



AZ ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁS INTÉZMÉNYI JELLEMZŐI

Hörich Balázs* és Bacskai Katinka**

* *Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola*

** *Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet*

A közoktatásból való lemorzsolódás szakpolitikai szintéren az egyik legnagyobb probléma, amire az utóbbi évtizedben kiemelt figyelmet fordítanak (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011; Levin, 2011). Az iskolából lemorzsolódott fiatalok a későbbiekben gyakran nem szereznek szakképesítést, ami miatt nagyobb rájuk nézve a munkanélküliség kockázata, alacsonyabb jövedelemhez jutnak majd, növelve a szegénységi kockázatot, illetve alacsonyabb adóbevételt is jelent az államnak. Mivel a probléma igen jelentős, népszerű téma lett mind a nemzetközi, mind a hazai neveléstudományi szakirodalomban és az oktatáspolitikai közbeszédben. A tudományos kutatások feladata ezért kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a lemorzsolódás okait és a védőfaktorokat vizsgáló kutatások eredményeire támaszkodnak azok a programok, amelyek csökkenteni hivatottak a korai iskolaelhagyás mértékét. A kutatásokra alapozva épül jelzőrendszer, aminek feladata a veszélyeztetett gyerekek azonosítása, és hosszabb-rövidebb kifizetésű programok indulnak annak érdekében, hogy orvosolják azokat a nehézségeket, problémákat, amelyek a lemorzsolódáshoz vezethetnek. Tanulmányunkkal ezt a folyamatot szeretnénk mi is szolgálni: egyfelől a nemzetközi és a hazai szakirodalom összefoglalásával, másfelől – részben rendhagyó módon – iskolaszintű adatokkal, melyek megmutatják, mely területen vannak veszélyeztetett intézmények, és milyen tényezők választják el a magas lemorzsolódási kockázatú iskolákat az alacsonyabb kockázatútól, valamint mely tényezők eredményezhetnek e téren reziliens iskolákat.

A végzettség nélküli iskolaelhagyás okai

Az iskolai lemorzsolódás azt jelenti, hogy a diák az iskolai végzettség megszerzése nélkül fejezi be alap-, közép- vagy felsőfokú tanulmányait. A hazai szóhasználatban az iskolaköteles kor végén nem teljes iskolai végzettséggel rendelkező diákokat végzettség nélküli iskolaelhagyóknak nevezzük, a nemzetközi (elsősorban angolszász) szakirodalom a korai iskolaelhagyás (*early school leaving*) kifejezést használja leggyakrabban (Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007).

A végzettség nélküli iskolaelhagyás egy nagyon komplex probléma, melynek számos oka van/lehet. Ebben a fejezetben az okokat az oktatás különböző szintjein vizsgáljuk.

Makroszinten, vagyis az oktatási rendszer szintjén elsősorban az expanziót kell kiemelnünk mint befolyásoló tényezőt. Akár közoktatásról, akár felsőoktatásról beszélünk, az oktatási expanzióval kiszélesedett a tanulók köre, az oktatásban résztvevők számának és arányának növekedése pedig növelheti a lemorzsolódás kockázatát (Fuller & Rubinson, 1992). Az expanzióval olyan társadalmi csoportok vonódtak be az oktatásba, amelyek korábban nem vehettek részt, ez pedig az iskolaköteles korú népesség összetételének megváltozásához vezetett, amihez – a későbbiekben látjuk majd – az oktatási rendszerek többségének nem sikerült teljesen alkalmazkodni. Ugyanis az oktatási rendszer szintjét érintő jellemző az iskolai követelmények rendszere és az iskolai értékelés, illetve a továbblépést segítő vagy gátló tényezők rendszere is (Halász, 1990), ami nagyban befolyásolhatja a lemorzsolódási rátákat. Az oktatási rendszer fontos paramétere a tankötelezettségi kor felső határa is, ami szintén hatást gyakorol a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértékére. Ugyanakkor az iskolaköteles kor felemelése – bár statisztikailag csökkenti a lemorzsolódást – más jelentős problémákat okoz (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011a,b).

Tanulmányunkban a végzettség nélküli lemorzsolódást mezoszinten, az iskolák szintjén vizsgáljuk empirikus adatokkal, azt tanulmányozva, hogy melyek azok az iskolai mutatók, amelyek kockázati tényezőként merülnek föl. A Lamb és munkatársai (2011) által írt, több ország lemorzsolódási mutatóit és folyamatait vizsgáló tanulmánykötetben hat különböző okcsoportra vezetnek vissza a lemorzsolódást, melyek közül egy jelenti az iskola szintjét. Az iskolai okok közül az iskolaméret, az iskolai klíma, az oktatás minősége és a tanárok elkötelezettsége bír magyarázó erővel (Széll, 2015; Varga, 2015). Noha az iskolai lemorzsolódási arány az iskolai eredményességmutatók között szerepel, azonban nagyságrendileg kevesebb tanulmány szól arról, hogy az iskola mint intézmény, vagy maga az oktatási rendszer mennyire tehető felelőssé a lemorzsolódásért. Az iskola felszereltsége a fejlett világban már nem függ össze közvetlenül a lemorzsolódási rátákkal, e tényező szerepe legfeljebb csak más tényezőkkel együtt mutatható ki (Yokozeki, 1997). Egyéb jól mérhető változók vizsgálata is kevés eredményt hozott, például az iskolanagyságé, mert azt találták, hogy csak más klímátényezőkön keresztül bír hatással (Pittman & Haughwout, 1987). Nagyobb hangsúly kerül a tanárookra: a tanárok lemorzsolódásra gyakorolt hatása tetten érhető egyrészt az oktatás minőségében, melyeket mérhetünk keményváltozókkal (pl. a tanárok végzettsége, továbbképzéseken való részvétele). A tanári hatás, más, kevésbé jól mérhető tényezőkön keresztül is kimutatható, mint a tanár-diák kapcsolatháló erősségére vagy annak működési diszharmonijára, ilyen például a tanárok kiégése (LeCompte & Dworkin, 1991). Magyarországon a középiskola korai szelekciója miatt kiemelt jelentősége van az iskolatípusnak. A legnagyobb lemorzsolódási ráta a szakképzésben, különösen a szakközépiskolákban mutatható ki (Fehérvári, 2015; Németh, 2008; Papp Z., 2008).

A lemorzsolódás okainak elemzése esetén a legelemibb egység maga a lemorzsolódással veszélyeztetett vagy lemorzsolódott diák, és diszciplínánként eltérő okokra vezetnek vissza az iskolaelhagyást. A pszichológiai kutatások során az egyéni okokra fókuszálnak, mint amilyen a deviancia, az agresszivitás (ami a fiúknál gyakoribb), az antiszociális viselkedés, és a szociálpszichológiai tényezők közé sorolhatók a társas kapcsolatok, elsősorban a kortársi csoport hatása is. Ezek a tényezők már nagyon korán előre jelezhetik (akár óvodás kortól), ha egy gyereket veszélyeztet a későbbi lemorzsolódás (Mayer,

2001). Mayer (2001) kutatása alapján minden harmadik végzettség nélkül lemorzsolódó tanulónál megfigyelhetők az említett jellemzők, és így magas valószínűséggel megjósolható a kockázat. Ennek megfelelően, ha a szakemberek időben felismerik a problémát, a megelőzés is hatékonyan tud működni.

Az oktatásszociológiai kutatások vizsgálják a nemek közötti különbségeket (Rumberger, 1983), de elsősorban a családi háttérre koncentrálnak (Chapman, Laird, Ifiil, & Kewal Ramani, 2011; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990). A családi háttér jelenti egyfelől a szülők iskolai végzettségét, ami önmagában is fontos a végzettség nélküli lemorzsolódás szempontjából, ám a legtöbb kutatásban a család anyagi helyzetével, bevételeivel és a szülők munkaerőpiaci státusával áll összefüggésben (Rumberger et al., 1990). Noha számos egyéb tényező is közrejátszik a lemorzsolódásban, a társadalmi, a családi hátrányok vezető veszélyeztető tényezőnek számítanak a fiatalok, diákok számára. A korreláció egyértelmű, minél hátrányosabb helyzetű családból származik egy fiatal, annál inkább veszélyeztetett, mivel a lemorzsolódott diákok között magasabb a szociálisan hátrányos helyzetű diákok aránya.

