

## A legkiválóbb középiskolák területi különbségei

Tanulmányunk a hazai középiskolák egy nagyon speciális csoportjával foglalkozik, azokkal, amelyek a felsőfokú továbbtanulás szempontjából hosszú évek óta a legeredményesebbnek mutatkoznak. Neuwirth Gábor kutatásai szerint, az egyetemi főiskolai *hallgatók fele* rendre a középiskolák 15–18%-ából, azaz *kevesebb, mint egy ötödéből* kerül ki.<sup>1</sup>

### Az iskolázottság haszna

Az „elit” iskolák léte, az irántuk megmutatkozó társadalmi igény összefügg a nyugati világban, és hazánkban is lezajlott középfokú (majd felsőfokú) expanzió által felvetett bizonyos problémákkal. Arról a jelenségről van szó, melyet Green,<sup>2</sup> amerikai kutató az egyes *iskola végzettségek* tömegessé válásával párhuzamosan bekövetkező *elértéktelenedés* problémájaként ír le.

Egy egyszerű ábrával szemléltetve: miközben az adott iskolafokozatra járók száma folyamatosan nő, az iskolázás haszna egy ideig nő, majd hirtelen csökkenni kezd, és ha már mindenki elvégzi azt az iskolát, annak a haszna a nullához közelít.

1. ábra



Forrás: Green, Thomas F. (1999) p. 42.

Amíg egy társadalomban csak kevesen végeznek el egy iskolafokozatot (például a középiskolát), addig valójában az nem is jár sok haszonnal. Ebben az esetben a végzettség nem működik társadalmi szűrőként (például nemcsak az juthat jó álláshoz, akinek ilyen végzettsége van). Ha elég sokan elvégzik azt az iskolafokozatot, akkor viszont már lehet az egy állásra jelentkezők között aszerint válogatni, hogy rendelkeznek-e az adott végzettséggel, vagy sem. Tehát ekkorra megnő az iskolázás haszna. Ha viszont nagyon sokan,

---

<sup>1</sup> Neuwirth 2006, 2007.

<sup>2</sup> Green, Thomas F. (1999) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In Halász Gábor & Lannert Judit (eds) *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Okker Kiadó.; Green, Thomas F. (1980) *Predicting the Behaviour of the Educational System.* Syracuse, New York.



azaz már majdnem mindenki elvégzi azt az iskolát, az már nem sokat ér, vagyis a végzettség inflálódik.

Jól érzékelhető ez a folyamat Magyarországon például a 8 évfolyamos általános iskolai, vagy a középiskolai végzettség terén. Míg például 20–30 évvel ezelőtt középfokú végzettséggel (érettségivel vagy szakmunkás bizonyítvánnyal) jó állásokhoz lehetett jutni, ma már ezek a végzettségek nemigen működnek ilyen szűrőként. Ma már a diploma sem a „jó” állásokba, pozíciókba jutás „biztos eszköze”, hanem csupán a munkaerő-piacra való bekerülés esélyének megnövelését szolgáló eszköz.

Green arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor egy iskolafokozat elvégzése tömegessé válik, és már nem jár nagy haszonnal annak elvégzése az egyén számára, akkor megnő annak a jelentősége, hogy *hol, milyen intézményben szerezte meg az egyén azt a nem túl értékes bizonyítványt*. Vagyis nem maga a végzettség megszerzése, hanem annak *minősége* iránt kezdenek érdeklődni. Ma tehát egy munkáltató valószínűleg nem azt kérdezi a jelentkezőtől, hogy „Érettségizett-e?”, hanem inkább azt, hogy „Melyik középiskolában érettségizett?”. Hasonló a helyzet a diplomákkal is. Nem az számít csupán, hogy valaki rendelkezik-e vele, vagy sem, hanem az, hogy melyik egyetemen, főiskolán szerezte diplomáját. Vannak olyan munkáltatók, akik számára ez fontosabb kérdés, mint maga a diploma megléte. Olyan különbségek léteznek ugyanis a képző intézmények oktatásának színvonalában, melyek indokoltá teszik ezt a megközelítést.

