

SEBESTYÉN KRISZTINA – HEGEDŰS ROLAND

Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén

Analysis of secondary school pupils' achievements in foreign languages, reading and mathematics based on social and territorial factors

The quality of foreign language proficiency is influenced by several factors. First, it interacts with other competence areas, for example, reading and mathematics. Second, it is worth analysing the language learners' sociocultural and socio-economical background because these factors have an important role in the learning process (Torgyik 2015), and have an effect on efficiency as well (Coleman et al. 1966; Oswald and Krappmann 2004; Rolff et al. 2008). In our paper, we analyse the intermediate level English and German school leaving exam results of students who took the reading and mathematics tests of the National Competence Measurement (NCM) for 10th grade pupils in 2013. We examine the interaction between these subjects, the effects of the pupils' social background and the territorial basis of these factors. Based on statistical results, it can be said that the analysed efficiency variables have a strong correlation in every case. In our study, too, family background and the territorial basis have a significant effect on pupils' achievement.

A társadalmi státus hatása a tanulók idegen nyelvi ismereteire

Napjainkban a társadalom fejlettségével egyenesen arányos folyamat, hogy az egyén társadalomban betöltött szerepét nem annyira a családi háttér, hanem egyre inkább az iskolázottság határozza meg (Fehérvári 2015). Az iskolarendszer viszont többnyire konzerválja a társadalmi, illetve foglalkozási csoportokat (Bourdieu 1983, Petneki 2002, Gogolin 2014), ami tulajdonképpen azt is jelenti, hogy az iskola kevés esélyt ad a szegényebb tanulók kitörésére.¹ Ezzel szemben jelentős hatással van az iskolai eredményekre az otthoni környezet, a szülők iskolázottsága, a szülőkkel való kapcsolat, a közös családi döntések, valamint a család társadalmi-gazdasági helyzete (Oswald–Krappmann 2004, Rolff et al. 2008). Például a magasabb társadalmi státusú tanulók otthoni nyelve kevésbé tér el az iskolában használt nyelvtől, vagyis nekik nincsenek nyelvi hátrányaik, és ezért könnyebb a tanulmányaikban sikeresnek lenniük (Gogolin 2014). A nyelvi eltérés oka lehet, hogy a tanuló többnyelvű családból származik, vagy bár a szülők közös nyelvet beszélnek (tehát a diák nem kevert családi hátterű), ez a kö-

¹ Rolff és munkatársai (2008) szerint a társadalmi származást több indikátorral lehet jellemezni: a szülők legmagasabb iskolai végzettségével, munkájuk típusa és munkaidejük alapján, dolgozik-e mindkét szülő, továbbá családstruktúra szerint és a család kulturális javai (könyvek, képzőművészeti tárgyak stb.) mentén.

zös családi nyelv eltér az iskolában használt nyelvtől, illetve különbözhet egymástól a „kidlógzott” iskolai és a „kevésbé kidlógzott” otthoni nyelvi kód (Bernstein 2003). Az anyanyelvi – és ezzel összefüggésben az idegen nyelvi és a matematikai – teljesítménye jobb azoknak a tanulóknak, akiknek kedvezőbb a családi háttere, például az anyagilag jobb helyzetben lévők megengedhetik a gyerekeiknek a különórát (Rolff et al. 2008, Einhorn 2012).

A tanuló anyanyelvi háttere meghatározó lehet az idegen nyelv-tanulás során, ha a különböző idegen nyelvi formák anyanyelvi megfelelőinek megértésére gondolunk. (Például aki nem ismeri a „disztingválni” szót, annak az idegen nyelvű megfelelőjével is problémája lesz.) Fontos tudni továbbá, hogy a magasabb iskolázottságú szülők gyerekeinek többsége angolt (is) tanul (Csapó 2001, Nikolov 2003, Nikolov–Vígh 2012). Ezzel szemben a német nyelvet elsősorban az alacsonyabb társadalmi státusú tanulók választják, illetve azok, akiknek a jövőben munkavállalási célból – például műszaki területen – szükségük lehet rá. Ezzel kapcsolatban fontos tényező az adott térség gazdasági fejlettsége, amely szintén hatással van a családok társadalmi státusára és a térségben jellemzően előnyben részesített idegen nyelvre (Garami 2003, Hegedűs 2016a). Természetesen befolyásolja a választást az is, hogy az iskola milyen idegen nyelveket kínál, azonban Magyarországon az Oktatási Évkönyv (Csécsiné Máriás et al. 2015) tanúsága szerint évek óta az angol és a német nyelv a két legnépszerűbb.

Jelen tanulmányunkban az idegen nyelvi teljesítmények szempontjából a kétszintű érettségi rendszerben 2013 és 2015 között született középszintű angol és német nyelvi eredményeket vizsgáljuk. A kétszintű érettségi rendszer a 16/2000. (II. 11.) Korm. rendelet vezette be és látta el kettős funkcióval: az érettségi már nemcsak a közoktatást lezáró, hanem a felsőoktatásba való bekerülést szabályozó vizsga is. Minden gimnáziumi és szakközépiskolai tanulónak legalább egy idegen nyelvből és legalább középszinten érettségi vizsgát kell tennie, amire a tanulmányaik végén, illetve – bizonyos feltételek teljesülése mellett – előrehozottan van lehetőségük (100/1997. [VI. 13.] Korm. rendelet). Az emelt szintet általában azok választják, akiknek ez a felsőoktatásba való bekerüléshez szükséges (Einhorn 2007). Korábbi vizsgálatok eredményei azt is mutatják, hogy a gimnáziumi tanulók teljesítménye jelentősen magasabb (Csapó et al. 2009), és így van ez az idegen nyelvi érettségi esetében is (Vígh 2013, Sebestyén 2017).

