

Schumann Róbert

Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk

10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében

A tanulói teljesítményekben tapasztalható különbségeknek és a továbbtanulási esélyek társadalmi meghatározottságának a vizsgálata az oktatásszociológia kiemelt érdeklődési körébe tartozik: mennyire befolyásolják az egyéni képességek a tanulói teljesítményeket, a továbbtanulásról szóló döntéseket, valamint a teljesítmények közötti eltérések mennyiben vezethetők vissza társadalodemográfiai, gazdasági, illetve intézményi okokra. A cikk a 2007-es Országos kompetenciamérés adatainak segítségével bemutatja a 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítményét, az azt befolyásoló tényezőket, valamint megpróbálja feltárni, hogy mely tényezők játszanak kiemelt szerepet az iskolaválasztás folyamatában a racionális cselekvés-elméleti megközelítés szempontjából.

BEVEZETÉS

A magyar közoktatási rendszer az elmúlt közel húsz évben jelentősen átalakult, ezen belül az egyik legjelentősebb változás az úgynevezett iskolai expanzió,¹ melynek következtében mind szélesebb rétegek számára nyílik lehetőség a magasabb iskolai végzettség elérésére. Ennek megfelelően a magyarországi középiskolai expanzió is azt eredményezte, hogy évről évre egyre több diák érettségizik le, esélyhez jutva ezzel a felsőfokú képzettség megszerzésére.²

1 Az iskolai expanzió azt jelenti, hogy időről időre egyre nagyobb lesz azon személyek aránya, akik elérik a középiskolai (illetve a felsőfokú) végzettséget. A középiskolai végzettség ezzel általánossá válik, a szelekciós életkori szint megemelkedik.

Maga az iskolai expanzió nem magyar jelenség, hasonló mérvű változás volt tapasztalható a fejlett ipari társadalmak többségében az elmúlt évszázad ötvenes éveitől kezdve. A folyamat indukálója egyrészt a technológiai fejlődésből fakadó képzett munkaerő iránti igény, másrészt a felsőfokú továbbtanulás iránti társadalmi igény növekedése volt.

2 A kilencvenes évek elején a középfokon tanulók mindössze negyede járt gimnáziumba, egyharmada szakközépiskolába és több mint negyven százalékuk szakiskolába, szakmunkásképző iskolába. Ehhez képest 2007-ben a középiskolások már közel négyötöde járt érettségit adó iskolába.

A továbbtanulás elhatározása, a megfelelő iskola kiválasztása a diákok és családjuk egyik legfontosabb döntése. Ezt nagymértékben befolyásolja a megcélzott iskolák és szintek befogadóképessége, a tanuló képessége, korábbi iskolai teljesítménye, az iskolák szelekciós mechanizmusai, de az is, hogy a különböző társadalmi státuszú szülők eltérő mértékű információval rendelkeznek az iskolarendszer intézményi felépítéséről, illetve arról, hogy a megváltozott iskolarendszerben mi lenne a céljuknak leginkább megfelelő iskolai forma (ANDOR 1998).³ Azaz a döntések és a döntések kapcsán vállalt iskolai pályafutások társadalmi beágyazottsága – a lehetőségek kiterjedésétől függetlenül – továbbra is erőteljes. Mindez hatással van a társadalmi struktúra újratermelődésére, az egyenlőtlenség fenntartására.

Magyarországon a középiskolai expanzió nemcsak strukturális, hanem minőségi diverzifikálódást is jelentett (BESSENYEI 1997). A nemzetközi trendekkel ellentétes folyamatokat a különböző tartamú képzési programok megjelenése, a hat- és nyolcosztályos szerkezetváltó gimnáziumok bevezetésével elindított szelekciós mechanizmusok jelentették. Az említett képzési formákba, iskolatípusokba elsősorban a magasabb státuszú családból származó gyerekek jutottak be nagyobb eséllyel, növelve a státuszreprodukció⁴ valószínűségét.

Tanulmányunkban arra törekszünk, hogy a tanulói teljesítmények alakulását befolyásoló hatásokat, az iskolaválasztással kapcsolatos döntési mechanizmusokat a 10. évfolyamos (16-17 éves) tanulókra vonatkozó adatok segítségével megvilágítsuk.

A 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítményének és a végzettségben kifejeződő aspirációinak a vizsgálata azért ígérkezik szerencsés választásnak, mert egyfelől e korosztály tagjai a középiskolai expanzió közvetlen részesei, annak folyamatát belülről „élik át”, másfelől esetükben a továbbtanulásról való „végső” döntés már belátható közelségbe került, ezért valószínűsíthető, hogy a további iskolai pályafutásukról és egyben megszerzendő legmagasabb végzettségükről kialakított elképzeléseik többnyire megalapozottak és pontosak.

Elemzésünkben először röviden ismertetjük az iskolaválasztás társadalmi meghatározottságával foglalkozó, vizsgálatunk szempontjából relevánsnak tartott elméleti megközelítéseket. Majd a 2007-es Országos kompetenciamérés adatainak segítségével bemutatjuk a 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítményét, a teljesítményüket befolyásoló tényezőket, valamint iskolaválasztási törekvéseiket és azok indikátorait.

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS TÁRSADALMI MEGHATÁROZOTTSÁGA

A múlt század második felétől tartozik az oktatásszociológia kiemelt érdeklődési körébe a tanulói teljesítményekben tapasztalható különbségeknek és a továbbtanulási esélyek társadalmi meghatározottságának a vizsgálata: mennyire befolyásolják az egyéni képességek

3 Nem tévedünk sokat, ha azt állítjuk, hogy a nagyobb kulturális tőkével rendelkező, magasabb státuszú családok számosabb és pontosabb információval rendelkeznek az adott szintnek megfelelő és választható iskolákról, azaz biztosabban képesek kiválasztani a státuszmegszerzéshez leginkább illeszkedő képzési formát.

4 Alacsonyabb szelekciós életkor (fiatalabb gyerekek) esetében nagyobb mértékű a szülő beleszólása a gyermek iskolaválasztásába, amit a magasabb státuszú szülők jobban ki tudnak használni (jobban hozzáférnek az információkhoz stb.).

a tanulói teljesítményeket, a továbbtanulásról szóló döntéseket, valamint a teljesítmények közötti eltérések mennyiben vezethetők vissza társadalomdemográfiai, gazdasági, illetve intézményi okokra.

Az iskolai expanzióval foglalkozó elméletek szerint az expanzió következtében csökken a szülők társadalmi hierarchiában elfoglalt helyének, a családi háttérindikátoroknak a hatása a tanuló iskolai végzettségére. Treiman az iskolai expanzió jelensége kapcsán fogalmazta meg iparosodási hipotézisét: „minél inkább iparosodott egy társadalom, annál kisebb hatása van a szülők státuszának az iskolai végzettségre” (TREIMAN–YIP 1989). Ennek értelmében minél magasabb szintű iskolai végzettség válik általánossá, annál később kell a diáknak döntenie arról, hogy még milyen végzettséget, végezetül milyen foglalkozást⁵ szeretne. Minél később dönt, elméletileg annál kisebb lesz a szülők beleszólása a választásába. E gondolatmenet alapján az iskolarendszer hierarchiáján felfelé haladva csökkennie kellene az iskolázottság társadalmi meghatározottságának.⁶

Hiába nőtt meg azonban az iskolai végzettség közvetlen szerepe a foglalkozással jellemzett státusz elérésének folyamatában, a kutatók úgy találták, hogy az ezt megalapozó iskolaválasztást – az expanziótól függetlenül – továbbra is a családi háttér, azon belül is a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális háttere határozza meg leginkább.⁷

Empirikus alapon sokan keresték a választ arra, miért befolyásolja a családi háttér továbbra is ilyen jelentős mértékben az iskolázottságot. Az egyik leginkább elfogadott magyarázat a *kulturális reprodukció*, a kulturális tőke átörökítésének elmélete volt, mely szerint a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális klímája önmagában is jelentős mértékben befolyásolja a gyerek iskolai teljesítményét, és ezt a folyamatot elvárásaival és értékelési rendszerei által az iskola maga is fenntartja (BOURDIEU 1973; BECKER 1975; BOURDIEU 1986).

A kulturális reprodukció elmélete önmagában azonban nem adott teljes körű magyarázatot arra, hogy miért nem csökken ez a hatás az iskolai expanzió növekedésével. E hatáscsökkenés elmaradására a racionális cselekvésemélet nyújtott egy lehetséges magyarázatot, mely szerint az iskolaválasztás folyamata során – az iskolázottság osztálymeghatározottságából kiindulva – a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai

5 Az iparosodási hipotézis azt is kimondja, hogy az iparosodás növekedésével az iskolai végzettség egyre nagyobb szerepet kap a foglalkozási státusz elérésében (BLAU–DUNCAN 1967; TREIMAN 1970). E tétel helytállóságát több külföldi és hazai empirikus kutatás is alátámasztotta (például RÓBERT, 1986; TREIMAN–YIP 1989).