A magyar közoktatás (is) úgy működött az elmúlt évtizedekben, hogy az elit csoportok mindig megtalálták azokat az oktatási formákat, amelyek lehetővé tették, hogy biztosítsák gyermekeik számára a minőségi(bb) oktatást.<sup>3</sup> A 60-as években ezt a célt szolgálta például az ének-zene, illetve egyéb más művészeti oktatás, mely elsősorban az értelmiségi gyermekek magas szintű oktatását volt hivatott biztosítani. A 70-es, 80-as években ilyenek voltak a különböző tagozatok (például a nyelvtagozatok), a bizonyos tárgyakból nyújtott emelt szintű oktatás (szintén például a nyelv, sport, vagy valamilyen művészet terén), illetve a speciális érdeklődést kielégítő, kevés gyermek számára célirányos felkészítést nyújtó fakultációk (például a 70-es években már helyenként megjelenő számítástechnika fakultációk).

Hasonló szerepet kívánt betölteni a 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzés is a 90-es években. Ez a képzési forma világosan megjeleníti azt a *Green* által megfogalmazott (és korábban már hivatkozott) törvényszerűséget – annak az iskolaválasztásban jelentkező összes társadalmi meghatározottságával együtt<sup>4</sup> –, mely szerint az oktatás bizonyos szintjeinek tömegessé válásával párhuzamosan megnő annak a jelentősége, hogy ki *milyen* középiskolába jár. Ez annak ellenére igaz, hogy ezek az iskolák megalakulásukkor és a rendszerváltozást követő néhány évben még az innováció, a tantervi megújulás fellegvárainak, s egyben a szülői igényekre leginkább nyitott iskoláknak tűntek fel.<sup>5</sup>

3 Gazsó Ferenc (1976) *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó. Ferge Zsuzsa (1984) *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*, Budapest, Akadémiai Kiadó. Andor Mihály (1998) Az esélyek újratermelődése, *Educatio*, No. 3. Andor Mihály & Liskó Ilona (2000) Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*. Budapest. Andor Mihály (2002) Diplomás szülők gyereke, *Educatio*, No. 2.

4 Nagy Mária (2001) A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*. No. 3. Nagy Mária (2003) Iskolák a „topon”? A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: Nagy Mária (ed) *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 93–116.

5 Nagy 2001, 2003.

A kilencvenes évek közepére azonban felerősödtek ezzel az új iskolaszervezettel kapcsolatos aggodalmak. Az Országos Köznevelési Intézetnek a magyar köznevelés helyzetéről kiadott 1997-es „*Jelentés*”-e már mint „*elit köznevelési iskolák*”-ról írt erről az iskolatípusról,<sup>6</sup> az Oktatáskutató Intézet szakértőinek vizsgálata pedig mint a szegregáció intézményeit mutatta be azokat.<sup>7</sup> Az évtized közepétől a központi oktatáspolitikai is korlátozni igyekezett ennek a képzésnek a terjedését (például bevezették a felvételi vizsgák központi kontrollját, törvényben erősítette meg a 8+4-es iskolaszervezetet), de nem tiltotta be a 6/8 évfolyamos gimnáziumi képzést.<sup>8</sup> Mindezen közben a szülők érdeklődése sem szűnt meg a szerkezetváltó iskolák iránt. Az érdeklődést minden bizonnyal táplálták a köznevelési felsőoktatási felvételi, illetve vizsgaeredményeinek (a köznevelési „toplistájának”) folyamatos közzéadása, amelyek rendre ennek az iskolatípusnak a kiemelkedő teljesítményeiről számoltak be.<sup>9</sup>

Valószínűleg hosszabb távon is számolni kell a „*elit*” köznevelési iskolák fennmaradásával, az őket életben tartó társadalmi igényekkel. Arra viszont lehetne törekedni, hogy azok a pedagógiai innovációk, alternatív pedagógiai módszerek, tapasztalatok, amelyeket ezek az iskolák felhalmoztak, hasznosíthatóvá váljanak a köznevelés egésze számára.

### A köznevelési iskolák legjobbjainak elemzése

Az „*elit*” köznevelési iskolák elemzését egy olyan SPSS adatbázison végeztük el,<sup>10</sup> amely egyaránt tartalmazta a témánk szempontjából fontos *alapadatokat* (az iskola fenntartóját, a képzési formát, a megyei, regionális, kistérségi hovatartozást), az *eredményességmutatókat* (a felsőfokra jelentkezettek és felvettek létszámát, a felvételi arányokat, a nyelvvizsgák számát, a kétszintű érettségik, illetve a kompetenciamérések eredményeit), valamint az iskolák *társadalmi összetételére*, a tanulók társadalmi hátterére, valamint korábbi iskolai eredményeire vonatkozó információkat (a szülők iskolázottsága, munkanélküliségi helyzete, a tanulók nyelvtanulási és iskolai „előtörténete”). Az adatok alapvetően a *2000 és 2007 közötti időszakra* vonatkoztak, de bizonyos mutatók esetében tartalmazták korábbi évek átlagos értékeit is.