Az idegen nyelvi érettségi eredményeit a továbbiakban összevetjük az Országos kompetenciamérés szövegértési és matematikai feladatainak eredményeivel is annak érdekében, hogy még teljesebb képet kapjunk a tanulók teljesítményéről és a különböző diszciplínák egymásra gyakorolt hatásairól. A szövegértésnek például nyilvánvalóan közvetlen hatása van, hiszen a legtöbb tantárgy követelményeinek sikeres teljesítéséhez – így az idegen nyelvhez is – szükséges az értő olvasás, a megfelelő szókinccs (Gogolin 2014). A matematikai gondolkodás sem áll távol az idegen nyelvi sikerességtől, elég csak a logikára, a nyelvtani összefüggésekre gondolni. A szövegértési és a matematikai képességek vizsgálatában (Garami 2009a), az anyanyelvi és az idegen nyelvi teljesítmények közötti korrelációsokban (Simon 2006, Hesse et al. 2008), valamint az idegen nyelvi és matematikai teljesítmények (Szirmai 2003) összefüggéseinek keresésekor is megállapítható, hogy ezeknek a területeknek a teljesítményei pozitív kölcsönhatásban vannak egymással. Vizsgáljuk továbbá az ország különböző területeinek, azok gazdasági fejlettségének a tanulói teljesítményre gyakorolt hatásait is.

Az Országos kompetenciamérésről és a területiségről

Az Országos kompetenciamérés (OKM) a PISA-vizsgálat kistestvérének tekinthető, a magyar oktatási rendszer sajátossága. Az adatok értelmezéséhez érintenünk kell a PISA-vizsgálatok eredményeit is. Hazánkban a PISA átlagához képest lényegesen erősebb a családi háttér befolyása a tanulói teljesítményre (Arató–Varga 2004). Ehhez csatlakozik továbbá az is, hogy más országokhoz képest az iskolai integráció lényegesen kisebb mértékű, ami szintén negatívan befolyásolja a tanulók teljesítményét, mivel ezáltal a hátrányos helyzetűek még inkább hátrányba kerülnek (Csapó et al. 2009).

A tanulói teljesítmények tekintetében a PISA-mérés eredményeiből az látszik, hogy a szövegértési képesség hatással van más tantárgyak eredményeire is, mivel ha a diákok már a szöveget sem értik meg, akkor a hozzá kapcsolódó feladatokat sem tudják megoldani. Ezt elkerülendő, már alsó tagozatban fejleszteni kellene ezt a kompetenciát (Artelt et al. 2002). Hasonló, társadalmi státusból eredő szövegértéssel kapcsolatos problémákról árulkodnak például Németország széles skálán mozgó PISA eredményei is: a legjobb teljesítményt nyújtó tanulók rétegével szemben létezik a tanulóknak az a rétege is, akik az alapvető szöveget sem képesek megérteni, és ezáltal az ország átlagos teljesítményét nagymértékben lehúzzák. Az alacsonyabb státusú tanulók teljesítménye Németországban is alacsonyabb, mint a magasabb státusúaké (Neumann et al. 2009).

Más jellegű, de szintén a szövegértéssel kapcsolatos probléma tapasztalható az USA eredményeiben. Itt 20 millió bevándorló él, akik jelentős részének gyerekei nem anyanyelvi szinten beszélnek angolul, ezért a tesztek is gyengébben teljesítenek. Akiknek a társadalmi státusa lehetővé teszi, különórákra járatják gyerekeiket, így azok könnyebben alkalmazkodnak az angol nyelvű tesztekhez, míg a szegényebb tanulók ilyen segítség hiányában alacsonyabb eredményeket érnek el. A szövegértési problémák ebben az esetben is hatással vannak más tantárgyak eredményeire, például a matematikai teljesítményekre. A gyengébb matematikai eredmények korlátozzák a diákok továbbtanulását a főiskolákon, pedig ez fontos lenne, hiszen 2018-ra a munkalehetőségek 63%-a főiskolai végzettséghez kötött lesz. A szakemberek a javulás kulcsát a pedagógusi munka fejlesztésében, valamint a diákoknak a felsőfokú továbbtanulásra való ösztönzésében látják (Henry et al. 2015), azonban amíg ezek az előrelépések meg nem történnek, ezek a tanulók hátrányos helyzetben maradnak.