6 Az életciklus-hipotézis szerint minél idősebb korban választ iskolát-foglalkozást egy gyerek, annál kevésbé számít a családi háttér.

7 Az iparosodás, az anyagi helyzet egyre kisebb jelentősége a továbbtanulási esélyekben, valamint az iskolai expanzió nem csökkentette a családi háttér iskolai végzettséget befolyásoló szerepét (ANDORKA–SIMKUS 1983; RÓBERT 1991; SÁGI 1998; GOLDTHORPE 1999).

Mare vizsgálatában az egyenlőség oktatási expanzióhoz fűzött növekedését cáfolta: úgy találta, hogy ha az oktatás expanziója miatt egyre többen jutnak el az iskolai hierarchia magasabb szintjeire, akkor a szelektivitás hatása csökken, s a származás hatása növekszik az oktatási rendszer magasabb szintjein is (MARE 1981).

A hazai kutatók közül Róbert Péter jutott hasonló következtetésekre: az iskolai hierarchiában a középfokú végzettség megszerzésénél tapasztalható a származás legerősebb hatása (RÓBERT 1991).

érvényesülnek (BOUDON 1974). Az elsődleges hatást a kulturális tőke átörökítése biztosítja⁸ (reprodukción). A másodlagos hatás pedig a szülő és a gyermek döntésében ölt testet, amikor is „közös” kiválasztják a (státuszjelzéshez vezető) leginkább megfelelő iskolai utat. Ennek során a rendelkezésükre álló információkból kiindulva felméri a szükséges befektetéseket, ráfordításokat és azok megtérülésének esélyét, majd olyan iskola mellett döntenek, amelyekben a megtérülés esélye a legnagyobb.⁹ (A ráfordítások megtérülése többek között magasabb képzettséggel járó magasabb presztízsű foglalkozást, nagyobb fizetést, magasabb képzettséghez tartozó nagyobb társadalmi megbecsülést jelenthet.)

A családi-szülői háttér végzettségre gyakorolt jelentős mértékű befolyását nagyban meghatározza ez a racionális, a ráfordítás megtérülését mérlegelő döntés (a „másodlagos hatás”). Ugyanis – az elmélet szerint – az iskolaválasztás folyamata olyan racionális számítást jelent, amelyben a megcélzott iskolai végzettségi szintek döntéshozóktól mért távolsága eltérő, és e távolság, valamint a megtérülés egyenlege a szülők társadalmi hierarchiában elfoglalt helyétől függ (BOUDON 1974). Más szóval a hátrányos (társadalmi) helyzetből induló gyermekek felfelé mobilitási esélyei éppen e racionális számítás miatt csökkennek le, mivel a családnak nem éri meg az anyagi, időbeli és szellemi ráfordítás. Mindamelllett a kisebb családi-kulturális tőkével rendelkező tanulóknak általában „többe kerül” a magasabb iskolai végzettség elérése, mint azoknak, akiknek nagyobb kulturális tőkéjük van (RÓBERT 1998), ennél fogva az alacsonyabb származási státuszúak hátrányban maradhatnak az iskola-választáskor.¹⁰

A boudoni megközelítést Goldthorpe úgy egészítette ki (GOLDTHORPE 1996), hogy az iskolaválasztási döntésekkel a család nemcsak egy adott iskolai szint elérését, hanem egy adott társadalmi státusz elérését is tűzi ki. Azaz a státuszjelzéshez az iskola csak egy eszköz, és a racionális ráfordítás-megtérülés döntési folyamat során a szülők elsődleges célja a család társadalmi státuszának megőrzése. Ezért az intergenerációs státuszmegtartáshoz vezető minden „befektetésre” úgy tekintenek, hogy az megéri, megtérül a jövőben.¹¹ A megtérülés valószínűsítésében pedig a gyermek korábbi iskolai teljesítménye¹² (is) jelentős súllyal esik latba.

8 A nagyobb kulturális tőkével rendelkező családból származó tanulók kulturális előnnyel kerülnek az iskolába, s ezt kihasználva jobb képességűnek és teljesítményűnek tudják feltüntetni magukat (BOUDON 1973).

9 A befektetés-megtérülés kalkuláció során a döntéshozók úgynevezett külső kényszerekkel is számolnak, így többek között figyelembe veszik a leszármazott korábbi iskolai előmenetelét, teljesítményét, a család anyagi körülményeit, illetve a látótérbe került iskolák kínálatát a lakóhely közvetlen és közvetett környezetén.

10 Ehhez még hozzájárul az is, hogy az iskolai életpályán rengeteg választással szembesülni a különböző rétegekből származók. Ezekben a kényszerű döntéshelyzetekben (életkoruknak megfelelően milyen iskolatípust válasszanak, tovább tanuljanak-e vagy sem) a viszonylag kisebb egyenlőtlenségek (például a kulturális előnyök, hátrányok) szerepe is felértékelődik.

11 A szülők és a gyerekek az iskolaválasztás racionális kalkulációjakor elsődlegesen arra koncentrálnak, hogy a gyerekek a státuszmegszerzés folyamata során elkerüljenek minden olyan pozíciót, amely rosszabb, mint a szülők pozíciója. Ez azt jelenti, hogy a magasabb státuszú szülők nagyobb, az alacsonyabb státuszú szülők kevesebb számú lefelé mobilitást jelentő pozíciót szeretnének elkerülni.

12 Az iskolai teljesítmény nemcsak a döntés „külső kényszeréeként” jelentkezik, hanem egyben arra is utal, hogy mekkora a valószínűsége a megcélzott iskola sikeres befejezésének. A gyengébb átlagos teljesítményt nyújtó,

Goldthorpe szerint mindehhez még az is hozzájárul, hogy a magasabb társadalmi státuszú családból jövők azért maradnak bent egy adott képzési szinten nagyobb eséllyel (mint az ugyanarra a képzési szintre járó alacsonyabb háttérrel rendelkezők), mert egy adott iskolai szinten való rekedés (ha az alacsonyabb a szülő végzettségi szintjénél) magában foglalja az intergenerációs lefelé mobilitás lehetőségét (GOLDTHORPE 1997)¹³, amit a családok „veszélyként” értelmeznek.¹⁴

ISKOLAI TELJESÍTMÉNY, ISKOLAVÁLASZTÁS, TOVÁBBTANULÁS

Adatfelvétel

A tanulmányban felhasznált adatok a 2007-es Országos kompetenciamérésből származnak. Az Országos kompetenciamérés évről évre ismétlődő keresztmetszeti adatgyűjtés, amely három tanulói évfolyamot érint (6., 8. és 10. évfolyam).

A kompetenciamérések általános célja a tanulók szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának felmérése, a pedagógiai mérés-értékelés módszereinek terjesztése, valamint az iskolák és fenntartók számára a helyi szintű értékeléshez szükséges adatok biztosítása.¹⁵

A 2007. évi Országos kompetenciamérés tesztfüzeteit (teljesítménymérés) a 10. évfolyamos tanulók esetében összesen N = 43 775 tanuló töltötte ki.¹⁶ A mérést – többek között – egy tanulói háttérkérdőív is kiegészítette, amely a tanulók személyes jellemzőit, családjuk szociális, gazdasági és kulturális helyzetét, valamint a tanulmányaikkal kapcsolatos legalapvetőbb információkat térképezte fel. A kérdőívet a tanulók otthon, szüleik segítségével töltötték ki.¹⁷

alacsonyabb státuszú családból származó tanulók egy része ezért e kalkuláció során arra a következtetésre juthat, hogy a sikertelenség valószínűsége túl nagy, nem éri meg egy ilyen iskolatípusba „befektetni”.

13 Hazai adatokon Sági részben bizonyította e hipotézist: úgy találta, hogy az iskolai teljesítmény jelentősen befolyásolja a gyerek iskolaválasztását, de a magasabb származási státuszúak bármilyen legyen is gyermekük iskolai teljesítménye (azaz a gyengébb teljesítményűek esetében is), inkább olyan középiskolába akarják küldeni gyermeküket, amely a felsőfokú végzettség felé vezető úton a legmegfelelőbb (SÁGI 2003).

14 A „relatív kockázattól való idegenkedés” („relative risk aversion”) elmélete szerint a magasabb társadalmi háttérű gyerekek még abban az esetben is nagyobb valószínűséggel tanulnának tovább, ha az oktatás teljesen ingyenes és költség nélküli lenne, és mindenki, aki akar, tovább tanulhatna.

