



## REZILIENS SZAKGIMNAZISTÁK FELVÉTELI MINTÁZATAI

**Józsa Gabriella**

*Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program*

A felsőoktatás demokratizálódásának és expanziójának következményeként a hallgatói társadalom is átalakult, mellyel párhuzamosan felütötte fejét a lemorzsolódás jelensége nemzetközi és hazai szinten egyaránt. A lemorzsolódás számos okra vezethető vissza, köztük az oktatásszociológiát is foglalkoztató társadalmi és iskolai egyenlőtlenségekre. Közismert, hogy a család szocioökonómiai státusa erős befolyással bír a diákok tanulmányi előmenetelére, eredményességére (Bornstein, 2015; Józsa, 2014). Azonban a rendszer-szintű mérések elemzése rámutattak arra, hogy vannak olyan diákok, akik kedvezőtlen szocioökonómiai háttérük ellenére sikeresek a tanulásban, jól teljesítenek (Fehérvári, Varga, & Ceglédi, 2018; Tóth, Fejes, Patai, & Csapó, 2016). Őket nevezi a szakirodalom reziliens tanulóknak (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018; Ceglédi, 2018). Mivel a felsőoktatás elsősorban a frissen érettségizett fiatalok bázisára épít, jelen munkánkban őket helyeztük vizsgálatunk fókuszába. Számos statisztika és szakirodalom látott napvilágot az érettségizettekről és a felvételi eljárásba jelentkező fiatalokról, melyekben igyekeztek körvonalazni ezen populáció jellemzőit (I. Garai & Kiss, 2014; Szemerszki, 2014), továbbtanulási motivációit (Veroszta, 2016), rekrutációját (Polónyi, 2012). E munkában a szakgimnáziumból továbbtanulni jelentkező reziliens tanulókat vizsgáltuk a többi szakgimnazistával és a gimnazistákkal összehasonlítva. A felsőoktatási felvételi adatbázis adta lehetőségekre építve a reziliens tanulók körébe azokat a diákokat soroltuk, akik nyelvvizsgával rendelkezve legalább 400 pontot elérve tanulnak tovább. Emellett megvizsgáltuk ezen tanulók állandó lakhelyének településtípusát és a felvételi eljárás során szerzett pontokkal való összefüggését. Empirikus vizsgálatunkhoz öt év (2014–2018) felsőoktatási felvételi adatbázisát használtuk.

### **A reziliencia fogalma**

Az utóbbi néhány évtizedben terjedt el a reziliencia fogalma a mérnöki fizikából, s vált szinte interdiszciplinárisá, hiszen foglalkozik vele a pszichológia, a szociológia, a neveléstudomány és a földrajz is. A reziliencia jelentése „rugalmas ellenállási képesség, azaz valamely rendszernek – legyen az egy egyén, egy szervezet, egy ökoszisztéma vagy éppen

egy anyagfajta – azon reaktív képessége, hogy erőteljes, meg-megújuló, vagy akár sokk-szerű külső hatásokhoz sikeresen adaptálódjék” (Békés, 2002, p. 217). A rezilienciának nemcsak a jelentése, hanem az is, amit lefed, flexibilis, rugalmas, változatos.

Luthar, Cicchetti és Becker (2000) szerint a reziliencia egy olyan dinamikus folyamatra utal, amely negatív, kedvezőtlen körülmények között pozitív adaptivitást, megküzdést foglal magában, melynek egyik feltétele a valamilyen szempontból kedvezőtlen körülmény, míg a másik a kiemelkedő teljesítmény.

A fogalom használatának kezdetei a 20. század közepére, második felére esik, amikor Norman Garmezy a skizofrénia természetét és eredetét vizsgálta, mely során tudományos érdeklődése azok felé a gyermekek felé fordult, akiknek a szülei mentális betegségben szenvedtek. Azt tapasztalta, hogy ezek a gyermekek annak ellenére jól fejlődtek, hogy ki voltak téve sok pszichopatológiai kockázatnak. Ennek hatására nemcsak a szülők mentális betegségének, hanem más kockázati tényezők – például szegénység, stresszhelyzetek – veszélyeztetettségnek kitett gyermekek kompetenciáját, megküzdési stratégiáját vizsgálták (Masten & Powell, 2003). A rezilienciát Masten és Obradovic (2006) egy fogalmi ernyőnek nevezi, mely alá számos, a hátrányos helyzetben megjelenő pozitív mintázatokat lefedő fogalmak tartoznak, például az ellenállóképesség, melyet elsősorban egyének, személyek jellemzésére szoktak alkalmazni. Azt mondhatjuk, hogy a reziliencia egy olyan jelenségsoporra vonatkozik, amit alkalmazkodás és jó eredmények jellemeznek a fejlődést veszélyeztető körülmények mellett. Ebben az értelemben a rezilienciának két alappillére van, az egyik a bizonyítható veszélyeztetettség, fenyegetettség, kockázat (pl. az alacsony szocioökonómiai státus, a bántalmazás, az erőszak, a szülők mentális betegsége, közösségi traumák), melyek nagyobb valószínűséggel eredményezik a rossz teljesítményt. A másik pillér az eredmény, amely alapján jönnek tekintik az egyén fejlődését, életminőségét. A rezilienciakutatások célja, hogy megértsék, felderítsék azon tényezőket, folyamatokat, amelyek elvezetnek a pozitív kimenetelhez (Masten, 2001).

A reziliencia ökológiai szemléletű megközelítése olyan viszonyfoglalomról beszél, amelyre nem kizárólag az öröklött biológiai adottságok és pszichológiai tényezők hatnak, hanem olyan környezeti fátorok is, mint az iskola, a család, a társadalmi, gazdasági és kulturális meghatározottságok, környezeti feltételek, és ezek együttesen határozzák meg az egyén adaptivitásának és megküzdésének a képességét, sikerét (Békés, 2002; Széll, 2017).

Az utóbbi 10-20 évben egyre nagyobb figyelem fordul az iskolai sikerességgel összefüggésben is a rezilienciára, melyet oktatási rezilienciának (*academic resilience*) nevez a szakirodalom. Az oktatási reziliencia a kedvezőtlen családi körülmények mellett elért eredményességet jelenti. A 2006-os PISA-jelentésben adtak közre elsőként elemzést a reziliens tanulókról, melynek meghatározása alapján azokat a diákokat tekintették reziliensnek, akik ESCS-indexük (*economic, social and cultural status*), vagyis szocioökonómiai státusuk alapján országukban az alsó harmadba tartoznak, de teljesítményüket tekintve az OECD-országok teljesítményében a felső harmadba esnek (Ceglédi, 2018; Tóth et al., 2016). A 2009-es jelentésben már azt vizsgálták, hogy a családháttér-index alapján alsó kvartilisbe tartozó tanulók közül hányan képesek teljesítményük alapján a felső kvartilisbe kerülni (Csüllög, Lannert, & Zempléni, 2015; OECD, 2010).