Az iskolának nagyon fontos szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítésében. Például iskolatípusonként is lényeges eltérések tapasztalhatók: mindig a hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanulók eredményei a legjobbak, míg a szakmunkásiskolában tanulók eredményei a legrosszabbak (Balácsi–Horváth 2010). Vagyis azokban az intézményekben, ahol leginkább szükséges lenne a hátrányok leküzdése, ezt a célt nem sikerül teljesíteni (Imre 2002). A tanulói teljesítményt az integráció kérdésén túl a nevelési stílus és a tanár–diák kapcsolat is befolyásolja (Oswald–Krapman 2004). Egy hazai kutatásban az iskolákat csoportosították több változó mentén, s ennek eredményeként két nagy csoport alakult ki. Az egyik csoport a reziliens (feladatokkal megbirkózni képes) iskolák, melyek hátrányaik ellenére jól teljesítenek, a másik a veszélyeztetett iskolák, melyek rosszul teljesítenek. A jól teljesítő iskolák nagy arányban vannak a fővárosban és Békés megyében, tanáraik innovatívak, próbálják a gyerekeket minél jobb teljesítményre ösztönözni. A veszélyeztetett iskolák nagy

aránya jellemző az Észak-Magyarország régióban, amely az ország legelmaradottabb területének számít, és itt a pedagógusok nem tudják a tanulókat jobb teljesítményre sarkallni (Széll 2015). Ezzel kapcsolatban érdemes azt is tudni, hogy olyan iskolában, ahol jobbak az átlagos teljesítmények, a gyengébb tanulók jobban teljesítenek ahhoz képest, amit előzetesen elvárhattunk volna tőlük (Pop-Eleches–Urquiola 2013).

A diákok tanulmányait tehát a család társadalmi státusa és a kompetenciaterületek kölcsönhatásán kívül a területi adottságok is jelentősen befolyásolják, legyen szó például közép- és felsőoktatási továbbtanulási motivációról vagy éppen ezzel összefüggésben a későbbi munkavállalásról (Veroszta 2010, Fekete et al. 2016). A család anyagi helyzete ugyanis meghatározó az intézményválasztás szempontjából, mivel az alacsonyabb társadalmi státusú tanulók, illetve hallgatók anyagilag nincsenek olyan helyzetben, hogy a lakóhelyüktől távolabb eső oktatási intézményt válasszanak (Schultz 1998, Denzler–Wolter 2010, Fekete et al. 2016), ez pedig egyfajta területi röghöz kötést is jelent. Annak tudatában, hogy egyrészt a tanulók végzés után a lakóhelyükön vagy annak közvetlen környezetében helyezkednek el, másrészt egy adott terület gazdasági fejlettsége és az ott élők végzettsége kölcsönhatásban van, érdemes azt is megvizsgálni, melyek Magyarország fejlettebb és kevésbé fejlett területei. Az országban a fejlettséget tekintve jelentősen kiemelkedik a főváros és az azt körülvevő agglomerációs terület. Ezt követi a fővárostól északnyugatra fekvő területek fejlettsége és anyagi jóléte, mivel ez a vidék például jelentős iparral rendelkezik. Majd az ország középső területei és a megyeszékhelyek következnek. A legnagyobb lemaradásban az ország északkeleti és dél-dunántúli területei vannak, különösen a határszélhez közel eső részek (Kozma 1996, Süli-Zakar 2003, Baranyi et al. 2006).

Eszerint az ország nyugati részén, az osztrák határhoz közeli területeken és a fővárosban lényegesen magasabb a kompetenciamérések eredménye, mint az országos átlag. Ezen térségek az ország dinamikus csomópontjai, hozzájuk csatlakoznak a kevésbé fejlett területekről azok a járáások, melyekben a megyeszékhelyek találhatóak (Garami 2009b). A fejlettebb térségekben a szórás is jóval kisebb, mint ott, ahol a társadalmi és gazdasági fejlettség alacsonyabb. Ez utóbbi területek között kivételt képeznek azok, amelyek nagy oktatási múltra tekintenek vissza (Garami 2014). Az OKM és a tanulmányi eredményesség területi megjelenésében jól látható a fejlett gazdasággal együtt járó magasabb tanulói teljesítmény, mivel az osztrák határhoz közel eső, illetve a Balatontól északra lévő területeken, valamint a fővárosban magasabb a kompetenciaeredmény, s ehhez csatlakozik Békés megye jobb teljesítménye is (Hegedűs 2016c). Minél magasabb egy adott területen a tanulmányi eredmény, annál valószínűbb, hogy a tanuló jelentkezni fog a felsőoktatásba és azon belül országosan magasabb színvonalú, jobban elismert képzésre (Hegedűs 2016b).

Adatbázis

Az elemzés során két adatbázist használtunk, az egyik az „Érettségi 2013–2015”, a másik pedig az „Országos kompetenciamérés 2013” tanulói adatbázisa. A kettő összefüggését az adja, hogy 2013-ban azok írták meg a kompetenciamérést, akik 2013 és 2015 között középszinten előrehozott vagy rendes érettségit tettek. Ügyeltünk arra, hogy azok a tanulók kerüljenek be a mintába, akik 2013-ban 10. osztályosok voltak. Az érettségik eredményeit tartalmazó adatbázist az Oktatási Hivatal honlapjáról (*Két-*

szintű... 2016) töltöttük le több részben, majd összemásoltuk őket. Ebben az adatbázisban olyan diákok adatai találhatóak, akik előrehozottan vagy rendes időben tettek középszintű angol vagy német nyelvű érettségiket. Az 1. táblázatban látható a férfiak és nők aránya, valamint az is, mekkora a tanulók száma és aránya az egyes iskolatípusokban.