15 A felmérésről bővebb információk találhatóak az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály kiadványaiban, a felmérés honlapján (www.kompetenciameres.hu) és az okmf.it.kir.hu honlapon.

16 Az adatok feldolgozása előtt a tizedik osztályos tanulók száma súlyozással teljeskörűsítve lett.

17 A tanulói háttérkérdőívek mintegy 15 százaléka nem vagy nem teljes egészében került kitöltésre. Természetesen ezt az elemzésnél figyelembe vettük. Ez az arány elsődlegesen az adatfelvétel típusából, valamint a válaszadás önkéntességéből adódik.

Iskolai teljesítmény¹⁸

A 2007-es Országos kompetenciamérés adatfelvétele lehetővé tette, hogy néhány iskolai és tanulói-családi háttérváltozó segítségével közelebb hozzuk és röviden bemutassuk a 10. évfolyamos tanulók matematika- és szövegértési eredményeinek szóródását.¹⁹

A 10. évfolyamosok 2007-ben a matematikateszten átlagosan 499 pontot, a szövegértési teszten 506 pontot értek el. Az átlagos képességpontok a matematika esetében nem térnek el az elmúlt évek során megismert értékektől (csak kisebb, jelentéktelen ingadozásról beszélhetünk). A szövegértés tekintetében a 2007. évi mérés azonban kismértékű pozitív elmozdulást mutatott (az első három mérés során nem volt jelentős változás).

Iskolai jellemzők és teljesítmény

Jelentős eltérések tapasztalhatók a különböző iskolatípusok²⁰ tanulóinak eredményei között: a legjobb eredményt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tanulói érték el, átlageredményük körülbelül egyszórásnnyival, azaz 100 ponttal haladja meg az országos átlagot (1. táblázat). Őket követik a négyosztályos gimnáziumok tanulói, az országos átlagnál félszórásnnyival²¹ jobb átlageredménnyel, majd a szakközépiskolák országos átlag körüli és a szakiskolások szórásnnyival az országos átlag alatti eredménye következik.²²

A különböző oktatási formák²³ felől közelítve is nagy különbségek figyelhetők meg az elért standard matematika- és szövegértési pontszámok esetében. A legmagasabb átlagpontszámokat az emelt szintű és a tagozatos osztályokba járók szerezték (az országos

18 A tanulói teljesítmény értékelésének (mérésének) leggyakoribb formája az iskolai osztályzat, azonban jól ismert tény, hogy ezek az osztályzatok relatívak, ugyanis a jegyben közrejátszik a tanár szubjektivitása, az azonos érdemjegyek mögött eltérő tudás és teljesítmény húzódhat meg iskolánként-osztályonként. Így egy objektív összehasonlító teljesítményvizsgálat alapjai csak feltételesen lehetnek az érdemjegyek. Az érdemjegyeknél sokkal jobb teljesítmény-összehasonlításokat tesznek lehetővé az egy időben megíratott standard képesség-tesztek, melyeket központilag ismeretlenek javítanak. Ilyen képességeteszt az Országos kompetenciamérés is.

19 A tanulók eredményei részletesebben, valamint az iskolák, telephelyek teljesítménye bővebben megtalálható az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály kiadványaiban, a felmérés honlapján (www.kompetenciameres.hu) és az okmf.it.kir.hu honlapon.

20 Valamilyen gimnáziumba járt a 10. évfolyamos tanulók 40 százaléka, s ugyancsak 40 százaléku szakközépiskolában tanult 2007-ben.

21 A kompetenciamérések során mesterségesen kerültek megállapításra a standard teszteredmény-szórástávolságok. Egyszórásnnyi távolság 100 pont.

Az első kompetenciamérésben szerepelt tanulók országos átlageredményét 500 pontban, szórását 100 pontban határozták meg. A 2007-es mérés eredményei erre a rögzített képességskálára rendeződtek – az eredmények értékelése során a tanulók és a feladatok egy valószínűségi modell segítségével közös skálára kerültek.

22 A képzési formák közötti eredménykülönbségekből nem következik, hogy a különböző képzési formákban tanulók eltérő minőségű oktatásban részesülnek, hiszen a szelekció miatt bizonyos képzési formák tanulói eleve más képességekkel, előzetes tudással rendelkeznek, ezért pusztán az eredmények alapján a képzési formák között a pedagógiai munka minősége tekintetében nem tehető különbség.

23 Oktatási formán itt az a) emelt szintű, b) tagozatos, c) két tanítási nyelvű, d) nemzetiségi oktatást, illetve e) a normál tantervű oktatást értjük. Mind az öt felmért oktatási forma – tantervtípus – minden képzési típusban

átlagnál 40-70 ponttal magasabbat). A két tanítási nyelvű képzésben (illetve nemzetiségi képzésben) részesülők az átlagosnál valamivel jobb teljesítményt nyújtottak (14-30 ponttal), a normál tantervű intézményekbe járók pedig valamivel rosszabbat (20 ponttal).

1. TÁBLÁZAT: Teszteredmények az egyes iskolatípusokban az oktatási forma alapján (pontszámok)

Oktatási forma	Nyolcosztályos gimnázium		Hatosztályos gimnázium		Négyosztályos gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés
Emelt szintű (SH)	608 (7,7)	612 (7,5)	591 (7,7)	605 (6,5)	569 (2,1)	580 (2,2)	513 (4,2)	516 (4,0)	363 (20,4)	357 (14,6)
Tagozatos (SH)	597 (7,3)	606 (8,2)	632 (4,6)	613 (4,0)	566 (1,6)	580 (1,4)	511 (1,7)	517 (1,5)	397 (6,0)	398 (5,3)
Két tanítási nyelvű (SH)	578 (14,5)	576 (8,8)	538 (9,4)	552 (8,8)	533 (2,8)	552 (2,9)	517 (3,2)	536 (3,6)	383 (5,8)	390 (5,8)
Nemzetiségi (SH)	563 (43,8)	497 (24,0)	555 (29,2)	556 (21,9)	554 (7,1)	574 (6,3)	463 (18,0)	496 (14,8)	363 (14,3)	374 (13,2)
Normál tantervű (SH)	609 (2,7)	620 (2,3)	586 (2,5)	600 (2,3)	533 (1,5)	547 (1,3)	491 (0,8)	495 (0,8)	400 (1,0)	403 (0,9)
Összes (SH)	601 (1,8)	609 (1,7)	590 (1,7)	596 (1,6)	548 (0,7)	562 (0,6)	495 (0,5)	500 (0,6)	396 (0,8)	398 (0,8)

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Megvizsgáltuk az iskolai teljesítményt az elért matematika-képességpontok,²⁴ az iskola típusa, a regionalitás és az alkalmazott tanterv összefüggéseinek keresztül homogenitáselemzés²⁵ segítségével is. Az elemzés kapcsán létrejött ábra – ahol a két dimenzióra leképzett infor-

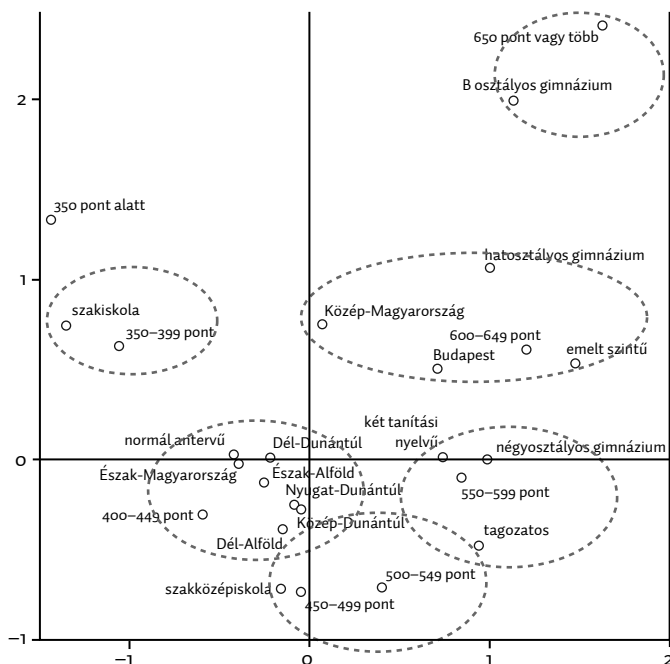
előfordul. A szakiskolákban, a szakközépiskolákban és a nyolcosztályos gimnáziumokban magasabb arányban vannak a normál tantervű oktatásban részesülők. A tagozatos, a két tanítási nyelvű, illetve emelt szintű oktatásban részesülő diákok aránya a négyosztályos gimnáziumokban magasabb az átlagosnál.

²⁴ Ha a szövegértési teszten elért eredményekkel helyettesítjük a matematikaeredményeket, akkor is ugyanehhez a struktúrához és következtetéshez jutunk.