Számos hazai kutatásból egyértelműen látszik, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító iskolákban magasabb a lemorzsolódási kockázat (Bacsikai, 2015; Fehérvári & Tomasz, 2015), mely hátrányos helyzethez az etnikai hovatartozás is hozzátartozik (Aud, Fox, & Ramani, 2010; Kertesi & Kézdi, 2009; Ostorics, 2015). Az etnikai hovatartozás – Magyarországon ez döntően a romákat érintő probléma – elsősorban gazdasági és társadalmi tényezőkön keresztül befolyásolja a diákok iskolai eredményeit: egyrészt úgy, hogy nem kapnak megfelelő támogatást a tanulás során, másrészt a szegregáció következményeképpen gyakran a roma többségű iskolákban a tanulási környezet is elmarad a többségi társadalom által használt iskolákétól (Kertesi & Kézdi, 2012). Ugyanakkor az alacsony státusz, a munkanélküli szülők, illetve az etnikai kisebbséghez tartozás nem jelent egyenes utat a végzettség nélküli iskolaelhagyáshoz, vannak olyan tényezők, amelyek védőfaktorokként működnek. Ilyen például az intakt családi háttér, mely elsősorban a lányokra van kedvező hatással, mert kitolja a családalapítás időpontját. A családnak „kemény”, jól mérhető változói mellett más lehetséges hatótényezők is vannak. Rumberger és munkatársai (1990) bizonyították, hogy ugyanolyan iskolai teljesítmény és családi háttér mellett vannak bizonyos csoportok, ahol nagyobb a lemorzsolódás esélye. Vannak olyan családok, ahol a diákokat nem presszionálja a család a továbbhaladás érdekében, engedik, hogy egyedül hozza meg azt a döntést, hogy kilép az iskolából. Más családok esetében, ahol a felnőttek nem involválódtak az oktatás világába, vagyis az iskola kevésbé tartja velük a kapcsolatot és a saját tanulmányi útjuk sem volt sikeres, szintén nagyobb az esély a lemorzsolódásra. A szülői törődés, a diákokkal való közös tanulás, illetve a szülőknek az iskolai életbe való bevonódása is jelentős hatást gyakorol a diák iskolai teljesítményére, így arra is, hogy bekövetkezik-e a lemorzsolódás, ha a veszélyeztető tényezők felmerülnek (Coleman, 1988; Meier, 1999; Parcel & Dufur, 2001; Pusztai, 2005). A családok strukturális válságára, valamint a családméret és a születési sorrend lemorzsolódással való kapcsolatára Fehérvári (2008) és Mártonfi (2011b) is felhívja a figyelmet.

A lemorzsolódás első jele sokszor a romló iskolai teljesítmény, vagyis azok a diákok morzsolódnak le nagyobb eséllyel, akiknek a jegyei, vizsgaeredményei lényegesen gyengébbek a kortársaknál (Hammond et al., 2007). Ugyanakkor a kutatások azt bizonyítják,

hogy az alacsony iskolai eredményesség szorosan összefügg a családi háttérrel és az iskolával kapcsolatos attitűdökkel (amit szintén befolyásol a családi háttér), így az érdemjegyek csak mintegy közvetítik ezek hatását. Az összefüggés nem abszolút, hiszen előnyösebb anyagi helyzet esetén még a rosszabb eredményekkel rendelkező diákok sem esnek ki olyan eséllyel az iskolarendszerből, mint a szegényebb társaik (Ensminger & Slusarcick, 1992). A kutatások egy újabb iránya azt hangsúlyozza, hogy a diákok társadalmi-gazdasági háttere túl nagy súlyt kap az iskolai eredményesség-vizsgálatokban, holott a képességeknek sokkal nagyobb jelentősége van (Marks, 2018).

A lemorzsolódási ráta mérése

A végzettség nélküli iskolaelhagyás inkább tekinthető folyamatnak, mint egyetlen történetnek (Dockery, 2012), ugyanakkor mérni úgy tudjuk, ha szabunk egy időbeli határt, amiktől a diák már nem folytatja a tanulmányait – ezt többnyire a törvényi keretek vagy a kutatási hagyományok határozzák meg. Az iskolai lemorzsolódás kapcsán alapvetően háromféle meghatározás, egyben statisztikai mutató áll rendelkezésünkre (Fehérvári, 2015; Kádárné Fülöp, 2013). A nemzetközi szakirodalomban, illetve adatbázisokban a leggyakrabban a korai iskolaelhagyók (végzettség nélküli iskolaelhagyók) arányára találunk adatokat. A korai iskolaelhagyók alatt a 18–24 éves korosztályban alsó középfokú (ISCED 3) végzettséggel nem rendelkezőket értik. Másik népszerű mutató a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok (NEET-indikátor, *Neither in Education, Employment or Training*), ami a 15–24 éves korosztályon belül különíti el az ILO meghatározása szerint munkanélküli, illetve (az adatfelvétel előtti négy hét során) képzésben részt nem vevő fiatalok körét (European Commission, 2010). Ahogy Fehérvári (2015) is rámutat, e két mutató kimeneti indikátor, azaz a tanulási/munkaerőpiaci folyamat eredményére utal, ráadásul mivel mintavételen alapuló kérdőíves adatfelvételtől származnak az adatok, az elemzési-feldolgozási lehetőségek meglehetősen korlátozottak. A témánk szempontjából harmadik fontos mutató a „Nemzeti lemorzsolódás indikátor”, ami a KIR tanulói nyilvántartásainak referencianapok közötti összevetése alapján képződik, így azoknak a tanulóknak a számát mondja meg, akik az előző év azonos napján még igen, viszont a referencianapon már nem rendelkeztek tanulói jogviszonnyal – és közben nem szereztek középfokú végzettséget sem. Mivel a mutató intézményi adatszolgáltatáson alapszik, a teljesség biztositott, ám nehézkes annak értelmezése és anonimizált előállítás. Kérdés, milyen bázis tanulói létszámához viszonyítjuk a lemorzsolódók számát, vagy milyen referenciatartományon belül nézzük a lemorzsolódást.

Az empirikus vizsgálat jellemzői

Vizsgálatunk során négy kérdésre kerestük a választ: (1) Hogyan tudjuk operacionalizálni a tanulói lemorzsolódást? (2) Mely intézmények jellemezhetők alacsony vagy magas lemorzsolódási mutatókkal, illetve milyen regionális, térségi különbségek figyelhetők meg? (3) Mely tényezőkre vezethető vissza a lemorzsolódási mutató mértéke? (4) Milyen, az intézményekre visszavezethető okokat tudunk meghatározni a magas lemorzsolódás kapcsán? Az első kutatási kérdésre ebben a fejezetben adunk választ, majd felvázoljuk a további három kérdés megválaszolására irányuló módszertani elképzelésünket.

Első megközelítésben azokat tekintettük lemorzsolódó tanulóknak, akik anélkül fejezik be nappali rendszerű iskolai tanulmányaikat, hogy a képzési szintnek megfelelő végzettséget szereznek. A tanulói jogviszony megszűnése leggyakrabban két ok miatt következik be: a tanuló saját döntése alapján, illetve a túl sok igazolatlan hiányzás miatt (Fehérvári, 2015). A publikus közoktatási statisztikák és elérhető adatbázisok nem tartalmaznak olyan adatot, amely intézményi vagy feladatellátási hely szintjén mutatja be a megszűnt tanulói jogviszonyok számát, és ehhez kapcsolódóan azt is nyilván tartaná, történt-e más intézménybe irányuló továbbhaladás ezekben az esetekben. Célunk egy olyan mutató létrehozása volt, amely mutató e nehézségek ellenére megközelítőleg jól kifejezi a lemorzsolódás nagyságát, valamint lehetővé tesz intézményi, feladatellátási hely szintű összehasonlítást. A mutató létrehozásához szükséges inspirációt Szemerszki (2016) tanulói továbbhaladást vizsgáló tanulmánya szolgáltatta, amiben az Országos kompetenciamérés (OKM) tanulói adatbázisainak összekapcsolásával vizsgálta a jellemző tanulmányi utakat.

A kompetenciaméréseket – intézménytípustól függetlenül – 6., 8. és 10. évfolyamon végzik, bevonva a tanulók teljes populációját (leszámítva a mentességet élvezőket¹). Az OKM elsősorban a szövegértési és matematikai készségek tanulói vizsgálatára fókuszál, ám három kiegészítő kérdőív is tartozik hozzá: az intézményvezetői kérdőívet az oktatási intézmények vezetői, a telephelyi kérdőívet az intézmények alá tartozó feladatellátási helyek irányítói kötelezően, valamint a tanulói kérdőívet a mérésben részt vevő tanulók, illetve szüleik önkéntes alapon töltik ki. A mérési eredmények és a háttérkérdőívek felhasználásával évfolyamonként összesen három kutatói adatbázis készül el az Oktatási Hivatalban. Az intézményi adatbázisban az intézményi háttér adatok, illetve az intézményre összesített mérési eredmények szerepelnek; a telephelyi adatbázisban a telephelyekre (feladatellátási helyekre) vonatkozó háttér adatok és összesített mérési eredmények találhatóak; a tanulói adatbázisban az egyéni eredmények és a tanulói kérdőív válaszai érhetők el. Utóbbi adatbázisban a tanulók anonim módon, egyedi azonosítószámmal szerepelnek. Az azonosítók az egymást követő mérések során megegyeznek, így lehetővé válik egy-egy tanuló nyomon követése; vizsgálható, miként változott a teljesítmény, változtak-e a családi körülmények, illetve hogyan alakult a tanulmányi út. Azok a tanulók is bekerülnek a tanulói adatbázisba, akik egy adott évfolyam kompetenciamérésén nem voltak jelen vagy

¹ Értelmi fogyatékos vagy autista tanulók, valamint az olyan mértékű mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd-fogyatékossgal rendelkező sajátos nevelési igényű tanulók, akiket fogyatékossguk megakadályoz a teszt kitöltésében (Oktatási Hivatal, 2016).

nem töltötték ki a tesztfüzetet: esetükben ugyan mérési adatok nincsenek, de az alapadatok elérhetők.

A tanulói adatbázisok összekapcsolásával tehát tanulónként felrajzolható, mely intézményben (feladatellátási helyen) és melyik tanévben tanult a 6., a 8. és a 10. évfolyamon, ezen időszak alatt melyik évfolyamon és hányszor történt évisméltés, illetve az is, megszakadt-e a tanulmányi út valahol a 10. évfolyam tanév vége előtt. Tanulmányunkban ez utóbbi tanulói csoportot tekintjük lemorzsolódó tanulóknak, tehát azokat, akik egy kiinduló tanév 6. évfolyamos OKM méréséhez képest nem szerepelnek a későbbi kompetenciamérések résztvevői között.

Mindezek alapján korábbi fogalomhasználatunkhoz képest bizonyos korlátokat kell figyelembe vennünk. Egyrészt a tanulmányi út megszakadása (azaz ha egy tanuló részt vesz az 6. évfolyamos OKM-en, de a 8. évfolyamoson már nem, vagy részt vesz a 6. és a 8. évfolyamos OKM-en, de a 10. évfolyamoson már nem) nem jelenti automatikusan azt, hogy a tanuló végleg lemorzsolódott, hiszen akár egy második esély iskolában, akár felnőttoktatás vagy felnőttképzés keretében befejezheti az általános iskolát, illetve valamilyen szakvégzettséget szerezhethet. Emiatt – figyelembe véve az életkori korlátokat is – a lemorzsolódás általunk használt mutatója szűkebb, mint a végzettség nélküli iskolaelhagyók, vagy a nem dolgozó, nem tanuló fiatalok indikátora. Másrészt azért sem feleltethető meg az operacionalizált mutató a lemorzsolódás definíciójának, mert egy tanuló külföldre költözés, haláleset vagy súlyos testi, értelmi fogyatékoság elszenvedése miatt is kieshet a 8. vagy a 10. évfolyamos kompetenciamérésből. E korlátozó körülmények mellett ugyanakkor kijelenthető, hogy e tanulói csoport tanulmányi útja jelentősen eltér a tipikus úttól, és ők állnak a legközelebb ahhoz, hogy végzettség nélkül fejezzék be tanulással töltött éveiket.

Elemzésünkben a 2011 és 2016 közötti, 6., 8. és 10. évfolyamos tanulói OKM-adatbázisok összekapcsolásával határoltuk el a különböző tanulmányi úttal rendelkező tanulói csoportokat (1. táblázat).

1. táblázat. A vizsgálatba bevont tanulói adatbázisok (OKM)

Év	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam
2011	x	–	–
2012	x	–	–
2013	x	x	–
2014	x	x	–
2015	x	x	x
2016	–	x	x

Megjegyzés: x-el jelöltük a kutatásba bevont évfolyamokat.

A tanulók nyomon követhetőségének lehetősége a 2010-es mérés alkalmával adódott először, de az adatkezelési anomáliák torzítási hatásainak elkerülése miatt bázisévként a

2011. évi 6. évfolyamos mérést választottuk. Ehhez az alapadatbázishoz kapcsoltuk először hozzá a 2012–2015. évi, ugyancsak 6. évfolyamos tanulói adatbázisokat (a végleges adatbázisban így megjelentek 2011 utáni, 6. évfolyamon évismétlők), majd a 2013–2016. évi 8. évfolyamos tanulói adatbázisokat (ezzel bekerültek azok, akik töretlen tanulmányi út során jutottak el a 8. évfolyam végéig, illetve azok, akik 2013 előtt 6. évfolyamon legalább egyszer, 2013-ban, vagy azt követően évet ismételték). Végül az így felépített adatbázishoz a 2015. és 2016. évi 10. évfolyamos tanulói adatbázist kapcsoltuk hozzá.

Fontos tisztázni, pontosan milyen intézményi körben tervezzük vizsgálni az iskolaelhagyás mértékét. A lemorzsolódás jelentős hányada a középfokú képzés 9. évfolyamán, azon belül hangsúlyosan a szakközépiskolai (korábban szakiskolai) képzési forma esetében jelentkezik (pl. Fehérvári, 2015; Szemerszki, 2016). Nem kétséges, hogy az iskolatípusok közötti átmenet, az új intézmény által megkövetelt magasabb képzési szint, az új szociális környezet, illetve a nehezebb elérés mind hozzájárulhatnak az iskolaelhagyáshoz, azonban úgy véljük, az alapfokú oktatási szint középfokra történő felkészítő eredményessége is kulcsfontosságú tényező ebben a folyamatban. Más szóval: bár az iskolai lemorzsolódás középfokon következik be, annak okát inkább az alapfokon kereshetjük. Ebből a megfontolásból – bár a lemorzsolódás vizsgálati intervallumát a 6. és a 10. évfolyam között vizsgáljuk – azokat az alapfokú intézményeket elemezzük alaposabban, amelyek a későbbi lemorzsolódók kibocsátó általános iskolái, vagyis a tanulók későbbi tanulmányi útjának függvényében jellemezzük az egyes általános iskolákat (feladatellátási helyi szinten) attól függetlenül, hogy az intézményben a 8. évfolyamig bezárólag mekkora a tényleges (illetve az adatbázisban megfigyelhető) lemorzsolódás mértéke.

Az OKM összekapcsolt tanulói adatbázisa alapján meghatároztuk a tanulók tanulmányi útját, majd ezeket az utakat négy csoportba soroltuk. A bázisév (2011) telephelyi (feladatellátási helyi) struktúrája szerint összesítettük ezeket az adatokat, melyekhez hozzárendeltük az OKM 2011. évi telephelyi adatait. Az így létrejött adatbázis általános iskoláit, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumait hasonlítottuk össze az alapján, mekkora a telephelyeken a vizsgált négy tanulmányi út aránya. Az elemzés következő lépéseként logisztikus regresszióanalízissel igyekeztünk néhány, a tanulói társadalmi-gazdasági háttérből, illetve egyéni jellemzőből fakadó oksági összefüggést kimutatni azokra az iskolákra koncentrálni, ahol a (későbbi) lemorzsolódók, illetve lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya magas, legalább 15%-os. Végezetül a regressziós modell predikciója és a megfigyelt esetek összevetésével azokat az iskolákat hasonlítottuk össze például területi elhelyezkedés, intézményi jellemzők, tanulói bázis, pedagógusi állomány, oktatási formák alapján, amelyek a vártnál kisebb vagy nagyobb lemorzsolódási mutatókkal rendelkeznek.

Eredmények

A 2011-ben a 6. évfolyamos kompetenciamérésen részt vevő 92379 diák tanulmányi előmenetele alapján 32, egymástól eltérő tanulmányi utat különböztettünk meg (2. táblázat).

2. táblázat. *Tanulmányi utak 2011–2016 között*

<i>Sorszám</i>	<i>Típus</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1–2.	6-6-6-6-6-6 vagy 6-6-6-6-6-7. évf.	1	0
3.	6-6-6-6-7-7. évf.	38	0
4.	6-6-6-7-7-7. évf.	215	0,2
5.	6-6-7-7-7-7. évf.	772	0,8
6.	6-7-7-7-7-7. évf.	3280	3,5
7.	6-6-6-6-7-8. évf.	5	0
8.	6-6-6-7-7-8. évf.	1	0
9.	6-6-7-7-7-8. évf.	5	0
10.	6-7-7-7-7-8. évf.	4	0
11.	6-6-6-7-8-8. évf.	2	0
12.	6-6-7-7-8-8. évf.	1	0
13.	6-7-7-7-8-8. évf.	1	0
14.	6-6-7-8-8-8. évf.	1	0
15.	6-7-7-8-8-8. évf.	1	0
16.	6-7-8-8-8-8. évf.	2	0
17.	6-6-6-7-8-9. évf.	35	0
18.	6-6-7-7-8-9. évf.	44	0
19.	6-7-7-7-8-9. évf.	54	0,1
20.	6-6-7-8-8-9. évf.	8	0
21.	6-7-7-8-8-9. évf.	22	0
22.	6-7-8-8-8-9. évf.	18	0
23.	6-6-7-8-9-9. évf.	402	0,4
24.	6-7-7-8-9-9. évf.	738	0,8
25.	6-7-8-8-9-9. évf.	328	0,4
26.	6-7-8-9-9-9. évf.	9294	10,1
27.	6-6-7-8-9-10. évf.	263	0,3
28.	6-7-7-8-9-10. évf.	536	0,6
29.	6-7-8-8-9-10. évf.	165	0,2
30.	6-7-8-9-9-10. évf.	5263	5,7
31.	6-7-8-9-10-10. évf.	1892	2
32.	6-7-8-9-10-11. évf.	69027	71,1
33.	inkonzisztens	25	0
<i>Összesen</i>		<i>92379</i>	<i>100</i>

Forrás: OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok (N=92379).

A 2. táblázatban ismertetett adatok szerint a legnépesebb (71,1%) tanulmányi út azoké, akikre töretlen tanulmányi út jellemző, azaz akik 2011-ben 6., 2013-ban 8., 2015-ben 10. évfolyamosok voltak. Ennél jóval kisebb az aránya a (9,3%) azoknak, akik késve lépnek tovább: akik a 6. és a 10. évfolyam között legfeljebb egyszer évet ismételték, majd 2016-

ban a 10. évfolyamra értek. A diákok 14,3%-a legalább kétszer évet ismételt, azaz vagy egy évfolyamot háromszor, vagy két különböző évfolyamot kétszer-kétszer járt vagy jár jelenleg is. E csoportot – tekintve, hogy iskolai pályáútjuk igen kudarcos és ennek komoly hatása van a lemorzsolódás kockázatára (l. pl. Fehérvári, 2008; Hammond et al., 2007) – lemorzsolódással veszélyeztetetteknek neveztük el². E kategória jelentős hányada (a teljes minta 10,1 %-a) bár az általános iskolai évfolyamokat sikeresen teljesítette, a 9. évfolyamon ütközött eddig megugorhatatlan nehézségekbe. A teljes minta 5,4%-át tekintjük lemorzsolódóknak: e csoport tagjai a vizsgált időszak alatt nem jutottak el oda, hogy bármelyik középfokú oktatási intézménybe beiratkozzanak – azt feltételezzük, ezek a diákok 17-18 évesen már nem kezdenek bele középfokú tanulmányokba (hacsak nem a témánkon kívül eső második esélyt nyújtó képzésbe vagy egyéb felnőttoktatási programba). A rendelkezésre álló adatbázis nem teszi lehetővé, hogy az iskolai lemorzsolódás konkrét kiváltó okát egyénenként meghatározzuk (pl. tanulmányi sikertelenség, mulasztott órák száma, fegyelmi okok, migráció).

A következő lépésben a kapcsolt tanulói adatbázis lemorzsolódási adatait általános iskolai, illetve nyolc évfolyamos gimnáziumi képzést nyújtó (tehát 6. évfolyamot indító) feladatellátási helyenként összesítettük, majd a bázis 2011. évi OKM telephelyeinek adataival kapcsoltuk össze (a vizsgált feladatellátási helyek száma 2774). Az összes feladatellátási hely négytizedében nem volt jellemző lemorzsolódás 2011-ben, 24%-ukban a lemorzsolódás mértéke legfeljebb 5%-os volt, 19%-ában pedig 5–10% közötti (3. táblázat).

A 3. táblázat alapján a lemorzsolódók aránya elérte a 10%-ot, de nem haladta meg a 15-öt a feladatellátási helyek 9%-ában. Magas, 15%-ot meghaladó lemorzsolódással az iskolák 8%-a jellemezhető. A 2011-ben önkormányzati fenntartású feladatellátási helyek esetében a lemorzsolódás mértéke magasabb volt, mint az egyházi fenntartású intézményeknél. Az egyéb (jellemzően alapítványi) iskolák esetében mind az alacsony, mind a magas lemorzsolódású iskolák felülreprezentáltak – ez valószínűleg az oktatott tanulói rétegnek kínált specifikus pedagógiai program miatt alakul így. Jellemző a lemorzsolódás és az iskolaméret összefüggése is: a kisebb, legfeljebb 160 fős tanulólétszámmal működő iskolákban szintén a „szélsőséges” lemorzsolódási arányok jellemzők (vagy nincs, és ha van lemorzsolódás, akkor az magas), a nagy (legalább 320 fős) tanulólétszámú iskolákban pedig jellemzően alacsony arányú az iskolaelhagyás. Csupán a feladatellátási helyek 11%-ánál nincs olyan tanuló, aki ne lenne veszélyeztetett a lemorzsolódás szempontjából, és több mint minden második intézmény esetében eléri a tanulók legalább 10%-os arányát a lemorzsolódás veszélye. Az egyházi fenntartású iskolák ebben a dimenzióban is a legkedvezőbb, az önkormányzati fenntartású intézmények pedig a legkedvezőtlenebb helyzetben vannak. A késve továbblépők aránya a feladatellátási helyek 38%-ában haladja meg a 10%-os szintet – a fenntartói és az iskolaméretbeli összefüggések hasonlóképpen alakulnak a fentiekhez.

² A csoport elnevezése nem azonos az Nkt.-ben definiált kategóriával.

3. táblázat. Lemorzsolódók, lemorzsolódással veszélyeztetettek és késve továbblépők aránycsoportjai az összes feladatellátási hely körében fenntartó és iskola-nagyság szerint (%)³

Intézménycsoport		Nincs	Legfeljebb 5%	5,1–10%	10,1–15%	>15%	Összesen (%)
Lemorzsolódók	összes feladatellátási hely	40	24	19	9	8	100
	FENNTARTÓ (2011)						
	önkormányzat	37,5	24,8	19,9	9,0	8,8	100
	egyház	55,0	22,5	14,7	5,2	2,6	100
	egyéb	56,7	15,3	12,7	5,3	10,0	100
	ISKOLAMÉRET*						
	kis iskola	54,6	4,8	17,6	9,4	13,7	100
	közepes iskola	36,5	24,1	20,2	10,0	9,3	100
	nagy iskola	27,9	44,9	18,8	6,6	1,8	100
	Lemorzsolódással veszélyeztetettek	összes feladatellátási hely	11,0	15,0	24,0	15,0	36,0
FENNTARTÓ (2011)							
önkormányzat		10,1	13,0	23,3	16,3	37,4	100
egyház		18,2	29,4	23,4	9,5	19,5	100
egyéb		20,0	17,3	22,0	10,7	30,0	100
ISKOLAMÉRET*							
kis iskola		17,9	3,5	15,7	14,0	49,0	100
közepes iskola		8,5	13,0	21,6	16,4	40,6	100
nagy iskola		6,7	28,1	33,2	15,4	16,6	100
Késve tovább-lépők		összes feladatellátási hely	15,0	14,0	32,0	21,0	17,0
	FENNTARTÓ (2011)						
	önkormányzat	14,6	13,0	32,6	22,5	17,3	100
	egyház	18,6	20,3	30,3	13,4	17,3	100
	egyéb	28,0	10,7	22,7	16,0	22,7	100
	ISKOLAMÉRET*						
	kis iskola	27,6	4,4	24,5	17,3	26,2	100
	közepes iskola	11,5	14,9	32,7	22,8	18,1	100
	nagy iskola	6,8	21,7	39,7	24,0	7,8	100

* kis iskola: a tanulói összlétszám 160 főnél kisebb, közepes iskola: 161–320 fő, nagy iskola: 320 főnél több a feladatellátási helyen

Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2774), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

³ Mivel az elemzésben az összes 6. évfolyamot indító feladatellátási hely szerepel, ezért különbözőségi hipotézisvizsgálatokra a kontingenciatáblában nincs szükség.

Regionális különbségek

Településtípus és területi térségek között jelentős különbségek figyelhetők meg az egyes lemorzsolódási mutatókban. Az eredményeket a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Lemorzsolódó, lemorzsolódással veszélyeztetett, késve továbblépő és töretlen tanulási úttal jellemezhető tanulók aránya településtípus és iskolaméret szerint (⁴)

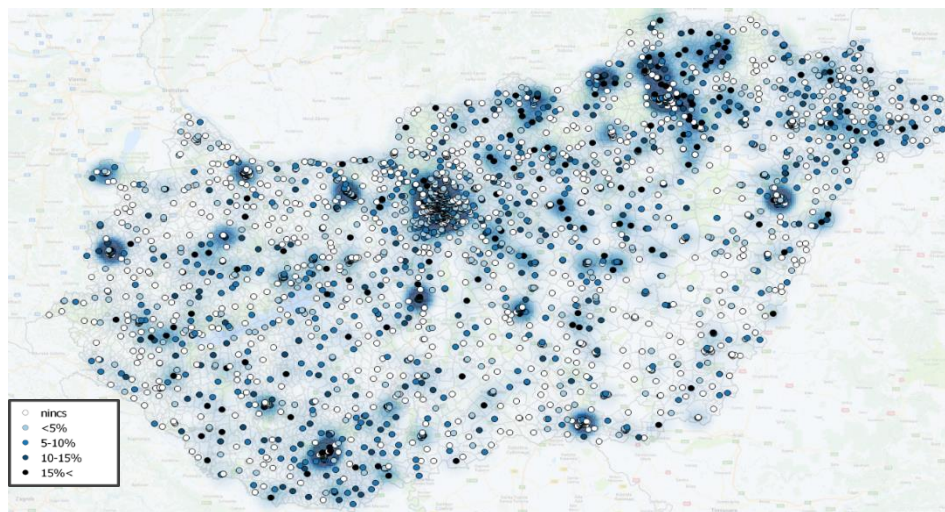
Intézménycsoport	Lemorzsolódók	Lemorzsolódással veszélyeztetettek	Késve továbblépők	Töretlen tanulmányi utak	Összesen
KÖZSÉG					
<i>Összesen</i>	5,4	17,4	10,1	67	100,0
Kis iskola	5,3	17,7	10,7	66,3	100,0
Közepes iskola	5,6	17,2	9,5	67,7	100,0
Nagy iskola	5,5	16,0	8,7	69,8	100,0
VÁROS					
<i>Összesen</i>	5,1	11,9	8,8	74,2	100,0
Kis iskola	10,5	18,9	9,2	61,5	100,0
Közepes iskola	5,2	13,4	9,7	71,7	100,0
Nagy iskola	3,8	9,3	8,3	78,5	100,0
MEGYESZÉKHELY					
<i>Összesen</i>	5,6	11,0	8,1	75,3	100,0
Kis iskola	12,5	22,5	8,5	56,5	100,0
Közepes iskola	7,2	14,2	10,3	68,3	100,0
Nagy iskola	3,2	6,9	7,2	82,7	100,0
BUDAPEST					
<i>Összesen</i>	6,3	12,5	9,0	72,2	100,0
Kis iskola	14,5	24,5	11,5	49,5	100,0
Közepes iskola	6,6	13,4	8,8	71,3	100,0
Nagy iskola	3,4	8,2	8,3	80,1	100,0
ÖSSZESEN	5,4	14,3	9,3	71,1	100,0

Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2774), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

⁴ Mivel az elemzésbe gyakorlatilag az összes 6. évfolyamot indító feladatellátási hely szerepel, ezért különbségi hipotézisvizsgálatokra a kontingenciatáblában nincs szükség.

A 4. táblázat adatai alapján a községi iskolák körében egyaránt jellemző a magas, tehát 15-nál nagyobb lemorzsolódás, a magas lemorzsolódási veszélyeztetettség, illetve a magas késve továbblépés aránya, miközben felülreprezentáltak azok az intézmények is, ahol a nehézségek egy tanulót sem érintenek. A kisvárosi általános iskolákban jellemzően 10 alatt marad a három vizsgált kategória aránya, míg a megyeszékhelyeken és Budapesten az 5 alatti mutatókkal rendelkező intézmények fordulnak elő a várt eloszlásnál gyakrabban. Ha együttesen nézzük a településtípus és az iskolaméret hatásait, látható, hogy Budapesten, a megyeszékhelyeken, illetve a kisvárosokban minél kisebb létszámú az iskola, annál magasabb a lemorzsolódók, illetve a lemorzsolódással veszélyeztetettek aránya – azonban a községi iskolákban az iskolaméretnek nincs befolyása a mutató alakulására.

Az észak-magyarországi, dél-dunántúli és a fővárosi régiókban található iskolákban kiugróan magas a lemorzsolódás aránya, ugyanakkor jelentős belső heterogenitás is megfigyelhető e térségekben (1. ábra). Különösen Borsod–Abaúj–Zemplén, Nógrád és Baranya megyében magas a lemorzsolódók aránya (átlagosan 7 feletti), de néhány járásban e megyéken kívül is kiugróak az értékek (pl. Mátészalka, Devecser, Adony, Dunaújváros környékén)⁵. A magas lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya nagyobb térségekre jellemző: az észak-alföldi, az észak-magyarországi régiókra, Zala, Somogy, Baranya és Fejér megyére, valamint Budapestre és szorosabb vonzáskörzetére egyaránt (2. ábra).

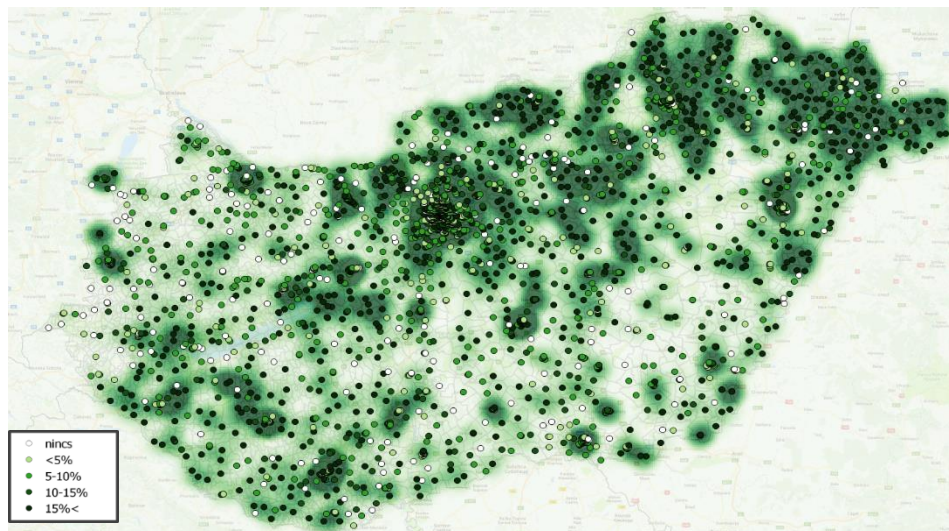


1. ábra

6. évfolyamot indító (általános iskolai és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzést nyújtó) feladatellátási helyek lemorzsolódási aránycsoportjai, 2011

(Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa, N=2774, kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.)

⁵ A lemorzsolódók aránya Békés megyében a legkisebb (2,7%).



2. ábra

6. évfolyamot indító (általános iskolai és 8 évfolyamos gimnáziumi képzést nyújtó) feladatellátási helyek lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóinak aránycsoportjai, 2011 (Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa, N=2774, kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.)

A lemorzsolódás okai

Az OKM intézményvezetői, illetve tanulói háttérkérdőíveinek segítségével módunkban állt a tanulók társadalmi-gazdasági helyzetének és néhány egyéni ok hatásának erősségét megvizsgálni a lemorzsolódásra, illetve az azzal való veszélyeztetettségre. A logisztikus regresszióanalízisbe két modellben függő változóként egyrészt a magas lemorzsolódást, másrészt a magas lemorzsolódási veszélyeztetettséget vontuk be. A magyarázó változókat az 5. táblázat szemlélteti.

A 6. táblázatban összefoglaltuk az első modellben szignifikánsnak bizonyult háttérváltozókat. Ebben a modellben a kérdésünk az volt, milyen tényezők befolyásolják a magas (15-nál nagyobb) lemorzsolódást az egyes feladatellátási helyek esetében.

A megmagyarázott hányad (6. táblázat) elég magas ahhoz, hogy levonjunk néhány következtetést az érzékelhető hatásokról. Elsősorban négy tényező befolyása erős: milyen gyakran fordul elő rendszeres hiányzás a feladatellátási helyen, mekkora a halmozottan hátrányos tanulók aránya, illetve mekkora a sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési és magatartászavaros tanulók aránya az adott intézményben. Minél nagyobbak ezek az arányok, annál jobban megnő annak a valószínűsége, hogy az adott feladatellátási helyen a lemorzsolódás aránya magas lesz.

5. táblázat. A magyarázó modellekbe bevont független változók és forrásaik

Magyarázó változók (arányok, gyakoriságok)		Adatforrás
Társadalmi-gazdasági helyzetet mérőváltozó-csoport	HHH-s tanulók	1
	más településről bejáró tanulók	2
	iskolakörzeten kívüliek	2
	átlag feletti anyagi körülmények között élők	2
	nagyon rossz anyagi körülmények között élők	2
	nem Magyarországon születettek	2
	nem magyar anyanyelvűek	2
	roma származásúak	2
	veszélyeztetettek	2
	rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők	2
	tértítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők	2
	ingyenes tankönyvellátásban részesülők	2
	nevelési segélyben/szociális támogatásban részesülők	2
	munkanélküli szülővel rendelkezők	2
nyugdíjas szülővel rendelkezők	2	
diplomás szülővel rendelkezők	2	
Egyéni okokat leíró változócsoporthat	sajátos nevelési igényű tanulók	1
	BTM-es tanulók	1
	rendszeres hiányzók	3
	rendbontás gyakorisága	3
	rongálás gyakorisága	3
	fizikai bántalmazás gyakorisága	3
	verbális agresszió gyakorisága	3
	dohányzás gyakorisága	3
	alkoholfogyasztás gyakorisága	3
	drogfogyasztás gyakorisága	3
	függőség gyakorisága	3
lopás gyakorisága	3	

Megjegyzés: 1: OKM 2011. évi 6. évfolyamos tanulói adatbázis egyéni adatainak feladatellátási helyekre össze-sített arányai; 2: OKM 2011. évi 6. évfolyamos telephelyi adatbázis, vezetői aránybecslések; 3: OKM 2011. évi 6. évfolyamos telephelyi adatbázis, vezetői becslések hétfokú skálán (1=soha – 7=nagyon gyakran).

6. táblázat. A magas (15-nál nagyobb) iskolai lemorzsolódást befolyásoló tényezők (lo-gisztikus regressziós modell)

Magyarázó változók	B	S,E	Wald	Sig.	Exp(B)
HHH-s tanulók aránya	0,019	0,005	13,814	0,000	1,019
Körzeten kívüliek aránya	0,011	0,004	7,104	0,008	1,012
Jó anyagi körülmények között élők aránya	-0,058	0,023	6,497	0,011	0,944
Nem magyar anyanyelvűek aránya	0,059	0,020	9,160	0,002	1,061
Roma származásúak aránya	0,013	0,005	7,235	0,007	1,013
Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők aránya	0,018	0,008	4,894	0,027	1,018
Tértítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya	-0,014	0,006	5,898	0,015	0,987

6. táblázat folytatása

<i>Magyarázó változók</i>	<i>B</i>	<i>S,E</i>	<i>Wald</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>
Diplomás szülővel rendelkezők aránya	-0,026	0,013	3,921	0,048	0,974
SNI-a tanulók aránya	0,026	0,007	13,614	0,000	1,027
BTM-s tanulók aránya	0,021	0,006	11,121	0,001	1,021
Rendszeres hiányzás gyakorisága	0,279	0,074	14,349	0,000	1,322
Dohányzás gyakorisága	0,231	0,087	7,044	0,008	1,260
Konstans	-4,194	0,487	74,301	0,000	0,015
N=2418, Nagelkerke R ² =0,328, PPC=91,6, célcsoport mérete: N=227 (8)					

Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2418), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

A második modellben (7. táblázat), ahol a magas lemorzsolódással való veszélyeztetettséget vizsgáltuk, az egyes változók szerkezete hasonlóan alakul, de erősségük nagyobb. A három legnagyobb befolyásoló erővel bíró változó között ugyancsak megtaláljuk a halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók arányát, de jóval hangsúlyosabb lesz az, hogy a feladatellátási hely tanulói között mekkora arányban vannak roma származású tanulók (az aránybecslést a feladatellátási hely vezetője adta).

7. táblázat. A magas (15-nél nagyobb) iskolai lemorzsolódási veszélyeztetettséget befolyásoló tényezők (logisztikus regressziós modell)

<i>Magyarázó változók</i>	<i>B</i>	<i>S,E</i>	<i>Wald</i>	<i>Sig.</i>	<i>Exp(B)</i>
HHH-s tanulók aránya	0,029	0,004	42,867	0,000	1,030
Nem Magyarországon születettek aránya	0,054	0,027	3,8930	0,048	1,056
Roma származásúak aránya	0,023	0,004	32,925	0,000	1,023
Téritésmentesen vagy kedvezményesen étkezők aránya	-0,010	0,004	5,436	0,020	0,990
Ingyenes tankönyv-ellátásban részesülők aránya	0,010	0,004	5,073	0,024	1,010
Diplomás szülővel rendelkezők aránya	-0,020	0,006	10,511	0,001	0,980
SNI-a tanulók aránya	0,044	0,006	47,935	0,000	1,045
BTM-s tanulók aránya	0,025	0,006	19,903	0,000	1,025
Rendszeres hiányzás gyakorisága	0,219	0,058	14,248	0,000	1,245
Konstans	-2,289	0,336	46,335	0,000	0,101
N=2418, Nagelkerke R ² =0,466, PPC=79,4, célcsoport mérete: N=979 (36)					

Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2418), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

Egy harmadik modellben a két vizsgálati célcsoportot (magas, azaz 15-nál nagyobb lemorzsolódás és/vagy magas, 15-nál nagyobb a lemorzsolódási veszélyeztetettség) együtt vizsgáltuk. A legerősebb hatással rendelkező változók a korábbiaknak megfelelően alakultak: sajátos nevelési igényű tanulók, halmozottan hátrányos tanulók, roma származású tanulók, beilleszkedési és magatartászavaros tanulók aránya, illetve a rendszeres hiányzások gyakorisága.

Intézményi okok

A tanulók társadalmi-gazdasági háttere, illetve egyéni képességeik erősen befolyásolják azt, hogy a vizsgált feladatellátási helyen hogyan alakul a lemorzsolódás, magas vagy sem. Kérdésként merül fel, vajon milyen intézményi befolyásoló tényezőket lehet rögzíteni akkor, ha tudjuk, hogy az egyes feladatellátási helyek tanulói köre jelentősen eltér egymástól. A logisztikus regressziós modell nemcsak a magyarázó változók egymás kontroll alatti hatásainak erősségét képes megmutatni, hanem alkalmas arra is, hogy becslést adjon: a szignifikáns változók figyelembevételével az éppen vizsgált feladatellátási hely beletartozik-e a függő változó célcsoportjába vagy sem. Ha a modell 100-os magyarázatot adna, akkor minden „tipp” tökéletes lenne, viszont ha ennél kisebb, akkor biztosan lesznek olyan esetek, ahol ez a becslés nem fedi a valóságot. Ezért feltételezhetjük, hogy a helytelen becslések esetén a modellbe bevont változók hatása jóval kisebb, mint ott, ahol a becslés helyes volt. Ám bizonyos oka biztosan van annak, hogy a vizsgált iskola célcsoportba tartozik-e vagy sem, így ezt az ismeretlen hatást összekapcsolhatjuk a feltételezett intézményi hatással (teoretikusan szóba jöhetne még a családi körülmények, illetve a szabályozási környezet hatása is, de előbbit túl egyedinek, utóbbit túl általánosnak tekintjük ahhoz, hogy ilyen jellegű „torzítást” okozzon).

A becslési eljárást azokban az esetekben vizsgáltuk, ahol nagy (legalább 15-os) a feladatellátási helyen a lemorzsolódás és/vagy nagy az azzal való veszélyeztetettség mértéke (ez a minta 38-a).⁶ A predikció és a megfigyelt csoportba tartozás mátrixa a következőképpen alakult:

- (a) a predikció szerint a feladatellátási hely nem tartozik a célcsoport tagjai közé és a konkrét, megfigyelt arányok szerint sem magas a lemorzsolódás vagy az azzal való veszélyeztetettség mutatója (N=1303, 54). Ebben az esetben tehát jó volt a becslés, a tanulók társadalmi-gazdasági hátterét és az egyéni jellemzőket figyelembe véve alacsony lemorzsolódást várhattunk és ez a valóságban is így van.
- (b) A feladatellátási hely a predikció szerint nem célcsoporttag, pedig a megfigyelt lemorzsolódási mutatók szerint annak kellene lennie (N=335, 14). Ebben az esetben tehát rossz volt az előrejelzés, a valóságban magas a lemorzsolódás, pedig a tanulók hátterét, egyéni jellemzőit tekintve alacsonyat kellene várnunk.
- (c) A feladatellátási hely a predikció szerint csoporttag, de a megfigyelések ezt nem támasztják alá, hiszen alacsonyak a lemorzsolódási mutatók (N=163, 7). Ebben

⁶ A hiányzó értékek miatt a teljes telephelyi kör 13%-a (N=374) kiesett a kategorizálásból, így az elemzés további részébe 2418 feladatellátási hely adatait vontuk be.

az esetben tehát szintén rossz az előrejelzés, alacsony a lemorzsolódás, pedig a tanulói háttérből fakadóan magasat kellene várnunk.

- (d) A feladatellátási hely a predikció szerint csoporttag, és a megfigyelések is ezt támasztják alá (N=617, 25). Ebben az esetben jó előrejelzést adott a modell, a tanulók társadalmi-gazdasági helyzetét és egyéni jellemzőit figyelembevéve magas a várható lemorzsolódás és ez a valóságban is így alakul.

A (b) esetben tehát a feladatellátási hely tanulói közege alapvetően kedvező, hiszen alacsonyak azoknak a magyarázó mutatóknak az értékei, melyek a kedvezőtlen társadalmi hátteret jellemzik, ugyanakkor magas a lemorzsolódás. E típusban a feladatellátási helyet (szigorúan idézőjelek között) tekinthetjük a lemorzsolódás szerint „alulteljesítő” iskolának, hiszen valamilyen intézményi oknál fogva nem sikerül a köznevelési rendszerben tartani a tanulókat annak ellenére, hogy erre „predesztinálná” a tanulói kör társadalmi háttere. A (c) esetben pont fordítva látjuk: e feladatellátási helyeket tekinthetjük „reziliens” iskoláknak (szintén idézőjelek között), hiszen olyan intézményi környezetet biztosítanak, hogy annak ellenére a tanulmányi pályán tartja a diákokat, hogy azok társadalmi háttere pont a lemorzsolódást vetítené előre.

A reziliens iskolák és az alulteljesítő iskolák intézményi profilja eltér egymástól. A reziliens iskolák felülreprezentáltak Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon, az alulteljesítő iskolákat pedig a vártnál nagyobb arányban találjuk Közép-Magyarországon és a közép-dunántúli régiókban (8. táblázat).

Településtípus szerint jellemző (8. táblázat), hogy a reziliens iskolák közel héttizede kistépülésen működik, az alulteljesítő iskolák körében valamivel nagyobb arányban találjuk a nagyvárosi környezetben működő feladatellátási helyeket (ahol felülreprezentáltak a külterületi, városzéli iskolák). A reziliens iskolák településtípusban mért paramétere már jelzi, hogy körükben a vártnál nagyobb arányban vannak kis összlétszámú intézmények. A tanulói bázis, nem meglepő módon, hiszen ez volt a becslési algoritmus alapja, kedvezőtlenebb a reziliens iskolákban, ugyanakkor a sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási- és magatartászavaros tanulók arányában jóval kisebb a különbség az alulteljesítő iskolákhoz képest, mint a halmozottan hátrányos vagy a roma származású tanulókat illetően (9. táblázat).

Mind a reziliens, mind az alulteljesítő iskolákban jellemzően kicsi a szülők iskolával kapcsolatban támasztott elvárása (feladatellátási hely vezetőjének megítélése alapján), de az alulteljesítő iskolák esetén mégis kicsit nagyobb, mint a reziliens iskolák esetén (9. táblázat). Utóbbiakban nagy, 46 azon feladatellátási helyek aránya, ahol tanít pedagógusi vagy szakvégtzettség nélküli pedagógus. Ugyanakkor az alulteljesítő iskolák körében egyrészt kicsit magasabb a fluktuáció, másrészt magasabb a kvalifikált (szakmai folyóiratokban publikáló, tankönyvírásban közreműködő vagy szakmai bizottsági tagsággal rendelkező) pedagógusok aránya (10. táblázat).

A reziliens iskolák esetében jelentős a szaktanárok hiánya, főleg a természettudományi, informatikai vagy képességfejlesztő szakok területén. Jellemző az is, hogy míg az alulteljesítő iskolákban a tanári továbbképzések inkább a szaktárgyi témák felé orientálódtak, a reziliens iskoláknál a személyiségfejlesztésre nagyobb hangsúlyt fektettek. A reziliens iskolák mindössze 9-ában (N=15) vesznek figyelembe valamilyen felvételi eljárási

eredményt, ez az alulteljesítő iskolák körében minden negyedik intézményre igaz (11. táblázat). A reziliens iskolák pedagógiai gyakorlatára jellemző, hogy magasabb körökben azok aránya, akik integrációs, képesség-kibontakoztató foglalkozásokat tartanak, illetve cigány kisebbségi programot folytatnak intézményükben. Az alulteljesítő iskolák esetében más nemzetiségi programok alkalmazását találjuk felülreprezentálva. Az OKM-en elért képességpontokat tekintve a reziliens iskolák országos átlaghoz képesti átlagos elmaradása jóval nagyobb, mint az alulteljesítő iskoláké. Ha megnézzük a tanulók továbbhaladási irányait, a reziliens iskolák esetében a szakközépiskolai (2011-ben szakiskolai) továbbtanulás jellemzőbb (és az intézményi körben egyben a legjellemzőbb), mint az alulteljesítő iskolák körében.

8. táblázat. Intézményi jellegzetességek a lemorzsolódás szempontjából prediktív/megfigyelt feladatellátási helyek körében I.

	<i>Jól besorolt, kedvezőhelyzetű iskola</i>	<i>Reziliens iskola</i>	<i>Alulteljesítő iskola</i>	<i>Jól besorolt, kedvezőtlen helyzetű iskola</i>	χ^2
RÉGIÓ ()					345,223*
Budapest	13	3	12	6	
Közép-Magyarország	12	4	14	5	
Közép-Dunántúl	12	6	22	7	
Nyugat-Dunántúl	15	6	12	4	
Dél-Dunántúl	9	18	8	15	
Észak-Magyarország	12	16	8	30	
Észak-Alföld	13	30	13	25	
Dél-Alföld	15	18	11	9	
TELEPÜLÉSTÍPUS ()					225,250*
Község	36	69	52	68	
Város	34	26	25	19	
Megyeszékhely	18	3	10	7	
ELHELYEZKEDÉS VÁROSON BELÜL ()					24,491*
Belterület	67	60	58	62	
Belterület széle	30	38	34	33	
Külterület	3	2	8	5	
ISKOLAMÉRET ()					272,819*
Kicsi	23	48	39	51	
Közepes	30	29	36	37	
Nagy	47	23	26	13	
<i>Összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	

Megjegyzés: * $p < 0,001$; forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2418), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői

9. táblázat. Intézményi jellegzetességek a lemorzsolódás szempontjából prediktív/megfigyelt feladatellátási helyek körében II.

	Jól besorolt, kedvezőhelyezettű iskola	Reziliens iskola	Alulteljesítő iskola	Jól besorolt, kedvezőtlen helyzetű iskola	ANOVA F/χ^2
TANULÓI BÁZIS ()					
HHH-s tanulók aránya	6	30	10	44	$F=1013,307^*$
SNI-s tanulók aránya	4	8	5	8	$F=36,061^*$
BTM-s tanulók aránya	6	12	8	11	$F=43,767^*$
Roma tanulók aránya	6	28	9	47	$F=926,632^*$
SZÜLŐI ELVÁRÁSOK ()					$\chi^2=468,524^*$
Nagy	62	27	36	16	
Kisebb részt	35	66	57	65	
Csekély	3	7	8	20	
Összesen	100	100	100	100	

Megjegyzés: * $p<0,001$; forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2418), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

10. táblázat. Intézményi jellegzetességek a lemorzsolódás szempontjából prediktív/megfigyelt feladatellátási helyek körében III.

	Jól besorolt, kedvezőhelyezettű iskola	Reziliens iskola	Alulteljesítő iskola	Jól besorolt, kedvezőtlen helyzetű iskola	ANOVA F
PEDAGÓGUSÁLLOMÁNY					
Egy tanulóra jutó pedagógusok száma	10,6	10,1	9,9	9,8	12,641*
Fluktuáció** ()	14	15	17	18	11,955*
Kvalifikált pedagógusok aránya*** ()	45	23	39	28	23,811*
Tanít-e pedagógusi vagy szakvégtzettség nélkül valaki ()	23	46	33	48	138,733*
SZAKTANÁR HIÁNYA ()					
Idegen nyelv	8	12	10	15	22,254*
Természettudomány	15	25	18	28	45,556*
Informatika	8	17	8	17	37,121*
Képességfejlesztés	19	36	26	45	137,341*
TOVÁBBKÉPZÉSEK ()					
Szaktárgyi	36	27	31	29	9,095*
Személyiségfejlesztő	22	31	26	36	22,555*

Megjegyzés: * $p<0,001$; **elmúlt három évben; ***szakmai folyóiratokban publikáló, tankönyv írásában közreműködő, szakmai bizottsági tagsággal rendelkező pedagógusok. Forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2418), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

11. táblázat. Intézményi jellegzetességek a lemorzsolódás szempontjából prediktív/megfigyelt feladatellátási helyek körében IV.

	<i>Jól besorolt, kedvező-helyzetű iskola</i>	<i>Reziliens iskola</i>	<i>Alulteljesítő iskola</i>	<i>Jól besorolt, kedvezőtlen helyzetű iskola</i>	ANOVA F/χ^2
FELVÉTELI SZELEKCIÓ (p=0,000)					$\chi^2=168,461^*$
Jellemző	38	9	25	12	
OKTATÁSI FORMÁK ()					
Integrációs, képesség-kibontakoztató foglalkozás	28	64	35	61	$\chi^2=242,926^*$
SNI-s integrált oktatás	89	97	93	94	$\chi^2=21,773^*$
SNI-s oktatás külön osztályban	5	6	7	10	$\chi^2=23,849^*$
Cigány kisebbségi program	2	22	4	42	$\chi^2=602,781^*$
Nemzetiségi program	16	11	20	7	$\chi^2=37,377^*$
KÉPESSÉGPONTOK ORSZÁGOS ÁTLAGHOZ VISZONYÍTOTT KÜLÖNBBSÉGE					
Matematika	38	-47	-11	-63	F=121,209*
Szövegértés	45	-41	-5	-84	F=284,651*
TOVÁBB TANULÁS ()					
Gimnázium	37	24	27	17	F=155,920*
Szakközépiskola	41	37	42	33	F=35,086*
Szakiskola	21	39	29	47	F=310,602*
Nem tanul tovább	1	1	2	3	F=5,729*
<i>Összesen</i>		100	100	100	100

Megjegyzés: * $p<0,001$; forrás: OKM 2011. évi telephelyi adatbázisa (N=2418), kiegészítve az OKM 2011–2016. évi tanulói adatbázisok telephelyekre aggregált adataival.

A 11. táblázat alapján a reziliens iskolák profilja inkább a jól besorolt, kedvezőtlen társadalmi tanulói kört kiszolgáló és egyben magas lemorzsolódással jellemezhető iskolai profilhoz hasonlít, míg az alulteljesítő iskolák profilja közelebb áll a jól besorolt, kedvező társadalmi tanulói környezetben működő és alacsony lemorzsolódással bíró intézményi körhöz (bár „teljesítményben” kissé elmarad tőlük). Az intézményi „kemény” paraméterek (pl. pedagógusállomány) vagy nagyon hasonlóak, vagy valamivel kedvezőtlenebbek a reziliens iskolák körében, mint az alulteljesítő iskolák esetében. Vagyis a reziliens iskolák mégsem olyan reziliensek, az alulteljesítő iskolák mégsem annyira teljesítenek alul? Hogyan oldható fel ez az ellentmondás? Bár a pontos válaszokat e tanulmányban nem tudjuk kifejteni, a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg.

A reziliens iskolák erőn felül teljesítenek. Elképzelhető, hogy bár ezekben az iskolákban a pedagógusállomány összességében nagyobb kihívásokkal szembesül (pl. nagyobb a szakos hiány, kevesebb a kvalifikáltabb pedagógus, nehezebben kezelhető a tanulói kör), de a tanári rutin, a tanulókkal kapcsolatban felmerülő problémák és nehézségek kezelésé-

nek módja olyan intézményi kultúrát, pedagógiai gyakorlatot eredményez, amely végeredményben mind az általános iskolán belüli, mind a középszintű lemorzsolódást és annak veszélyeztetettségét csökkenti.

A reziliens iskolákban az eltérő oktatási formák (pl. képességkibontakoztatás) alkalmazásának eredményét látjuk az alacsonyabb lemorzsolódási adatokban. Valószínűsíthetjük azt is, hogy ez az intézményi kör nagyobb arányban vett részt különböző fejlesztő-programokban az elmúlt évek során, így e programok hatása is érvényesülhet ilyen módon. Feltételezhetjük azt is, hogy a reziliens iskolák tanulóinak megszokott továbbtanulási irányai az „általában” választott középfokú intézmények szintjén különbözik: a pedagógusok olyan középfokú intézményekbe „javasolják”/„orientálják” a tanulókat, amelyek sikeresebbek a pályán való tartásban.

Amennyiben osztálytermi szinten próbáljuk feloldani az ellentmondást, könnyen elképzelhető, hogy a reziliens és az alulteljesítő iskolák esetében a Pygmalion-hatást figyelhetjük meg. Az első intézményi körben – mivel a tanulók társadalmi háttere viszonylag kedvezőtlen, de homogén – mind az elvárt tanulmányi szint, mind az alkalmazott értékelési gyakorlat alacsonyabb szintű, ami nagyobb iskolai sikerességhez (bukás, évismétlés elkerülése) vezet. Az alulteljesítő iskolák esetében a heterogén tanulói bázisban az értékelés során könnyebb differenciálni a tanulókat, ez pedig maga után vonja, vonhatja a sorozatos kudarcélményt, tanulmányi szelekciót.

Végezetül nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy ezek az iskolák lokális környezettől nem függetlenül működnek (Török, 2015). A helyi társadalom kialakult viszonyai (pl. milyen viszonyrendszer alakult ki a roma és a nem roma származásúak között, mennyire polarizált a helyi közösség) rányomják a bélyegét az iskola működésére is: az iskola rendszerint nem megy/mehet ellenébe a helyi közösség akaratának, érdekének. Feltételezhető, hogy a reziliens iskolák olyan szociális és/vagy etnikai gettóban működnek, ahol az intézményi érdek eltér a többi iskoláétól: az intézménynek „kifizetődőbb”, ha ahelyett, hogy helyben vállalják fel az évismétlésekkel együtt járó tanuló, szülő és pedagógus, iskola közötti konfliktusokat, a problémás tanulókat inkább „áttolják” az oktatás következő szintjére. Az alulteljesítő iskolák esetében ez éppen fordított: a lokális közösség olyan támogatottságot biztosít az iskolának, hogy ezeket a konfliktusokat bátran felvállalhatja, ad absurdum el is várja az iskolától, hogy szelektáljon/differenciáljon és a meglévő társadalmi különbségeket konzerválja.

Összegzés

Tanulmányunkban az iskolai lemorzsolódás intézményi tényezőit vizsgáltuk. A 2011–2016. évi OKM adatbázisainak összekapcsolásával kísérletet tettünk arra, hogy általános iskolai feladatellátási helyekre vetítsük a megvalósult, illetve a tanulói életút későbbi szakaszában bekövetkezett lemorzsolódást, illetve az azzal járó veszélyeztetettséget. A hazai és a nemzetközi szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy a diákok családi háttere jelentős befolyással bír a lemorzsolódásra. Kutatásunk során mi is azt vártuk, hogy a le-

morzsolódási ráták visszatükrözik a kistérségek társadalmi-gazdasági fejlettségét. A statisztikák azt mutatják, hogy jelentős regionális, térségi különbségek figyelhetők meg, részben, de nem teljesen igazodva az országban tapasztalható gazdasági-társadalmi fejlettséghez.

Az egyes feladatellátási helyek lemorzsolódási mutatóit logisztikus regresszióanalízissel vizsgáltuk, hogy a lemorzsolódás legfontosabb okcsoportjainak milyen hatásai figyelhetők meg: ott várható kedvezőtlenebb mutató, ahol a tanulói közegben magas a szociális és egyéni tanulási hátrányokkal küzdő tanulók aránya. A regressziós modell prediktív eljárását felhasználva az iskolák négy csoportját különböztettük meg: a tanulói környezet kedvező lemorzsolódást sejtet és ez így is van a tényleges megfigyelések szerint; a tanulói környezet kedvezőtlen lemorzsolódást jósol és ez megfelel a tapasztalatoknak; a kedvező tanulói társadalmi környezet ellenére magas a lemorzsolódás; a kedvezőtlen szociális mutatók ellenére alacsony a lemorzsolódás. Bár az intézménytípusok között jelentős intézményi különbségek figyelhetők meg, a differencia iránya arra mutat rá, hogy a lemorzsolódás ellen hatékonyan küzdő intézmények profilja sok szempontból kedvezőtlenebb, mint a magasabb lemorzsolódási mutatókkal jellemezhető intézményeké. Az ellentmondás feloldását továbbra is alapvetően az intézményi működésben látjuk, ugyanakkor az OKM adataiból nem tudunk további válaszokat találni a miértekre. Feltételezhetően olyan, ebben a mérésben nem megfigyelt mutatók játszanak szerepet, amelyek feltárására további vizsgálatokra van szükség osztálytermi elemzési szinten, illetve az iskola tágabb, lokális kontextusában kell folytatni a feltárásokat.

Irodalom

- Aud, S., Fox, M. A., & Ramani, A. K. (2010). *Status and trends in the education of racial and ethnic groups*. Washington, DC: National Centre for Educational Statistics, U. S. Department of Education.
- Bacskai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Chapman, Ch., Laird, J., Ifiil, N., & Kewal Ramani, A. (2011). *Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 1972–2009*. Compendium Report. NCES 2012-006. Washington: National Center for Education Statistics.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of the human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. doi: 10.1086/228943
- Dockery, D. (2012). School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors. *Journal of School Counseling*, 10(12), 1–33.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95–113. doi: 10.2307/2112677
- European Commission. (2010). *Indicators for young persons at risk of labour market exclusion*. Retrieved From <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HSusC2UU-7IJ:ec.europa.eu/social/BlobServlet3FdocId3D660226langId3Den+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab> (2018. november 10.)
- Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.). (2015). *Kudarok és megoldások*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői

- Fehérvári, A. (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31–47.
- Fuller, B., & Rubinson, R. (Eds.). (1992). *The political construction of education – The state, school expansion and economic change*. New York: Praeger.
- Halász, G. (1990). A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása. In G. Sáska & T. Vidákovich (Eds.), *Tanterv vagy vizsga?* (pp. 107–121). Budapest: Edukáció.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities in Schools.
- Kádárné Fülöp, J. (2013). *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei*. Budapest: Tempus Alapítvány.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). *A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége*. Budapest: MTA-KTI.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszt eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8), 798–853.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer.
doi: 10.1007/978-90-481-9763-7
- LeCompte, M., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*. Thousand Oaks CA: Corvin Press.
- Levin, B. (2011). *More high school graduates: how schools can save students from dropping out*. London: Sage.
- Marks, G. M. (2018). Education is not about SES. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 8(1), 54–79.
- Mártonfi, Gy. (2011a). *Hány éves korig tartson a tankötelezettség?* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Mártonfi, Gy. (Ed.). (2011b). *A 18 évesre emelt tankötelezettség teljesülése és (mellékes)hatásai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414–429.
- Meier, A. (1999). *Social Capital and Academic Achievement among Adolescents*. Madison, Wisconsin: Center for Demography and Ecology.
- Németh, Sz. (2008). A (szak)iskola lemorzsolódás királyi útja: tanulói életutak. *Regio*, 19(1), 31–65.
- Oktatási Hivatal. (2016). *Országos mérések adminisztrációs kézikönyve 2016/2017*. tanév [PDF Document]. Retrieved from https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2017/Adminisztracios_kezikonyv_2016_2017.pdf
- Ostorics, L. (2015). A tanulói teljesítménymérések jellemzői, jövőbeni irányvonalai, kritikái. In K. Széll (Ed.), *Mit mér a műszer?* (pp. 37–63). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Papp, Z. A. (2008). Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Budapest példája. *Regio*, 19(1), 66–95.
- Parcel, T., & Dufur, M. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881–911. doi: 10.1353/sof.2001.0021
- Pittman, R. B., & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(4), 334–347. doi: 10.3102/01623737009004337
- Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 14(3), 534–553.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 119–220. doi: 10.3102/00028312020002199

- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283–299.
doi: [10.2307/2112876](https://doi.org/10.2307/2112876)
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 29–50). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Török, B. (2015). Az iskola oktatási és társadalmi pozíciója változását befolyásoló tényezők. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 179–196). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások* (pp. 73–88). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Yokozeki, Y. (1997). *The causes, processes and consequences of student drop-out from Junior Secondary School (JSS) in Ghana: the case of Komenda-Edina-Eguafo-Abrem (K.E.E.A.) district*. (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education, University of London.

ABSTRACT

INSTITUTIONAL CHARACTERISTICS OF DROPPING OUT

Hörich Balázs & Katinka Bacskai

Dropping out of school is a complex issue, of which there might be several causes. It is influenced by factors in the educational system (available school network, school requirements, national curriculum, composition of those who are obliged to attend school, etc.) as well as by personal characteristics (motivation, personal life situations, illness and social skills). Dropping out is certainly experienced in our schools. Indeed, it poses a powerful challenge on the institutional level. Thus, in this study, I examined the institutional characteristics of schools with a high dropout rate. I applied the results of the National Competence Skill Survey (OKM). I analysed the performance of students from 2011, who are identified with a unique ID in the research, so that we can differentiate student performance. I examined dropout rates for each school by means of regression analysis to determine the most important effects of dropping out. A high dropout rate is expected in circumstances where there are numerous students with social and personal disadvantages. We can predict four groups of schools based on the predictive method of the regression model: (1) schools where dropping out is preferred as a result of the learning environment, as confirmed by specific observations; (2) schools where there is an unfortunate learning environment that causes students to drop out, as borne out by observations; (3) schools with a high dropout rate in spite of a comfortable student and social environment; and (4) schools with a low dropout rate despite unfortunate social indicators.

Magyar Pedagógia, 118(2). 133–156. (2018)
DOI: [10.17670/MPed.2018.2.133](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.133)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hörich Balázs, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, H-4032 Debrecen,
Egyetem tér 1.
Bacskai Katinka, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, H-4032
Debrecen, Egyetem tér 1.

- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), 283–299.
doi: [10.2307/2112876](https://doi.org/10.2307/2112876)
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140–147.
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 29–50). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Török, B. (2015). Az iskola oktatási és társadalmi pozíciója változását befolyásoló tényezők. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 179–196). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások* (pp. 73–88). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Yokozeki, Y. (1997). *The causes, processes and consequences of student drop-out from Junior Secondary School (JSS) in Ghana: the case of Komenda-Edina-Eguafo-Abrem (K.E.E.A.) district*. (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education, University of London.

ABSTRACT

INSTITUTIONAL CHARACTERISTICS OF DROPPING OUT

Balázs Hörich & Katinka Bacskai

Dropping out of school is a complex issue, of which there might be several causes. It is influenced by factors in the educational system (available school network, school requirements, national curriculum, composition of those who are obliged to attend school, etc.) as well as by personal characteristics (motivation, personal life situations, illness and social skills). Dropping out is certainly experienced in our schools. Indeed, it poses a powerful challenge on the institutional level. Thus, in this study, I examined the institutional characteristics of schools with a high dropout rate. I applied the results of the National Competence Skill Survey (OKM). I analysed the performance of students from 2011, who are identified with a unique ID in the research, so that we can differentiate student performance. I examined dropout rates for each school by means of regression analysis to determine the most important effects of dropping out. A high dropout rate is expected in circumstances where there are numerous students with social and personal disadvantages. We can predict four groups of schools based on the predictive method of the regression model: (1) schools where dropping out is preferred as a result of the learning environment, as confirmed by specific observations; (2) schools where there is an unfortunate learning environment that causes students to drop out, as borne out by observations; (3) schools with a high dropout rate in spite of a comfortable student and social environment; and (4) schools with a low dropout rate despite unfortunate social indicators.

Magyar Pedagógia, 118(2). 133–156. (2018)
DOI: [10.17670/MPed.2018.2.133](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.133)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Hörich Balázs, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, H-4032 Debrecen,
Egyetem tér 1.
Bacskai Katinka, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, H-4032
Debrecen, Egyetem tér 1.