Számos szakirodalomban olvashatjuk, hogy a szocioökonómiai státus erősen befolyásolja az egyén teljesítményét, a gyermek iskolai előmenetelét, továbbá az Országos kompetenciamérések elemzése alapján tudjuk, hogy Magyarországon az iskolai eredményességet a családi háttér határozza meg a legerősebben, melyre a magyar közoktatási rendszernek nem sok hatása van, vagyis nem tudja a gyermekek hátrányait kompenzálni, nem igazán tudja tanulóit rezilienssé tenni (Csüllög et al., 2015). A PISA-mérésekre épülő összehasonlító elemzések azt mutatják, hogy azokban az országokban, ahol az oktatási rendszer méltányossága és eredményessége is átlagon felüli, ott a reziliens tanulók aránya is átlag felett van, vagyis a magas szintű méltányosság együtt jár az oktatási rendszer hatékonyságával (Tóth et al., 2016). Többek között ennek okán kell foglalkozni az iskolai egyenlőtlenségekkel, a hátránykompenzáció lehetőségeivel.

### **A tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők**

A tanulók iskolai teljesítményének és ezzel szoros összefüggésben az iskolai esélyegyenlőtlenségeknek a vizsgálata évtizedek óta az oktatással foglalkozó kutatók figyelmének fókuszában áll. A széles kutatói érdeklődésnek köszönhetően különböző megközelítésekkel találkozunk, írásunkban Polónyi (2018) hármias felosztását követjük kiegészítéssel.

(1) A szociológiai alapú megközelítés általánosan elfogadott feltevése az, hogy az egyén családi háttere, származási körülménye alapvetően befolyásolja az iskolai előmenetelt, az iskolaválasztást, a továbbtanulási esélyeket és az elért iskolai fokozatot (Blaskó, 2002; Róbert, 2004). A családi háttér iskolai teljesítményre való hatásának elméleti alapja a tőkefajtákra vezethető vissza. A társadalmi tőke fogalmát a „közösségi részvétel iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával kapcsolatban” (Kun, 2010, p. 158) Hanifan használta először, majd az 1970-es években Loury a társadalmi egyenlőtlenségekkel összefüggésben (Kun, 2010), melyben a családi kapcsolatokon és a közösségi vagy társadalmi szervezeteken alapuló egyéni erőforrásokat nevezi társadalmi tőkének (Orbán & Szántó, 2005). Igazi fordulópontot Bourdieu és Coleman tőkeelmélete jelentett (Pusztai, 2009, 2015). Míg a bourdieu-i elmélet szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó családok különböző kulturális tőkével rendelkeznek, mely determinálja gyermekük iskoláztatását és az abban való részvételt, addig Coleman (1988) szerint a társadalmi környezet a meghatározó. Bourdieu (1978) szerint a szülői háttér elsősorban a kulturális tőkén keresztül befolyásolja a megszerzett társadalmi pozíciót, melyet az oktatási rendszer konzervál, vagyis újrateremt a fennálló egyenlőtlenséget (Blaskó, 2002; Róbert, 1991; Vajda, 2003). DiMaggio (1982) kulturális mobilitás modelljének alapja a bourdieu-i kulturális tőke társadalmi egyenlőtlenségi szerepe, azonban itt nem a család meglévő társadalmi státusának továbbörökítése a kimenet, hanem az, hogy az alacsony társadalmi háttérű családok gyermekei nagyobb eredményességgel tudnak előnyt kovácsolni az általuk örökölt kulturális tőkéből egy kedvezőbb társadalmi státus eléréséért (Blaskó, 2002).

(2) Az iskolaeredményességi vizsgálatok egyik legismertebb és nagy hatású kutatása Coleman nevéhez fűződik. Az 1960-as években Amerikában végzett széles körű empi-

rikus vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a teljesítmények különbségeiben a családi háttérnek nagyobb magyarázó ereje van, mint az iskolának (Lannert, 2006; Polónyi, 2018). Ez a következtetés indította el az iskolai eredményességet vizsgáló kutatásokat, melyek rámutattak az iskola jelentős hatására (pl. Reynolds, 1982), továbbá az iskola és szülő, tanár és iskola kapcsolatának hatására az iskolai teljesítményben (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982); (Lannert, 2006; Róbert, 2004). A 20. század második felében jelentek meg azok a rendszerszintű mérések, amelyek a tanulók természettudományi, matematikai és olvasási képességeit hivatottak felmérni. Elsőként az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement* – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) indította el 1995-ben a TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study* – A matematika és természettudomány nemzetközi összehasonlító teljesítménymérése) felméréssorozatát, melynek célja a diákok matematikai és természettudományi ismereteinek vizsgálata, és ezzel összefüggésben képet adni az iskolai és az otthoni tanítási-tanulási szokásokról. 2001-ben kezdődött szintén az IEA égisze alatt a PIRLS-vizsgálat (*Progress in International Reading Literacy Study* – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat), melynek célja a tanulók szövegértésének rendszeres elemzése, az időbeni változások követése, illetve a tanulók szövegértését befolyásoló tényezők feltárása. Az OECD által szervezett PISA-vizsgálat (*Programme for International Student Assessment*) célja elsősorban a munkaerőpiacon használható tudás vizsgálata a szövegértés, az alkalmazott matematikai eszköztudás és az alkalmazott természettudományi műveltség területén. Hazánkban 2001-ben zajlott az első Országos kompetenciamérés (OKM), amely szövegértés és matematikai eszköztudás területén méri a tanulókat (Balácsi et al., 2014). Míg a TIMSS és PIRLS a családi háttérrel tanulói kérdőíveken keresztül vizsgálják, addig a PISA és OKM szülői háttérkérdőív segítségével kívánják feltárni a tanulók teljesítményét befolyásoló társadalmi, családi tényezőket. A nemzetközi mérések elemzése azt mutatják, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettsége határozza meg leginkább a tanulók képességeit a mért területeken (Balácsi & Horváth, 2011). A diákok készség- és képességbeli különbségei már nagyon korán, az iskolába lépéskor megmutatkoznak, és ezeket a fejlettségbeli különbségeket az iskola nem képes csökkenteni (Fejes, Tóth, & Szabó, 2020; Nagy, 2010). Ennek következtében „a hátrányosabb helyzetű diákokat nagyobb arányban oktató intézmények tanulói hátrányosabb helyzetbe kerülnek, mint sok más országban. Mindebből egyenesen következik, hogy – részben a korai iskolaválasztás következményeképpen – a középiskolákban nagymértékű szelektivitás alakul ki” (Balácsi & Horváth, 2011, p. 360), mely a tanulmányaikat nem gimnáziumban folytató diákok tanulmányi eredményének és a későbbi felsőoktatásba való továbbtanulásának esélyét is ronthatja. Ezt bizonyítja Lannert (2018) PISA-elemzéssel foglalkozó tanulmánya is, melyben leírja, hogy a magyar diákok teljesítményére az iskolák tanulói összetétele erősebben hat, mint a diák családi háttere.

