyanolyan irányban – az egyenlőtlenségi viszonyok, és ezek a dimenziók egymás hatását nem-hogy 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 szocio-kulturális háttérét, 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 egyenlőtlenségek a kilencvenes évek során az expanzió ellenére is mélyülni látszanak.

### *A továbbtanulás mögött meghúzódó racionális megfontolások*

Érdekes módon ugyanakkor a felvételin elért átlagok nem feltétlen követik a települési lejtő logikáját.<sup>9</sup> Annak ellenére, hogy a tanulók általános iskolából hozott je-

6 A kilencedikes tanulók apáinak iskolázottsága és a végzős tanulók J/L, F/L és E/L továbbtanulási mutatói közt a Pearson-féle korreláció mértéke 0,75, a F/J és az ATLAG esetén alacsonyabb, 0,42 és 0,55, de szintén szignifikáns.

7 Mint már említettem, a végzősök szocio-kulturális adatairól még nincsenek adataink, csak a kilencedikes tanulókéről.

8 A szülők iskolázottságának, az iskola és a település típusának együttes hatását a továbbtanulási mutatókra parciális korrelációval vizsgáltam. Hipotézisem szerint alapvetően a település típusa lett volna a meghatározó, miután a területi szegregáció miatt a lakosság iskolázottsági szintje és a településeken lévő intézmények típusa településtípusonként igen karakterisztikusan különbözik. Az eredmények viszont arra utalnak, hogy a szülők iskolázottsága és a továbbtanulási mutatók közt akkor is van kapcsolat, ha a település típusát konstans szinten tartjuk.

9 A felvételi arányok és az általános iskolai osztályzatok, a szülők iskolázottsága és a középiskola településének típusa között szignifikáns a kapcsolat, a felvételi írásbeli átlagok esetében viszont nem ez a helyzet.

gyeinek átlaga annál kisebb, minél kisebb településen található az adott középiskola, a felvételi írásbeli dolgozatok átlagát tekintve nincs ilyen éles összefüggés (lásd Függelék 1. és 2. táblázatok). A kisebb települések középiskoláiból felvételiző gyerekek – a szerkezetváltó gimnáziumokat kivéve – rendre jobb eredményt érnek el a budapesti tanulókhoz viszonyítva, és a felvétel során sikeresebbnek is bizonyulnak budapesti társaiknál, amennyiben a felvettek számát a jelentkezők számához viszonyítjuk (lásd Függelék 2. táblázat, 2. oszlop F/J). Ugyanakkor a felsőoktatásba jelentkezőknek és felvetteknek a végzősök létszámához viszonyított aránya általában alacsonyabb a kistépülési középiskolákban, mint a nagy városokban.

Ennek a jelenségnek több oka is lehet. Egyrészt a nagyvárosok középiskolaiban nagyobb arányban találunk diplomás szülőket, s feltételezhető, hogy az iskolázottabb szülők gyerekeinek eleve magasabb a továbbtanulási aspirációja. Másrészt a nagyvárosokban elérhetőbb közelségben található a felsőoktatási intézmények. Harmadrészt viszont e tendencia mögött bizonyos költség-haszon elemzésen alapuló megfontolás is húzódhat (*Boudon 1981*). A különböző rétegek gyermekeinek eltérő továbbtanulási aspirációit e szerint az (is) magyarázza, hogy a jobb módú családok akkor is vállalják gyermekeik továbbtaníttatását, ha azok nem tanulnak jól. A szegényebb, iskolázatlanabb családok esetén a továbbtanulási döntéseket viszont 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, és nagy biztonsággal el tudja végezni a főiskolát vagy egyetemet. A szegényebb, iskolázatlanabb családok tehát érzékenyebbek az iskolai teljesítménnyel szemben. Így az ezekben a családokban élő tanulók csak akkor felvételiznek a felsőoktatásba, ha a sikerre, vagyis a diploma megszerzésére viszonylag nagy az esély.<sup>10</sup>

Az adatok alapján láthatjuk, hogy a kistépülések iskoláiból kisebb a továbbtanulási hajlandóság, viszont aki mégis jelentkezik, jobb eredményt ér el a felvételi vizsgán, és nagyobb, vagy hasonló esélye van a felvételre, mint a nagyobb városokban, különösen Budapesten lakó társainak. Azt a jelenséget viszont, hogy a budapestiek esetében a magas jelentkezési hajlandóság a felvételi dolgozatok alacsonyabb átlagával jár együtt, magyarázhatja, hogy a jobb családi háttérrel rendelkező gyerekek szerényebb tanulmányi teljesítmény esetén is megkockáztatják a továbbtanulást, hiszen az esetle-

10 Az általános iskolából a középiskolába való továbbtanulásnál hasonló tendencia érvényesül. Az iskolázottabb családokból a rosszabbul tanulók is nagyobb arányban tanulnak tovább gimnáziumban, míg a jól tanuló, de szerényebb családi háttérrel rendelkező tanulók a szakközépiskolát részesítik előnyben. A szakközépiskola ugyanis rövid távon is a munkaerőpiac által elfogadott szakképzéshez juttatja az illetőt, így a továbbtanulás kockázata és költsége kisebb. (Ez a szakközépiskolai oktatás idejének meghosszabbodásával változhat.) Érdekes módon viszont a hosszú távú továbbtanulási elképzeléseknél felerősödnek a családi kulturális hatások, az iskolázottabb szülők gyerekei rendre magasabb arányban kívánnak egyetemen továbbtanulni, mint az iskolázatlanabb szülők gyerekei, függetlenül attól, hogy milyenek az érdemjegyeik. Boudon a családi kulturális hatásokat elsődleges, a költség-haszon megfontolásokat másodlagos hatásoknak nevezte. Minél több információja van az egyénnek egy adott döntés meghozatalánál, annál inkább felerősödik a racionális motívumok szerepe (költség-haszon elemzés), míg amikor kevés az információ, a kulturális diszpozíció inkább befolyásolja a döntéshozatalt, vélemény alkotást (*Lannert 1998*).

ges későbbi kudarc (a felsőoktatásból való lemorzsolódás) kisebb anyagi kockázattal jár számukra, a kieső jövedelem nem jelent akkora veszteséget számukra.<sup>11</sup>

## A felvételi eredményességre ható tényezők

Vajon az iskolarendszerben lezajló szegregáció, a tanulók családi háttérének a tanulmányi teljesítményükre gyakorolt erőteljes hatása mellett felfedezhető-e az iskola, mint oktató intézmény hatása? A továbbiakban arra a kérdésre keresem a választ, hogy vajon a homogén tanulói összetételén túl az iskolának, mint pedagógiai intézménynek van-e valamilyen hatása a felvételi eredményességi mutatókra?