²⁵ A homogenitáselemzés csoportokba, halmazokba rendezi az adott vizsgálatba vont változókat. Meghosszabbítja az adatokat változókat és esetek szerint csoportokba/halmazokba, hogy a változó legkisebb négyzetes különbségek átlagát veszi ehhez alapul (az elemzésbe vont esetekre/változókra vonatkoztatva). A homogenitáselemzés célja, hogy leírja a kapcsolatot kettő vagy több nominális változó között egy alacsonyabb dimenziójú térben (lehetőség szerint két dimenzióban), megőrizve az összes elemzésbe vont

mációs téren belül az egyik tengelyt az elért pontok, a másikat az iskola jellemzői feszítik – mélyebben is megmutatja az iskolai háttér és a tanulói teljesítmény összefüggéseit. Az elemzés eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy hat tiszta („V” alakban elhelyezkedő) képességcsoport valószínűsíthető a 10. évfolyamos tanulók körében (1. ábra). A hat elkülönülő homogenitáscsoport igen jól demonstrálja a középiskolai egyenlőtlenségi teret.

1. ÁBRA: Iskolai teljesítmény az intézményi mutatók tükrében – együttjárások



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Az első csoportot régiótól, tanítási formától függetlenül a 8 osztályos gimnáziumok tanulói és az elérhető legmagasabb teljesítménypont-kategória képezi. A „hierarchiában” második csoportot a hatosztályos és/vagy emelt szintű tanítási formájú közép-magyarországi és/vagy budapesti iskolákba járók valószínűsítik, esetükben a 600–649 teljesítménypont elérése a jellemző. Őket követik a két tanítási nyelvű és/vagy tagozatos négyosztályos gimnáziumba járók csoportja, majd külön csoportot alkotva a jól teljesítő szakközépiskolások. A teljesítményhierarchia alsó két fokán pedig iskolatípustól függetlenül az átlag alatt teljesítő normál tantervű képzésben részt vevők, illetve leszakadva a szakiskolások állnak.

változókat. Ugyanazon csoporthoz/képzett halmazhoz tartozó kategóriák (változóértékek) egymáshoz közel, ugyanakkor az eltérő csoporthoz tartozó (változó) értékek egymástól távol kerülnek ábrázolásra. Minden halmaz- (vagy kategória-) érték, amennyire csak lehet, közel van azon halmaz középpontjához, ahová tartozik.

Képességpontok a tanulói és családi jellemzők tükrében

A matematika- és szövegértési teszten elért átlagpontok egyenes arányban nőnek a szülő/szülők végzettségével. Azok a diákok érték el a legjobb teljesítményt, akiknek a szülei (vagy legalább egyik szülője) egyetemi végzettségűek (átlagosan 581–587 pontot), s azok kapták a legalacsonyabb képességpontokat, akiknek a szülei legfeljebb a nyolc általánost fejezték be (átlagosan 430–441 pontot).

A szülők munkaerő-piaci helyzete²⁶ és a tanulók képességpontjai közötti összefüggés azt mutatja, hogy azoknak a teljesítménye haladja meg az átlagos szintet mindkét képességterületen (516–524 pont), akiknek mindkét szülője aktív (a diákok jelentős többsége ebbe a kategóriába tartozik), és azok mutatták a legalacsonyabb átlagos képességet, akiknek a szülei munkanélküliek, vagy alkalmi munkából élnek.

Ha az iskolai teljesítmény és a szülői végzettségi/munkaerő-piaci státusz kapcsolatát is megvizsgáljuk a homogenitáselemzés segítségével (2. ábra), akkor a teljesítménypontok²⁷ csoportosulása még tisztább arculatot ölt (az előzőekben és az iskolai jellemzők esetében megállapítottakhoz viszonyítva): azok a diákok, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettségűek, és a munkaerőpiacon aktívnak számítanak, nagyobb iskolai teljesítményre lehetnek képesek. Az inaktív, munka nélküli, alacsony iskolázottságú szülők gyerekei a V másik szárán helyezkednek el, és ezzel a teljesítményekben megnyilvánuló leszakadást valószínűsítik.

Az elkülönülő homogenitáscsoportok, kiegészülve az előző részben bemutatott V elrendeződésből származó információkkal, együttesen jól modellálják a középiskolai egyenlőtlenségi teret: a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok teljesítményben megnyilvánuló szelekciós mechanizmusát és a négyosztályos iskolák színvonalbeli eltérését összekapcsolódva a magasabb származási státusszal – mely összefüggés egy határozott státuszreprodukciós folyamat megvalósulását valószínűsíti.

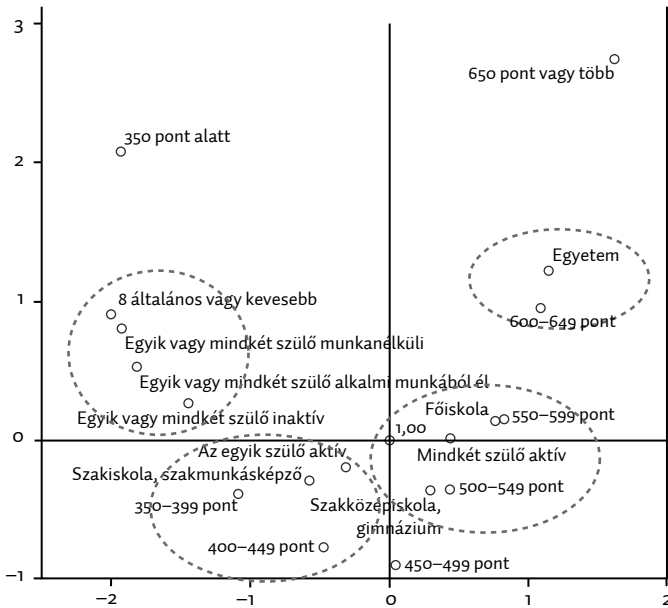
Meg kell jegyeznünk még, hogy az aktívak kategóriája túlzottan széles körű, nem ad lehetőséget a kategórián belüli vertikális és horizontális különbségek érvényesítésére.²⁸

²⁶ Az Országos kompetenciamérés Tanulói kérdőíve csak a szülők munkaerő-piaci aktivitásáról kérdez. Nem méri fel a tanulóval esetleg együtt élő más felnőttek, idősebb testvérek, nagyszülők, más rokonok vagy más felnőttek munkaerő-piaci helyzetét. Továbbá nem kérdez rá a kérdőív arra vonatkozóan sem, hogy mennyi ideje tart a család életében az adott munkaerő-piaci státusz, az adatok csak a felmérés időpontjában fennálló helyzetet tükrözik.

²⁷ Ha a szövegértési teszten elért eredményekkel helyettesítjük a matematikaeredményeket, akkor is ugyanehhez a struktúrához és következtetéshez jutunk.

²⁸ A felmérés adatai nem tették lehetővé e kategória felosztását, ezért kerültek egy helyre/csoportba az aktívak. De a V másik szárán így is jól követhető az elkülönülés az inaktivitástól a munkanélküliség felé, ami egyben jelzi számunkra azt is, hogy az aktívak kategóriájának is hasonlóan kellene strukturálódnia.

2. ÁBRA: Iskolai teljesítmény és családi háttér – együttjárások



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

A család anyagi helyzete²⁹ és a tanuló iskolai teljesítménye közötti összefüggés arra utal, hogy minél jobb körülmények között él valaki, annál jobb iskolai teljesítményre képes: a kiemelkedően jó anyagi háttérrel rendelkező diákok átlagosan 110-120 képességponttal értek el többet (matematikából átlagosan 556, szövegértésből 557 pontot), mint a kiemelkedően rossz anyagi háttérű családban élők.

A jelentősebb saját kulturális tőkével³⁰ rendelkező tanulók (többet és rendszeresen olvasnak) átlagos képességpontjai matematikából 80, szövegértésből 100 ponttal haladják meg azokéit, akiknek csak csekély mértékű saját „kulturális tőkéjük” van.

De nem csak a két szélső pólus között realizálódik jelentős teljesítménykülönbség: komoly teljesítményűr mutatkozik (40-50 pont) a saját kulturális tőkével „nagyon jól ellátott” és a „jól ellátott” diákok között is.

A 2. táblázat jól szemlélteti, hogy a mérésen elért eredmények és a tervezett legmagasabb iskolai végzettség³¹ között szoros az összefüggés, a magasabb fokozatot elérni kívánók

²⁹ Az anyagi indikátor latens változót hét tényezőtől kiindulva képeztük. A hét tényező a következő: szobák, fürdőszobák száma a lakásban, mobiltelefonok, számítógépek, saját gépkocsik száma, van-e otthoni internetkapcsolat, elmúlt évi üdülések.