	Érettségi 2013–2015	OKM 2013
Férfi	24182 (48,6%)	25920 (47,0%)
Nő	25550 (51,4%)	29236 (53,0%)
Gimnázium	26115 (52,5%)	28437 (51,6%)
Szakközéiskola	23617 (47,5%)	26719 (48,4%)
Összesen (fő)	49 732	55 156

1. táblázat. Adatbázisok alapadatai (Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013)

Az 1. táblázat tartalmazza az OKM 2013 adatbázis adatait is. Az OKM-mérést minden tavasszal végzik az ország összes 6., 8. és 10. osztályos tanulóinak körében. Mi a 10. osztályos adatbázist használtuk, hiszen ez a korcsoport áll a legközelebb az érettségighez. Ebben az adatbázisban összesen több mint 90 000 diák található, akik között szakiskolai tanulók is vannak, de ők a képzés végén nem tesznek érettségiket, ezért őket kizártuk a vizsgálatból. Továbbá kizártuk azokat a tanulókat is, akiknek nem ismertük a családi háttérindexét,² illetve nem volt szövegértési vagy matematikai eredményük. Így kaptuk azt a mintát, amelyben 55 156 fő adatai szerepelnek. Hasonló arányokat tapasztalhatunk, mint az előző adatbázis esetében: többségben vannak a nők, valamint a gimnáziumban tanulók.

Módszerek

A két vizsgált adatbázisban a közös pontot a területiség jelentette, hiszen a járásokat tudjuk jellemezni az érettségi, valamint a matematika, a szövegértés, a családi háttér és a gimnáziumi tanulók aránya alapján is. Első lépésként kiszámoltuk a fentebb említett változók járási átlagát, majd azokat egy adattáblába másoltuk. Ezt követően lefuttattunk rajtuk egy eloszlásvizsgálatot, melynek eredményeként megállapítottuk, hogy a változóink nem normál eloszlásúak. Ezért Spearman-korrelációt futtattunk a családi háttér, a matematika, a szövegértés, az angol és a német nyelvi érettségi között, hogy megismerjük a változóink összefüggéseit.

Következő lépésként arra voltunk kíváncsiak, hogy az ország területén belül milyen eltéréseket tapasztalunk a tanulói teljesítmények, a családi háttér és a gimnáziumban tanulók aránya tekintetében. Klaszteranalízis segítségével csoportosítottuk az ország járásait, melynek eredményeként öt jól elkülönülő klasztert kaptunk. Ezt követően MapInfo program segítségével térképen ábráztuk, hogy az egyes járasok mely klaszterbe tartoznak, így jól láthatóvá váltak az országon belüli különbségek.

² A családi háttérindex magába foglalja az anya és az apa iskolai végzettségét, a számítógépek számát, a család könyveinek számát.

Vannak olyan járások, melyekben nincs gimnázium és szakközépiskola, így ezeket fehér színnel jelöltük.

Végezetül azt is látni akartuk, hogy az egyes iskolatípusok között milyen különbségeket tapasztalunk a tanulói teljesítmény tekintetében, ehhez feltüntettük az adatbázisok átlagait. A vizsgálathoz varianciaanalízist végeztünk.

Eredmények

Első lépésként azt néztük meg, hogy a járási szintre összevont (aggregált) változók között milyen összefüggés található. A családi háttérindex minden változó esetében erős összefüggést mutatott. A legerősebb korreláció a szövegértéssel (0,788), míg a „leggyengébb” a német középszintű érettségivel (0,616) tapasztalható, bár még ez is erősnek számít. A matematika eredménye a szövegértés eredményével nagyon erős összefüggést mutat (0,932), továbbá az angol (0,760) és német (0,663) középszintű érettségi eredményével is, bár érdekesség, hogy a némettel egy tizedponttal kisebb mértékben. A szövegértés eredménye és az érettségek között erősebb a korreláció, mint a matematikai eredmények esetében, mivel az angol nyelvénél az erőssége 0,791, míg a német esetében 0,722. Az angol és német érettségi között is igen erős összefüggés állapítható meg (0,780), vagyis minél magasabb az angol eredmény, annál magasabb a járásban a német középszintű érettségi eredménye is (2. táblázat).

	Családi háttérindex	Matematika eredménye	Szövegértés eredménye	Angol középszintű érettségi	Német középszintű érettségi
Családi háttérindex	1	0,745**	0,788**	0,686**	0,616**
Matematika eredménye	0,745**	1	0,932**	0,760**	0,663**
Szövegértés eredménye	0,788**	0,932**	1	0,791**	0,722**
Angol középszintű érettségi	0,686**	0,760**	0,791**	1	0,780**
Német középszintű érettségi	0,616**	0,663**	0,722**	0,780**	1

**2. táblázat. A változók között végzett korrelációs vizsgálat ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$)
(Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013) **: $p < 0,001$**

A szövegértést anyanyelven írják meg a tanulók. Akik itt jól teljesítenek, azoknak a korrelációs eredmények értelmében az idegen nyelvi és a matematikai eredményük is jó. Ez tehát alátámasztja azt az elgondolást, hogy az anyanyelv kidolgozottsága más tantárgyak esetében is jobb eredményekre vezet (Simon 2006, Hesse et al. 2008, Gogolin 2014). Nem csak az anyanyelven tanult tantárgyakra kell gondolni, mivel az idegennyelv-tanulás során is fontos, hogy a tanuló tisztában legyen az idegen nyelvű szavak/kifejezések anyanyelvi megfelelőivel.