Az elemzés intézményszintű adatokon alapszik, ahol a középiskolák eredményességi mutatóihoz hozzárendeltük az iskolák egyéb, a kötelező statisztikai adatszolgáltatásból elérhető adatait, valamint az adott középiskolák kilencedikes tanulóinak intézményi szintre aggregált adatait,<sup>12</sup> mint a szülők iskolázottságát, vagy az általános iskolában elért tanulmányi eredményeiket.<sup>13</sup>

### *Az eredményességi mutatókra (F/L, felvételi dolgozat átlaga) ható tényezők*

A felvételi arányok és a felvételi dolgozatok átlagára a legerősebben az általános iskolában szerzett osztályzat (jelen esetben a matematika osztályzat) és az apák iskolázottsága hat. A felvételi arányok esetében az erre a két mutatóra épülő többváltozós regresszió statisztikai magyarázóereje meggyőzőnek látszik.<sup>14</sup> Az a tény, hogy a középiskolák eredményességi mutatóit két olyan tényező magyarázza igen erősen, amire a középiskolai pedagógiai munkának nincs hatása, azt mutatja, hogy a kö-

11 Ezt a jelenséget látszik alátámasztani, hogy szorosabb a kapcsolat az apák iskolai végzettsége és a felvételi aspiráció (J/L), mint az előbbi mutató és a felvételin elért átlag, vagy a jelentkezés sikeressége (F/J) között (lásd 6. lábjegyzet).

12 Habár a kilencedikesek háttéradatairól három évre vannak adataink, de az 1999-es adatfelvétel során a budapesti minta hiányos maradt, az iskolákról viszont legfrissebb adataink a kötelező adatszolgáltatásból a 2000-es évről vannak, ez amellet szolt, hogy a keresztmetszeti elemzésnél a 2000-es évet vegyük figyelembe.

13 Miatán változóink folytonos változók, így a lineáris regresszió módszert alkalmaztuk annak megvizsgálására, hogy mely tényezők hatnak szignifikánsan az általunk vizsgált eredményességi mutatóra. Az elemzésbe egyrészt bevontuk a középiskolák kilencedik évfolyamos tanulóinak általános iskolai (8. oszt.) eredményeit, ebből is a matematika osztályzatok átlagát, feltételezve, hogy a felvételi arányokra illetve a felvételi vizsgán elért eredményekre pozitívan hat az iskolában tanuló diákok tanulmányi eredményessége. Bevontunk még egy, a középiskola szociális összetételére utaló tényezőt (apák iskolázottsága). Vizsgáltuk egy-két, vélhetően a pedagógiai munka minőségét mérő mutató hatását, mint a középiskolai végzettségű tanárok arányát, feltételezve, hogy a képzett tanárok aránya közvetett indikátora lehet a pedagógiai munka minőségének. Ilyen mutatónak feltételeztem az évismétlők arányát is (feltételezve, hogy azok aránya a pedagógiai munkát is minősíti). Az intézmény méretére vonatkozó információkat jelentette a tanulók száma, valamint az olyan fajlagos mutatók, mint az egy osztályra, vagy pedagógusra jutó tanulók száma. A középiskola tanulóinak aktivitását, tanulás iránti attitűdjét közvetve mutatják a diáksportköri részvétel, könyvtárhasználat, a volt általános iskolában szakkörön való részvétel adatai. Feltételezésem az volt, hogy a nagyobb aktivitás nagyobb eredményességgel jár együtt, miután ezek az aktivitások nagy valószínűséggel korrelálnak a tanulás iránti pozitív attitűddel. Az intézmény infrastruktúrájára vonatkozó olyan adatok is bekerültek az elemzésbe, mint az osztálytermek száma, a könyvtári könyvek száma. A hipotézis itt az volt, hogy minél jobban felszerelt egy iskola, valószínűleg annál inkább eredményesebb a felvételik terén.

14 Az alábbi egyenletek adódtak: Felvételi arány =  $-1,32 + 0,19$  általános iskolai matematika jegy +  $0,08$  apák iskolázottsága ( $R^2 = 0,72$ ). Felvételi átlag =  $-4,75 + 1,70$  általános iskolai matematika jegy +  $0,40$  apák iskolázottsága ( $R^2 = 0,60$ ).

zépiskolák ilyen mutatói valójában igen determináltak. A középiskolai pedagógiai munka mutatói közül a középiskolai tanárok aránya és az évismétlők aránya van valamilyen befolyással a vizsgált eredményességi mutatókra, de ezen változók bevonása csak csekély mértékben növelte a modell magyarázóerejét. Az iskola mérete, infrastrukturális adottságai, a tanulók aktivitása és a vizsgált eredményességi mutatók között nem találtam kapcsolatot.<sup>15</sup>

## A pedagógiai hozzáadott érték

Láthattuk, hogy Magyarországon a középiskolák eredményességi mutatóit erősen befolyásolja az adott intézménybe járó tanulók igen különböző családi háttere. Vajon az iskolákban zajló pedagógiai munka ráerősít-e a már meglévő különbségekre, vagy esetleg a hátrányosabb helyzetű tanulók továbbtanulási esélyeit javítani tudja. Vajon fátumként lebeg a magyar iskolák fölött az, hogy újratermelje a meglévő társadalmi különbségeket, vagy a pedagógiai munkán keresztül van lehetőség arra, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók is sikeresek legyenek a továbbtanulás terén. Létrehoz-e az iskola valamilyen hozzáadott értéket?