³⁰ E kulturális-tőke-mutatót – a felmérés lehetőségeihez igazodva – három attribútumból képeztük: saját könyvek megléte, olvasási gyakoriság és könyvkölcsönzés.

³¹ A tanulói háttérkérdőívben, melyet a szülő és a tanuló közösen töltött ki, a diák számára a „Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?” kérdést tettük fel. A kapott válaszok egyrészt utalnak a valamikori

átlagosan jobb eredményt értek el. A legalacsonyabb, illetve a legmagasabb végzettségként bejelölhető szintekhez (azaz aspirációk szélső pólusaihoz) tartozó átlagos teljesítménypontok között hozzávetőlegesen kétszórásnyi, azaz 200 pont körüli különbség realizálódik.

2. TÁBLÁZAT: Tervezett legmagasabb iskolai végzettség és teljesítmény				
Tervezett legmagasabb iskolai végzettség és az azt tervezők aránya (%)	Matematikapontszám (SH)		Szövegértéspontszám (SH)	
Szaktanárszolgálat (8,5)	387	(1,3)	384	(1,3)
Érettségi (19,9)	434	(0,9)	444	(0,9)
Technikai képzettség (13,3)	485	(1,3)	481	(1,2)
Főiskolai szintű végzettség (27,2)	513	(0,9)	526	(0,9)
Egyetemi szintű végzettség (23,9)	576	(0,9)	585	(0,9)
Doktori fokozat (7,2)	571	(1,8)	583	(1,7)

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Megfigyelhető továbbá, hogy az érettségi megszerzését célul kitűzők átlageredménye jóval az országos átlag alatti, azaz ma már egy átlagos képességű tanuló is inkább az érettségivel magasabb szintű végzettség elérésére törekszik az expanziós folyamatoknak megfelelően. Emellett az is figyelmet érdemel, hogy a főiskolai és egyetemi végzettség megszerzését célul kitűző diákok eredményei között is jelentős, körülbelül félszórásnyi a különbség.

Az iskolai teljesítmény meghatározottsága

A következőkben modellek közvetítésével mutatjuk be, hogy a származás, az iskolai körülmények mennyiben képesek magyarázni az iskolai teljesítmény alakulását. Az iskolai teljesítményt magyarázandó, lineáris regressziót alkalmaztunk, ahol a függő változót a matematikateszten elért eredmények jelentik.³²

A teljesítményt magyarázó modelljeinkbe olyan tényezőket vontunk be, amelyek reprezentálják a családot, az iskola és az aspirációk hatását. Ezek: az iskola típusa, a tanterv, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a szülők kulturális és vagyoni helyzete, a szülők

jövőben elérendő és a kérdezett számára célként megfogalmazott legmagasabb iskolai végzettségre, másrészt utalnak a továbbtanulási aspirációkra (közvetlen előfeltétel).

A következő fejezetről kezdődően tanulmányunkban „továbbtanulási aspirációkat” fogunk használni és nem az elérendő legmagasabb iskolai végzettség kifejezést, mivel úgy gondoljuk, hogy az előbbi kifejezéssel hűbben és pontosabban leírhatók a diák közeljövőbeli tervei, az arra vonatkozó döntései.

³² Vizsgálatunkban a matematikateszt eredményeivel jelenítettük meg az iskolai teljesítményt a két felmért terület közül. Természetesen elvégeztük – kontrollként – a vizsgálatot a szövegértési teszt eredményeivel is, ennek alapján is hasonló eredményekre és következtetésekre jutottunk.

munkaerő-piaci aktivitása, a gyerek iskolai teljesítményével/viselkedésével kapcsolatos szülői érdeklődés, a tanuló továbbtanulási aspirációi és a magánórákra járás.³³

E háttértényezők közös halmaza az iskolai teljesítmény szóródásának 50 százalékát képes megmagyarázni. A magyarázó modellben az iskola típusa (ahová a gyermek jár) képviselteti magát a legnagyobb súllyal, ezt követik második legnagyobb súllyal a „továbbtanulási aspirációk”. Befolyásoló tényezőként megemlítendő még a szülők kulturális háttére és végzettsége, bár ezek súlya messze elmarad a két előbbiétől. Mindez azt jelentheti, hogy az iskolai teljesítmény közvetlen társadalmi meghatározottsága kisebb mértékű az intézményinél.

Második modellünkben kivettük az intézményi hatás attribútumait. A megmaradt háttértényezők továbbra is jelentős mértékben, 44 százalékban képesek magyarázni az iskolai teljesítményt. Közülük a továbbtanulási aspirációnak (amely közös szülő-gyermek döntés eredménye) van a legnagyobb befolyása a teljesítmény szóródására.

Létrehoztunk egy harmadik modellt is. E modellben már nem szerepel a továbbtanulási cél, hanem csak tisztán a családi háttértényezők, amely halmaz mindössze a teljesítmény alig egyharmadának szórását képes magyarázni. A magyarázóegyenletben itt már egyértelműen a család kulturális szintjének és a szülők iskolai végzettségének van a legnagyobb szerepe (3. táblázat).

A modellekkel demonstrált hatások üzenete számunkra az, hogy az iskolai teljesítményt közvetlenül az iskola típusa (intézményi hatás) és a továbbtanulási aspirációk alakítják. A társadalmi-gazdasági háttér közvetetten hat a teljesítményre, közvetlenül inkább az iskolatípus kiválasztására és a továbbtanulási tervekre lehet nagyobb hatással, a továbbtanulási tervek pedig oda-vissza szoros kapcsolatban állhatnak a teljesítménnyel.

³³ A Szülők legmagasabb iskolai végzettsége kategóriában együtt szerepeltetjük az apa és az anya legmagasabb végzettségeit. A kategóriákat úgy alakítottuk ki, hogy a magasabb szülői végzettséget vettük figyelembe (például ha az anya főiskolai diplomával, az apa szakközépiskolai végzettséggel rendelkezett, akkor a „főiskola” kategóriába kerültek). Természetesen itt azt is figyelembe vettük, ha az egyik szülőről volt csak adat.

A gyermek iskolai teljesítményével/viselkedésével kapcsolatos szülői érdeklődés a szülő és az iskola (beleértve a gyermek „iskolai szereplésének” nyomon követését) kapcsolatát reprezentálja. Négy változóból jött létre: a szülői értekezletek látogatási gyakorisága; a szülői értekezleteken kívüli kommunikáció gyakorisága a tanárokkal (az iskolában; például fogadóóra); az iskolai történések megbeszélésének gyakorisága; szülői-családi segítség gyakorisága a tanulásban.

3. TÁBLÁZAT: Az iskolai teljesítmény alakulását magyarázó faktork

Indikátorok	1. „Teljes” modell		2. „Csökkentett” modell		3. „Családi háttértényezők” modellje	
	R ² =0,50		R ² =0,44		R ² =0,31	
	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH
Az iskola típusa	0,35	0,026				
Alkalmazott tanterv	0,05	0,020				
Könyvek száma (szülők kulturális tőkége)	0,13	0,027	0,15	0,027	0,24	0,026
Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége	0,09	0,025	0,14	0,029	0,24	0,026
Az iskolai történések nyomon követése	0,06	0,019	0,07	0,020	0,06	0,022
Vagyonindikátor – tárgyasult anyagi helyzet	0,05	0,023	0,05	0,024	0,07	0,027
Szülők munkaerő-piaci aktivitása	0,03	0,018	0,04	0,024	0,06	0,024
Továbbtanulási aspiráció	0,26	0,031	0,43	0,028		
Magánóra	0,08	0,019	0,04	0,022	0,03	0,022
A gyermek saját kulturális tőkége (olvasás)			0,03	0,019	0,10	0,021
A település típusa					0,05	0,022