Az *iskolák kiválasztására* az alapján került sor, hogy melyek azok a köznevelési iskolák, amelyek a relatív legnagyobb arányban „biztosítják” a felsőfokú intézmények számára a továbbtanuló hallgatókat. Az érettségit adó, tehát a felsőfokú tanulmányokat lehetővé tevő köznevelési iskolák száma hosszú évek óta 1200 és 1400 körül mozog.<sup>11</sup> Tehát körülbelül 200 olyan köznevelési iskola van az országban (az összes intézmény 15–18%-a), amely a felsőfokon tanulók közel felét adja. Adatbázisunk ezen intézmények közül 140 iskolát tartalmazott.<sup>12</sup> A vizsgált időszakban az összes érettségit adó köznevelési iskolában (nappali tagozaton)

6 Halász Gábor & Lannert Judit (eds) (1998) *Jelentés a köznevelésről 1997*, Budapest, Országos Köznevelési Intézet.

7 Liskó Ilona & Fehérvári Anikó (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

8 Balogh Lászlóné (2001) Az iskolai szerkezetváltás története. *Új Pedagógiai Szemle*. No. 3.

9 Neuwirth Gábor (2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006) *A köznevelési munka néhány mutatója*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet. Neuwirth Gábor (2007) *A köznevelési munka néhány mutatója*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztési Intézet.

10 Mely adatbázis alapadatainak összeállításáért Neuwirth Gábornak tartozom köszönettel.

11 OKM 2007.

12 OKM 2007.



mintegy 420–470 ezer fiatal tanult,<sup>13</sup> a „legjobb 15%”-ban ebből 93–95 ezer, a diákoknak mintegy 20%-a.<sup>14</sup>

## A „legjobb 15%” általános jellemzői

Két olyan szempont kiválasztásával kezdjük a középiskolák illetve az „elit” középiskolák összehasonlítását, melyek fontos szerepet játszhatnak az iskolák közötti különbségek alakításában: egyrészt a *fenntartói*, másrészt a *képzési szerkezet*.

1. táblázat: Az összes\* és a „legjobb 15%” középiskola fenntartók szerinti megoszlása

Fenntartók	Összes középiskola (%)	„legjobb 15%” (%)
Megyei/fővárosi önkormányzat	24,8	9,4
Települési/kerületi önkormányzat	53,1	69,1
Központi költségvetési szerv/állam	3,3	5,8
Egyház, felekezet	10,2	9,4
Alapítvány	7,1	5,8
Egyéb	1,5	0,7
Total	100,0	100,0
Összesen	929	140

\* Az adatok többféle forrása és az adatfelvételek eltérő sikeressége miatt az összes intézmény közül 929 esetben sikerült egy konzisztens adatbázist kialakítani.

Forrás: Neuwirth Gábor adatai alapján saját számítás.

Lényegesen különbözik általában a középiskolák, illetve az „elit” iskolák fenntartói szerkezete. Ez utóbbiak körében jelentősen alacsonyabb a megyei/fővárosi önkormányzat, az alapítványi és az egyéb (például gazdasági társaság) irányítása alatt álló iskola. Lényegesen magasabb arányt képviselnek viszont közöttük a települési/kerületi önkormányzati intézmények (közel 70%-uk ilyen), és néhány százalékkal több a központi költségvetési szerv/állam által fenntartott iskola is.

2. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola képzési formák szerinti megoszlása

Képzési formák	Összes középiskola (%)	„legjobb 15%” (%)
Hagyományos (4–5 osztályos) gimnáziumi képzés	17,3	14,3
Olyan gimnázium, amelyben van 6 vagy 8 évfolyamos képzés, vagy együtt vagy külön, esetleg hagyományos képzéssel együtt	21,9	53,6
Csak szakközépiskolai képzés van	43,2	21,4
Vegyesen van benne (bármilyen) gimnáziumi és szakközépiskolai képzés	17,7	10,7
Total	100,0	100,0
Összesen	929	140

Forrás: Neuwirth Gábor adatai alapján saját számítás.