A hozzáadott pedagógiai érték azt a többletet jelentené, amit az iskola a diákok képességeinek, készségeinek fejlesztésében ér el a szülői háttértől és egyéb iskolán kívüli tevékenységtől függetlenül. Ennek mérése valószínűleg szinte lehetetlen (országos méretekben mindenképp), ezért annak csak óvatos megközelítése lehetséges. Esetünkben inkább valamilyen továbbtanulási esélyt növelő hozzáadott értékről lehet szó, ami durván annyit jelent, hogy miután szoros összefüggés van a tanulók szocio-kulturális háttere és a középiskolák általunk vizsgált eredményességi mutatói között, ezért amennyiben ez utóbbiak az iskola tanulói összetétele alapján várható értéktől nagymértékben eltérnek, akkor ott esetleg tetten érhető az iskola hatása (amely lehet akár negatív is). Az iskola itt fekete dobozként működik, ahol az input és az output összevetésével következtetünk arra, hogy mi zajlik az iskolában.

A szocio-kulturális összetétel alapján várható output eredményektől való eltérésnek ugyanakkor számtalan oka lehet. A pedagógiai munka mellett fontos lehet a diákok képessége, aktivitása, a tanuláshoz való hozzáállása. A tanítási módszerekről, a tanulók képességeiről viszont nincsenek információink, így a rendelkezésre álló adatok alapján csak óvatos tendenciákat lehet megfogalmazni. A pedagógiai hozzáadott érték mérésére a középiskolai eredményességi mutatókból kiindulva ugyanakkor már folytak Magyarországon próbálkozások (*Neuwirth 2002*). Ebben a tanulmányban a már elkezdett úton próbálunk továbbmenni.

<sup>15</sup> Az, hogy az iskola infrastruktúrájának a tanulmányi teljesítményekre, továbbhaladásra csekély a hatása nem új. Már a harvtanas-hetvenes években végzett amerikai vizsgálatok (*Coleman 1966*) azt találták, hogy bár az iskolák tanulói összetételében valóban találtak számottevő különbségeket, de az infrastrukturális ellátottságban már nem. Ez arra ösztönözte a kutatókat, hogy az addig elsősorban az erőforrások iskolák közötti egyenlőtlen eloszlása helyett magát az iskolát és osztálytermen belül zajló folyamatokat vegyék górcső alá. Hasonlóképpen nem talált szignifikáns kapcsolatot az iskola felszereltsége és a cigány tanulók tanulmányi teljesítménye közt az 1993-as cigánykutatás sem (*Kertesi & Kézdi 1996*). Az ún. OECD-PISA vizsgálat is megpróbálta a tanulói teljesítményeket részben iskolai mutatókhoz kötni (fajlagosok, tanárok képzettsége, iskolaméret stb.), de csak elenyésző esetben találtak szignifikáns kapcsolatot ezen a területen (*Knowledge and Skills for Life 2001*).

### *Rangsorok különbsége*

Az iskola – a tanuló családi hátterétől független – hatását a továbbtanulási mutatókra többféleképpen is megpróbáltuk mérni. Az egyik ilyen módszer, ahol a szülők iskolázottsági szintje, valamint a felvételi dolgozat átlaga<sup>16</sup> alapján is sorba rakjuk az iskolákat, és a kapott rangorszámokat kivonjuk egymásból. (A 2000-es évet vettük alapul, hiszen a tanulói adatbázist is ebből az évből használjuk.) Amennyiben nagyon eltérő rangorszámot kap egy iskola e két dimenzióban, úgy azt mondhatjuk, hogy a várható kimenetelhez képest jobban, vagy rosszabbul teljesít az iskola. A középmezőnyben helyet foglaló iskolák pedig annyit hoznak ki a diákokból, amennyi amúgy is bennük van. Az így kapott számok önmagukban értelmetlenek, de egymáshoz viszonyítva arra alkalmasak, hogy az iskolákat három nagy csoportba osszuk. A nagy pozitív értékeket kapó harmad iskoláiban tanuló diákok jobban teljesítenek, mint azt a családi hátterük alapján várhatnánk, a nulla körül lévő értékek azt mutatják, hogy az iskola tanulói a várható arányban teljesítenek, míg a nagy negatív értékeket kapó iskolák esetében a tanulók a várhatónál gyengébben teljesítenek a felvételi dolgozatok átlagai alapján. Bár megígértük, hogy konkrét iskolákat nem nevezünk meg, de annyit azért megemlítenénk, hogy ez alapján a számolás alapján a legnagyobb „hozzáadott értéket” a Gandhi gimnázium „termeli”. A középmezőnyben található közzel az elitiskolák, hátul kullognak viszont a budapesti alapítványi iskolák.