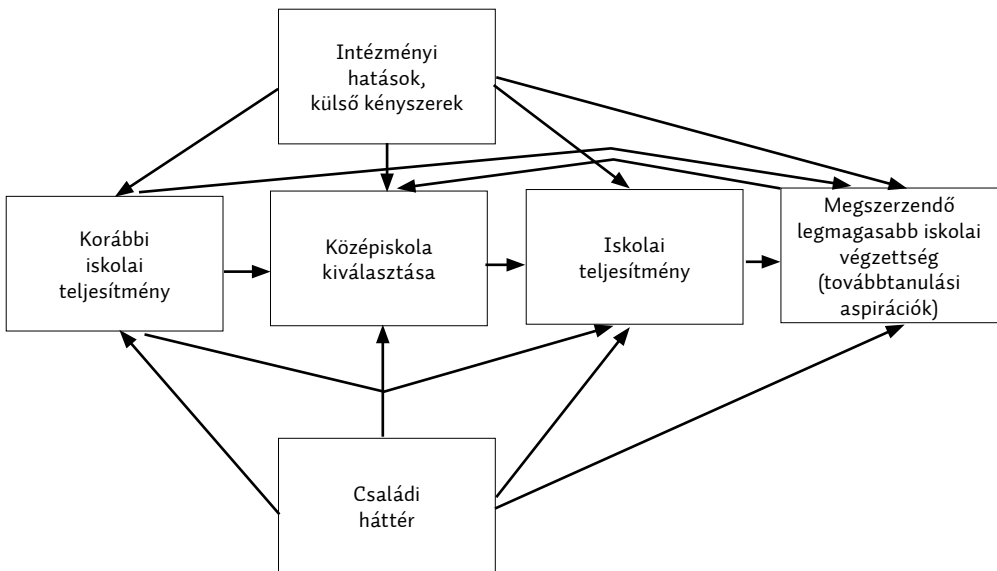
Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Iskolaválasztás és továbbtanulási aspirációk

A racionális döntési modell alapján az iskolaválasztás egy olyan töbttényezős kalkuláció eredménye, ahol a szülő legfőbb célja az, hogy a leszármazott ne foglaljon el nála alacsonyabb társadalmi státuszt (adott esetben foglalkozási pozíciót). Az elméleti megközelítés szerint az iskolaválasztási modellben a középiskola kiválasztása a közös cél. A döntésben a szülők és a leszármazottak a korábbi iskolai teljesítménnyel (ami valószínűsítheti a sikeres teljesítést), a külső kényszerekkel, az intézményi hatásokkal, a családi háttértényezőkkel és a megcélzott foglalkozási pozícióval számolnak (3. ábra).

Az alapokat megőrizve némileg átalakítottuk, kiegészítettük ezt a modellt. Erre azért volt szükség, illetve lehetőség, mert (1) az adatfelvétel során már eleve olyan diákokat (és rajtuk keresztül a szüleiket) kérdeztünk meg, akik középiskolába járnak. Azaz már túl vannak azon az iskolaválasztási döntésen, amelyet az iskolaválasztás racionális döntési modellje kiemelten kezel. (2) Az adatfelvétel 15-17 éves diákjai így nem a középiskoláról, hanem a továbbtanulási aspirációikról, legmagasabb elérendő végzettségükről nyilatkoztak, közvetve és közvetlenül arról, hogy szeretnének-e egyetemre/főiskolára menni, vagy a középiskola végeztével befejezik tanulmányaikat. (3) Az adatfelvétel nem tért ki a diák által megcélzott foglalkozásra, azonban ennek elmaradása véleményünk szerint nem érinti az iskolaválasztási-továbbtanulási aspirációkat; ezért a továbbtanulás melletti vagy azt elutasító döntésekben a foglalkozásválasztást itt latens indikátorként értelmezhetjük.

3. ÁBRA: A továbbtanulási aspirációkra ható tényezők egy lehetséges modellje a racionális cselekvésemélet alapján*



* A megcélzott foglalkozást (mint latens indikátort) nem emeltük be a modellbe: az adataink ezt nem tették lehetővé.

Modellünkben nemcsak az iskolai teljesítménynek, hanem a korábban választott középiskolának is kettős hatása van a továbbtanulásra. Egyrészt az iskolai teljesítmény és a választott iskola mint kényszer szerepel a döntések során, hiszen bizonyos tanulmányi átlag alatt nem feltétlenül érdemes a felsőoktatásban való továbbtanulással számolni, illetve az adott iskola típusa sok esetben predesztinálja a továbbtanulási lehetőségeket. Másrészt az iskolai teljesítmény jó mutatója annak, hogy mekkora a felsőoktatásba való bejutás valószínűsége (mekkora valószínűséggel fogja a diák elvégezni a további iskolákat), illetve az adott iskolából, iskolatípusból korábban kikerültek „példájával” is tud számolni a döntéshozó.

A továbbtanulási aspirációkat alapvetően a következő tényezők együtthatása befolyásolhatja:

- az iskolai teljesítmény (kiegészítve az iskolatípus, az iskola kibocsátási mutatóival: diákjainak mekkora hányada jut be a felsőoktatásba, majd szerez diplomát) mint a ráfordítás megtérülésének szubjektív valószínűsítése;
- a külső kényszerek, beleértve a jelenlegi iskolát és iskolai teljesítményt is;
- a családi háttértényezők, azon belül is kiemelten a szülői végzettségi faktorok.³⁴

Figyelembe véve a vázolt döntési mechanizmust (melyben a legfőbb cél a státuszreprodukció, vagyis a gyerek ne foglaljon el alacsonyabb társadalmi pozíciót, mint a szülei) és az előzőekben bemutatott iskolaiteljesítmény-magyarázatok, azt várjuk, hogy magyarázómodellünkben a jelenlegi iskolai teljesítmény határozza meg a legadekvátabb módon a továbbtanulási aspirációkat. Mellette az iskola vagy a családi háttér döntésében realizálódó hatása jelentősen kisebb.

Elemzésünkben két részmodellre osztottuk az iskolaválasztás és továbbtanulás oksági modelljét, ugyanis a továbbtanulási aspirációk hatásmechanizmusainak feltárása mellett szeretnénk képet kapni a középiskola kiválasztásának hátteréről is (mivel ez – elméletben – időben megelőzi az aspirációs döntéseket).

A jelenlegi iskola kiválasztása

A 10. évfolyamos diákok egyötöde szakiskolában, két-két ötöde szakközépiskolában, illetve gimnáziumban tanult 2007-ben.

A nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett, illetve szakmunkásvégzettséggel rendelkező szülők gyerekei jellemzően felülreprezentáltak a szakiskolai-szakközépiskolai tanulók között, az érettségizett szülők gyerekeinek fele a szakközépiskolások, illetve 35 százaléka a gimnazisták körébe tartozik. A felsőfokú végzettségű szülők (különösen az egyetemet végzetek) gyerekei jellemzően gimnáziumokba járnak, s közülük kerül ki a hat- és nyolcosztályos (a legjobb iskolai teljesítményt nyújtó) gimnazisták többsége (4. táblázat). Azaz adataink jól tükrözik azt a családi-szülői stratégiát, hogy a választott iskolával megteremtődjék az esély a státuszátvitelre, illetve a minimális iskolai felfelé mobilitásra.³⁵

³⁴ Az iskolatípus, az iskola kibocsátási mutatóit nem elemeztük modellünkben, mivel adataink ezt nem tették lehetővé.

³⁵ Nem elfelejtve azt a tényt, hogy bizonyos szakmák elérésének intézményi feltétele megváltozott: azaz már nem elég a szakmunkásvizsga, hanem szakközépiskolai érettségi szükséges egyes szakmák eléréséhez – a (valószínűsített) mobilitásban a strukturális hatás túl hangsúlyos.

4. TÁBLÁZAT: A jelenlegi iskola típusa és a szülők iskolai végzettsége (%)

Az iskola típusa, ahol a gyermek tanul	Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége					
	Nyolc általános vagy ke- vesebb	Szakisko- la szak- munkás- képző	Szak- közép- iskola, gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összes
Szakiskola	57	33	13	6	2	19
Szakközépiskola	34	48	50	36	20	42
Négyosztályos gimnázium	9	17	32	46	51	31
Hatosztályos gimnázium	0	1	3	7	16	5
Nyolcosztályos gimnázium	0	1	2	4	10	3

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

A JELENLEGI ISKOLA KIVÁLASZTÁSÁRA HATÓ TÉNYEZŐK MODELLJE

A jelenlegi iskola kiválasztását magyarázó modellbe olyan tényezőket vontunk be, amelyek nagy valószínűséggel az iskolaválasztás előtt, azaz a kérdést két évvel megelőzően is fennálltak.³⁶ Ez elemzésünkben némi korlátot jelent, de a hatásmechanizmusok így is jól kivehetők (figyelembe véve az iskolai teljesítményre vonatkozó korábbi állításainkat is).

Modellünkbe a családi háttérmutatók közül – feltételezve, hogy korábban is igazak voltak a tanulók többsége esetében – a szülők összevont iskolai végzettsége, kulturális és vagyoni helyzete, munkaerő-piaci aktivitása és a család szociális helyzete, a „külső kényser” mutatók közül a település típusa és az iskola távolsága, valamint a tanuló korábbi iskolai teljesítménye kapcsán az évisméltelés ténye (mint közvetett információforrás) került be (5. táblázat).

Mindezen ismérvek együttesen 30 százalékban képesek magyarázni az iskolaválasztást. Modellünk alapján a döntési folyamatban legnagyobb súllyal a szülők iskolázottsága³⁷ és kulturális tőkéje esett latba. Azaz a középiskola kiválasztásában a társadalmi háttér játssza a legnagyobb szerepet (az adatfelvétel nyújtotta keretek között maradvá).

³⁶ A kompetenciafelmérések esetében az iskolai teljesítmények-képességek mérése, összefüggéseinek feltárása található a homloktérben, ennek következtében nem általános cél a mobilítási, iskolaválasztási döntések háttérének kutatása – mely tényít figyelembe vettük modellünk kialakításakor.

³⁷ Ha nem az összevont iskolai végzettséget, hanem külön-külön az apa és anya iskolai végzettségét emeljük be a magyarázó modellbe, akkor – ugyanekkora választásmagyarázó erő és ugyanezen attribútumhalmaz megléte esetén – az anya iskolai végzettségének van a legnagyobb súlya, épp kicsivel nagyobb, mint a családi kulturális tőkéé. Az apa iskolai végzettségének egyenletbeli súlya pedig kicsit kisebb az említettekénél – más, korábbi státuszjelölési vizsgálatok eredményeinek megfelelően.

5. TÁBLÁZAT: A jelenlegi iskola választásának oksági összetevői

Indikátorok	R ² = 0,30	
	Standardizált együttható (Beta)	SH
Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége	0,31	0,030
Könyvek száma (szülők kulturális tőkéje)	0,22	0,030
Szociális rászorultság	0,05	0,020
Vagyoni indikátor – tárgyasult anyagi helyzet	0,05	0,020
A szülők munkaerő-piaci aktivitása	0,03	0,030
Osztályismétlés – a korábbi eredmények lehetséges mutatója	0,09	0,020
A település típusa	0,04	0,021
A választott iskola távolsága*	0,03	0,020

* A kérdőívben ez a következőképpen szerepelt: Körzeti (lakóhelyedhez legközelebbi) iskolába jársz-e?

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Továbbtanulás (megszerzendő legmagasabb iskolai végzettség)

A továbbtanulási aspirációkat reprezentáló adataink kettős tendenciát tükröznek. Azok a 10. évfolyamos diákok, akiknek legalább az egyik szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezik, jellemzően felsőfokú végzettséget szeretnének elérni (80–91 százalékuk), ez különösen az egyetemi végzettségűek esetében szembeötlő (6. táblázat). Ugyanakkor az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekei feljebb kívánnak lépni egy-két végzettségi kategóriával szüleik iskolai végzettséggel jellemezhető státuszánál.³⁸

Az iskola típusa felől közelítve a továbbtanulási aspirációkat, jól látszik, melyik iskolatípusba járók fognak olyan döntést hozni, hogy abbahagyják tanulmányaikat, azaz nem tanulnak tovább, illetve az is, hogy mely iskolatípusok tanulói esetében valószínűsíthető a továbblépés (7. táblázat).

Az eredmények alapján – valamint az intézményi és tanulmányi korlátok miatt – nincs meglepő tendencia az aspirációkban: a tanulás befejezése jellemzően a szakiskolások esetében a legvalószínűbb, és a négy-, hat-, nyolcosztályos gimnáziumokba járók körében lehet valószínűsíteni a legmagasabb továbbtanulási arányt. Azaz az iskolaválasztás korábbi fázisa (a középiskola kiválasztása) részben determinálja a további döntéseket.³⁹ Mindez azt is jelezheti, hogy a racionális, a státuszmegszerzésre irányuló döntések nem a középiskolába járás során, hanem azt megelőzően, az oda történő belépés előtt alapozódnak meg, akkor, amikor a szülőnek még több „beleszólása” lehet gyermekeik iskolaválasztásába.

³⁸ Hasonló megoszlásokat kapott korábbi elemzésekben ANDORKA (1982), RÓBERT (1986) és SÁGI (2003).

³⁹ Természetesen ez fordítva is történhet: a középiskola kiválasztását már befolyásolta a közös szülő-gyerek döntése a továbbtanulás irányáról (e hipotézis igazolását adataink nem teszik lehetővé).

Ennek fényében a középiskolában született/születendő további iskolaválasztási döntések során a családok/leszármazottak inkább csak kiigazítják – ha szükséges – korábbi racionális döntéseiket (finomodnak, esetleg igazodnak az újabb kihívásokhoz a tanulási célok).

6. TÁBLÁZAT: Tervezett legmagasabb iskolai végzettség a szülők iskolai végzettségének függvényében (%)

Tervezett legmagasabb iskolai végzettség	Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége					
	Nyolc általános vagy kevesebb	Szakiskola, szakmunkás-képző	Szak-középiskola, gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összes
Szaktudásvégzettség	32	16	4	2	1	8
Érettségi	38	31	19	9	5	20
Technikusi képzettség	12	18	15	8	3	13
Főiskolai szintű végzettség	11	23	33	35	19	27
Egyetemi szintű végzettség	4	9	23	37	54	24
Doktori fokozat	2	3	6	10	18	7

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

7. TÁBLÁZAT: Továbbtanulási célok a tanuló jelenlegi iskolájának típusa szerint (%)

A tervezett legmagasabb iskolai végzettség	Az iskola típusa					
	Szakiskola	Szak-középiskola	Négyosztályos gimnázium	Hatosztályos gimnázium	Nyolcosztályos gimnázium	Összes
Szaktudásvégzettség	40	1	0	0	0	8
Érettségi	44	21	7	3	2	20
Technikusi képzettség	9	25	3	2	1	13
Főiskolai szintű végzettség	4	35	34	21	21	27
Egyetemi szintű végzettség	1	14	43	56	58	24
Doktori fokozat	1	4	13	17	18	7

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓKAT MAGYARÁZÓ MODELL

Elméleti megközelítésünk szerint a továbbtanulási aspirációkkal kapcsolatos döntéseket a középiskolai teljesítmény és a korábban választott középiskola (egyszerre külső kényszerként és a ráfordítás sikerességét valószínűsítő tényezőként), az iskolai-intézményi egyéb determinánsok és a családi háttértényezők együttese befolyásolja. A döntések (egyik) mozgatórugója az, hogy tanulmányai befejeztével a gyermek ne foglaljon el alacsonyabb társadalmi pozíciót, mint a szülei.

A létrehozott modell („teljes” modell) e feltételezést nagyrészt alátámasztja: az említett dimenziók együttesen 59 százalékban képesek magyarázni a továbbtanulási aspirációkat, a megszerzendő legmagasabb iskolai végzettséggel kapcsolatos döntések alakulását (8. táblázat).

A döntés legerősebb faktora az iskola típusa (ahová a diák jár). A modell alapján a továbbtanulási aspirációk alakításában a jelenlegi iskolai teljesítmény ennél kisebb súllyal esik latba, méghozzá (véleményünk szerint) a ráfordítás megtérülését valószínűsítő formában. E két indikátor mellett számottevő még a családi kulturális tőke és a szülői iskolai végzettség közvetlen hatása is, utalva a státuszreprodukciónak melletti kulturális reprodukció fontosságára.

A modellbe emelt többi tényező döntésmechanizmusbeli súlya már kisebb, főként azt jelzik, milyen intézményi, társadalmi-gazdasági tényezők befolyásolják még a státusz megszerzéshez vezető úttal kapcsolatos döntéseket.

E megállapításokon túl a modelltől származó információk egyszerűen azt is jelentik számunkra, hogy a továbbtanulási tervek esetében nem igaz az a felvetésünk, hogy a döntési folyamatban a társadalmi-gazdasági háttér közvetlen hatása erősebb, mint az iskola típusának közvetlen hatása (intézményi hatás). Valamint a kapott eredmények alátámasztják a továbbtanulási tervek és az iskolai teljesítmény közötti oda-vissza kapcsolatot fennállóságát.

A továbbtanulással kapcsolatos döntési folyamat szemléltetésére létrehoztunk egy kontrollmodellt is. E modelltől kihagytuk az intézményi hatásokat. Azt találtuk, hogy nélkülük az iskolai teljesítmény, a tanuló kulturális háttere és a szülői háttér közös halmaza 49 százalékban képes magyarázni a továbbtanulással kapcsolatos döntések irányát. A regressziós egyenletben, azaz a magyarázómodellben az iskolai teljesítmény képviselteti magát a legnagyobb súllyal, a döntés alakításában neki van a legnagyobb szerepe. Szintén jelentős döntésformáló hatása van a szülők iskolai végzettségének és kulturális tőkéjének, valamint a tanuló kulturális tőkéjének is. A kontrollmodellben szemléltetett hatásmechanizmus alátámasztja azt a felvetésünket, hogy az iskolai teljesítménynek kiemelt szerepe van a racionális kalkulációban.

