

Garami Erika

Az oktatás eredményességének térégi összefüggései

Bevezetés

Tanulmányunk azt igyekszik kidomborítani, hogy világunk kétségtelen globalizálódása mellett/ellenére mennyire fontos a lokalitás, a térségek eltérő adottságai, története, fejlődési útjai. Egy térség fejlesztési lehetőségeit, a lehetséges „*kitörési pontokat*” csak akkor tárhatjuk fel megfelelően, ha ismerjük azokat a sajátosságokat, melyek eredményeként hasonló fejlettségű térségek is jelentős eltéréseket mutatnak, nagyon különböző lehetőségeket teremtve ezzel a fejlesztési szándékok számára.

A vidékfejlesztés egyik központi eleme a helyi/regionális gazdaságfejlesztés, melynek egyik legfontosabb eleme a humán erőforrás fejlesztése a foglalkoztatás növelése érdekében. A tanulás tartalmának és módszereinek, az oktatás és az elérhető tudás minőségének központi szerepe van abban, hogy milyenné válik az a humán erőforrás, amellyel egy-egy térség rendelkezik. A közép- és felsőfokú képzés, illetve a későbbi felnőttképzés szempontjából is kulcskérdés, hogy az alapfokú oktatás során a következő generáció milyen mértékben sajátítja el azokat az alapvető készségeket, kompetenciákat, melyek nélkülözhetetlenek a későbbi tanulás szempontjából, hiszen megalapozzák annak lehetőségét és sikerességét is. Az pedig, hogy milyen tényezők alapján

és mennyire tekinthető eredményesnek a gyermekek oktatása, hogy elsajátított készségeik, kompetenciáik mennyire teszik őket képessé a további tanulásra, egy nagyon összetett, sok tényező által befolyásolt folyamat.

Tanulmányunk csak egy kis szeletét veszi górcső alá ennek a bonyolult összefüggésrendszernek. Egyrészt azt, hogy a középiskola-választás előtt álló, 14-15 éves diákok *szülői háttere és iskoláik társadalmi összetétele* hogyan *befolyásolja* az országos kompetenciamérésen elért *eredményeiket*. Másrészt azt, hogy a *különböző adottságú, fejlettségű térségben* ugyanúgy hat-e a gyerekek eredményességére a szülői és iskolai háttér, vagy pedig eltérően. Sok esetben tapasztalhatjuk, hogy a szülői és iskolai háttérhez képest jobb vagy rosszabb eredményeket érnek el a diákok. Abban, hogy hasonló szülői és iskolai háttér mellett hogyan alakulnak a gyermekek eredményei, nagy szerepe van a térségek adottságainak. Nem azt vizsgáljuk tehát, hogy mivel tud általában a tanulás, művelődés, az oktatáspolitikai hozzájárulni a vidékfejlesztéshez, hanem azt, hogy *a kistérségek milyen sajátosságai járulnak hozzá a gyerekek jobb eredményeihez*, kompetenciáik fejlődéséhez. Milyennek „kell(ene) lennie” egy térségnek ahhoz, hogy – szülői háttérüktől akár függetlenül is – jobb teljesítményeket érjenek el a gyerekek, vagy legalábbis érvényesülni tudjon a kedvezőbb családi háttér támogató, pozitív hatása.

Ezeket a kérdéseket a szerző részletesen vizsgálta doktori disszertációjában, mely egyszerre vette górcső alá a kistérségek jellemzőit, a szülői háttérnek és az iskolák társadalmi összetételének a diákok eredményességére gyakorolt hatását, valamint az eredményesség és a középfokú továbbtanulás kistérségi különbségeit. A téma iránti érdeklődésünket részben szakirodalmi (Forray-Kozma 1986a, 1986b, 1992; Forray 1986, 1988; Kozma 1973, 1975, 1987; Györgyi 1997; Forray-Híves 2003; Enyedi 1993, 1996; Nemes Nagy 1987, 1993), részben saját kutatási eredmények (Garami 1998, 2003a, 2003b, 2005, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2012) motiválják, melyek meggyőzően bizonyították, milyen jelentős szerepe van a térbeliségnek a különböző társadalmi folyamatok szempontjából. A térségi egyenlőtlenségekben ugyanis különböző *egyenlőtlenségi rendszerek* „*egymásba ágyazottsága*” valósul meg. Az „*előnyök*” és „*hátrányok*” egy-egy térségben *sajátos módon kapcsolódnak össze*, mely „*kontextus*” jelentősen hat a helyi társadalom viszonyaira.

A disszertáció alapját képező kutatásban a KSH által kialakított *kistérségi rendszert* használtuk. Kialakítottunk egy olyan SPSS adatbázist, melynek alapegységei a kistérségek voltak, az adatok pedig *teljes körű, hivatalos statisztikai adatfelvételekből* származtak¹. Az adatok összehangolása érdekében a kutatás alapjául a 2007-es évet választottuk². A fővárost kihagytuk a kistérségi elemzésből, mivel a „vidéki” Magyarországhoz képest kiugróan magas és egyedülálló értékei teljesen háttérbe szorítják a kistérségi különbségeket, hamis képet adva így az országról. A másik módszertani döntésünk az volt, hogy az országos kompetenciamérés két kompetenciaterülete közül *csak a matematikai* területen elért *eredményekkel* foglalkozunk. Egyrészt területi okokból, másrészt azért, mert a matematika pontszámok – nagyobb szórásuk miatt – alkalmasabbaknak bizonyultak az elemzésre. Létrehozott adatbázisunkon egyszerre vizsgáltuk a kistérségek társadalmi, gazdasági jellemzőit, az oktatási rendszer sajátosságait, valamint a közöttük lévő összefüggéseket.

Jelen tanulmányban azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy azok a térségek, melyekben tagadhatatlanul halmozódnak a hátrányok, *valóban esélytelenek-e* az oktatás eredményességének növelése szempontjából. Lehetnek-e e térségeknek is olyan *jellemzőik*, melyek *elősegíthetik* a kedvezőtlen szülői háttérrel rendelkező és kedvezőtlen társadalmi összetételű iskolákból jövő gyerekek számára a jobb teljesítmény elérését. A szülői háttérnek az eredményesség alakulásában játszott szerepét „el tudják-e téríteni” bizonyos térségi sajátosságok, vagy ezt csak és kizárólag az iskola teheti meg. Lényegében azt keressük, *milyen „kitörési pontok”* fedezhetők fel e térségekben.

¹ A kistérségek jellemzéséhez a KSH 2007. évi területi statisztikai kiadványa (KSH 2008b), illetve a 2001. évi népszámlálás kistérségi adatait (KSH2001), az oktatás eredményességének, illetve a szülői és iskolai háttér eredményességre gyakorolt hatásának elemzéséhez a 2007. évi Országos Kompetenciamérés 8. évfolyamának adatait használtuk, az intézmények területi elhelyezkedésére, típusára, az intézmény méretére, településére, az intézmények kistérségi megoszlására, valamint fenntartójára vonatkozó adatok az oktatási tárca közoktatás-statisztikai adatbázisából származtak. A középfokon történő továbbtanulás térszerkezeti jellemzőinek bemutatásához a középfokú továbbtanulásra vonatkozó KIFIR (Középfokú Közoktatási Intézmények Felvételi Információs Rendszere) adatokat használtuk.

² A 2007-es év választásában a legfontosabb érv az volt, hogy erre az évre vonatkozóan még rendelkezésünkre álltak a KIFIR adatok. További szempont volt az is, hogy 2007-re alakult ki a kistérségek 174 egységből álló rendszere, valamint stabilizálódott a közoktatás-statisztika új rendszere is. Végül szempont volt az is, hogy erre az évre vonatkozóan rendelkezésünkre álltak az országos kompetenciamérés ún. kutatói adatbázisai is.