A következő lépésben a járásokat csoportosítottuk a korrelációsszámítás során is használt változók mentén, melyeket kiegészítettünk egy további változóval: mekkora a gimnáziumban tanulók aránya a szakközépszintű iskolában tanulókéhoz képest. A járások csoportosítását klaszteranalízissel végeztük, melynek eredményeként öt jól elkülöníthető klasztert kaptunk. A (1) *lemaradt* klaszterbe olyan járások kerültek (összesen 14), melyeknél minden egyes változó mentén a legalacsonyabb értékeket tapasztaltuk: a családi háttérindex, a matematika és szövegértés eredménye a legalacsonyabb, valamint az érettségi eredmények is a leggyengébb értékeket mutatják, továbbá jelentős a szakközépszintű iskolában tanulók aránya. Egy fokkal jobb eredményekkel jellemezhetőek a (2) *lemaradó* klaszterbe tartozó járások (összesen 21), hiszen eredményeik minden esetben magasabbak a korábban említett klaszternél. A markáns különbség abban rejlik, hogy ezekben a járásokban a tanulók nagyjából gimnáziumban tanulnak, de a gimnáziumi képzés nem segíti elő a jobb teljesítményt. *Úton lévőnek* (3) (összesen 54 járás) neveztük el azt a klasztert, ahol az átlaghoz közeli klaszterközpontokat tapasztaltuk. Ezek az értékek minden egyes esetben minimálisan az átlag alatt vannak, és azért választottuk az *úton lévő* klaszterelnevezést, mert ebből a járások léphetnek a fejlődés útjára, vagy tarthatnak a lemaradás irányába is. A következő klaszter (4) *fejlődőként* (összesen 65 járás) említhető, minden egyes érték az átlag fölött van: a diákok minden esetben jobban teljesítenek, és a családi háttérindexük is magasabb. Ebben a klaszterben kevéssel nagyobb arányban vannak a gimnáziumban tanulók. Az utolsó klaszterbe (5) a *fejlett* járások kerültek (összesen 15), rájuk jellemző a jó tanulói teljesítmény, a magas családi háttérindex és a gimnáziumban tanulók magas aránya (3. táblázat).

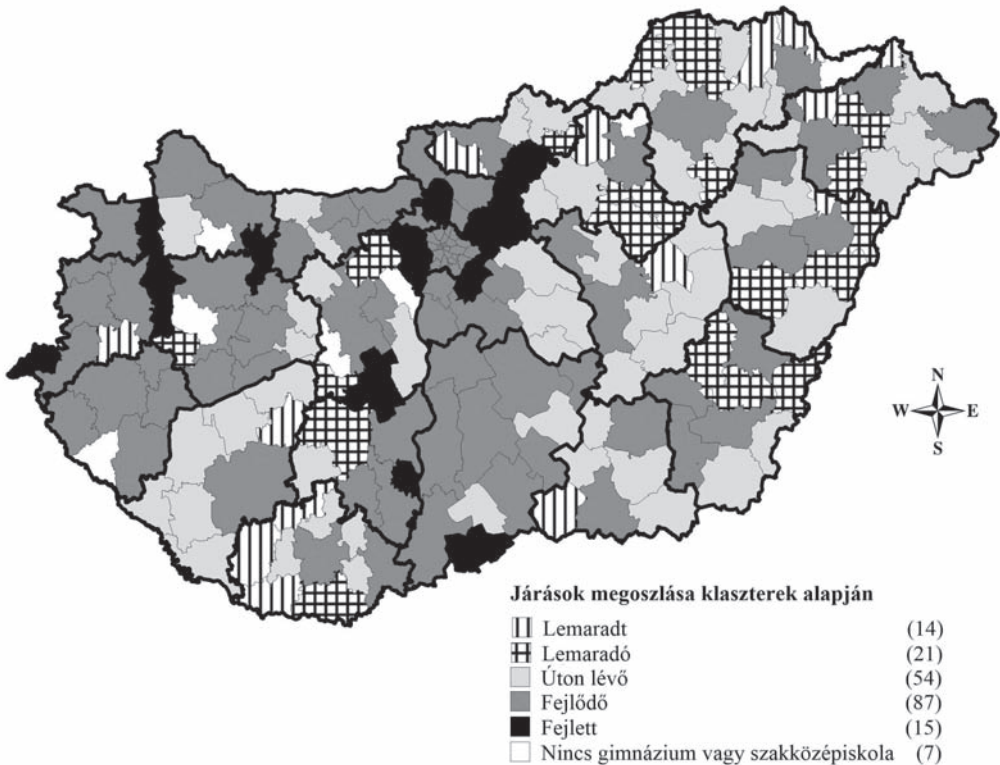
	(1) Lemaradt	(2) Lemaradó	(3) Úton lévő	(4) Fejlődő	(5) Fejlett
Családi háttérindex	-0,554	-0,382	-0,067	0,200	0,431
Matematika eredménye	-1,838	-1,026	-0,195	0,613	1,198
Szövegértés eredménye	-1,902	-1,009	-0,214	0,607	1,327
Angol középszintű érettségi	-1,722	-0,994	-0,280	0,589	1,577
Német középszintű érettségi	-1,023	-0,939	-0,506	0,613	1,517
Gimnáziumban tanulók aránya	-1,791	0,903	-0,291	0,010	1,412
Elemszám	14	21	54	65	15