Észrevehető ugyanakkor, hogy ez a fajta számítás hátrányosan érinti azokat az iskolákat, ahol a szülők magasan iskolázottak, viszont az alacsonyan iskolázott szülők gyerekeinek iskoláit aránytalanul kedvező helyzetbe hozza. A nulláról az egyre való lépés nagyobb mértékűnek tűnhet, mint mondjuk az ötvenről az ötvenegyre. Ráadásul a kevésbé iskolázott szülők gyerekei – mint láthattuk – csak a jobb tanulmányi eredmények esetén felvételiznek, így az átlagok kedvezőbben alakulnak a körükben. Valószínűleg az intézmények közötti összehasonlításra a közeljövőben bevezetendő központi standardizált érettségi eredménye alkalmasabb mutató lesz. Miután jelenleg még ilyen mérőeszköz nincs a kezünkben, a továbbiakban az iskolának az apák iskolázottsága és a felvételi írásbeli eredmény alapján elfoglalt rangpozícióinak különbségét nevezzük az ún. „továbbtanulási pedagógiai hozzáadott érték”-nek.<sup>17</sup> A továbbiakban a vizsgálat tárgya az, hogy a hozzáadott érték mentén szétváló iskolacsoportok milyen más dimenziók mentén különböznek egymástól jellemzően, azt remélve, hogy e dimenziók azonosítása talán közelebb visz minket az általunk definiált „hozzáadott érték” megértéséhez.<sup>18</sup>

16 A rendelkezésünkre álló eredményességi mutatók közül talán ez tekinthető a leginkább „objektív”-nek.

Ugyanakkor torzítja az eredményt az a tény, hogy nem mindegyik felvételiző ír felvételi dolgozatot.

17 Miután ez a kifejezés kicsit hosszú, ezért a továbbiakban csak hozzáadott értékről lesz szó, de csak ebben a speciális értelemben.

18 A rangpozíció eltérés mellett felmerülhet a regressziós reziduum vizsgálata is a hozzáadott érték mérésénél. A továbbtanulási arányokat, illetve a felvételi dolgozatok eredményét – mint láttuk – jól magyarázza az apák iskolázottságára és a gyerek általános iskolai tanulmányi eredményére épülő regressziós egyenlet. A regressziós egyenlet által várható érték és a valódi érték eltérése a reziduum. Minél nagyobb ez az érték, annál inkább hathat az adott intézményben az apák iskolai végzettségén és a tanuló általános iskolai eredményén kívüli tényező is, ami lehet akár valamilyen középiskola pedagógiai munkájához köthető tényező is. E gondolat kísérlet kibontása a tanulmány kereteit szétfeszítette volna, de mint további lehetőséget a hozzáadott érték „mérésére” érdemes megemlíteni.

### *A középiskolák csoportosítása az eredményességi és a tanulói összetétel mutatók alapján*

Ahhoz, hogy még többet tudjunk meg róluk, három csoportot képeztünk, ahol a rangsor eltérés (apák iskolai végzettsége és a felvételi átlagok között) alapján a felső és alsó 10 százalékot vettük a lehetőségeikhez képest sokkal jobban, vagy rosszabbul teljesítőnek, a többséget (80 százalék) pedig ilyen szempontból „hatástalannak” vettük. A 80 százalékban találhatjuk a nagyobb iskolákat, míg a két szélső 10 százalékban a kisebb méretű iskolákat. A két szélső csoport hasonló méretű, így az eltéréseket valószínűleg nem a méretbeli különbségek okozzák. A középső csoport van a legelőnyösebb helyzetben méretét, infrastruktúráját tekintve, s itt a legmagasabb a diáksportkörben résztvevők aránya. A pozitív hozzáadott értéket termelő iskolákban találjuk a legtöbb munkanélküli apát, a bejárók, és a diákotthonban lakók aránya is itt a legmagasabb. A nyelvi képzést tekintve pedig egyértelműen hátrányban vannak (lásd Függelék 3. tábla). Ugyanebben a csoportban találjuk a legtöbb intézeti neveltet, legkevesebb tornatermet, de a legkevesebb évisméltót is! Ebben a csoportban kedvezőtlen adottságuk ellenére – hasonlóan az előnyös helyzetű csoporthoz – az évisméltók aránya az összes tanulólétszámhoz képest csak 2 százalék. Ugyanez az arány a negatív hozzáadott értéket termelő iskolák esetében 5 százalék.

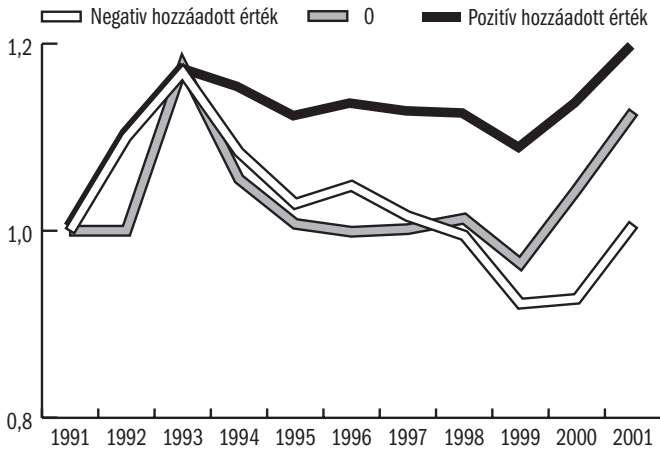
Talán a legérdekesebb, hogy a kilencedikes tanulóknak a volt általános iskolai szakkörökön való részvételi intenzitása és a középiskola továbbtanulási hozzáadott értéke között pozitív kapcsolat van. Az általános iskolai szakkörökön ugyanis a legaktívabbnak a pozitív hozzáadott értéket termelő iskolák tanulói bizonyultak (lásd Függelék 3. tábla). Ennek magyarázata lehet egyrészt az, hogy a szakköri részvétel közvetve jelezheti a tanulás iránti pozitív attitűdöt a gyerekekben. Másrészt ezek a szakkörök jelentik a kistéleplési gyerekek számára a kitörési pontot, hiszen különórákon való részvételre sokkal kevesebb lehetőségük van akár anyagi, akár infrastrukturális okokból. Harmadrészt pedig ezek a szakkörök vélhetően művészeti, sport vagy zenei jellegű közösségi tevékenységek, így éppen azokat a készségeket fejlesztik, amelyek az egyéni különórák, korrepetálások során elveszni látszanak. Végül, de nem utolsósorban pedig a szakkörökön való magas részvétel indikátora lehet a (kistéleplési) általános iskolákban dolgozó pedagógusok odaadó munkájának.