Más jellegű az „elit” iskolák képzési szerkezete, mint amilyen általában a középiskoláké. Több mint felük szerkezetváltó intézmény, amelyben vagy 6, vagy 8 évfolyamos képzés ta-

13 OKM 2006/2007 évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján saját számítás.

14 Az adatok többféle forrása és az adatfelvételek eltérő sikeressége miatt az összes intézmény közül 929 esetben sikerült egy konzisztens adatbázist kialakítani.

lálható, vagy csak önmagukban, vagy a hagyományos (4–5) évfolyamos képzéssel együtt. Hagományos gimnáziumok néhány százalékkal, csak szakközépiskolai, illetve gimnáziumi és szakközépiskolai képzést egyaránt folytató intézmények jóval kisebb arányban fordulnak elő a legkiválóbbak között.

### A „legjobb 15%” elhelyezkedésének területi jellemzői

A területi elemzéssel az a célunk, hogy rámutassunk a különböző intézményi mutatókban tapasztalható *jellegzetes területi különbségekre*. Azért tartjuk ezeket fontosnak, mert úgy véljük, egy térség általános fejlettsége, azok a lehetőségek, amelyeket a területén működő iskoláknak nyújtani tud (mennyire „gazdag” például egy önkormányzat, milyenek az infrastukturális viszonyok), az az eltérő társadalmi összetétel, amely az egyes térségeket jellemzi, mind lényegesen befolyásolja közoktatásuk eredményességét, a területükön élő fiatalok életesélyeit, jövőbeni lehetőségeit.

#### *Regionális, megyei és településtípus szerinti megoszlás*

Először azzal a kérdéssel foglalkozunk, területileg hogyan helyezkednek el az „elit” iskolák: hasonlóképpen, mint általában az érettségit adó középiskolák, vagy azoktól eltérő módon. A következő két táblázat adatai alapján tudjuk megtenni ezt az összehasonlítást.

3. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola regionális megoszlása

Régiók	Összes középiskola (%)	„legjobb 15%” (%)
Közép-Magyarország	32,6	22,1
Közép-Dunántúl	10,8	10,0
Nyugat-Dunántúl	10,1	13,6
Dél-Dunántúl	9,5	5,0
Észak-Magyarország	10,1	15,0
Észak-Alföld	13,6	19,3
Dél-Alföld	13,3	15,0
Total	100,0	100,0
Összesen	929	140

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; OKM 2006/2007. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján saját számítás

4. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola településtípusok szerinti megoszlása

Településtípus	Összes középiskola (%)	„legjobb 15%” (%)
Budapest	25,0	17,1
100 ezer felett	18,3	38,6
50–100 ezer	12,8	18,6
25–50 ezer	13,1	13,6
10–25 ezer	18,9	7,9
5–10 ezer	8,2	2,9
5 ezer alatt	3,7	1,4
Total	100,0	100,0
Összesen	929	140

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; OKM 2006/2007. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján saját számítás.



*Regionálisan* vannak olyan eltérések az összes középiskola és a „legjobbak” elhelyezkedése között, amelyeket érdemes megemlítenünk. A középiskolák mintegy harmada a közép-magyarországi régióban található. Ezzel szemben, a „legjobbak”-nak csak alig több mint 20%-a. A dél-dunántúli régióban 4–5%-kal kisebb arányban találhatók „elit” középiskolák, mint általában. Ellenben a nyugat-dunántúli, az észak-magyarországi, valamint az észak-alföldi régióban 4–6%-kal nagyobb arányban fordulnak elő kiváló középiskolák, mint amilyen arányban általában megtalálhatóak itt a középiskolák. Már korábbi kutatásaink kapcsán is találkoztunk azzal a jelenséggel,<sup>15</sup> hogy sok esetben (a nagyon jó helyzetű térségeken kívül) pontosan a rosszabb gazdasági, társadalmi helyzetű térségek azok, amelyek nagy erőfeszítéseket tesznek a magasabb színvonalú oktatás (fogalmazhatnánk úgy is: az oktatás „királyi útjának”) megteremtése érdekében. Ezért járnak el így, hogy legalább az ott élő „elit” (és/vagy tehetséges, felsőfokon továbbtanulni szándékozó) gyermekek számára biztosítani tudják a megfelelő oktatást.