8. TÁBLÁZAT: A továbbtanulási aspirációk oksági összetevői

Indikátorok	Teljes modell		Kontrollmodell	
	R ² = 0,59		R ² = 0,49	
	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH
Az iskola típusa	0,35	0,026		
Alkalmazott tanterv	0,07	0,022		
A szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége	0,12	0,031	0,18	0,030
Könyvek száma (szülői kulturális tőke)	0,10	0,027	0,15	0,028
Vagyoni indikátor – tárgyasult anyagi helyzet	0,03	0,025	0,03	0,025
Az iskolai történések nyomon követése	0,03	0,022	0,03	0,022
A szülők munkaerő-piaci aktivitása	0,03	0,025	0,04	0,025
Előző év végi tanulmányi eredmény*	0,25	0,024	0,36	0,021
Magánóra	0,05	0,025	0,11	0,024
A gyermek saját kulturális tőkéje (olvasás)	0,05	0,025	0,09	0,026
A település típusa	0,04	0,021	0,06	0,020

* Iskolai teljesítményként mindkét modellünkben az előző évi tanulmányi eredményeket szerepeltettük. Tettük mindezt azért, mert nyilvánvaló volt, hogy a szülők és a diákok ezt a mutatót s nem a kompetenciamérés előttük nem ismert eredményeit vették figyelembe a továbbtanulási célok meghatározásakor.

Természetesen ettől függetlenül elkészítettük oksági modelljeinket úgy is, hogy az előző évi tanulmányi eredmények helyett a matematika-képességpontokat vontuk be. E modellek segítségével a bemutatottakénál minimálisan kisebb magyarázóerőt tudtunk felmutatni (a matematika-képességpontok és az elmúlt évi tanulmányi eredmények között a korreláció erős – 0,57).

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

A bemutatott modellek, valamint a középiskola-választás és a továbbtanulási aspirációk összefüggései felvetik, hogy a középiskola utáni továbbtanulással kapcsolatos lényegi döntések (az elérendő legmagasabb iskolai végzettséghez vezető úttal kapcsolatos döntések) nem feltétlenül a középiskolai évek során születnek, hanem azt megelőzően. Így a család, a szülők a státuszmegszerzés/státuszátörökítés folyamatát mégis jelentős mértékben képesek kontrollálni. Ezért a családtól „független”, az életkorban kitolódott tanulói döntések csak látszólagosak maradhatnak, s a lényegi döntések hatására a diáknak (a diákok többségének) teljesítenie kell – az elvárásoknak megfelelően – a választott iskolában.

Részben igaz csak az a felvetésünk, hogy az iskolaválasztást az expanziótól függetlenül továbbra is leginkább a családi háttér, azon belül is a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális háttere határozza meg. Ugyanis ez az összefüggés csak a középiskola kiválasztása esetében áll fenn. A továbbtanulási, végzettségi aspirációkra az intézményi háttérnek és az iskolai teljesítménynek van nagyobb közvetlen hatása.

Az úgynevezett teljes modell rámutatott arra is, hogy a továbbtanulásról való döntésben az iskolai teljesítménynél fontosabb az iskola típusa. Ez úgy is értelmezhető, hogy a már „pályára állított” tanuló valószínű, hogy az adott iskolatípus törvényszerűségeinek, adottságainak megfelelő utat fogja bejárni latens szülői kontroll mellett, s az út sikerességét (vagyis a tanulási, státuszmegszerzési befektetések megtérülését) a teljesítmény inkább csak valószínűsíti, s ha kell, lehetőséget adhat a „pályamódosításra”.

ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálatunk során a 10. évfolyamos diákok iskolaválasztását, középiskolai teljesítményét és továbbtanulási aspirációit jártuk körül. Ehhez kapcsolódóan megpróbáltuk feltárni, hogy a racionális cselekvéseméleti megközelítés szempontjából mely tényezők játszanak kiemelt szerepet az iskolaválasztás racionális befektetési-megtérülési kalkulációkból álló folyamatában (a döntéseknél a fő cél, hogy a gyermek társadalmi státusza ne legyen a szülőkénel alacsonyabb).

Adataink jól tükrözik azt a családi-szülői stratégiát, amely szerint a választott iskolával megteremtődik az esély a státuszátvitelre, illetve a minimális iskolai felfelé mobilitásra.

Modelljeink értékelése után arra a következtetésre jutottunk, hogy (1) a középiskola kiválasztására irányuló döntésben a társadalmi meghatározottság játsza a legnagyobb szerepet; (2) a továbbtanulásra vonatkozó racionális kalkuláció során azonban e tényezők direkt hatása visszaszorul, közvetetté válik, helyüket egyértelműen az iskola típusa (ahová a diák jár), valamint az iskolai teljesítmény veszi át.

A döntésmechanizmust irányító tényezők felcserélődését ezért úgy is értelmezhetjük, hogy a státuszmegszerzésre irányuló végső döntések nem a középiskolába járás során születnek, hanem azt megelőzően, az oda történő belépés előtt. Más szóval az iskolaválasztás korábbi fázisa (a középiskola kiválasztása) már determinálja a további aspirációkat, döntéseket.

Hiába toledott ki a szelekciós életkor, a továbbtanulásról való döntések ezt megelőzően történnek. Így a családtól „független”, későbbi életkorban hozott tanulói döntések súlya kisebb, s a család, a szülők a státuszmegszerzés/státuszátörökítés folyamatát latens módon, de határozottan kontroll alatt tartják.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDORKA RUDOLF (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BECKER, G. S. (1975): *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia University, New York.
- BLAU, P. M. – DUNCAN, O. D. (1967): *The American Occupational Structure*. Wiley, New York.
- BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality*. Wiley, New York.
- BOURDIEU, P. (1973): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In Brown, R. K. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. Tavistock, London, 71–112.

- BOURDIEU, P. (1986): The Forms of Capital. In John, G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York.
- GOLDTHORPE, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*, 47/3.
- GOLDTHORPE, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society*, 9/3.
- RÓBERT PÉTER (1998): Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég, Új* folyam, 8. sz.
- SÁGI MATILD (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionáliscelevés-elmélet alapján. In *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- TRIMAN, D. (1970): *Industrialization and Social Stratification*. In Laumann, O. E. (ed.): *Social stratification: research and theory for the 1970's*. Indianapolis.
- TRIMAN, D. – YIP, K. B. (1989): Educational and occupational attainment in 21 countries. In Kohn, M. L. (ed.): *Cross-national research in sociology*. Newbury Park, Sage.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY: Az esélyek újratemtése. *Educatio*, 1998. 7. sz. 3.
- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest, 2000.
- ANDORKA RUDOLF – ALBERT SIMKUS: Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle*, 1983. 6. sz. 592–611.
- BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ: *Országos kompetenciamérés 2004. Összefoglaló tanulmány*. sulinova Kht., 2005.
- BESSENYEI ISTVÁN: A középfok és a felsőfok kapcsolódása. In Halász Gábor (szerk.): *Tanulmányok a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, 1997, 229–249.
- BOUDON, R.: Education, Social Mobility, and Sociological Theory. In John, G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood. New York, 1986.
- BOURDIEU, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemtődése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- BUKODI ERZSÉBET: *Az iskolázottsági esélyek alakulása*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1995.
- COLEMAN, J. S.: Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 1998.
- FERGE ZSUZSA: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Heleszta Sándor (szerk.): *Művelődésszociológiai szöveggyűjtemény*. Ny. 1. köt., Budapest, 1976, 71–78.
- GOLDTHORPE, J. H.: Class inequality and meritocracy: A critique of saunders and an alternative analysis. *British Journal of Sociology*, 1999, 50/1.
- KOLOS TAMÁS: *Tagolt társadalom*. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon. Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.
- KOLOS TAMÁS – JULES PESCHAR – RÓBERT PÉTER: A társadalmi reprodukció csökkenése. In *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest, 1995, 475–499.
- LADÁNYI JÁNOS – CSANÁDI GÁBOR: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.
- MARE, R. D.: Social background and school continuation decisions. *Journal of American Statistical Association*, 1980, 75/370.

MARE, R. D.: Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 1981. Vol. 46., 72–87.

Országos kompetenciamérés 2007. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2008.

RÓBERT PÉTER: *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1986.

RÓBERT, PÉTER: Educational transition in Hungary from the post-war period to the end of the 1980's. *European Sociological Review*, 1991, 7.

RÓBERT, PÉTER: *The Role of Cultural and Material Resources in Status Attainment*. Process: The Hungarian Case. In *Beyond the great Transformation*. Research Review, 1991.

RÓBERT PÉTER: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás – Vukovich György – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Társki, Budapest, 2004, 193–205.

SÁGI MATILD: A korábban érettségizettek családi és iskolai háttere és motivációi. In *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban*. ELTE, Budapest, 1998.