Ezek a viszonylag kicsi iskolák láthatóan sikeresebbek a rekrutációban a negatív hozzáadott értékkel bíró iskolákhoz képest. Habár a tanulói összlétszámot tekintve a „rosszabb” iskolák nagyobbak, de a 9–10. évfolyamokon a „jobb” iskolák rendre nagyobb létszámmal tudtak elindulni. Ugyanakkor látható, hogy ezekben az iskolákban találjuk a legnagyobb arányban az általános iskolai tanárokat, miközben a középiskolai tanárok itt tanítanak a legkisebb arányban. Valószínű, hogy e zömében kisebb településeken található középiskoláknak a várhatónál jobb eredményeiben (felvételi átlag) benne vannak a volt általános iskola tanárai, maguk a tanulók, akik hajlandók erőfeszítéseket tenni, és a középiskola, ahol ugyan több az általános iskolai tanár, viszont talán éppen ennek köszönhetően nincs sok évisméltó.

A kilencvenes évek során a tanulólétszám csökkenésének idején az iskola sikerességének talán egyik legjobb mutatója, hogy az a tanulók létszámát tudta-e stabili-

záltni. Érdekesen alakul a hozzáadott érték szerint három csoportba osztott iskolák végzőseinek létszáma a 10 év során. A pozitív értékkel bíró iskolák tanulóinak létszáma növekedett, míg a negatív értékű iskoláké csökkent, vagy stagnált (lásd 5. ábra). Kérdés persze, hogy vajon a szülők – érzékelve a pozitív tendenciákat az iskolában – egyre inkább ezeket az iskolákat célozzák meg, vagy éppen a létszámbővülés volt az, ami lehetővé tette a „javulást”. Mindenesetre jól látszik, hogy a létszámbővülés többféle értelemben is az iskolai sikeresség egyik indikátora lehet.

5. ábra: A végzősök létszáma iskolacsoportonként, 1991–2001 (1991 = 100)



Forrás: Neuwirth Gábor adatbázisa alapján a szerző számítása.

Megjegyzés: 2001-re nincsenek létszámadataink, ezért itt az érettségizettek száma szerepel.

Végezetül klaszterelemzés segítségével próbáltam a továbbtanulási hozzáadott érték alapján jellegzetes csoportokat elkülöníteni a gimnáziumok és a szakközépiskolák közt (lásd Függelék 4. tábla). A középiskolai eredményességi mutatók, az apák iskolázottsága és az általános iskolai osztályzatok átlaga alapján négy jellegzetes csoportot különítettem el mind a gimnáziumok, mind a szakközépiskolák körében. Mind a két iskolatípusban jól elkülönül az iskolák két csoportja, a jó és a rossz adottságú iskolák csoportja. Az első csoport iskoláiban találjuk az iskolázottabb szülők gyerekeit, akik már az általános iskolában is jobban teljesítettek. A másik csoportban pedig a kevésbé iskolázott szülők gyerekei tanulnak, akik már az általános iskolában sem jeleskedtek. Ugyanakkor mindkét csoport tovább osztható két-két csoportra, azokra az iskolákra, akik a tanulói összetétel alapján várható továbbtanulási arányokkal rendelkeznek, illetve azokra az iskolákra, akik nem. A jó adottságú iskolák körében vannak olyan iskolák, ahol úgy tűnik a lehetőségekhez képes alacsonyabban a továbbtanulási mutatók, míg a hátrányosabb helyzetű csoportban is találunk intézményeket, ahol a várhatónál jobb eredményeket érnek el a végzős diákok.<sup>19</sup> Ez

<sup>19</sup> Különösképpen a felvételi átlagok esetében feltűnő a különbség, habár már említettem, hogy a kisebb továbbtanulási aspiráció miatt ezekben az iskolákban az átlagok magasabbak, hiszen csak az igazán jól tanulóknak mennek el felvételizni.

utóbbi csoportot tekinthetjük olyan csoportnak, ahol termelődik valamilyen hozzáadott érték.

Látható, hogy ebben a gondolatmenetben a gimnáziumok közt nagyobb arányban találunk „hozzáadott értéket” termelő iskolákat (132, a gimnáziumi minta mintegy 36 százaléka), míg a szakközépiskolák körében ez a csoport igen kicsi (9, a mintának mintegy 3 százaléka) (Függelék 4. tábla). Ezek a szakközépiskolák egyébként többségükben dunántúli mezőgazdasági szakképző intézmények. A szakközépiskolák 40 százaléka e szerint a táblázat szerint a lehetőségeikhez képest gyengébb eredményt produkál, míg a gimnáziumoknál ez az arány 14 százalék.<sup>20</sup> Az asszociációs kapcsolat (éta négyzet) mértéke a gimnáziumoknál magasabb, mint a szakközépiskoláknál, ami azt jelenti, hogy csoportosítási ismérveink elsősorban a gimnáziumi oktatás logikáját követik, kevésbé húzhatók rá a szakképző intézményekre (lásd Függelék 5. tábla). A négy csoport legerősebben a középiskolai tanárok létszáma alapján különíthető el, de ugyanígy jellemző az iskolák mérete. Általában a jó adottságú intézmények nagy méretű iskolák, sok és képzett tanárral, nagy osztálymérettel, ugyanakkor viszont az is jellemző, hogy kevesebb tanuló jut egy pedagógusra. Ezek az intézmények méret és pedagógiai szempontból is hatékonyan tudnak működni. A szakképző intézményeknél annyi a különbség, hogy ott a hozzáadott értéket termelő iskolák kis csoportja a legkisebb méretű. Az érettségizettek aránya a szakközépiskolák esetében különbözik jellegzetesen a négy csoportban, míg a gimnáziumok esetében a kilencedikesek általános iskolai szakköri aktivitása különíti el jellegesen a négy csoportot. Mindkét iskolatípusban igaz viszont az, hogy minél kisebb az évvismélők aránya, annál jobb az iskola eredményei.