(3) Az oktatás és a földrajzi elhelyezkedés kapcsolatával két diszciplína is foglalkozik. Az egyik az oktatásföldrajz, ami a társadalomföldrajz részterülete, mely az oktatás, a tudás, az iskolázottság térbeli vonatkozásaival, földrajzi különbségeinek okaival foglalkozik (Császár, 2002; M. Császár & Wusching, 2016). A másik az oktatásökológia, melynek „jellemzője, hogy az oktatással összefüggő társadalmi folyamatok megnyilvánulási formáit” (Híves, 2015, p. 16) kívánja feltárni. Külföldön és hazánkban is az 1960-as években

indultak az ilyen megközelítésű pedagógiai és szociológiai kutatások (pl. Híves, 2015; M. Császár, & Wusching, 2016) a továbbtanulással és az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőkkel összefüggésben. Németországban Geipel, Svájcban Bühler, Ausztriában Höfle, Angliában Hones és Gould nevéhez fűződik az oktatásföldrajz megjelenése (M. Császár & Wusching, 2016). Magyarországon például Forray Katalin, Garami Erika, Gázsó Ferenc, Híves Tamás, Imre Anna, Kozma Tamás foglalkoztak a témával. A rendszerváltás utáni megváltozott térszerkezet jellemzői – például a főváros kiemelkedő fejlődése a többi országrészhez képest, a nyugati területek előnye a keletiekkel szemben (Császár, 2002), a településtípusok közötti és regionális különbségek növekedése (Imre, 1999) – ma is tetten érhetők. Forray és Híves (2013) 10 évet felölelő vizsgálata azt mutatja, hogy bár jelentősen nőtt a nyolc általánost befejezők száma országosan, azonban a kedvezőtlen helyzetű térségek nem tudtak változtatni helyzetükön, őket továbbra is lakosságuk alacsony iskolázottsága jellemzi. Polónyi (2018) kutatása rávilágít arra, hogy a hátrányos helyzetű kistérségből a felsőoktatásba jelentkező tanulók bekerülési esélye csökkenő tendenciát mutat az alap- (és osztatlan) nappali képzés területén a 2013 és 2017 közötti időszakban, ahogyan 2002 és 2010 között.

(4) Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőket számos más összefüggésben vizsgálták még hazai kutatók. Forrai (2011) az iskolaválasztással, Széll (2014) a reziliens iskolákkal, Andorka és Simkus (1983) a szülők iskolai végzettségével, Nyitrai és munkatársai (2019) a szülői bevonódással, Imre (2015) a szülői elvárással, Molnár (2000) a szülők iskolaképével, Bajomi, Berkovits, Eröss és Imre (2003) az oktatáspolitikával összefüggésben.

## Esélyegyenlőtlenség

Sok kutatás igazolta már, hogy a tanulói teljesítmények szoros összefüggésben állnak a tanulók családi hátterével. Az esélyegyenlőség meghatározására három modellt, paradigmát mutatunk be Nahalka és Zempléni (2014) munkája alapján, melyek eltérően határozzák meg az esélyegyenlőtlenséget és azok okait.

A „deficit modell” szerint az intézményes nevelésbe bekerülő gyermekek képességének fejlettsége, kommunikációja, érték- és normarendszere, magatartása, a tanuláshoz, ismeretszerzéshez való viszonya a társadalmi helyzetük által meghatározott. Ez alapján az alacsonyabb társadalmi rétegből jövő gyermekek ezen paraméterek mentén deficitekkel jellemezhetők. Tehát ebben az értelemben a hátrányos helyzetet a családból hozott kultúra, norma- és értékrendszer határozza meg, melyen az iskola jelentős mértékben nem tud változtatni, csupán jó pedagógiai eszközökkel mérsékelheti, vagy rossz módszerekkel elmélyítheti azokat. Ebben a modellben az esélyegyenlőtlenségek kompenzálására a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását és a talentumok tehetséggondozását igyekeznek megvalósítani akár elkülönítve is, ha ezzel eredményesebb a különbségek csökkentése (Nahalka & Zempléni, 2014).

A „szegregáció modell” alapja, hogy a magas státussal rendelkező társadalmi csoportoknak lehetőségük van arra, hogy gyermekeiket a hátrányos helyzetű társadalmi

csoportok gyermekeitől elkülönülten oktassák, ami már megjelenik az általános iskola kezdetén (Berényi, 2018; Fejes & Szűcs, 2017, Hricsovinyi & Józsa, 2018; Kertesi & Kézdi, 2005). A szegregáció mint általános jelenség jelentős hatást gyakorol a benne tanuló gyermekekre, fiatalokra (Fejes, 2018; Neményi, 2013). Amennyiben a mai magyarországi közoktatás képzési rendszerére gondolunk, akkor jól látható, hogy a középfokú oktatás teljes egészében szegregált módon működik, hiszen átjárhatatlanok a képzési típusok (gimnázium, szakgimnázium és szakközépiskola), amit az oktatási reformok nem csökkentettek (Varga, 2018). Továbbá tudjuk azt is (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014), hogy a gimnáziumokba, kismagistériumokba járó tanulók magasabb társadalmi státusú családból kerülnek ki (Berényi, 2019), míg a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű tanulók a szakközépiskolákban tanulnak. A szakképzéssel, szakiskolai képzéssel foglalkozó vizsgálatok (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011) is azt mutatják, hogy ezen a képzési területen a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, melynek okai közé tartozik a család alacsony szocioökonómiai státusa, az alulmotiváltság, az iskola negatív megítélése, képességbeli hiányosságok (Fehérvári et al., 2018). Emellett a továbbtanulási esélyek is különbözőek lehetnek képzési típusonként.

A „látens diszkrimináció modell” az iskolai nevelés-oktatás gyakorlatában látja az esélyegyenlőtlenség legfőbb okát, ugyanis „az iskola egyoldalúan viszonyul a gyerekek magukkal hozott kultúrájához (beleértve az ismereteket, képességeket stb.)” (Nahalka & Zemplényi, 2014, p. 110). A hátrányos helyzetű gyermekek deficittel rendelkeznek az olyan ismeretek tekintetében, melyet az iskola hasznosítani tud annak ellenére, hogy ők más területen lehetnek fejlettebbek középosztálybeli társaiknál. E tekintetben az iskolának nagy felelőssége van a tanulási hátrányok kialakításában, elmélyítésében, ezáltal látens diszkriminációt valósít(hat) meg (Nahalka & Zemplényi, 2014). A modell szerint tehát az esélyegyenlőtlenség oka az eltérő minőségű oktatás (Fejes, 2013; Ferge, 2015). Gondoljunk csak arra, hogy már 1966-ban a Coleman-jelentésben is megjelent az iskolában domináns normarendszer jelentősége, mely jelentős befolyással bír a diákok teljesítményére (vö. Pygmalion-effektus – Rosenthal & Jacobson, 1968; rejtett tanterv – Szabó, 1985). A látens diszkrimináció megszüntetésére a pedagógiai kultúra átalakítása, az inkluzivitás bevezetése, megvalósítása adhat lehetőséget (Nahalka & Zemplényi, 2014; Széll, 2017; Szűcs, 2018).

A bemutatott modellek élesen nem választhatók külön, hiszen az esélyegyenlőtlenségek megteremtődése az alacsony társadalmi státussal rendelkező családból kiindulva kezdődhetnek, s a gyermeknek e magával hozott deficitje miatt kerülhet olyan iskolai környezetbe, ami nem hat kedvezően a további életútjára pedagógiai kultúrája vagy elhelyezkedése, szegregálódása miatt.

## A vizsgálat módszertana

### Célok, kutatási kérdések

A reziliencia két alappillére a kedvezőtlen vagy negatív körülmény és a kiemelkedő teljesítmény. Kiemelkedő teljesítménynek tekintettük azt, ha a szakgimnazista tanuló legalább 400 pontot ért el a felvételi eljárás során és rendelkezik nyelvvizsgával. Annak érdekében, hogy valódi rezilienciát tudjunk azonosítani, első körben a hátrányos helyzetért kapott többletpontot tekintettük további kritériumnak a rezilienciához, hiszen a felvételi adatbázis nem tartalmaz adatot a jelentkező családjának szocioökonómiai háttéréről. A fentiek alapján 2014-ben 54 fő, 2015-ben 37 fő, 2016-ban és 2017-ben 15-15 fő, 2018-ban 19 fő esetben teljesültek a megadott feltételek. Következő lépésben a hátrányos helyzetű járásokban állandó lakhellyel rendelkező tanulókra szűrtünk a már leírt feltételek mellett a hátrányos helyzetű többletpont nélkül. Ez alapján azt találtuk, hogy mind az öt évben 70-nél kevesebb szakgimnazista él hátrányos helyzetű járásban ( $N_{2014}=57$ ;  $N_{2015}=66$ ;  $N_{2016}=21$ ;  $N_{2017}=35$ ;  $N_{2018}=42$ ). Amennyiben a hátrányos helyzetért kapott többletpontot is a kritériumok közé vettük, csupán tíz fő alatti szakgimnazista maradt a mintában minden vizsgált évben ( $N_{2014}=7$ ;  $N_{2015}=9$ ;  $N_{2016}=2$ ;  $N_{2017}=2$ ;  $N_{2018}=7$ ). Mivel ezek nagyon alacsony elemszámok lennének a vizsgálathoz, ezért az eredeti elgondolásnál maradtunk, és azokat a szakgimnazista tanulókat tekintettük reziliensnek, akik legalább 400 pontot értek el a felvételi során és rendelkeznek nyelvvizsgával.

Munkánk célja az volt, hogy megvizsgáljuk az általunk reziliensnek tekintett szakgimnazisták felvételi jellemzőit egyrészt az ugyanezen paraméterekkel rendelkező gimnazistákkal (vizsgálatunkban őket gimnáziumi elitnek nevezzük azért, mert jó szocioökonómiai háttérrel feltételezünk mögöttük), másrészt a többi, szakgimnáziumból továbbtanulni szándékozó jelentkezőkkel és a teljes jelentkezői populációval összehasonlítva. Arra kerestük a választ, hogy van-e különbség a reziliens szakgimnazisták és a többi részminta között az adatbázisból azonosítható jellemzőkben: településtípus, finanszírozási forma, hányadik helyre nyert felvételt, többletpontok magyarázó ereje. Azt feltételeztük, hogy (1) a szakgimnáziumi reziliencia függ a tanuló születésének településrangjától; (2) a szakgimnáziumi reziliencia csak részben elegendő arra, hogy az államilag finanszírozott helyekért folyó versenyben a gimnáziumi képzésből felvettek előnyét kompenzálja; (3) az iskolai szelekciót a reziliencia csak részben tudja legyőzni, azaz a szakgimnázium legkiemelkedőbb tanulói sem képesek a gimnáziumi elit átlagszintjét elérni; és (4) nincs szignifikáns különbség a reziliens szakgimnazisták és a többi vizsgált részminta között a lemorzsolódási rizikófaktorokban.

### Minta, módszer

A vizsgálat mintáját a 2014-től 2018-ig terjedő, vagyis öt év felvételi adatbázisában szereplő általános felvételi eljárás során alapképzésre jelentkező, az adott évben érettségi vizsgát tett tanulók alkotják. Az elemzések előtt megtisztítottuk az adatbázist, és csak az

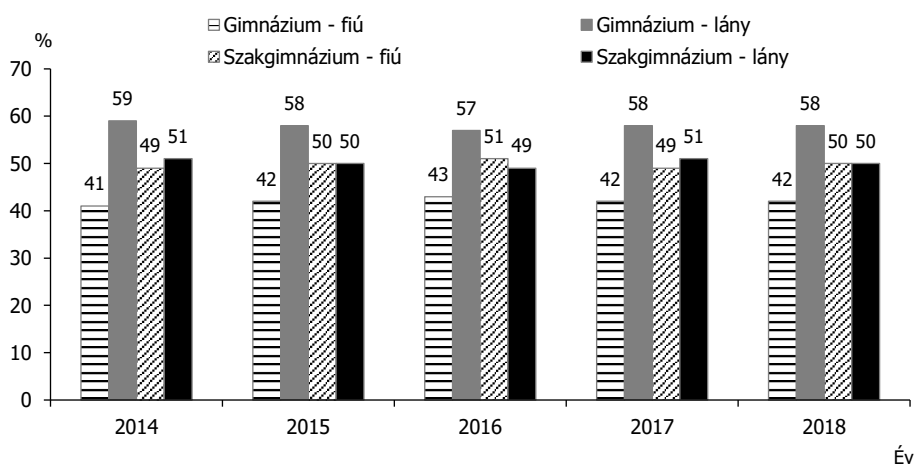
egyértelműen meghatározható képzési profilú iskolák tanulóit tartottuk meg, így a középiskola típusából kivettük a felnőttoktatást, a külföldön működő iskolát, a külföldi rendszerű Magyarországon működő iskolát és azokat, akik nem jelöltek meg középfokú intézményt. A teljes adatbázisban szereplő elemszámot és a kutatás mintáját képező elemszámokat az 1. táblázat mutatja éves bontásban.

1. táblázat. A vizsgálat mintája (fő)

Évek	Teljes jelentkezők	Adott évben érettségizettek			Gimnazisták		Szakgimnazisták	
		Teljes	Gimnázium	Szakgimnázium	400 ≤	+ nyelv-vizsga	400 ≤	+ nyelv-vizsga
2014	106592	42971	30318	10933	8838	7667	1000	755
2015	105634	39887	29713	10174	9033	6816	962	590
2016	111219	28042	22830	5212	9536	7911	899	621
2017	105868	37214	29929	7285	10185	8601	801	569
2018	107699	38817	29896	7353	10104	8543	711	523

Megjegyzés: 400 ≤ = 400 vagy annál magasabb pontot érték el a felvételi eljárás során; + nyelvvizsga = azok a tanulók, akik a 400 ponton felül nyelvvizsgával is rendelkeznek. Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

Az 1. táblázatban azt láthatjuk, hogy a gimnazisták között 8.000 körül van mindhárom évben az általunk megszabott kritériumnak megfelelő tanulók száma, míg a szakgimnazisták csupán 500–700 fő körül. Ez annak is köszönhető, hogy a továbbtanulni jelentkező szakgimnazisták lényegesen kevesebben vannak, mint a gimnazisták. A minta nem szerinti eloszlását az 1. ábra mutatja, melyből jól látszik, hogy a gimnazistáknál a lányok felülreprezentáltak, azonban a szakgimnazisták esetében a fiú-lány arány közel azonos.



1. ábra

Nemek szerinti eloszlás (%) Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés



## Eredmények és értelmezés

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgálatba bevont adatbázisok és a belőlük képzett részhalmazok hogyan oszlanak meg az állandó lakhely településtípusa szerint. Ehhez elsőként összevontuk a településtípusokat: 1=község és nagyközség; 2=város; 3=megyeszékhely, megyei jogú város; 4=főváros (2. táblázat). A vizsgálatnak ebből a részéből kimaradt a 2014-es év, mert a rendelkezésünkre álló adatbázis ebben az évben nem tartalmazott adatokat az alapképzésre jelentkezők állandó lakhelyének településtípusára.

2. táblázat. A vizsgálat részmintái településtípusonként (fő (%))

Év	Részminták	1	2	3	4
2015	Összes jelentkező	10522 (27,6)	12939 (33,9)	8473 (22,2)	6190 (16,2)
	Gimnazisták	7179 (25,3)	9690 (34,1)	6463 (22,7)	5089 (17,9)
	Szakgimnazisták	3343 (34,5)	3249 (33,5)	2010 (20,7)	1101 (11,3)
	Gimnáziumi elit	1356 (20,8)	2128 (32,6)	1764 (27,0)	1286 (19,7)
	Reziliens szakgimnazisták	163 (29,1)	190 (33,9)	133 (23,8)	74 (13,2)
2016	Összes jelentkező	7164 (26,4)	9087 (33,9)	6214 (23,2)	4420 (16,5)
	Gimnázium	5418 (24,9)	7397 (33,9)	5125 (23,5)	3857 (17,7)
	Szakgimnázium	1646 (33,0)	1690 (33,9)	1089 (21,8)	563 (11,3)
	Gimnáziumi elit	1584 (21,0)	2385 (31,6)	2040 (27,0)	1546 (20,5)
	Reziliens szakgimnazisták	180 (30,3)	199 (33,5)	166 (27,9)	49 (8,2)
2017	Összes jelentkező	9593 (26,9)	12013 (33,7)	8002 (22,4)	6068 (17,0)
	Gimnázium	7308 (25,4)	9672 (33,7)	6613 (22,7)	5226 (18,2)
	Szakgimnázium	2285 (32,8)	2341 (33,6)	1289 (21,4)	842 (12,1)
	Gimnáziumi elit	1690 (20,5)	2643 (32,0)	2320 (28,1)	1603 (19,4)
	Reziliens szakgimnazisták	153 (28,1)	191 (35,0)	137 (25,1)	67 (11,7)
2018	Összes jelentkező	9524 (26,7)	11895 (33,3)	7874 (22,1)	6388 (17,9)
	Gimnázium	7289 (25,4)	9577 (33,4)	6462 (22,5)	5351 (18,7)
	Szakgimnázium	2235 (23,5)	2318 (33,1)	1412 (20,2)	1037 (14,8)
	Gimnáziumi elit	1721 (21,0)	2578 (31,5)	2200 (26,9)	1688 (20,6)
	Reziliens szakgimnazisták	126 (25,4)	149 (30,0)	139 (27,8)	83 (16,7)

Megjegyzés: 1 = község és nagyközség; 2 = város; 3 = megyeszékhely és megyei jogú város; 4 = főváros. Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A 2. táblázatban jól látszik, hogy minden év minden részmintájában a városiak vannak felülreprezentálva. A községből továbbtanulók arányában minden évben többen vannak a megyeszékhelyről továbbtanulni szándékozóknál, kivéve a gimnáziumi elit részmintájában, ott a megyeszékhelyen állandó lakhellyel rendelkezők aránya magasabb.

Megvizsgáltuk, hogy településtípusok szerint vannak-e különbségek a pontszámok átlagában (3. táblázat). Első lépésként a teljes mintán néztük ezt meg iskolatípusonként. A varianciaanalízis csoportok közötti és az azokon belüli különbségek viszonyát jellemző F értéke egyértelműen mutatja, hogy mindkét rész minta esetében szignifikáns különbségek vannak minden évben a pontszámok átlagában településtípus szerint. Jól látszik, hogy a gimnazisták pontszámai jobban különböznek településtípusonként, mint a szakgimnazistáké.

3. táblázat. A gimnazisták és szakgimnazisták pontszámainak varianciaanalízise településtípusonként (F)

Év	Gimnázium	Szakgimnázium
2015	138,311	11,925
2016	164,553	11,187
2017	157,939	12,618
2018	139,345	8,284

Megjegyzés: F minden esetben szignifikáns ( $p < 0,001$ ). Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b próba szerint minden településtípus a gimnazisták esetében egymástól teljesen elkülönült csoportokat alkotnak, míg a szakgimnazistáknál ettől eltérő képet találunk: 2015-ben a fővárosiak szignifikánsan magasabb pontot értek el a többi településtípusnál, melyek egy csoportot alkottak. 2016-ban és 2018-ban a megyeszékhelyi és a fővárosi szakgimnazisták alkotnak egy csoportot, akik szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek, mint a város és község alkotta csoport. 2017-ben a községi csoportnál szignifikánsan magasabb pontszámot ért el a város és megyeszékhely alkotta csoport, akiknél még magasabb pontszámot ért el a fővárosi szakgimnazisták csoportja.

Második lépésként azt vizsgáltuk meg, hogy a reziliens szakgimnazisták, szakgimnazisták, gimnazisták és a gimnáziumi elit pontszámaiban vannak-e különbségek településtípusonként (4. táblázat).

4. táblázat. A részminták pontszámainak varianciaanalízise településtípusonként (F)

Év	Szakgimnazisták	Reziliens szakgimnazisták	Gimnazisták	Gimnáziumi elit
2015	8,418*	1,500	71,662*	18,128*
2016	14,156*	0,447	92,063*	22,928*
2017	12,557*	0,941	94,885*	23,493*
2018	6,005*	2,144	92,677*	24,687*

Megjegyzés: \* F szignifikáns ( $p < 0,001$ ). Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A 4. táblázatban szereplő F értékekből jól látszik, hogy a reziliens szakgimnazisták pontszámaiban nincs szignifikáns különbség településtípusonként, azonban a teljes szakgimnazistáknál, a gimnazistáknál és a gimnáziumi elitnél minden vizsgált évben szignifikánsak a különbségek. A szakgimnazistáknál 2015-ben és 2018-ban a községi, városi és megyeszékhelyi diákok alkotnak egy csoportot, akiknél szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkeznek a fővárosiak. 2016-ban és 2017-ben a Tukey's b próba szerint a településtípusok egymást részben átfedő csoportokat alkotnak: a város mind a községi, mind a megyeszékhelyi településtípussal külön-külön alkot csoportot, melyektől szignifikánsan magasabb pontot értek el a fővárosiak. A gimnazisták csoportja minden évben azonos mintázatot mutat: egy csoportot alkot a község és a város, melynél szignifikánsan magasabb ponttal rendelkeznek a megyeszékhelyi állandó lakhellyel rendelkező tanulók. A harmadik csoportot a fővárosiak alkotják, mely csoport az első két csoportnál szignifikánsan magasabb pontszámmal rendelkezik. A gimnáziumi elit esetében 2016-ban és 2018-ban a Tukey's b utóelemzés alapján a község és a város alkot egy csoportot, melytől szignifikánsan különbözik a megyeszékhely és főváros csoportja. A 2017-ben érettségizett gimnáziumi elit esetében még változatosabb a kép: az első csoportot alkotja a legalacsonyabb átlagponttal (433) rendelkező községi tanulók csoportja, melytől szignifikánsan eltér a városiak átlaga (435). A harmadik, markánsan elkülönülő, az előző kettőnél szignifikánsan magasabb pontszámmal (438) rendelkező csoport a megyeszékhelyi és fővárosi állandó lakhellyel rendelkező tanulók csoportja alkotja. Ezek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a reziliens szakgimnazisták településtípus tekintetében különböznek mind a szakgimnazisták, mind a gimnazisták, mind a gimnáziumi elit csoportjától, ugyanis pontszámaik nem térnek el szignifikánsan településtípus szerint, ahogyan a többi részmintánál tapasztalható.

Megvizsgáltuk, hogy a szakgimnazista, a gimnazista, a gimnáziumi elit és a reziliens szakgimnazista tanulók milyen finanszírozási formára nyertek felvételt (5. táblázat). Egyrészt a szakirodalom szerint a szakgimnazisták magasabb arányban adják be jelentkezésüket költségtérítéses képzésre amiatt, hogy biztosítsák jelenlétüket a felsőoktatásban (Szemerszki, 2014), másrészt a felsőoktatási lemorzsolódás egyik rizikófaktora az anyagi nehézség, ami jelen esetben lehet a költségtérítés megfizetése.

5. táblázat. A finanszírozási forma és a részminták varianciaanalízise

Év	2014	2015	2016	2017	2018
F (p)	36,811 (0,001)	45,774 (0,001)	49,156 (0,001)	56,326 (0,001)	149,079 (0,001)

Megjegyzés: F minden esetben szignifikáns ( $p < 0,001$ ). Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

Az ANOVA Tukey's b utóelemzése (5. táblázat) azt mutatják, hogy a felvett finanszírozási formában a gimnáziumi elit minden évben külön csoportot alkot a többi részmintától. 2014–2017 közötti időszakban a szakgimnazisták, a gimnazisták és a reziliens szakgimnazisták egy csoportot alkotnak. Ettől a csoporttól a gimnáziumi elit szignifikánsan

magasabb arányban került be államilag finanszírozott képzésre. 2018-ban három egymástól szignifikánsan eltérő csoport van. Az első a gimnáziumi elit, a második a reziliens szakgimnazista és a harmadik a gimnazista és szakgimnazista csoport. Vagyis a gimnazisták és szakgimnazisták csoportjánál magasabb arányban jutottak be a reziliens szakgimnazisták államilag finanszírozott képzésre, de szignifikánsan alacsonyabb arányban a gimnáziumi elithez képest.

A felvett finanszírozási formát megvizsgáltuk aszerint is, hogy milyen pontszámmal nyertek felvételt a részmintákba tartozó tanulók az államilag finanszírozott és a költségtérítéssel képzésekre. Az eredményeket a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. A finanszírozási forma és a részminták keresztábra-elemzése

Év	Részminták	Államilag finanszírozott	Költségtérítéssel	$\chi^2$ (p)
2014	Szakgimnazisták	77,9	22,1	0,003 (0,965)
	Reziliens szakgimnazisták	78,0	22,0	
	Elit gimnazisták	83,4	16,6	
2015	Szakgimnazisták	77,7	22,3	0,341 (0,559)
	Reziliens szakgimnazisták	78,7	21,3	
	Elit gimnazisták	83,9	16,1	
2016	Szakgimnazisták	75,6	24,4	0,244 (0,621)
	Reziliens szakgimnazisták	74,7	25,3	
	Elit gimnazisták	76,4	23,6	
2017	Szakgimnazisták	75,5	25,5	0,081 (0,776)
	Reziliens szakgimnazisták	76,1	23,9	
	Elit gimnazisták	83,3	16,7	
2018	Szakgimnazisták	74,6	25,4	19,960 (0,001)
	Reziliens szakgimnazisták	83,6	16,4	
	Elit gimnazisták	87,1	12,9	

Forrás: Felvételi adatbázis; saját szerkesztés.

A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy a felvett finanszírozási formában a reziliens gimnazisták csak 2018-ban különböznek szignifikánsan a többi szakgimnazistától, és csak ebben az évben nincs szignifikáns eltérés az elit gimnazistákhoz képest az államilag finanszírozott és költségtérítéssel képzésre való felvételen. Tehát a reziliens szakgimnazisták, ahogy a többi szakgimnazista, nagyobb arányban kerültek be költségtérítéssel képzésre az elit gimnazistákhoz képest. Ha ezt az eredményt a lemorzsolódási rizikótényezők oldaláról értelmezzük, akkor a szakgimnazisták között magasabb lehet a későbbi lemorzsolódás veszélye az anyagi nehézségek miatt.

Szintén rizikófaktorként jelentkezhet, ha a tanulót nem abba a felsőoktatási intézménybe, vagy nem arra a szakra veszik fel, ahová elsőként adta be a jelentkezését, ezért

megnéztük, hogy a diákok között milyen arányban vannak azok, akik ezzel a rizikótényezővel veszélyeztetettek. 2014-ben és 2016-ban a reziliens szakgimnazisták szignifikánsan különböznek mind a többi szakgimnazistától, mind az elit gimnazistáktól: a szakgimnazistákhoz képest (2014=65%; 2016=66%) szignifikánsan nagyobb arányban ( $\chi^2_{2014}=64,513$   $p=0,001$ ;  $\chi^2_{2016}=29,392$   $p=0,001$ ) vették fel őket az első helyen megjelölt képzésre (2014: 59%; 2016: 61%). Azonban az elit gimnazistáknál (2014: 71%; 2016: 71%) szignifikánsan alacsonyabb arányban ( $\chi^2_{2014}=23,597$   $p=0,005$ ;  $\chi^2_{2016}=25,139$   $p=0,005$ ). 2015-ben a reziliens szakgimnazisták (67%) nem különböznek szignifikánsan ( $\chi^2=16,626$   $p=0,055$ ) sem a többi szakgimnazistától (61%), sem az elit gimnazistáktól (72%) ( $\chi^2=9,882$   $p=0,360$ ). 2017-ben és 2018-ban ugyanolyan tendenciát látunk: a reziliens szakgimnazistákat (2017: 70%; 2018: 72%) és az elit gimnazistákat (2017: 73%; 2018: 74%) hasonló arányában ( $\chi^2_{2017}=7,517$   $p=0,756$ ;  $\chi^2_{2018}=8,538$   $p=0,576$ ) vették fel az első helyen megjelölt képzésre, míg a többi szakgimnazistákat (2017: 62%; 2018: 62%) szignifikánsan alacsonyabb számban ( $\chi^2_{2017}=19,021$   $p=0,008$ ;  $\chi^2_{2018}=28,329$   $p=0,001$ ).

Lépésenkénti lineáris regresszióanalízissel megvizsgáltuk, hogy a felvételi összpontszámát a szerezhető pluszpontok milyen mértékben befolyásolták (7. táblázat). 2014-ben a középiskolai versenyeket külön-külön tartalmazza az adatbázis, ezért egy összevont változót készítettünk belőlük annak érdekében, hogy a többi évvel összehasonlítható legyen.

7. táblázat. A többletpontok magyarázó ereje az összpontszámra részmintánként ( $r\beta$ )

Év Részminta	2014				2015				2016				2017				2018			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Emelt érettségi	15	2	28	5	6	2	19	6	7	3	20	9	5	5	21	9	5	2	23	10
Nyelvvizsga	8	1	7	2	3	3	n.s.	5	2	1	n.s.	6	2	4	1	4	2	1	1	5
HH	3	1	2	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.
Fogyatékoság	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.
Középiskolai verseny	7	24	2	9	11	25	2	9	10	24	4	8	15	15	4	8	12	24	3	8
Sporteredmény	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	1
OKJ	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
GYES	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
R <sup>2</sup>	34	30	42	20	22	32	25	24	20	31	27	27	23	25	30	22	22	29	30	28

Megjegyzés: 1=szakgimnazista; 2=reziliens szakgimnazista; 3=gimnazista; 4=gimnáziumi elit; n.s.=nem szignifikáns.

Az eredmények (7. táblázat) azt mutatják, hogy a reziliens szakgimnazisták esetében minden évben a középiskolai verseny rendelkezik a legnagyobb magyarázóerővel, amit vagy az emelt érettségi, vagy a nyelvvizsgáért kapott pluszpontok követnek. A szakgimnazisták esetében csak 2014-ben rendelkezik a legmagasabb magyarázóerővel az emelt érettségi, a többi évben, esetükben is, a középiskolai versenyek magyarázzák legjobban a

szerezhető pluszpontok közül az összpontszámot. A gimnazistáknál minden évben, a gimnáziumi elitnél 2016–2018 között az emelt érettségi, 2014–2015-ben a reziliens szakgimnazistákhoz hasonlóan a középiskolai versenyért kapott többletpont rendelkezett a legnagyobb magyarázóerővel. A hátrányos helyzetért kapott pluszpontok csak 2014-ben rendelkeznek jelentősebb magyarázóerővel, a további években csupán 2017 és 2018 egy-egy részmintájában. Ennek valószínűleg az a magyarázata, hogy 2015-től megszigorították a hátrányos helyzetért adható pontok kritériumát. A GYES-ért és OKJ-ért kapott többletpontok nem rendelkeznek egyik évben sem szignifikáns magyarázóerővel, aminek az lehet az oka, hogy elemzésünkbe csak az adott évben érettségizett diákokat vontuk be. A felvételi eljárás során szerezhető többletpontok minden rész minta esetében 20–42% közötti magyarázóerővel rendelkeznek.

## Összegzés

Munkánkban a reziliens szakgimnazistákat és azok jellemzőit kívántuk feltérképezni a többi szakgimnazistával, gimnazistával és a gimnáziumi elittel összehasonlításban öt év (2014–2018) felvételi adatbázisa alapján. Munkánk elején bemutattuk a reziliencia flexibilis fogalmát, mely ernyőként fogja össze a különböző megközelítéseket. Mivel a reziliencia fogalma nem szigorúan körülhatárolt, mi azokat tekintettük reziliens tanulóknak ebben az elemzésben, akik szakgimnáziumi képzésből jelentkeztek a felvételi eljárásra, melyben 400 vagy annál több pontot értek el és legalább egy nyelvvizsgálattal rendelkeztek.

Első hipotézisünk, miszerint a szakgimnáziumi reziliencia függ a tanuló születésének településrangjától, csak részben igazolódott. A reziliens szakgimnazisták nagyrészt városi állandó lakhellyel rendelkeznek, ahogy a gimnazisták és a többi szakgimnazista is, azonban a gimnáziumi elit elsősorban megyeszékhelyi állandó lakhellyel rendelkezik, tehát ettől a részmintától településtípus szerint különböznek a reziliens szakgimnazisták. Ezt követően eltérés mutatkozott a településrang és az elért pontszámok tekintetében, ahol azt az eredményt kaptuk, hogy csak a reziliens szakgimnazisták pontszámainak átlaga nem tér el szignifikánsan településtípusonként, a többi vizsgált részmintában különbségek vannak településtípusonként a pontszámokban.

További eltérést mutatott a finanszírozási forma vizsgálata, melyben az eredmények igazolták hipotézisünket, miszerint a szakgimnáziumi reziliencia csak részben elegendő arra, hogy az államilag finanszírozott helyekért folyó versenyben a gimnáziumi képzésből felvettek előnyét kompenzálja, hiszen minden vizsgált évben a gimnáziumi elit jelentős mértékben magasabb arányban került be államilag finanszírozott képzésre a reziliens szakgimnazistákhoz és a többi részmintához képest. Amennyiben ezt lemorzsolódási rizikónak tekintjük, úgy a reziliens szakgimnazisták veszélyeztetettebbek a gimnáziumi elithez képest, vagyis az iskolai szelekciót a reziliencia csak részben tudja legyőzni. A másik lemorzsolódási rizikófaktort vizsgálva, miszerint ha a diákot nem arra a képzésre és intézménybe veszik fel, amelyre elsőként jelentkezett, lemorzsolódáshoz vezethet, nem kaptunk egyértelmű képet.

A többletpontok magyarózó erejét vizsgálva azt a különbséget kaptuk, hogy míg a reziliens szakgimnazistáknál a legnagyobb magyarózóerővel a középiskolai verseny rendelkezik, addig a többi részmintánál változatosabb a kép. Minden részmintának a felvételi eljárás során szerezhető összpontszámában a többletpontok 20–42% közötti magyarózóerővel bírnak.

Munkánk korlátját képezi, hogy egy általunk definiált rezilienciafogalom szerint végeztük az elemzéseinket. Ebből kifolyólag azok a tanulók, akik valóban reziliensek, rejtve maradhattak a családi háttér tényezők hiánya miatt.

#### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a *Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap K\_17 pályázati program 123 847* számú projekt keretében készült.

## Irodalom

- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience. Wath schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Education Working Papers, No. 167, Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e22490ac-en.pdf?expires=1578152753&id=id&accname=guest&checksum=E2DF96EADE2152CE37DD5CF53A0568FA>. doi: 10.1787/e22490ac-en
- Andorka, R., & Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, 61(6), 592–611.
- Bajomi, I., Berkovits, B., Eröss, G., & Imre, A. (2003). Esélyegyenlőség és oktatáspolitikát öt európai országban. *Educatio*, 12(4), 580–601.
- Balácsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipócsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/meresek/unios\\_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/unios_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf)
- Balácsi, I., & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 325–362.
- Békés, V. (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In G. Forrai, & T. Margitay (Eds.), *„Tudomány és történet”: Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére* (pp. 215–228). Budapest: Typotex.
- Berényi, E. (2018). Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 57–66). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Berényi, E. (2019). A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisközoktatási felvételi folyamatban. In A. Fehérvári & K. Széll (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 301–323). Budapest: L' Harmattan Kiadó.
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 11(2), 3–27.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In R. Lerner, M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3. (pp. 1–78). Hoboken: NJ: Wiley. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy403

- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: General Press Kiadó.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 4. Debrecen: CHERD.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: 95–120. Retrieved from <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>  
doi: 10.1086/228943
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Császár, Zs. (2002). A közoktatás területi különbségei. In *Válogatás II. Székelyföld Konferencia előadásaiból 2001. október 10–12.* (pp. 275–286). Csíkszereda: Székelyföld 2000 Munkacsoport.
- Csüllög, K., Lannert J., & Zempléni A. (2015). *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal. Retrieved from [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios\\_tanulmanyok/Szamit\\_a\\_pedagogus\\_es\\_a\\_z\\_iskola.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/Szamit_a_pedagogus_es_a_z_iskola.pdf)
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. doi: 10.2307/2094962
- Fehérvári, A. (Ed.). (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf>
- Fehérvári, A., Varga, A., & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In A. Fehérvári & A. Varga (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–46). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Szeged: Belvedere Meridionale. Retrieved from [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes\\_2013\\_Deszegregacio.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf)  
doi: 10.14232/belvbook.2013.58504.a
- Fejes, J. B., & Szűcs N. (2017). Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67, 11–12. Retrieved from <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/hol-tart-ma-az-oktatasi-integracio-ugye#main-content>
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. doi: 10.1556/2065.181.2020.1.7
- Ferge, Zs. (2015). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In A. Fehérvári, E. Juhász, V. Á. Kiss, & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete.
- Forrái, M. (2011). A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra*, 21(6–7), 98–111.
- Forray, R. K., & Híves, T. (2013). Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, 22(4), 493–504.
- Garai, O., & Kiss, L. (2014). A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között. *Felsőoktatási Műhely*, 17–76.



- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13–31). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hricsovinyi, J., & Józsa, K. (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In J. B. Fejes & N. Szücs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 129–146). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Imre, A. (1999). Területi egyenlőtlenségek. *Educatio*, 8(3), 564–574.
- Imre, N. (2015). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében. In T. Kozma & I. Perjés (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 33–39). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó.
- Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In G. Kertesi (Ed.), *A társadalmi peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában* (pp. 377–387). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kun, A. I. (2010). A társadalmi tőke elméletei és szerepe a gazdasági folyamatokban. In Á. Kotsis & I. Polónyi (Eds.), *Innováció és felsőoktatás* (pp. 158–171). Debrecen: Debreceni Egyetem Közgazdasági- és Gazdaságtudományi Kar.
- Lannert, J. (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In J. Lannert & M. Nagy (Eds.), *Az eredményes iskola. Adatok és esetek* (pp. 17–42). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In T. Kolosi & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2018* (pp. 1–19). Budapest: TÁRKI Társadalomkutatási Intézet.
- Luthar, A. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. doi: [10.1111/1467-8624.00164](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164)
- M. Császár, Zs., & Wusching, Á. T. (2016). Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, 26(4), 84–95.
- Mártonfi, Gy. (2011). „Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” Válaszkísérlet egy rossz kérdésre, Szakpolitikai javaslat. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. doi: [10.1037//0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227)
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals: New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13–27. doi: [10.1196/annals.1376.003](https://doi.org/10.1196/annals.1376.003)
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In A. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1–25). Cambridge: University Press. doi: [10.1017/cbo9780511615788.003](https://doi.org/10.1017/cbo9780511615788.003)
- Molnár, Z. (2000). Szülők iskolával kapcsolatos attitűdjei, teljesítményattributioni és gyerekeik teljesítménye. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55(2–3), 207–227. doi: [10.1556/mpszle.55.2000.2-3.3](https://doi.org/10.1556/mpszle.55.2000.2-3.3)
- Nahalka, I., & Zemléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In Oktatási Hivatal (Ed.), *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján* (pp. 91–166). Budapest: Oktatási Hivatal.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
- Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28. doi: [10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2](https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2)
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes: Vol.2*. Paris: OECD. doi: [10.1787/9789264091504-en](https://doi.org/10.1787/9789264091504-en)
- Orbán, A., & Szántó, Z. (2005). Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 3(2), 55–70.

- Polónyi, I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 24(2), 1–15.
- Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, 96(10), 1001–1019. doi: [10.20311/stat2018.10.hu1001](https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001)
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In A. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 137–160). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/14500/14566/html/index.html>
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *School Organisation*, 2(3), 215–237. doi: [10.1080/0260136820020302](https://doi.org/10.1080/0260136820020302)
- Róbert, P. (1991). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig. *Szociológiai Szemle*, 1, 59–84.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport 2004*. (pp. 193–205). Budapest: TÁRKI.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Szabó, L. T. (1985). *A "rejtett tanterv"*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Széll, K. (2014). Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- Széll, K. (2017). *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák* (Unpublished doctoral dissertation). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 47–63.
- Szűcs, N. (2018). A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 343–353). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Tóth, E., Fejes, J. B., Patai, J., & Csapó, B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 339–363. doi: [10.17670/MPed.2016.3.339](https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.339)
- Vajda, Zs. (2003). Az iskola, a társadalom és a társadalmi hátrányok. *Esély*, 14(3), 18–33.
- Varga, J. (2018). A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány*, 179(1), 69–76. doi: [10.1556/2065.179.2018.1.8](https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.1.8)
- Veroszta, Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In A. Derényi & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 153–197). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

## **ABSTRACT**

### UNIVERSITY ENTRANCE EXAM PATTERNS OF RESILIENT VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Gabriella Józsa

Today, there is an increasing emphasis on quality education, which is closely linked to the effectiveness of education as a measurable output, as well as on equity in education. Reports published in connection with OECD measurements have directed educators' attention to the phenomenon of resilience, a term generally used for students with an unfavorable family background but with outstanding performance. In our study, we aimed to identify residual vocational high school students in a five-year higher education admissions database. In our empirical analysis, we compared vocational high school students who meet the resilience criterion that we have defined, with other vocational high school students and academic high school students. Our results show that vocational secondary school resilience can only partially overcome the selectiveness of the school system, as a higher proportion of students with similar parameters are recruited to state-funded places from high schools than from vocational high schools.

Magyar Pedagógia, 119(2). 151–169. (2019)  
DOI: 10.17670/MPed.2019.2.169

Levelezési cím / Address for correspondence: Józsa Gabriella, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Program. H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.