Az iskoláknak otthont adó *települések típusát* tekintve is vannak különbségek a középiskolák és a legkiválóbb középiskolák között. A fővároson kívül a kisebb lélekszámú (azaz 5–10 ezer, illetve 10–25 ezer lakosú) településeken van kevesebb „elit” középiskola (5–11%-kal kisebb arányban, mint általában a középiskolák) (lásd 4. táblázat). A nagyobb népességű településeken viszont (ahol 50–100 ezer, illetve a felett is van a lakosság száma) 6 illetve 20%-kal nagyobb az ilyen jellegű intézmények aránya. A nagyobb településeken működnek tehát leginkább „elit” iskolák. Minden bizonnyal ebben szerepet játszik az is, hogy az az iskolázottabb, gyermekei továbbtanulása szempontjából igényesebb réteg, akikre ezek az iskolák „építhetnek”, leginkább a nagyobb lélekszámú, gazdasági, társadalmi és infrastukturális szempontból fejlettebb településeken él.

### *A kistérségek fejlettsége szerinti megoszlás*

A továbbiakban két szempontból kívánjuk vizsgálni az „elit” iskolák területi elhelyezkedését. Egyrészt a tágabb környezetüket jelentő *kistérségek fejlettsége*, másrészt az ún. *humán emberi fejlődés indexének* (Human Development Index, HDI) területi megoszlása szempontjából. Először néhány szóban erről a két új szempontról.

A *kistérségek fejlettség szerinti besorolását* a KSH<sup>16</sup> végezte el. Ehhez a KSH olyan mutatókat alkalmazott, amelyek a térségek jövedelemtermelő képességére, gazdasági szerkezetére és aktivitására, valamint bizonyos infrastruktúrális javakkal való ellátottságukra vonatkoztak.<sup>17</sup> Az alkalmazott jelzőszámok alapján öt összevont fejlettségi térségtípust alakítottak ki: dinamikus fejlődő, fejlődő, felzárkózó, stagnáló és lemaradó térséget. A besorolás alapja az, hogy az egyes mutatók milyen mértékben haladják meg a vi-

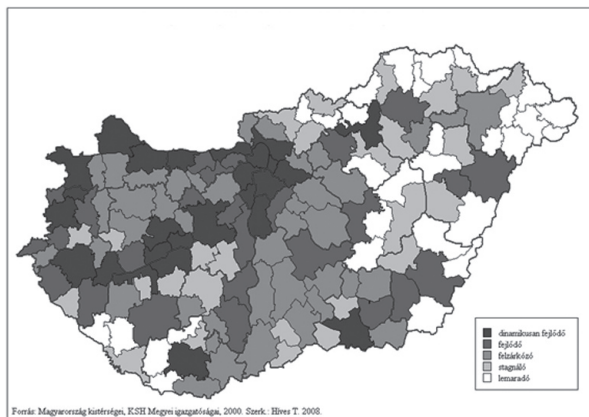
<sup>15</sup> Garami 2003, 2008a.

<sup>16</sup> A statisztikai kistérségi rendszert 1994. január 1-jétől vezette be a KSH. A területfejlesztésről és területrendezésről szóló 1996. évi XXI. törvény és végrehajtási jogszabályai a kistérségi rendszer alkalmazását írták elő. A KSH 1997. augusztus 1-jétől alkalmazza a 150 (jelenleg már 168) kistérségből álló, hosszabb időszakra érvényesnek tekintett új statisztikai kistérségi rendszert (*KSH 2000*).

<sup>17</sup> A 9 mutató a következő: 1. Külföldi érdekltségű vállalkozások külföldi saját tőkéje egy lakosra, 1998; 2. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998; 3. Személyi jövedelemadó-alapot képező jövedelem egy lakosra, 1998/1988; 4. Működő gazdasági szervezetek ezer lakosra jutó száma, 1998; 5. Működő gazdasági szervezetek száma, 1998/1995; Munkanélküliek aránya, 1998; 7. Vándorlási különbözet ezer lakosra jutó száma, 1990–1998; 8. Távbeszélő-főállomások ezer lakosra jutó száma, 1998; 9. Személygépkocsik száma ezer lakosra, 1998 (*KSH 2000*).

déki átlagot.<sup>18</sup> A tájékozódást segítő térképen is bemutatjuk a kistérségek fejlettség szerinti megoszlását.