## Összefoglalás

Az elmúlt egy évtized során igen gyorsan bővült mind a középiskolai, mind a felsőoktatási képzés. Ugyanakkor ez az expanzió sajátos módon a tanulókért folyó harcban a homogenizáció és a szelekció erősödésével járt együtt. A középiskoláknak a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítés terén elért eredményességi mutatói erősen összefüggenek a tanulók szocio-kulturális hátterével. A tanulmány második részében arra kerestem a választ, hogy az ilyen erős szocio-kulturális determináltság mellett felfedezhető-e az iskolai pedagógiai munka valamilyen hatása a továbbtanulás sikerességében. A felvételi írásbeli dolgozatok átlaga, valamint a szülők iskolázottsága alapján felállított iskolasorrendből létrehoztam egy sajátos ún. továbbtanulási hozzáadott érték mutatót. Az e mutató alapján létrehozott intézményi csoportok vizsgálata alapján három olyan dimenziót említhetünk, amely mentén tipikusan elkülönülnek a „hozzáadott értéket” termelő iskolák. Ezekre az iskolákra egyaránt jellemző, hogy stabilizálni, vagy akár növelni tudták a tanulók évfolyamra vetített létszámát, viszonylag alacsony az évvismélők aránya és a kilencedikesek aktívan vettek részt az

<sup>20</sup> Természetesen ez a fajta összevetés bizonyos mértékig igazságtalan, hiszen itt az eredményességet a továbbtanulási mutatókban mérjük, amely elsősorban a gimnáziumi képzés kitüntetett célja. A szakközépiskolák munkájának minősítéséhez további adatok kellenének, mint a végzősök elhelyezkedési lehetőségei, jövedelmi helyzete stb. Ilyen adatok viszont egyelőre nem állnak rendelkezésünkre.



általános iskolai szakkörökön. Ez utóbbi mutató az általános iskolai munkát is minősíti, jelezve, hogy a sikeres középiskolai pedagógiai munka alapja a jó minőségű alapképzés. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a kitörési pontot nem annyira a tehetséggondozás, mint inkább a hátrányosabb rétegek és iskolák „gondozása” jelentené. Az eddigiek tükrében úgy tűnik, érdemes lenne többet áldozni a kistelepülések iskoláiban működő szakkörökre. Az évismétlők arányának nagyfokú eltérése a hasonló adottságú iskolák között pedig arra utal, hogy bizonyos iskolák nagyobb súlyt fektetnek a hátrányos helyzetű gyerekek iskolában tartására, mint mások. Az utóbbi csoportban a pedagógiai munka minősége mindenképp hagyhat kívánnivalót maga után. Úgy tűnik, hogy a szakköri tevékenység, az évismétlők aránya és a tanulói létszám bővülése, vagy stabilizálódása olyan indikátorok, amelyek közvetve jelezhetik az adott iskolában zajló pedagógiai munka minőségét. Éppen ezért a középiskolai munka már meglévő eredményességi mutatóit a későbbiekben ki kellene bővíteni olyan könnyen elérhető és értelmezhető mutatókkal, amelyek nemcsak arról tudósítanak, hogy az adott középiskola milyen sikeres volt a kedvező tanulói összetétel kialakításában, de adhatnak támpontot az ott zajló pedagógiai munkáról is.

*LANNERT JUDIT*

## FÜGGELÉK

1. táblázat: A tanulók szocio-kulturális háttere és általános iskolai tanulmányi eredménye településtípusonként és iskolatípusonként, 2000

Településtípus	Iskolatípus	Az általános iskolai osztályzatok átlaga	A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága (év)	N
Budapest	Szerkezetváltó gimnázium	4,17	14,92	43
	Négy évfolyamos gimnázium	3,84	14,09	33
	Négy évfolyamos vegyes	3,38	12,44	16
	Szakközépiskola	3,47	12,11	73
	Teljes Bp.	3,72	13,27	165
Nagyváros <sup>a</sup>	Szerkezetváltó gimnázium	4,28	13,63	49
	Négy évfolyamos gimnázium	4,10	13,02	34
	Szerkezetváltó vegyes	4,28	13,22	9
	Négy évfolyamos vegyes	3,81	11,99	29
	Szakközépiskola	3,66	11,46	131
Kisváros <sup>b</sup>	Teljes nagyváros	3,89	12,24	252
	Szerkezetváltó gimnázium	4,12	12,91	46
	Négy évfolyamos gimnázium	4,29	12,87	16
	Szerkezetváltó vegyes	3,98	12,05	42
	Négy évfolyamos vegyes	3,68	11,39	26
	Szakközépiskola	3,40	10,96	122
Teljes kisváros	3,71	11,66	252	

*(folytatás a következő oldalon)*

<sup>a</sup> 50 ezer lakosnál népesebb. <sup>b</sup> 50 ezernél kevesebb, de legfeljebb 10 ezer lakos.

Településtípus	Iskolatípus	Az általános iskolai osztályzatok átlaga	A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága (év)	N
10 ezer fő alatti település	Szerkezetváltó gimnázium	3,84	12,21	13
	Négy évfolyamos gimnázium	3,73	11,89	14
	Szerkezetváltó vegyes	3,90	11,53	16
	Négy évfolyamos vegyes	3,50	11,32	21
	Szakközépiskola	3,31	10,80	27
	Teljes 10 ezer fő alatti	3,60	11,42	91
Középiskolák száma		760	760	760

Megjegyzés: Az apák általános iskolázottsága: általános iskolát nem végzett = 4 év, nyolc általános iskolai osztályt végzett = 8 év, szakmunkás bizonyítvány = 11 év, gimnáziumi érettségi = 12 év, szakközépiskolai végzettség = 13 év, főiskola = 16 év, egyetem = 17 év.

2. táblázat: Különböző felvételi mutatók alakulása település és iskolatípus szerint, 2000

Településtípus	Iskolatípus	J/L	F/J	ATLAG	F/L	E/L
Budapest	Szerkezetváltó gimnázium	0,89	0,72	8,37	0,64	0,41
	Négy évfolyamos gimnázium	0,79	0,61	6,97	0,49	0,24
	Négy évfolyamos vegyes	0,37	0,44	4,29	0,16	0,04
	Szakközépiskola	0,31	0,43	4,83	0,13	0,03
	Teljes Bp.	0,53	0,59	7,11	0,31	0,15
Nagyváros <sup>a</sup>	Szerkezetváltó gimnázium	0,93	0,83	8,34	0,77	0,49
	Négy évfolyamos gimnázium	0,84	0,77	8,14	0,65	0,38
	Szerkezetváltó vegyes	0,91	0,76	7,57	0,69	0,32
	Négy évfolyamos vegyes	0,57	0,65	6,63	0,37	0,13
	Szakközépiskola	0,35	0,56	5,02	0,20	0,05
	Teljes nagyváros	0,55	0,69	7,41	0,38	0,18
Kisváros <sup>b</sup>	Szerkezetváltó gimnázium	0,83	0,78	7,81	0,65	0,35
	Négy évfolyamos gimnázium	0,78	0,74	7,70	0,57	0,28
	Szerkezetváltó vegyes	0,64	0,71	7,06	0,45	0,19
	Négy évfolyamos vegyes	0,46	0,62	6,26	0,28	0,10
	Szakközépiskola	0,25	0,72	4,68	0,13	0,03
	Teljes kisváros	0,47	0,61	7,00	0,32	0,13
10 ezer fő alatti település	Szerkezetváltó gimnázium	0,75	0,44	7,77	0,56	0,25
	Négy évfolyamos gimnázium	0,59	0,43	7,54	0,44	0,16
	Szerkezetváltó vegyes	0,55	0,59	6,22	0,36	0,12
	Négy évfolyamos vegyes	0,38	0,83	6,18	0,25	0,08
	Szakközépiskola	0,22	0,77	4,55	0,13	0,03
	Teljes 10 ezer fő alatti	0,43	0,76	6,68	0,29	0,10
Középiskolák száma		901	912	830	902	866

<sup>a</sup> 50 ezer lakosnál népesebb. <sup>b</sup> 50 ezernél kevesebb, de legfeljebb 10 ezer lakos.

Jelmagyarázat: J = jelentkezettek, L = végzősök létszáma, F = felvettek, E = egyetemre felvettek, ATLAG = felvételi írásbeli dolgozat átlaga.

3. táblázat: A középiskolák különböző jellemzői a hozzáadott érték szerint

	Negatív hozzáadott érték (N = 67)	Nincs hozzáadott érték (N = 541)	Pozitív hozzáadott érték (N = 67)	Szignifikancia	Eta
Jelentkezett/maximális meghirdetett létszám (KIFIR)	2,54	2,86	2,34	0,012	0,114
Elkezdte/maximális meghirdetett létszám (KIFIR)	0,77	0,83	0,81	0,028	0,103
Tanuló/osztály	26	29	27	0,000	0,183
Összes 9. osztályos tanuló	71	95	73	0,000	0,190
Összes 10. osztályos tanuló	64	88	65	0,000	0,197
Összes tanuló	305	391	297	0,000	0,175
Összes leánytanuló	141	218	176	0,000	0,170
Osztályok száma összesen	11	13	11	0,001	0,147
Főállású pedagógus, középiskolai tanári végzettséggel	19	27	18	0,000	0,224
Főállású pedagógus, ált. isk. tanári végzettséggel	3	4	5	0,004	0,133
Angol szakos pedagógusok száma	3	5	3	0,000	0,236
Osztályterem száma	14	15	12	0,010	0,151
Tornaterem száma	0,80	1,03	0,82	0,017	0,119
Könyvtári egységek száma	13 536	17 424	41 414	0,028	0,120
Könyvtári könyvek száma	12 528	16 276	13 452	0,018	0,126
Könyvtári könyvekből nemzetiségű könyvek száma	1 040	119	172	0,001	0,165
Angol nyelvi csoportok száma	15	18	13	0,000	0,199
Diákotthonban lakók száma	21	53	48	0,000	0,159
Intézeti neveltek száma	0,6	0,5	0,9	0,037	0,101
Összes évismételő száma	14	9	7	0,000	0,169
Összes bejáró tanuló száma	93	130	117	0,008	0,121
A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága	13	12	11	0,000	0,299
A kilencedikesek általános iskolai osztályzatainak átlaga	3,5	3,9	3,6	0,000	0,261
A kilencedikesek általános iskolai szakkörökön való részvétele (szakkör átlagos száma)	1,6	1,8	1,9	0,003	0,130
Könyvtári olvasó tanulók száma	310	406	306	0,000	0,175
Diáksportkörben résztvevő tanulók száma	15	56	19	0,012	0,117



4. táblázat: Klaszterek az input és output eredményességi mutatók alapján a gimnáziumoknál és a szakközépiskoláknál, 2000

Gimnáziumok	Elit	Jó adottságú, de azt ki nem használó	Hozzáadott érté- ket termelő	Hátrányos helyzetű
Jelentkezési arány	0,94	0,81	0,70	0,47
Felvett/jelentkezett	0,83	0,64	0,72	0,55
Felvételi átlag	8,78	6,09	7,35	4,49
Felvételi arány	0,77	0,52	0,51	0,27
Egyetemre felvettek aránya	0,51	0,23	0,23	0,07
A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága	14,45	14,27	12,15	11,67
A kilencedikesek általános iskolai osztályzatainak átlaga	4,45	4,10	4,03	3,55
N	88	49	132	93