Tisztában vagyunk azzal, mekkora szerepe van a teljesítmények alakulásában az iskolának (az iskolai infrastruktúrának, a vezetési stílusnak, az iskolai légkörnek, a pedagógia kultúrának, az elérhető szolgáltatásoknak), illetve a pedagógusoknak, de e hatások vizsgálata, ahogy a disszertációnak sem, úgy e tanulmánynak sem tárgya. Csak a térségi jellemzők hatásáról szeretnénk többet tudni, melyek kedvezően vagy kedvezőtlenül befolyásolják az iskolák teljesítményét, segítve vagy gátolva őket abban a munkában, melyet ők a gyerekek tudásának fejlesztéséért, a közöttük lévő különbségek ellensúlyozásáért folytatnak.

A kistérségek fejlettség szerinti homogenitása

A területi egyenlőtlenségekkel foglalkozó irodalmak nemcsak a térségi különbségek létét tartják problémának, hanem azt a helyzetet, amikor bizonyos térségekben az „előnyök”, illetve a „hátrányok” koncentrálódnak. Az „előnyök” és a „hátrányok” külön-külön *térségcsoportban* való *halmozódása* azért súlyos probléma, mert minél több területen figyelhető meg a „hátrányok” halmozódása, annál kevesebb kitörési lehetőség mutatkozik az adott térség számára.

Disszertációnkban szerkesztettünk egy olyan *homogenitásmutatót*, amely egyszerre képes megmutatni a kistérségek *fejlettség szerinti különbségeit*, valamint azt, hogy *mennyire homogének* a térségek a kedvezőtlen vagy kedvező adottságok szempontjából. A szakirodalomból jól ismert szociálökológiai szemlélet jegyében (Kozma 1983, 1986, 1987, 1996; Forray–Kozma 1986a, 1987, 1992, 1999a, 1999b; Forray 1986, 1988), a KSH területi adatbázisaiból (KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008), megalapozott statisztikai módszerek (faktoranalízis³) segítségével kiválasztottuk azokat a környezeti elemeket, melyekről úgy véltük, fontos szerepük van egy-egy térség formálásában. A kiválasztott területek a következők voltak:

- az egyes kistérségekre jellemző településhálózat,
- a térségek gazdasági fejlettsége, gazdaság szerkezete,
- infrastrukturális jellemzői,

³ A faktoranalízis módszere alkalmas arra, hogy eldöntse egy-egy változóról, mekkora szerepe van a változók mögött meghúzódó „látens struktúra” jellemzésében.

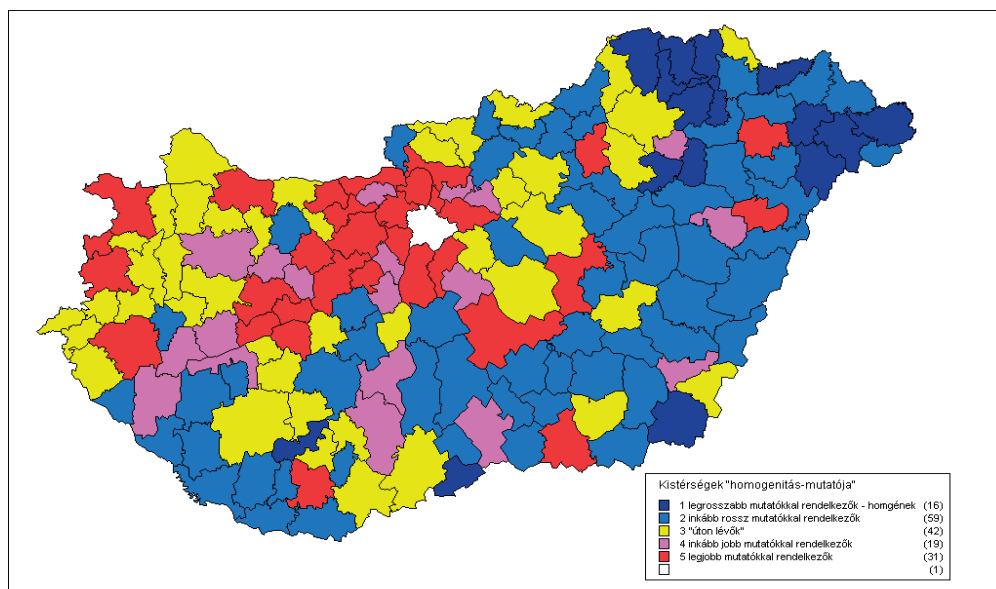
- demográfiai viszonyai,
- a térségek foglalkoztatottsági helyzete, munkanélküliség,
- a térségek jövedelemtermelő képessége,
- a térségek szociális viszonyai.

E tényezőkből klaszteranalízis segítségével *tipikus térségi „mintázatokot”* hoztunk létre. A klaszterek három kategóriából álltak, melyek „átlag alatti”, „átlag körüli”, illetve „átlag feletti” értékeket jelöltek. Egy speciális eljárással minden kistérségben összesítettük, hogy hány ismérv esetében kapott „kedvező”, „kedvezőtlen”, vagy „átlagos” besorolást. Megnéztük azt is, hogyan *kombinálódnak* ezek a „*fejlettségi szintek*”. E kombinációk alapján hoztuk létre a *homogenitásmutatót*, mellyel egyszerre tudtuk csoportosítani a térségeket *fejlettség és homogenitás szempontjából*.

A *homogenitásmutatóval* el tudjuk helyezni a térségeket egy *kontinuumon* a „*legrosszabb*” adottságokkal rendelkezőktől a „*legjobb*akig”. Mivel különbséget tettünk a „*kevés*”, illetve a „*döntően*” homogén térségek között, mutatónk kifejezetten alkalmas volt az *átmenetek* „*kezelésére*” is. Háttérváltozóként pedig kitűnően tudtunk használni mind az oktatás eredményességének, mind pedig a középfokon történő továbbtanulás kistérségi különbségeinek elemzéséhez.

A térkép önmagáért beszél. Jól látható, hogy az ország mely részébe koncentrálnak a „*jobb*” és „*rosszabb*” adottságú térségek, hol alkotnak tömböket, vagy éppen hol szóródnak. A legfejletlenebb térségekből kevesebb van, mint a legfejlettebbekből. Viszont ha hozzá számoljuk azokat is, melyeket ezen a képzeletbeli kontinuumon „*inkább fejletlenek*” minősültek, a térségek 44%-áról mondhatjuk el, hogy nem túl kedvezőek az adottságaik. Ezzel szemben a „*pozitív*” póluson (a „*legfejlettebb*”, illetve „*inkább fejlett*”) a térségek mindössze 29%-a található.

1. sz. ábra: A kistérségek homogenitásmutatója



Forrás: KSH (2001, 2008b.) alapján saját számítások és szerkesztés

Magyarázatra azok a térségek szorulnak, melyeket „úton lévőnek” minősítettünk. Ezzel a megjelöléssel azt akartuk kifejezni, hogy az ide tartozó térségekről nem dönthető el pontosan, hogy milyenek, és milyen fejlődési utat fognak bejárni, de az érzékelhető, hogy tartanak „valahonnan valahová”. E térségek közel fele a KSH besorolása szerint felzárkózó térségnek minősíthető, de nem elhanyagolható a fejlődő térségek aránya sem (közel 30%) (KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008). Ilyen térségek az ország különböző részein találhatóak, de legösszefüggőbb tömböt Győr-Moson-Sopron és Vas megyében alkotnak.

Az oktatás eredményességének mérőeszköze és háttérváltozói

Az oktatás „eredményessége” sok vitát kiváltó fogalom, mely alatt a szakértők sokféle tartalmat, elvárást értenek. Érthetjük alatta azt, hogy legyen a gyerekeknek sok tárgyi ismerete, legyenek „műveltek”, és erről megfelelő szinten tanúbizonyságot is tudjanak tenni hazai és

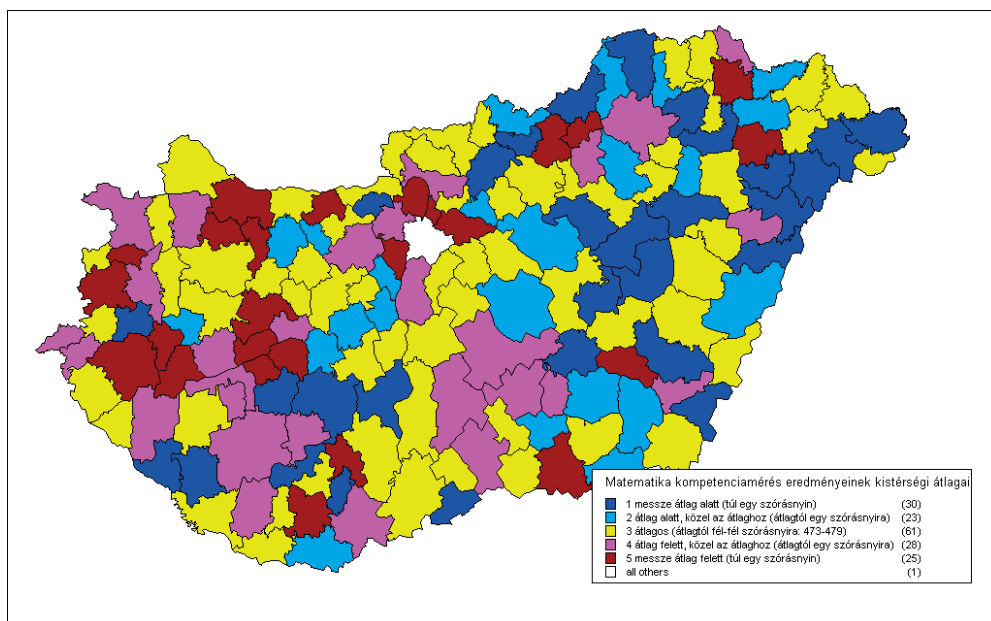
nemzetközi méréseken. Helyezhetjük arra a hangsúlyt, hogy megfelelően tudják használni megszerzett tudásukat az életben. Elvárhatjuk az oktatástól azt is, hogy készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra, vagy hogy tegyenek szert olyan kompetenciákra, melyeket később a munka világában, a felnőtt életben is tudnak majd használni. Nagyon sokféle elvárás támasztható tehát az oktatással, annak eredményességével szemben. Disszertációnkban nem vitattuk a lehetséges felfogásmódokat. Nem próbáltunk meg „igazságot tenni” a különböző szempontok között, és nem szándékoztunk újszerű tartalmat sem adni ennek a fogalomnak. Az oktatás eredményességét egyrészt az *országos kompetenciamérése*n elért *eredmények*, másrészt a *továbbtanulási tendenciákkal* vizsgáltuk (ez utóbbi területtel jelen tanulmányban nem foglalkozunk). Bárhogyan is határozzák meg a szakemberek az eredményesség fogalmát, ez a két szempont biztos, hogy részét képezi.

Eredményváltozónk tehát a matematikai kompetenciamérése-n elért pontszámok, a *háttérváltozók* pedig a diákok szülői háttére, iskoláik társadalmi összetétele, valamint a homogenitásmutató.

A matematika kompetenciaterület átlagosan elért pontszáma 476 pont volt. A diákok pontszámait először iskolai, majd kistérségi szinten átlagoltuk, végül az adatokat kategorizáltuk ⁴A matematika pontszámok *területi megoszlása és szórása* a 2. és a 3. ábrán látható.

⁴ Az 1. jegyzetben leírtak szerint.

2. sz. ábra: A matematika kompetenciamérés eredményének kistérségi megoszlása



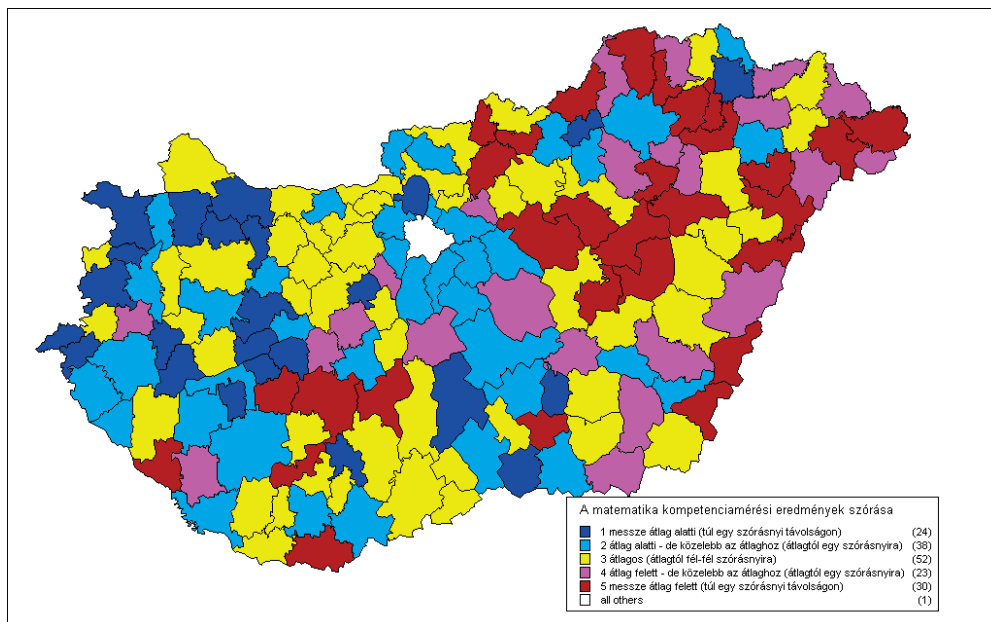
Forrás: OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

Viszonylag egyenletesen oszlanak meg a kistérségek a diákok matematikai teljesítménye szempontjából. A kistérségek 36%-ában az országos átlag körül mozognak az eredmények, 1/3-1/3 részükben pedig nem éri el, illetve meghaladja az országos átlagot. Jól látható a térképen, hogy a legalacsonyabb átlaggal rendelkező térségek az ország keleti és déli, míg a legjobb teljesítményűek az ország déli és középső, illetve az ország nyugati részében találhatóak. Beékelődik közéjük néhány kifejezetten jobban teljesítő térség. Ezek vagy megyeszékhelyek (mint például Miskolc, Debrecen, Nyíregyháza), vagy olyan kistérségek, ahol az iskolavárosi hagyományok (mint például a Sárospataki térségben), vagy néhány elkötelezett iskola kitartó munkája segíti az oktatás színvonalának megőrzését (mint például az egyébként kedvezőtlen adottságú Heves megyei Pétervásárai és Bélapátfalvai térségben).

Az eredmények *kistérségeken belüli szórásának* fontosságát a kompetenciamérési szakirodalmak (Balázsi-Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010, Országos kompetenciamérés... 2006, 2008) gyakran hangsúlyozzák, mivel a magyar közoktatás egyik legnagyobb problémája pontosan az, hogy *nagyon jelentősek az*

iskolák közötti különbségek, így nem biztosított az ország különböző pontjain élő gyermekek számára, hogy ugyanolyan színvonalú oktatást kapjanak.

3. sz. ábra: A matematika kompetenciamérés átlagos kistérségi eredményeinek szórása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

A matematika pontszámok szórása pontosan azokban a térségekben a *legmagasabb*, ahol az *iskolák összteljesítménye átlag alatti*. Egyetlen tehát az iskolák teljesítménye, ugyanazokban a térségekben vannak nagyon jól és nagyon gyengén teljesítő iskolák is. E térségek többsége *kedvezőtlen társadalmi összetételű*, ahol sok a *szélsőségesen hátrányos helyzetű család* és az ilyen *társadalmi összetételű iskola*, és mindössze *néhány* olyan iskola van (általában a városiasabb körzetekben), ahol jobbak az eredmények. Ilyen például a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Szikszói és Sárospataki, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tiszavasvári és Fehérgyarmati, valamint a Somogy megyei Balatonföldvári térség. E térségekben valamivel jobb a családok foglalkoztatottsági helyzete, mint a környezetüké, Sárospatak esetében szerepet játszik iskolavárosi múltja, a Balatonföldvári kistérség esetében pedig prosperáló idegenforgalma.

Az átlagnál jobb eredményeket produkáló kistérségek többségében átlag alatti a pontszámok szórása, tehát kisebbek az iskolák közötti különbségek, mint másutt.

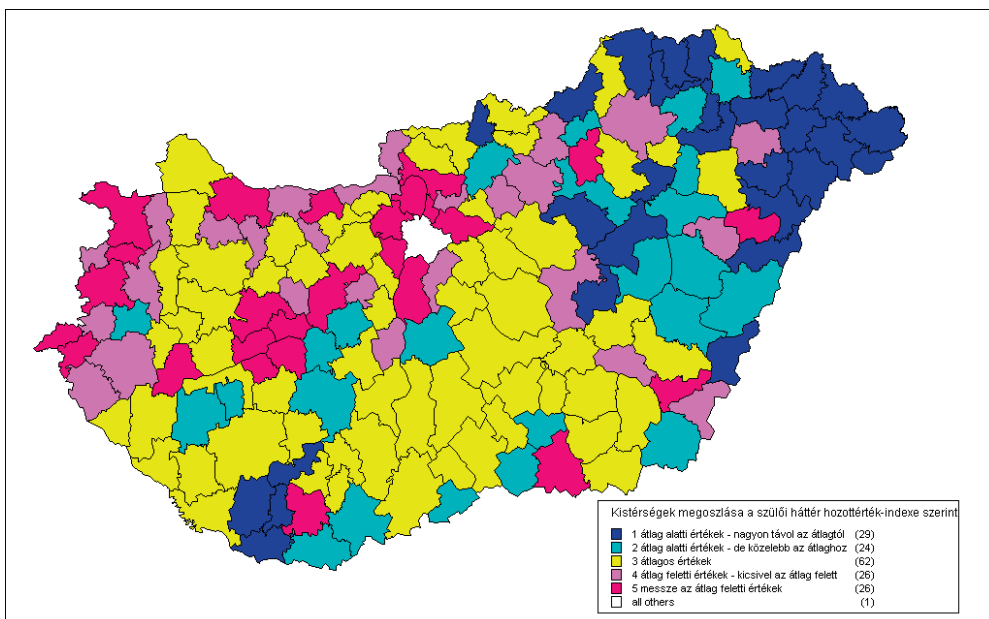
A szülői háttér

A családi háttér iskolai eredményekre gyakorolt hatását korábbi kutatási eredmények és a rendelkezésre álló bőséges hazai és nemzetközi szakirodalom alapján (Coleman 1961, Bourdieu 1978, 1998, DiMaggio 1998, Ferge 1980, Gazsó 1976, Báthory 1992, Lukácsy 1997, Csapó 2002, 2003, Bukodi 1995, 2000; Lannert 2004, Balázsi–Zempléni 2004, Balázsi és mtsai 2005a, 2005b, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2010) bizonyítottnak tekintjük.

A kompetenciamérést végző szakemberek a *szülői háttér jellemzésére* a tanulói kérdőív néhány kérdésére alapján létrehozták az ún. *családiháttér-indexet*, melyet *hozottérték-indexnek* (röviden HÉI-nek) nevezték el (Balázsi–Zempléni 2004; Balázsi és mtsai 2005a; Országos kompetenciamérés... 2008). A szakértők több lépcsőben vizsgálták a változók alkalmasságát, és végül a szülők iskolai végzettsége, a család és a tanuló saját könyvei, valamint a család birtokában lévő számítógépek száma mellett döntöttek. E változók megfelelő módon történő összevonásával képzett indexet évfolyamonként standardizálták, majd ezeket az értékeket telephelyi szinten átlagolták. Ezeket az átlagokat kistérségi szintre aggregáltuk, kategorizáltuk⁵, és beépítettük adatbázisunkba.

⁵ Az 1. jegyzetben leírtak szerint.

4. sz. ábra: A szülői háttér hozottérték-indexének kistérségi megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

A térségek többségében a diákok szülői háttere *megfelel az ország átlagnak*. Az „átlagos” szülői háttér alatt alapvetően *középfokú végzettségű, de nem feltétlenül érettségizett szülőket* értünk, valamint olyan családokat, ahol általában *egy számítógép* van, illetve ahol – bár a diákok döntő többségének vannak saját könyvei – *jellemzően kevés könyv* található. A legkedvezőtlenebb szülői háttérű térségek az ország északi, északkeleti csücskébe koncentrálnak (és csak néhány megyeszékhely képez kivételt), a legkedvezőbb szülői háttérrel rendelkező térségek pedig a középső, illetve a nyugati országrészre. Körülbelül 1/3-1/3 az arányuk. A szülői hozottérték-index értékeinek szórása a legrosszabb adottságú térségekben a *legnagyobb*, ami *erősen polarizált helyi társadalmakra* utal.

Az iskolák társadalmi összetétele

Szintén kutatási eredmények bizonyítják (Lannert 2004, 2006; Havas-Kemény-Liskó 2002), hogy az iskolai eredményesség szempontjá-

ból nemcsak a gyerekek szülői háttére számít, hanem az is, hogy milyen háttérből származó gyerekekkel tanulnak együtt. A szakirodalom (Felmlee–Eder 1983, Leiter 1983, Ladányi–Csanádi 1983, Lannert 2003a, 2003b, 2004, 2006, Havas–Kemény–Liskó 2002) gyakran hangsúlyozza az *iskola társadalmi összetételének* fontosságát az iskolai eredményesség szempontjából. Egy kedvezőtlenebb háttérből érkező gyerek maga is ambiciózusabbá válhat egy olyan közösségben, ahol a diákok többsége tanulást támogató családból jön, szeret is tanulni, mint egy olyan osztályban, ahol sok az alulmotivált gyerek, és nincs akkora értéke a tanulásnak.

A kompetenciamérést végző szakemberek az *iskolák tanulói összetételének* jellemzésére is képezték egy *indexet* a telephelyi kérdőív következő kérdéseiből⁶

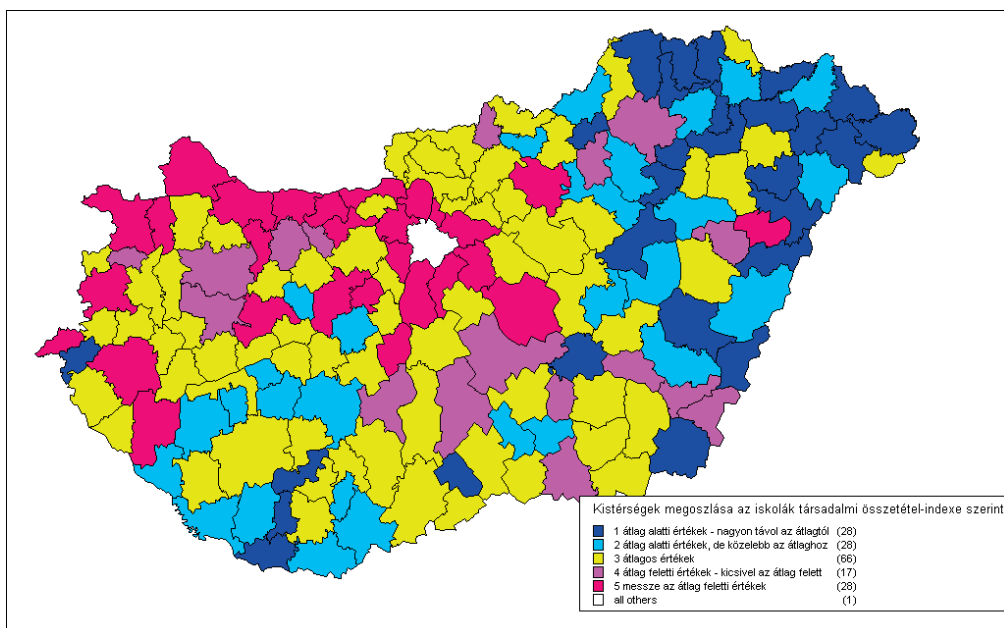
- átlag feletti anyagi körülmények között élők aránya,
- nagyon rossz anyagi körülmények között élők aránya,
- rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők aránya,
- veszélyeztetettek aránya,
- iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya,
- ingyenes tankönyvben részesülők aránya,
- azok aránya, akiknek szülei munkanélküliek,
- azok aránya, akiknek szülei diplomával rendelkeznek.

A képzett index értékeit évfolyamonként standardizálták, majd azokat telephelyi szinten átlagolták. Ezeket az átlagokat kistérségi szintre aggregáltuk, kategorizáltuk⁷, és beépítettük adatbázisunkba.

⁶ A felsorolt jellemzőkkel bíró tanulók százalékos arányára kérdeztek rá az általános iskolai, illetve gimnáziumi osztályokban. Országos kompetenciamérés... 2008:80.

⁷ Az 1. jegyzetben leírtak szerint.

5. sz. ábra: Az iskolák társadalmi összetétel-indexének kistérségi megoszlása



Forrás: Az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

A térségek közel 40%-ában az iskolák társadalmi összetétele *megfelel az országos átlagnak*, ami azt jelenti, kevés szülő rendelkezik diplomával, sok az egzisztenciális problémával küzdő, segítségre szoruló család, és viszonylag magas a szülők munkanélkülisége. Az *átlagnál kedvezőtlenebb* társadalmi összetételű térségek az ország északi és északkeleti részén alkotnak összefüggő tömböt, akárcsak a szülői háttér esetében (beékelődve közéjük néhány jobb helyzetű megyeszékhely), valamint Somogy és Baranya megye peremvidékein.

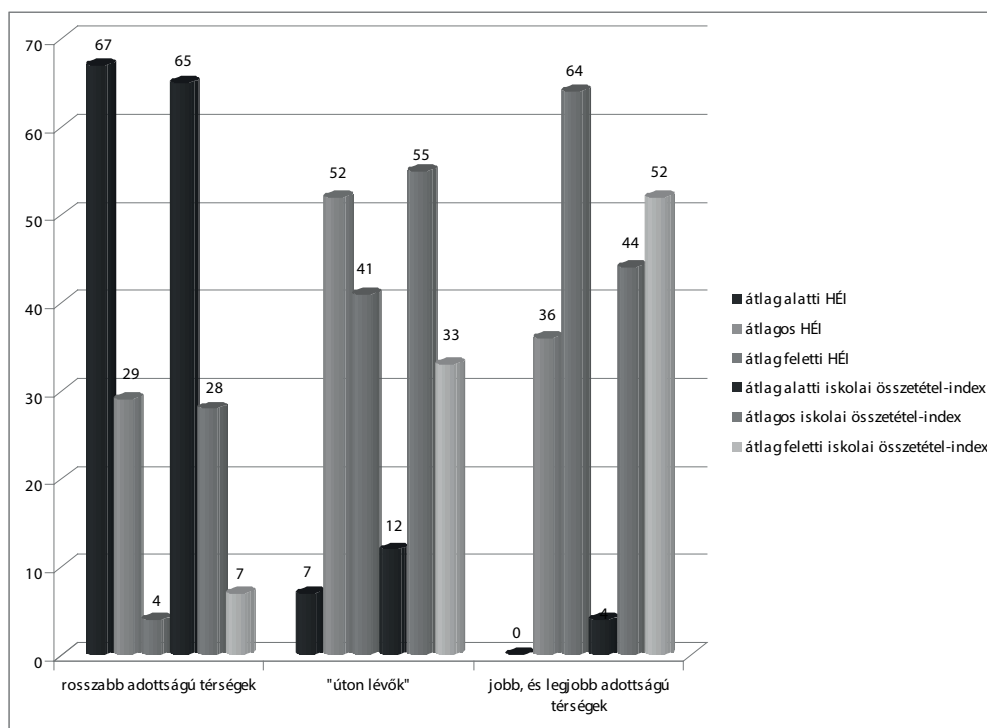
A matematika kompetenciamérési eredmények alakulása

Mint korábban említettük, elemzésünk a *legrosszabb adottságú* térségekre irányul, hogy a lehetséges „*kitörési pontokra*” rávilágíthassunk. *Egyrészt* azt vizsgáljuk, *mennyire „esik egybe”* a gyermekek szülői és iskolai háttere a homogenitásmutató jelezte fejlettségi szinttel, illetve melyek azok a térségi sajátosságok, melyek hatására „*megbomlik*” ez

az „egybeesés”, és a környezet fejletlenségéhez képest kedvezőbb szülői és iskolai háttér alakul ki, *másrészt* azt, hogy melyek azok a térségi sajátosságok, melyek hatására a „vártnál” *kedvezőbben* alakul a szülői és iskolai háttér kompetenciamérési eredményekre gyakorolt hatása.

A 6. ábrán jól látható, milyen jelentős mértékű „együttjárás” tapasztalható a *homogenitás-mutató* és a *szülői*, illetve *iskolai háttér* között. A hátrányos helyzetű térségek 2/3-ban kedvezőtlen, a kedvező adottságú térségek felében-kétharmadában előnyös a gyermekek szülői és iskolai háttere.

6. sz. ábra: A szülői háttér hozottérték-, valamint az iskolai összetétel-index megoszlása a homogenitás-mutató szerinti térségcsoportokban, %⁸



Forrás: A KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008 alapján saját szerkesztés

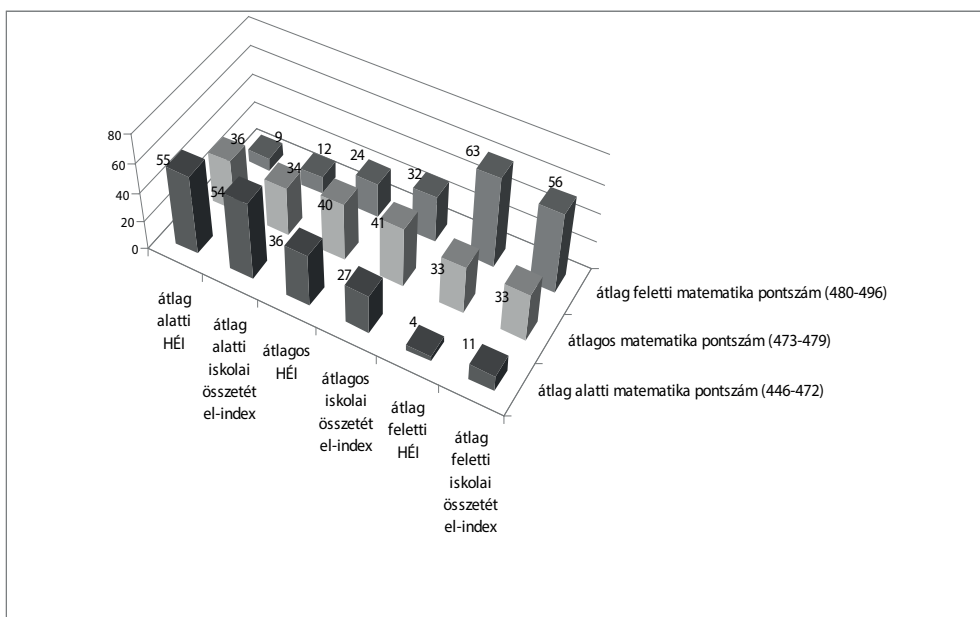
De nem minden kistérség esetében áll fenn ez az „egybeesés”. Van néhány olyan térség, ahol a kedvezőtlen környezeti tényezők ellenére *előnyösebb* (átlagos vagy afeletti) a gyermekek szülői és/vagy iskolai háttere (ilyen például a Pétervásárai [Heves], Szobi [Pest], Szarvasi [Békés], Csengeri [Szabolcs-Szatmár-Bereg], és a Hajdúböszörményi kistérség).

⁸ Az egyes térségcsoportok képviselik a 100%-ot, mind a HÉI, mind az iskolai összetétel-index esetében.

ség [Hajdú-Bihar megye]). Ezt a helyzetet az magyarázza, hogy e térségeknek környezetükhöz képest valamivel kedvezőbb a szociális és foglalkoztatási helyzete, mivel a működő vállalkozások aránya megközelíti az országos átlagot, több a munkahely, népességükre jellemzőbb a középfokú iskolai végzettség, a térségekre pedig az, hogy az 1990-es évek óta folyamatosan igyekeznek felzárkózni a fejlettebb térségekhez (KSH 2008b; Faluvégi 2008).

A gyerekek szülői háttere, iskoláik társadalmi összetétele és kompetenciamérési eredményeik között is hasonló mértékű „együttjárás” tapasztalható. A térségek 40–63%-ában a diákok teljesítménye visszautkrözi szülői és iskolai háttérük jellegét. Legkevésbé az „átlagos” (40, 41%), leginkább a *legkedvezőbb szülői és iskolai háttérű* térségekben (63, 56%), ami lényeges társadalmi „tőketöbblet” jelenthet az ott élő gyermekek számára, hiszen a gyermekek iskolázására irányuló családi törekvéseket a környezeti hatások is megtámogathatják.

7. sz. ábra: A matematika kompetenciamérési eredmények a szülői háttér hozottérték-, valamint az iskolai összetétel-index szerint, %⁹



Forrás: A KSH 2008b; KSH 2001; Faluvégi 2000, 2005, 2008, és az OKM 2007. évi adatbázisa alapján saját szerkesztés

⁹ A szülői háttér hozottérték-, illetve az iskolai összetétel-index egyes kategóriái képviselik a 100%-ot.

A leghátrányosabb szülői és iskolai összetételű térségekben körülbelül hasonló mértékű a szülői ház és az iskola eredményekre gyakorolt hatása: 55 és 54% az átlag alatti, 36 és 34% az átlagos, 9 és 12% az átlag feletti teljesítményt nyújtó térségek aránya a kedvezőtlen szülői, illetve iskola háttérrel rendelkező kistérségek között. Viszont az átlag feletti anyagi és kulturális javakkal rendelkező, iskolázottabb szülői háttér többet tud tenni gyermekeik átlag feletti eredményeiért, mint a hasonlóan előnyös összetételű iskolák: az átlagnál kedvezőbb szülői háttérrel rendelkező térségekben az átlag feletti matematika pontszámokat elért térségek aránya 63, míg az iskolák esetében 56%. A *szülői háttér* jellege tehát *jobban „behatárolja” a gyermek eredményeit*, mint az iskolák társadalmi összetétele. Ez látszik abból is, hogy míg az átlagnál kedvezőbb szülői háttér mellett mindössze 4, addig a hasonlóan kedvező összetételű iskolák esetében 11% az olyan térségek aránya, ahol a diákok többsége az átlagnál rosszabbul teljesített a kompetenciamérésen.

Az igazán fontos kérdés számunkra az, hogy milyen *sajátosságokkal* rendelkeznek azok a térségek, melyek a homogenitásmutató szerint kifejezetten kedvezőtlen adottságokkal rendelkeznek¹⁰, a gyerekek – szülői és iskolai háttérük ellenére – mégis jobb eredményeket értek el a kompetenciamérésen. Ezt vagy úgy érték el, hogy az országos *átlagnál is kedvezőtlenebb* szülői és iskolai háttérük ellenére produkáltak magasabb (tehát átlagos vagy afeletti) pontszámokat, vagy úgy, hogy *átlagos* háttérükhöz képest tudtak átlagon felüli teljesítményt nyújtani. Ezekben az esetekben tehát a *„vártnál”, azaz háttérükhöz képest* értek el jobb eredményeket.

A feladatot az SPSS programcsomag háromdimenziós kereszttábla elemzésével végeztük el¹¹, mely mind a szülői háttér, mind az iskolák társadalmi összetétele esetében úgy vizsgálja a matematika eredményekkel való összefüggést, hogy „mögéjük rendeli” a kistérségek homogenitásmutató szerinti jellegzetességeit.

A *leghátrányosabb helyzetű térségek* e csoportjában sajátosan érvényesül a szülői és az iskolai háttér eredményekre gyakorolt hatása. A Chi2 próba és az asszociációs mérőszámok tanúsága szerint¹² a szülői

¹⁰ 75 ilyen kistérség van, lásd 1. sz. ábra.

¹¹ Feltételes függetlenség vizsgálatot végzünk, ahol a térségi sajátosságok képezik azt a feltételt, melynek mentén a háttér- és eredményváltozók közötti összefüggés fennállását teszteljük.

¹² Chi2 = 9,647, df = 4, Szig = 0,047; Cramer's V = 0,254, Szig = 0,047.

háttér hatása „beleolvad” a súlyos gazdasági és társadalmi problémák miatt túlságosan erős térségi hatásokba. Ez nem azt jelenti, hogy nincs a szülői háttérnek önálló hatása az eredményekre, hanem azt, hogy befolyása a térségi hatásokon keresztül érvényesül. Az ilyen térségekben kevésbé tudják függetleníteni magukat a családok a környezeti hatásoktól, mert „összezsúsznak” a kedvezőtlen térségi adottságokból, valamint a kedvezőtlen társadalmi háttérből adódó *hátrányok*. Az iskolák társadalmi összetételének hatásával más a helyzet, melynek önálló hatása megmarad a térségek e leghátrányosabb helyzetű csoportjában is¹³. Az adott térség sajátosságaitól függetlenül is képes befolyásolni az eredményeket.

A kedvezőtlen adottságok „visszahúzzhatják” még azokat a családokat és iskolákat is, melyek jobb eredmények elérésére is képesek lennének. Ez abból látható, hogy a hátrányos környezeti tényezők hatására csökken a gyerekek *háttéréhez képest* elérhető jobb eredmények esélye. Csökken ugyanis azoknak a térségeknek az aránya, melyekben jellemzően átlagon felüli az iskolák teljesítménye. A hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben ki tudják fejteni negatív hatásukat, mint az előnyösebb mutatók a maguk kedvezőbb hatását. Ez pedig az előnytelen adottságok olyan szintű „*halmozódását*” okozhatja, amely komoly gátjává válhat a térségek fejlesztésének.

Megfigyeltük azt is, hogy abban az esetben, amikor a rosszabb kistérségi mutatók közé „be tud férközni” néhány jobb mutató is (valamivel jobbak lesznek például a térség foglalkoztatási és szociális viszonyai, esetleg több képzetten, nagyobb gazdasági aktivitású fiatal található a térségben), ez azonnal meg is látszik az eredmények alakulásában. Ilyen esetekben ugyanis a környezeti tényezők legalább nem rontják le a kedvezőbb szülői és iskolai háttér eredményekre gyakorolt jótékony hatását, hanem hagyják érvényesülni azt. Ezek a kistérségi sajátosságok azért fontosak számunkra, mert azáltal, hogy „támogatják” a kedvezőbb kimenetek előfordulását, „*kitörési pontként*” *szolgálhatnak* az egyes térségek számára.

De még ilyen feltételek mellett is a leghátrányosabb helyzetű térségek *felében-kétharmadában* a „vártnál” jobb eredmények születtek. E térségek között olyan észak-magyarországi és észak-alföldi térségek vannak, melyek sajátos helyi kultúrájuknak, hagyományaiknak

¹³ Chi2 = 12,268, df = 4, Szign = 0,015; Cramer's V = 0,286, Szign = 0,015.

köszönhetően kitűnnek ebből a térségcsoportból. Ilyen például a Sárospataki, a Tokaji, Belpátfalvai, valamint a Kisvárdai kistérség. A térségcsoport többi tagjához képest valamivel jobbak e térségek foglalkoztatási mutatói, ami annak is köszönhető, hogy a gazdaság ágazati szerkezete közelebb áll az országos átlaghoz, mint a hasonló helyzetű térségekben. Az ágazatokon belül a mezőgazdaság dominál, melyhez igazodik a lakosság alacsonyabb iskolázottsága is. Sajnálatos viszont, hogy az 1990-es évek közepétől ezekben a térségekben nem történt jelentős elmozdulás. Többségük akkor is, és a 2000-es évek közepén is lemaradó, illetve stagnáló térségnek minősült.

Összegzés

Egy térség fejlődési lehetőségei szempontjából helyi társadalmának összetétele és állapota kulcskérdés. Eredményeink alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a térségek fejlettségbeli homogenitása mindenképpen befolyásolja az oktatás eredményességét, elsősorban azon a közvetlen hatáson keresztül, amelyet a családok egzisztenciális helyzetére, életfeltételeikre, az iskolák működési feltételeire, társadalmi összetételére, másrészt azon a közvetett hatáson keresztül, amelyet a térségek infrastrukturális, gazdasági és demográfiai jellemzőire gyakorolnak.

Az elemzések eredményeként megnevezhetők azok a kitörési pontok, amelyek segíthetik az oktatás, és ezáltal a térségek eredményességének növelését is. Mindenképpen ilyen kitörési pontnak tekintjük az *iskolázottság* és a *foglalkoztatottság* növelését. Mindkettő olyan *externális hatásokkal* is járna, melyek nélkülözhetetlenek a térségek fejlődése szempontjából (a térségek jövedelemtermelő képessége, szociális és demográfiai viszonyai).

A legjobb adottságú térségekben, melyek többségében jelentős mértékben „egybeestek” a diákok eredményei a szülői és iskolai háttér jellegével, már most megteremtődött egyfajta „*társadalmi többlet*” az ott élő gyermekek számára. Az igazi kérdés az, hogy képes-e egy térség, akár népességének iskolázottsága, foglalkoztatottsága, akár gazdasági helyzetén keresztül egy olyan „*társadalmi többlet*” létrehozni, amely hatékonyan képes növelni az ott felnövekvő gyermekek esélyeit.

Ha meg kellene fogalmaznunk, milyen irányba terjesztenénk ki a további kutatás irányait, akkor egy olyan kutatás fontossága mellett érvelnénk, amely azt tárná fel, hogy a különböző adottságú térségekben jelenleg milyen formái és lehetőségei vannak a foglalkoztatás-, az oktatás-, valamint a szociálpolitika térségi együttműködésének, egymás kölcsönös támogatásának és eredményeik, ismereteik kölcsönös átvételének, illetve felhasználásának.

Jegyzetek

1. Kategoriális változók képzése

Bármilyen folytonos változó esetén a statisztikában „bevett” gyakorlat, hogy a szórás mértékét használjuk fel a változó kategoriális változóra történő átalakításához azért, hogy ne önkényesen határozzuk meg a kategóriahatárokat, hanem a változó tényleges megoszlását figyelembe véve. Először az átlagtól $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{2}$ szórásnnyira az átlagnál alacsonyabb, illetve magasabb értékek felé meghatározzuk azt a két pontot, melyek kijelölik a legszűkebben vett „átlagos” intervallumot. Ezt követően az átlagtól 1-1 szórásnnyira (az átlagnál alacsonyabb, illetve a magasabb értékek felé) kijelöljük a következő szakaszhatárokat, melyeken belül az értékek egyrészt átlag alattiak, másrészt átlag felettiak lesznek, de még közel lesznek az átlagosnak tekinthető intervallumhoz. A 3. lépésben, az esetek többségében általában már ki szokott alakulni a kategóriarendszerünk, mivel az 1 szóráson túli értékek az esetek többségében valóban az átlaghoz képest legalacsonyabb, illetve legmagasabb értékek.

Felhasznált irodalom

Balázsi Ildikó – Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 36–50. p.

Balázsi Ildikó – Rábainé Szabó Annamária – Szabó Vilmos – Szepesi Ildikó (2005a): A 2004-es országos kompetenciamérés eredményei, Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 3–21. p.

Balázsi Ildikó – Szabó Vilmos – Szalay Balázs (2005b): A matematika-oktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség, Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 3–21. p. <http://www.oki.hu/printerfriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-tobbek-matematikaoktatas> Letöltve: 2012. 05. 12.

Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs (2006): PISA 2006 összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma, Oktatási Hivatal, Budapest. <http://oecd-pisa.hu/pisa2006jelentes.pdf> Letöltve: 2012. 05. 14.

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter – Felvégi Emese – Szabó Vilmos (2007): pirls 2006 (progress in international reading literacy study). Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről, Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/pirls/pirls2006_jelentes.pdf Letöltve: 2012. 05. 16.

Balázsi Ildikó – Balkányi Péter (2008a): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása, Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 3–12. p.

Balázsi Ildikó – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2008b): TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study). Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból, Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázsi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában, Oktatási Hivatal, Budapest. <http://www.oh.gov.hu/orszagos-nemzetkozi/pisa/pisa-2009-meres> Letöltve: 2012. 05. 14.

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata, Tankönyvkiadó, Budapest.

Bourdieu, Peter (1978): Gazdasági, tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel György – Szántó Zoltán: Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája, Aula, Budapest.

- Bourdieu, Peter (1998): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, Gondolat, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (1995): Az iskolázottsági esélyek alakulása, KSH, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In Elekes Zsuzsa – Spéder Zsolt (szerk.): Törések és kötések a magyar társadalomban. Art-Századvég, Budapest.
- Coleman, James (1961): The adolescent society. New York: The free press of Glencoe.
- Csapó Benő (szerk.) (2002): Az iskolai tudás, Osiris Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő (2003): A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dimaggio, Paul (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény. In Róbert Péter (szerk.): Társadalmi mobilitás, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Enyedi György (szerk.) (1993): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Enyedi György (1996): Regionális folyamatok Magyarországon, KAI-ROSZ, Budapest.
- Faluvégi Albert (2000): A magyar kistérségek fejlettségi különbségei, Előadás a magyar statisztikai társaság területi statisztikai szakosztálya vándorülésén, Balatonöszöd, 2000. május 18-19.
- Faluvégi Albert (2005): A társadalmi-gazdasági jellemzők területi alakulása az átmenet időszakában, várható hatások. In Fazekas Károly (szerk.): A hely és a fej – munkaerőpiac és regionalitás Magyarországon, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. <http://www.econ.core.hu/kiadvany/ktikonyvek.html> Letöltve: 2012. 05. 24.
- Faluvégi Albert (2008): Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről, KSH, Budapest.

- Felmlee, Diane – Eder, Donna (1983): Contextual effects in the classroom. The impact of ability group on student attention, *Sociology of Education*, April. 77–87 p.
- Ferge Zsuzsa (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés, In uő. Társadalompolitikai tanulmányok, Gondolat, Budapest
- Forray R. Katalin (1986): Mi az oktatásökológia? In Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986a): Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia. Oktatókutató Intézet, Budapest, 59–94. p.
- Forray R. Katalin (1988): Társadalmunk és középiskolája, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1973): Hátrányos helyzetű iskolai körzetek, in Kiss Árpád (szerk.): Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986a): Területi kutatások az oktatásügyben. In Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatásökológia. Oktatókutató Intézet, Budapest, 11–58. p.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1986b): Az iskolázottság területi egyenlőtlenségei Magyarországon, 1980. Munkaközi beszámoló, Országos Pedagógiai Intézet, Értékelési Központ, Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1987): Regionalitás az oktatásfejlesztésben. A területi-társadalmi folyamatok távlati alakulása és az oktatás hosszú távú fejlesztése, Oktatókutató Intézet, Kézirat, Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999a): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai, Oktatókutató Intézet, *Educatio* füzetek, 225. Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999b): Az oktatáspolitikai regionális hatásai 1990–1997. Oktatókutató Intézet, Kézirat, Budapest.

- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2003): A leszakadás regionális dimenziói, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Garami Erika (1998): A munkaerő-piaci pozíciók javításának regionális aspektusai a fiatalok körében Győr-Moson-Sopron és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, In Benke Magdolna (szerk.): Az átképzés, mint a foglalkoztatáspolitikai eszköze és szerepe a munkanélküliség kezelésében, készült a Közös a jövő munka-helyeiért Alapítvány megbízásából, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, 8-27. p.
- Garami Erika (2003a): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon. Országos Köznevelési Intézet. Budapest, 33-70. p.
- Garami Erika (2003b): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában, Iskolakultúra, 1. sz. 83-90. p.
- Garami Erika (2005): A kereslet és a kínálat viszonyának területi szintű elemzése. Zárótanulmány „az oktatás területi különbségei a KIFIR adatbázis alapján” c. projekthez, Kézirat, Országos Köznevelési Intézet, Kutatási Központ, Budapest.
- Garami Erika (2009a): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. Területi statisztika, 12. (49) évfolyam 3. szám. 280-298. p.
- Garami Erika – Híves Tamás (2009b): A humán erőforrás területi különbségei, In Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett Ágnes – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyai Zsuzsa Zsófia (szerk.): Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 33-48. p.
- Garami Erika (2009c): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. Educatio, 2. szám, 241-250. p.
- Garami Erika (2009d): Az autonóm tanulás területi különbségei, In Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informá-

lis – autonóm tanulás, Felnőttnevelés, művelődés, Acta Andragogiae et Culturae sorozat, 22. szám, Debreceni Egyetem, Debrecen, 197–210. p.

Garami Erika (2012): A „tanulás” térszerkezeti sajátosságai, In Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): Tanulás és művelődés, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézete – Kultúrársz Közhasznú Egyesület, Debrecen, 103–109. p.

Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás, Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Györgyi Zoltán (1997): A regionális tényezők hatása a hátrányos helyzetre, In Liskó Ilona (szerk.) A hátrányos helyzetű tanulók szakképzése, Kézirat, Oktatókutató Intézet, Budapest, 139–160. p.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyermekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor (2001): Oktatási reformterv a tanulási problémákkal küszködő, hátrányos családi háttérű gyermekek megsegítésére az alapfokú oktatásban. In Semjén András (szerk.): Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest.

KSH (2001): A 2001. évi népszámlálás kiadványai és adatai. <http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/06/index.html> Letöltve 2012. 08. 11.

KSH (2008b): Területi statisztikai évkönyv, 2007. Budapest.

Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozma Tamás (1983): Az oktatásfejlesztési koncepció regionális alkalmazása. Kutatási zárótanulmány, Oktatókutató Intézet, Budapest.

Kozma Tamás (1986): A kulturális innováció területi terjedése, In Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Területi kutatások az oktatásügyben. Oktatóökológia. Oktatókutató Intézet, Budapest, 253–306. p.

- Kozma Tamás (1987): Iskola és település. Regionális oktatásügyi kutatások. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio*, 2. szám, 248–259. p.
- Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): Szelekció az általános iskolában, Magvető, Budapest.
- Lannert Judit (szerk.) (2003a): Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lannert Judit (2003b): Középiskola-választás a kilencvenes évek végén. In Nagy Mária (szerk.): Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 71–92. p.
- Lannert Judit (2004): Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben, Ph.D. értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Szociológia Ph.D. Program, Budapest. http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/lannert_judit.pdf Letöltve: 2012. 06. 22.
- Lannert Judit (2006): Az iskolai eredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek, Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 17–42. p.
- Leiter, Jeffrey (1983): Classroom composition and achievement gains. *Sociology of Education*, July, 126–132 p.
- Lukácsy Gábor (1997): Szabad iskolaválasztás vagy szelekció. *Iskolakultúra*, 8. sz. 29–42. p.
- Nemes Nagy József (1987): A regionális gazdasági fejlődés összehasonlító vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy József (1993): Adalékok a térbeliség társadalmi magyarázó erejéhez (lokalitás, regionalizmus, centrum-periféria), In Enyedi György (szerk.): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Országos kompetenciamérés 2006, Sulinova Kht., Budapest. http://kompetenciameres.hu/2004/okm2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf
Letöltve: 2009. 05. 12.

Országos kompetenciamérés 2007, Oktatási és Kulturális Minisztérium
– Oktatási Hivatal, Országos jelentés. [http://okmfit.kir.hu/fileadmin/letoltes/orszagokompetenciameres2007_orszagos_jelentes.pdf](http://okmfit.kir.hu/fileadmin/letoltes/orszagokompetenciameres2007/orszagos_jelentes.pdf) letöltve: 2009. 05. 14.