3. táblázat. A változók alapján kialakított klaszterek ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$)
(Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013)

Ezután térképen ábráztuk a klasztereket, vizuálisan is megkülönböztetve az egyes járásokat. A vonalas mintákkal a gyengébb eredményeket jelenítettük meg, a sötétebb telt kitöltéssel az átlagosnál jobban teljesítő járásokat jelöltük, míg a legvilágosabb

szürke mintával az *úton lévő* kategóriába kerültek ábrázoltuk. A térképen láthatók fehér színű járások is, ezeken a területeken nincs érettségít adó középfokú oktatási intézmény.

Az 1. ábra azt mutatja tehát, hogy a *fejlett* járások többsége a fővárosi agglomerációhoz kapcsolódik, valamint az ország északnyugati területén koncentrálódik. Ebbe a kategóriába tartozik a Celldömölki, a Szentgotthárdi, a Kapuvári és a Pannonhalmi járás, melyek hazánk legfejlettebb területei. Az ország déli részéről csupán három járás került ebbe a kategóriába, nevezetesen a Sárbogárdi, a Tolnai és a Bácsalmási járások. Jól látható, hogy a *fejlődő* járások koncentrációja tapasztalható a Nyugat-Dunántúl régióban és a Közép-Dunántúl régióban, ahol csupán egy-két járás került az *úton lévő* kategóriába, valamint a Vasvári járás a *lemaradt*, továbbá a Sümegi, a Bicskei és az Enyingi járás a *lemaradó* kategóriába. Másik nagy területe a *fejlődő* járásoknak a fővárosi agglomeráció és a tőle délre lévő területek, melyeknek folytatása Bács-Kiskun megyében és Tolna megye keleti járásaiban található. A *fejlődő* járásokba tartozik az összes megyeszékhely is, ezek kiemelt közigazgatási szerepet betöltő járások, magasabb a diplomások aránya, alacsony a munkanélküliség, és nagy a népesség. Ezek a területek az ország gazdaságilag is fejlődő/fejlett térségeinek tekinthetők, amelyek hozzájárulnak a jobb tanulmányi eredményhez is.



1. ábra. A kialakított klaszterek területi megjelenése ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$)
(Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013)

Az ábrán látható továbbá, hogy a Dél-Dunántúl régió központi és nyugati része az *úton lévő*, valamint a *lemaradó* és *lemaradt* kategóriába került, kivételt csupán a megyeszékhelyek, a Kaposvári és a Pécsi járás jelentenek. A legrosszabb eredmények a Baranya megye nyugati részén lévő járásokra jellemzőek, ami összefüggésbe hozható az ottani gyenge gazdasági fejlettséggel és a roma/cigány lakosság magasabb arányával. Érdeemes megfigyelni azt is, hogy mintha az ország keleti részén egy vonalat húztunk volna, hiszen a Szeged-Szolnok-Salgótarján vonaltól keletre lévő területeken mozaikos kép található. Itt a *fejlett* kategórián kívül minden más klaszter megtalálható, de többségben vannak az *úton lévő*, *lemaradó* és *lemaradt* járások. A fejlett járások a megyeszékhelyeken jellemzőek, valamint ahol nagyobb a gazdasági fejlettség, fejlett ipar található, vagy jók a turisztikai adottságok. Ilyenek például Kisvárdá, Sárospatak vagy Hajdúszoboszló járásai. Nem véletlen az sem, hogy ezen a területen találtak a leggyengébb eredményeket felmutató járások, mivel az országban itt a legalacsonyabb a diplomások aránya, és itt a legmagasabb a munkanélküliség, valamint igen magas a roma/cigány népesség aránya. Az ezen a területen található *úton lévő* járások vélhetően nem a fejlődés irányába fognak elmozdulni.

A kutatás zárásában arra voltunk kíváncsiak, milyen különbség tapasztalható a gimnáziumi és szakközépfiskolai tanulók érettségi és OKM-teljesítményei között. A két iskolatípus tanulóinak eredményei között minden esetben szignifikáns különbséget találtunk. Az érettségi teljesítményeknél mindkét idegen nyelvből a gimnáziumban tanulók érték el magasabb százalékos értéket. Ez azt jelenti, hogy a gimnáziumi teljesítmények angol és német nyelv esetében is stabil négyesnek, míg a szakközépfiskolában angol nyelvből stabil hármassnak, német nyelvből pedig már gyenge hármassnak tekinthetők. Látható, hogy angol nyelvből mindkét iskolatípusban jobban teljesítenek a diákok, de a szakközépfiskolában a két nyelv közötti különbség nagyobb. Hasonló eredmények tapasztalhatók a matematika és a szövegértés esetében is, és markáns különbség rajzolódik ki, mivel közel 170 ponttal érnek el több pontot az Országos kompetenciamérésen azok a diákok, akik gimnáziumban tanulnak. A két mért kompetenciaterület között is látható különbség, hiszen a matematikaeredmények mindkét iskolatípus esetében magasabbak, mint a szövegértés pontjai. Ez azért lehetséges, mert a családi háttér nagyobb mértékben befolyásolja a szövegértési teljesítményt, és amint az 1. ábrán is látszik, kevesebb a fejlődő és fejlett kategóriába tartozó kistérség (4. táblázat).