2. ábra: A magyarországi kistérségek besorolása fejlettség szerint



Az adatbázisok nyújtotta lehetőségek miatt módunk van arra, hogy az egyes középiskolákat „besoroljuk” azokba a kistérségekbe, ahol működnek, és ezzel a lépéssel „összekapcsoljuk” a középiskolákat és a térségek fejlettségére vonatkozó információkat.

A Human Development Indexet az ENSZ Fejlesztési Programja keretében fejlesztették ki azzal a céllal, hogy a világ 160 országának humán fejlettségét mérjék és hasonlítsák össze.<sup>19</sup> A HDI-ben az volt az újszerű, hogy ezzel az indexszel egy olyan mérőeszközt állítottak elő, amely a mutatók többségét uraló gazdasági mutatóknál komplexebben volt képes megragadni az emberi élet összetettségét és fejlődését. A korábbi felfogásokkal szemben, amelyek a fejlődést leginkább a jövedelem, a vagyon, a fogyasztási javak vagy a felhalmozott tőke növekedésén keresztül kívánták mérni, az emberi fejlődés koncepciója az embert helyezi a középpontba, és „az emberi fejlődést az egyének választási lehetőségei kiszélesítésének folyamataként fogja fel”.<sup>20</sup>

A HDI készítői 3 olyan dimenziót állapítottak meg, melyek szerintük a legmarkánsabban hordozzák az emberi választási lehetőségeket: 1.) a hosszú és egészséges élet, 2.) a tanultság, 3.) valamint a gazdaság teljesítménye, abban az értelemben, hogy mennyire képes biztosítani az emberek számára azon forrásokhoz való hozzájutást, amelyek lehetővé teszik számukra a megfelelő életszínvonalat. E koncepció alapján a szakértők egy átfogó, három komponensből álló összetett indexet alkottak. Ezek a komponensek a következők: 1.) a születéskor várható élettartam, 2.) a felnőtt írni-olvasni tudás (alfabetizáció) mérőszáma,

18 Dinamikusan fejlődő térségek esetében a jelzőszámok zöme több mint 10%-kal meghaladja a vidéki átlagot, a fejlődő térségeknél a mutatók zöme a vidéki átlag felett van, de az eltérés mértéke nem haladja meg a 10%-ot, a felzárkózó térségeknél a mutatók zöme közelíti a vidéki átlagot, s a növekedés jeleit is mutatják, stagnáló térségek esetében a vidéki átlagtól való elmaradás a jelzőszámok zömét eléri, illetve közelíti a 10%-ot, lemeredő térségek estében pedig a jelzőszámok zöménél a vidéki átlagtól való elmaradás legalább 15% (KSH 2000).

19 Husz 2001.

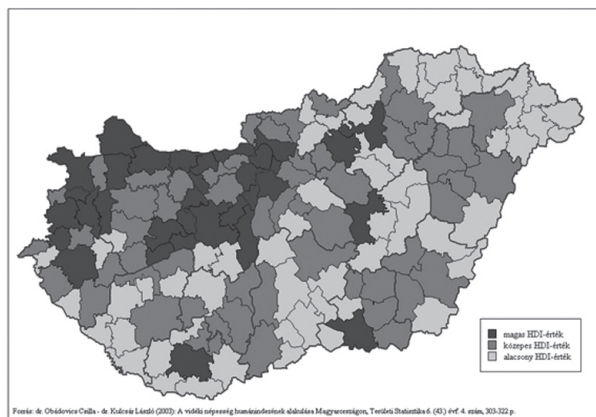
20 HDI 1991:1.



valamint a bruttó beiskolázási arány,<sup>21</sup> 3.) az egy főre eső reál-GDP vásárlóerő-paritáson vett értéke.<sup>22</sup> Mind a három komponenshez egy-egy indexet képeztek,<sup>23</sup> és belőlük, ezek egyszerű számtani átlaga<sup>24</sup> alapján számolták ki az egyes országokra a HDI-értéket.<sup>25</sup> Úgy, hogy a maximum és minimumértékeket vették alapul (az összes vizsgált országot figyelembe véve) és az egyes országok értékeit ezekhez az értékekhez viszonyították.

Az első Human Development Report megjelenését követően magyarországi szakemberek is elkezdtek foglalkozni HDI számítással. Felismerték, hogy a HDI igazi értéke abban van, hogy nagyon jól használható az országokon belüli<sup>26</sup> megyei, regionális, általában a térségi különbségek bemutatására. Magyarországon Obádovics Csilla és Kulcsár László<sup>27</sup> voltak azok, akik először végeztek kistérségi szintű területi elemzést és összehasonlítást.<sup>28</sup> Eredményeiket a 3. ábrán láthatjuk.