Szakközépiskola	Jó adottságú	Közepes, de a lehető- séghez képest gyenge továbbtanulási eredménnyel	Hozzáadott értéket termelő	Hátrányos helyzetű
Jelentkezési arány	0,47	0,32	0,28	0,24
Felvett/jelentkezett	0,54	0,49	0,61	0,43
Felvételi átlag	5,90	3,78	9,19	1,46
Felvételi arány	0,26	0,16	0,18	0,11
Egyetemre felvettek aránya	0,07	0,04	0,05	0,02
A kilencedikesek apáinak átlagos iskolázottsága	11,61	11,39	11,29	11,18
A kilencedikesek általános iskolai osztályzatainak átlaga	3,91	3,51	3,30	3,29
N	93	113	9	66

5. táblázat: A középiskolák adatai az eredményességi mutatók alapján képzett klaszterek szerint

Gimnázium	Elit	Jó adottságát ki nem hasz- náló	Hozzáadott értéket ter- melő	Hátrányos helyzetű	Eta	Eta négyzet
Főállású pedagógus középiskolai tanári végzettséggel	45,06	34,84	27,81	15,82	0,63	0,40
Összes főállású pedagógus	47,79	38,73	33,16	19,74	0,58	0,34
Összes tanuló	460,25	331,78	322,96	186,14	0,51	0,26
Osztályok száma összesen	14,51	11,31	11,53	6,85	0,49	0,24
Osztályismétlésre utasított per összes tanuló	0,01	0,01	0,02	0,05	0,49	0,24
Osztályok száma a 9. évfolyamon	3,58	2,90	3,00	1,70	0,47	0,22
Összes 9. osztályos tanuló	117,94	88,10	89,40	50,35	0,47	0,22

(folytatás a következő oldalon)

Gimnázium	Elit	Jó adottságát ki nem hasz- náló	Hozzáadott értéket ter- melő	Hátrányos helyzetű	Eta	Eta négyzet
Középisikolai tanárok aránya						
a főállású pedagógusok közt	0,94	0,91	0,83	0,81	0,42	0,17
Általános iskolai tanárok aránya	0,06	0,08	0,16	0,17	0,40	0,16
Összes évismétlő/összes tanuló	0,01	0,02	0,02	0,04	0,39	0,15
Tanuló/osztály	30,91	28,19	27,24	26,58	0,36	0,13
A kilencedikesek általános iskolai szakkörökön való részvétele (szakkör átlagos száma)	1,71	1,53	2,01	1,78	0,31	0,10
Tanuló/összes főállású pedagógus	9,60	9,45	10,06	11,61	0,22	0,05
Nők aránya a főállású pedagógusok közt	0,68	0,71	0,70	0,73	0,16	0,03
N	88	49	132	93		
Szakközépisikola	Jó adott- ságú	Közepes, de lehetőségeit ki nem használó	Hozzáadott értéket termelő	Hátrányos helyzetű	Eta	Eta négyzet
Főállású pedagógus középisikolai tanári végzettséggel	23,84	19,32	10,22	15,91	0,34	0,11
Összes főállású pedagógus	38,78	36,12	21,22	29,14	0,30	0,09
A kilencedikesek általános iskolai szakkörökön való részvétele (szakkör átlagos száma)	1,98	1,82	1,80	1,68	0,29	0,08
Összes évismétlő/összes tanuló	0,02	0,03	0,03	0,04	0,28	0,08
Osztályismétlésre utasított per összes tanuló	0,03	0,05	0,04	0,05	0,27	0,07
Összes tanuló	498,40	463,63	284,22	400,88	0,25	0,06
Összes 9. osztályos tanuló	108,38	103,61	62,33	87,29	0,25	0,06
Osztályok száma a 9. évfolyamon	3,33	3,18	2,00	2,76	0,25	0,06
Tanuló/osztály	29,71	28,38	27,84	27,79	0,22	0,05
Osztályok száma összesen	16,50	16,19	10,44	14,36	0,21	0,05
Tanuló/főállású pedagógus összes	13,35	13,19	15,10	14,90	0,20	0,04
Az összes 12. évfolyamosra vetített érettségizett	1,16	1,05	1,41	0,96	0,18	0,03
N	93	113	9	66		

## IRODALOM

- BALL S. (1999) The Market Reform in United Kingdom Education. *The Tocqueville Review*, No. 20, pp. 89–100.
- BOUDON, RAYMOND (1981) *The Logic of Social Action*. London–Boston, Henley.
- COLEMAN, JAMES (et al) (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- SJOERD KARSTEN & ADRIE VISSCHER & TIM DE JONG (2001) Another Side to the Coin. The Unintended Effects of the Publication of School Performance Data in England and France. *Comparative Education*, No. 2. pp. 231–242.
- KERTESI GÁBOR & KÉZDI GÁBOR (1996) *Cigány tanulók az általános iskolában*. Bp., Eudcatio.
- Knowledge and Skills for Life (2001) First Results from PISA 2000. OECD.
- LANNERT JUDIT (1999) Szerkezetváltási tendenciák és a továbbtanulási arányokat befolyásoló tényezők a közoktatásban. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Bp., OKI KK – Okker Kiadó.
- LANNERT JUDIT (2002): Zárójelentés a KIFIR2000 és KIFIR2001 adatbázis elemzéséről. Bp., OKI KK. (Kézirat.)
- LANNERT JUDIT (1998) Pályaorientációk. *Educatio*, No. 3.
- NEUWIRTH GÁBOR (2002) *A középiskolai munka néhány mutatója, 2001*. Bp., OKI KK.
- NEUWIRTH GÁBOR (2003) *A középiskolák eredményességének néhány tendenciája a felsőoktatásba való felvétel és a tanulmányi versenyeredmények néhány mutatója alapján*. Bp., OKI KK. (Kézirat.)
- WIGGINS, A. & TYMMS, P. (2002) Dysfunctional Effects of League Table. A Comparison Between English and Schottish Primary Schools. *Public Money and Management*, Jan.-March.