	Gimnázium	Szakközépfiskola	Átlagpontszám
Matematika eredménye	1802,969	1629,953	1696,371
Szövegértés eredménye	1778,588	1610,123	1679,078
Családi háttérindex	0,774	-0,044	0,274
Angol középszintű érettségi	72,928	50,288	62,480
Német középszintű érettségi	69,457	45,595	57,258

4. táblázat. Tanulói teljesítmény iskolatípusonkénti megoszlása ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$) (Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013) $p = 0,00$

Más vizsgálatokhoz hasonlóan (Hartig–Jude 2008, Csapó et al. 2009, Vigh 2013) a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a gimnáziumi teljesítmények magasabbak. Ez abból is következhet, hogy a gimnáziumokba többségében lényegesen magasabb státusú diákok járnak, akiknek a szülei magasabb végzettséggel rendelkeznek, és anyagi lehetőségeik is tágabbak, mint a szakközépiskolákban tanuló társaiké.

Összefoglalás

A tanulmányban a 2013. évi Országos kompetenciamérés eredményeit és az abban az évben 10. osztályos tanulók angol és/vagy német nyelvű középszintű érettségi eredményeit elemeztük. A vizsgálat során járási szintre összevont (aggregált) változók között vizsgáltuk az összefüggéseket, s ennek eredményeként információt kaptuk arról, hogy Magyarország különböző területein milyen összefüggés van a tanulói teljesítményváltozók és a tanulók családi háttere között. Ezt követően megvizsgáltuk a teljesítményváltozók, a családi hátter és a gimnáziumban tanulók arányának területi különbségeit. Végezetül iskolatípusonként összehasonlítottuk a teljesítményeket.

Eredményeink azt mutatják, hogy járásonként a teljesítményváltozók erős, olykor nagyon erős összefüggést mutatnak egymással. Minél nagyobb egy járásban a családi háttérindex, annál jobb eredményeket érnek el a tanulók az idegen nyelvi, szövegértési és matematikai kompetenciáikat tekintve, vagyis az Országos kompetenciamérésen, valamint az érettségi vizsgákon is. Ennek a megállapításnak azonban a fordítottja is igaz, miszerint azokon a területeken, ahol magasabb tanulói teljesítmény tapasztalható, ott magasabb a szülők végzettsége és a család társadalmi státusa is. Tehát elmondható, hogy az egyes teszteredményeken elért magasabb eredmény alapján várható a további teszteken mutatkozó nagyobb teljesítmény is.

A kialakított öt járási klaszter területileg jól körülhatárolja a tanulói teljesítményeket, hiszen az egyik végpontján olyan járások (*lemaradtak*) találhatók, ahol minden egyes változó a legalacsonyabb értékeket mutatja, míg a másik végpontján olyan járások (*fejlettek*) vannak, ahol minden változó a legjobb. Köztesnek pedig az *úton lévő* járások tekinthetők, melyekről még nem eldönthető, melyik irányba haladnak. Azok a járások, melyek szomszédságában elmaradó térségek találhatóak, valószínűsíthetően a leszakadás felé tartanak, míg ahol fejlett térségek veszik körül őket, ott várhatóan a fejlődés irányába mozdulnak majd el.

A klaszterek alapján megalkotott ábra jól egybevágh az ország gazdasági fejlettségével és annak kettősségével is. A legjobb teljesítményt a főváros és agglomerációja, a Balatontól északra lévő területek, valamint az ország középső része és a megyeszékhelyek nyújtották, ahol a gazdasági fejlettség az országos átlag felett van – ezek a területek a fejlődés fő irányai. A leggyengébb teljesítmények az ország délnyugati és északkeleti részén jellemzőek, ahol a nagy múltú iparvidékek eltűntek, rozsdaovezetek alakultak ki, valamint a mezőgazdasági feltételek is kevésbé kedvezőek. Így innen – nem meglepő módon – a szakképzett, magasabb végzettségű munkaerő elvándorlása volt a jellemző, ennek eredményeként jelentős az alacsonyabb végzettségűek aránya, ami az alacsonyabb tanulói teljesítmények egyik okának tekinthető. Mindemellett ezeken a területeken az országos átlag fölött van a roma/cigány tanulók aránya, akiknek a családja körében ritka a magas iskolai végzettség.

Tanulmányunk zárásaként információt kaphattunk arról, mekkora teljesítménybeli szakadék van az egyes iskolatípusok között. Látható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel és társadalmi státussal rendelkező szülők előnyben részesítik a gimnáziumi képzést, míg az alacsonyabb végzettségű szülők szakközépiskolába járatják gyermekeiket. Megállapítható továbbá, hogy az érettségien elért eredményeket és az Országos kompetenciamérés eredményeit tekintve is jelentős a különbség a két iskolatípus között. Mindkét iskolatípus esetében elmondható, hogy a tanulók matematikai eredménye jobb, mint a szövegértésé, továbbá az angol érettségi eredményei is magasabbak a némethez képest.