3. ábra: A magyarországi kistérségek HDI szintje szerinti osztályozás



Obádovics és Kulcsár a humánindex értéke alapján a kistérségeket három csoportba sorolta: magas (0,60 felett), közepes (0,40–0,59) és alacsony (0,40 alatt) HDI-értékű kistérségek.<sup>29</sup> A legmagasabb HDI-értékkel a fővároson kívül a Győri, a legalacsonyabb értékkel pedig a Nyírbátori kistérség rendelkezett. Az ország kistérségei között tehát jelentős különbségek mutatkoztak. Látható a térképről az is, hogy a magasabb HDI-értékkel rendelkező kistérségek leginkább a közép-magyarországi, a közép-dunántúli, valamint a nyugat-dunántúli régióban találhatók.

21 Az összes általános, közép-, és felsőfokú iskolába járók arányát adja meg a megfelelő korú (6–23 éves) népesség százalékában.

22 Husz 2001, 2002a, 2002b.

23 Úgy, hogy a maximum és minimumértékeket vették alapul (az összes vizsgált országot figyelembe véve) és az egyes országok értékeit ezekhez az értékekhez viszonyították.

24 Azaz a három indexet egyenlő súllyal szerepeltették a HDI-értékben (Husz 2001, 2002a).

25 Husz 2001, 2002a, 2002b.

26 A 90-es években több országban is sor került a HDI országon belüli területi egységekre történő számítására. Így például Lengyelországban, Németországban, Brazíliában, Egyiptomban, Mexikóban, Indiában (Obádovics & Kulcsár 2003:309).

27 Obádovics & Kulcsár (2000, 2001, 2003); Obádovics & Kulcsár & Mocos (2000); Obádovics, Kulcsár & Mocos (2001).

28 1998-as adatokon.

29 Obádovics & Kulcsár (2003).



A továbbiakban tehát a *kistérségek fejlettsége, és emberi erőforrásbeli különbségei* állnak az elemzés középpontjában. Azért emeltük be elemzésünkbe ezeket a szempontokat, mert úgy véljük, a területi különbségek vizsgálatában nem csak az a tény fontos, hogy hol, milyen régióban, milyen települési feltételek között működik egy iskola, hanem az, hogy az adott térség gazdasági, társadalmi környezete milyen feltételeket, lehetőségeket és korlátokat jelent a „fennhatósága” alatt működő intézmények számára.

5. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola megoszlása a kistérségek fejlettsége szerint

Kistérségek fejlettség szerinti kategóriái	Összes középiskola (%)	„legjobb 15%” (%)
Dinamikusan fejlődő	51,0	49,3
Fejlődő	20,8	31,4
Felzárkózó	14,7	12,9
Stagnáló	6,4	5,0
Lemaradó	7,0	1,4
Total	100,0	100,0
Összesen	929	140

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; KSH (2000) alapján saját számítás.

6. táblázat: Az összes és a „legjobb 15%” középiskola megoszlása a HDI-érték szerint

Kistérségek fejlettség szerinti kategóriái	Összes középiskola (%)	„legjobb 15%” (%)
Alacsony HDI-érték	13,1	5,0
Közepes HDI-érték	33,8	42,1
Magas HDI-érték	53,1	52,8
Total	100,0	100,0
Összesen	929	140

Forrás: Neuwirth Gábor adatai; Obádovics-Kulcsár, 2003 alapján saját számítás.

Abban nincs igazán különbség általában a középiskolák, illetve az „elit” iskolák között, hogy *mintegy felük dinamikusan fejlődő kistérségben* működik. Abban viszont már van, hogy míg a középiskoláknak mintegy ötöde, addig a legkiválóbbaknak közel harmada található olyan kistérségben, amely a mutatói alapján a *fejlődés* határozott jeleit mutatja. Felzárkózó és stagnáló kistérségben közel hasonló arányban találhatóak meg a középiskolák és a „legjobb 15%” is. *Lemaradó* térségben viszont az „elit” iskolák jelentősen kisebb arányban találhatóak meg, mint általában a középiskolák. Ezek az iskolák leginkább olyan térségekben tudnak jól működni, ahol folyamatosan jelen van, illetve folyamatosan újratermelődik az a társadalmi közeg, amely az ilyen iskolák által kínált „szolgáltatások” „fogyasztói” lehetnek, illetve azzá válhatnak. Érthető tehát, miért működnek inkább fejlődő, és miért nem lemaradó térségekben.

Az emberi erőforrás index (HDI) tekintetében is azt látjuk, hogy a *magas HDI-értékkel* rendelkező térségekben körülbelül ugyanolyan arányban találhatóak középiskolák, mint „elit” iskolák. Több mint a felük működik ilyen térségben. Ez utóbbiak viszont a középiskoláknál jelentősen nagyobb arányban fordulnak elő *közepes HDI-értékűnek* minősített kistérségekben is. Egy korábbi kutatásunkból ismert,<sup>30</sup> hogy a KSH mutatói alapján

30 Garami 2008b.



*fejlődőnek és felzárkózónak* minősített térségekre jellemző leginkább az emberi erőforrás index közepes értéke. Ezek az eredmények is azt támasztják alá, hogy „elit” iskolák csak olyan társadalmi közegben képesek működni, ahol tevékenységükre, az adott térség „magasabb” társadalmi összetételéből eredően, megfelelő igény mutatkozik.

Összefoglalóan a következőt állapíthatjuk meg: annak ellenére, hogy a többi középiskolához képest valóban lényegesen nagyobb hányadát adják az ún. „elit” középiskolák a felsőoktatási hallgatóknak – és ebben az értelemben „eredményesebbnek” is mondhatjuk őket – sok esetben még közöttük is olyan különbségek lehetnek társadalmi háttérükben vagy eredményességükben, mintha nem is a középiskolák ilyen kitüntetett csoportjához tartoznának. Olyan meghatározó maga a képzési forma – pontosabban azok a különbségek, amelyek e formák között vannak –, a fenntartó típusa vagy az adott térség fejlettségi szintje, hogy ezek a „működési feltételek” esetleg minden más előnyt „maguk alá temethetnek”.

*Garami Erika*

## A 2006-os Országos kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése

A tanulmány a 2006-os Országos kompetenciamérés tizedik évfolyamos tanulóinak vizsgálata alapján készült. Azt elemezzük, hogy gyerekek matematika és olvasás-szövegértési kompetencia pontszámait mennyiben befolyásolja a szülők iskolázottsága és az iskola fenntartójának típusa. Mivel korábbi részletes elemzésünk rámutatott arra, hogy a gyerekek kompetencia eredményére nagyobb hatással van az apák iskolai végzettsége, mint az anyáké, így jelen tanulmány csak az apák kvalifikáltsága alapján elemzi az adatokat.

Az Országos kompetenciamérés 2001 óta folyik hazánkban.<sup>1</sup> A tanulók 6., 8. és 10. osztályos évfolyamain méri a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást tesztfüzetek segítségével. Ezen tesztfüzetek célja az elsajátított tananyag mindennapi életben való alkalmazásának feltérképezése. A felmérések eredményeit minden iskola visszakapja, mely nagy segítséget jelenthet saját munkájuk minőség-ellenőrzésében.

Az Országos kompetenciamérések során hazánkban is használják a hozzáadott érték fogalmát. A hozzáadott érték megegyezik az iskola által nem befolyásolható tényezők alapján elvárható, és az iskola által ténylegesen elért teljesítmény különbségével.<sup>2</sup> A hozzáadott érték tehát a bemenő és a kimenő adatok különbsége. Az Országos kompetenciamérés esetében a tanulók családi háttérével, a település típusával, nagyságával, az iskola típusával és fenntartójával is számolnak. Ezek után megvizsgálják, hogy az azonos iskolába járó diákok milyen várható teljesítményt produkálnak, majd ezen adatok alapján az iskolák teljesítményét is értékelik. A fentebb említett adatok segítségével a tanulók fejlődése is vizsgálható, melynek során a diákok teljesítményeinek különbségéből ítélik meg az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását.<sup>3</sup>

1 Halász Gábor (2000) *Az oktatás minősége és eredményessége*. Jelentés a magyar közoktatásról. pp. 303–327.

2 Horn Dániel & Sinka Edit (2006) A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász G. & Lannert J. (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, OKI. pp. 341–377.

3 Neuwirth Gábor (2005) *A „hozzáadott érték” a középfokú oktatásban*. <http://www.ektf.hu/phare/projekt/psicho/BAZ/NGabor.htm>