IRODALOM

- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról
 16/2000. (II. 11.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 13/3, 503–508.
- Artelt, C. – Schiefele, U. – Schneider, W. – Stanat, P. (2002): Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5/1, 6–27.
- Balázi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2010): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Varga Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–632.
- Baranyi Béla – Kanalas Imre – Kiss Attila (2006): Perifériatárségek Magyarországon. In: Kanalas Imre – Kiss Attila (szerk.): *Perifériaképződés típusai és megjelenési formái Magyarországon*. Kecskemét: MTA RKK Alföldi Tudományos Intézet, 210–233.
- Bernstein, B. B. (2003): *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Otto Schwartz & Co., 183–198. (= *Soziale Welt Sonderband 2*)
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8, 25–35.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 19/3–4, 3–13.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymássy Tünde – Könyvesi Tibor (2015): *Statistikai tájékoztató. Oktatási Évkönyv 2013/2014*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Denzler, S. – Wolter, S. C. (2010): *Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 73–105.
- (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: Wlislöcki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék, Romológia Kutatóközpont, 183–209.
- Fekete, A. – Hegedűs, R. – Sebestyén, K. (2016): First-year English and German language teacher majors' profile: From where? Who? Why? and How? In: Falus, I. – Orgoványi-Gajdos, J. (szerk.): *New aspects in European teacher education*. Eger: Líceum, 107–121.

- Garami Erika (2003): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 33–70.
- (2009a): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. In: *Területi Statisztika* 49/3, 280–298.
- (2009b): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio* 18/2, 241–256.
- (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio* 23/3, 424–437.
- Gogolin, I. (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17/3, 407–431.
- Hartig, J. – Jude, N. (2008): Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 202–207.
- Hegedűs Roland (2016a): Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia* 10/3, 1–14.
- (2016b): A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. *Educatio* 25/2, 268–277.
- (2016c): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra* 26/12, 16–30.
- Henry, D. L. – Baltés, B. – Nistor, N. (2015): Social mobility through mathematics proficiency for English language learners. *Journal of Social Change* 7/1, 94–102.
- Hesse, H.-G. – Göbel, K. – Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 208–230.
- Imre Anna (2002): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio* 11/1, 63–72.
- Kozma Tamás (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio* 5/2, 248–249.
- Kétszintű érettségi eredmények* (2016). <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> [2016. 03. 14.]
- Neumann, M. – Nagy, G. – Trautwein, U. – Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12/4, 691–714.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, 61–73.
- Nikolov Marianne – Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulmányának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 241–288.
- Oswald, H. – Krappmann, L. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7/4, 479–496.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 52/7–8, 147–160.
- Pop-Eleches, C. – Urquiola, M. (2013): Going to a better school: Effects and behavioral responses. *American Economic Review* 103/4, 1289–1324.
- Rolf, H.-G. – Leucht, M. – Rösner, E. (2008): Sozialer und familialer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 283–300.
- Schultz, T. W. (1998): Beruházás az emberi tőkébe. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula, 45–69.
- Sebestyén Krisztina (2017): Gimnáziumi és szakközépiskolai kétszintű érettségi eredmények vizsgálata német nyelvből. *Educatio* [közlésre elfogadva]
- Simon Orsolya (2006): A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összevetésben. *Modern Nyelvoktatás* 12/3–4, 17–36.

- Süli-Zakar István (2003): A magyar területfejlesztés az EU regionális politikájának tükrében. Az Észak-Alföldi régió fejlesztési dokumentumai az EU csatlakozás tükrében. In: uő (szerk.): *Társadalomföldrajz-területfejlesztés 2*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, 639–666.
- Széll Krisztián (2015): Az iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio* 24/1, 140–147.
- Szirmai Hajnalka (2003): A matematikai és a nyelvi képesség közötti összefüggés vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 53/5, 24–37.
- Torgyik Judit (2015): Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: Wlisslocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék, Romológia Kutatóközpont, 161–181.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai Orsolya et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 11–36.
- Vígh Tibor (2013): A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 17–35.

FODOR ISTVÁN

A VILÁG NYELVEI ÉS NYELVCSALÁDJAI

316 oldal 3990 Ft

A szerző a világ nyelvei közül több mint 500-ról a legfontosabb tudnivalókat egy enciklopédikus jellegű kézikönyvben, népszerű, közérthető stílusban mutatja be az érdeklődőknek. Az élő nyelvek mellett kitér a már kihalt (etruszk, sumer, elámi stb.) és a mesterséges (pl. volapük, ido, eszperantó) nyelvekre is. Jelen kötet bevezető nyelvészeti stúdiumoknak is hasznos segédkönyve lehet.

KISS GÁBOR, SZABÓ MIHÁLY (szerkesztő)

MAGYAR–ANGOL SZÓKINC SBŐVÍTŐ SZINONIMASZÓTÁR

204 oldal, 2490 Ft

A Magyar–angol szókincsbővítő szinonimaszótár 2000 magyar szó 9500 rokon értelmű megfelelőjét sorolja fel magyarul és angolul. Ajánljuk mindazoknak, akik az angolt, korunk első számú világnyelvét magas szinten kívánják elsajátítani.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu