

10. Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények (Györgyi Zoltán - Kőpatakiné Mészáros Mária)

10.1. Az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi jelentősége

Egyenlőtlenségek – akár csak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségeként léteznek. Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetőek. Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében (*Egységes Európai Okmány, 1986*)¹. A társadalom valamennyi alrendszerére érvényes feladathoz az oktatás számára megfogalmazott célkitűzések nem függetlenek a politikai értékrendtől, például attól, hogy annak központjában a gazdaság fejlődésének igénye, méltányossági² szempontok vagy más célok állnak. Az utóbbi évtizedekben felértékelődött az oktatás gazdasági jelentősége, az egyenlőtlenségek értelmezése is részben ezen a szemüvegen keresztül történt, de a méltányossági szempontok is megjelennek. Ennek megfelelően az oktatásnak egy takarékos, hatékony társadalmi-gazdasági rendszer megalapozása éppúgy feladata, mint az egyéni képességek kibontakoztatása, vagy a rászoruló rétegek megsegítése annak érdekében, hogy ne szakadjanak ki a társadalomból, ne szakadjanak le a többségtől. A két cél, amelyből konkrét oktatásirányítási, szervezési, finanszírozási, pedagógiai feladatok eredeztethetőek, nem feltétlenül vág egybe, bár – mint arra *Keller–Mártonfi (2006)* a nemzetközi szakirodalom alapján rámutat – a társadalom minden tagja számára hozzáférhető és megfelelő minőségű oktatási rendszer pozitívan befolyásolja egy-egy ország gazdasági erejét. A méltányosság ezen túlmutató szempont: az az elvárás, hogy az oktatáshoz való hozzáférés ne a jólét, a hatalom vagy a jövedelem függvénye legyen (*Levin, 2003*).

Az oktatáspolitikai döntések igénylik a tények, így az egyenlőtlenségre vonatkozó ismeretek feltárását is, egyben szempontokat is adnak ehhez: a társadalom igényeihez igazodva vezetnek be új fogalmakat, kategóriákat, amelyek egyben az egyenlőtlenség újabb dimenzióinak feltárását is szolgálják. A nemi vagy a térbeli egyenlőtlenség feltárása a statisztikai apparátus segítségével régóta megoldott, sokkal kevésbé az, a tanulók társadalmi háttérére vonatkozó, bár ennek jelentősége szintén régóta ismert. A családi háttér árnyaltabb megközelítése a hazai rendszerben az utóbbi két évtized jelleménye. Olyan új tanulói csoportok kerültek így a kutatók látókörébe, amelyek mentén az egyének, az iskolák közötti egyenlőtlenségek vizsgálhatók, értelmezhetők³. A csoportképző sajátosságok egy része a tanulási, beilleszkedési képességekre vezethető vissza, más részük azokra a társadalmi, szociális tényezőkre, amelyek befolyásolják a tanulói teljesítményt. Mindezen túl az utóbbi időben a kutatók olyan új tényezőkre (kulturális különbségek, kapcsolati tőke) hívták fel a figyelmet, amelyek szerepe nem jelentéktelen, de nehezen kimutatható. Ezek akár az oktatásban is éreztethetik hatásukat, de a munkaerőpiacon mindenképp, s ezen keresztül is hatnak az egyén tanulással kapcsolatos motivációjára, tanulást érintő választásaira (*Gáti, 2010*).

Ha a fenti egyenlőtlenségek egymást erősítik, s az egy-egy oktatási szintre, programba való belépéskor tapasztalható egyenlőtlenségek jelentős mértékben függenek a tanulók társadalmi háttérétől, az könnyen a társadalom szétszakadásához vezet. A tudásvizsgálatok azt mutatják, hogy Magyarországon a kiinduló társadalmi háttérnek óriási szerepe az iskolaválasztásban, az iskolák közötti különbségek pedig meghatározóak a tanulók eredményeiben (*PISA 2009..., 2010*).

Kérdés, hogy a sokéves iskolázás után mért eredményekben milyen szerepe van a belépéskor tapasztalható különbségeknek, s milyen az iskolában történeknak. Kérdés az is, hogy ezek a különbségek milyen mértékben hatnak a munkaerő- vagy inkább a tudáspiacon (amely fogalomba beleérthető a következő generáció részére történő tudásátadás is), vagyis az egyes rétegek milyen mértékben hoznak szuverén döntéseket, s milyen mértékben választanak kényszer hatására. A társadalomnak elsősorban az utóbbi jelentős súlya esetén szükséges beavatkozni a folyamatokba, de ez az igény az előbbi esetben is felvethető. Ennek is évszázados hagyománya van, hiszen a tankötelezettség bevezetése, illetve a tankötelezettségi korhatár kijelölése is olyan társadalmi döntés, amely egyes társadalmi rétegek számára kényszerű, vagyis szándékukkal adott esetben ellenkező iskolázást eredményez.

A tudáspiacon való megjelenésnek, s az itt tapasztalható egyenlőtlenségek értelmezésének különös jelentőséget ad a tanulás vertikális expanziója, vagyis az a tény, hogy a tanulás mind kevésbé zárul le az iskolarendszerben eltöltött idővel, s ennek megfelelően az intézményes oktatásnak nem pusztán szakmai végzettséget vagy az ehhez szükséges tudás egyszerű megszerzésének feltételeit kell biztosítania, hanem a folyamatos tanulás kognitív és motivációs alapjait is meg kell teremtenie.

Összességében – bár nem mindegy, hogy az oktatás lefelé vagy felfele nivellál – elfogadott az a tétel is, hogy minél kisebbek a különbségek az oktatási teljesítményben a társadalmi rétegek között, annál nagyobb az ország teljesítőképessége, illetve hogy a magasabb iskolázottság jobb életminőséget von maga után (*Levin, 2003*). Igazolják ezt bizonyos mértékig a hazai adatok is (lásd például *Galasi, 2004*), ugyanakkor a rendre felmerülő, bár nehezen dokumentálható hazai szakmunkáshiány felveti a kérdést: milyen mértékben célszerű a diplomát szerzők számát csökkenteni, s közülük a felsőfokú tanulásra legkevésbé alkalmasakat középfokú szakmai végzettségek irányába terelni, s milyen mértékben a legkevésbé képezhető rétegeket felkészíteni a szakmai végzettségre. A kérdés csak részben teoretikus: véleményt egyrészt a munkaerőpiac mond, amely – az oktatás szűrő funkcióját sok esetben előtérbe helyezve – a magasabb szintű iskolai végzettséggel rendelkezőket részesítheti előnyben. Másrészt a lakosság, amely – részben a munkaerőpiac értékítélete alapján – óriási nyomást gyakorol az oktatási rendszerre a mind magasabb iskolai végzettség megszerzése érdekében, harmadrészt pedig a mindenkori politika, amely a saját elvi, pénzügyi érdekei alapján háttérbe szoríthatja akár a gazdaság érdekeit, akár a lakosság törekvéseit. A társadalmi méltányosság kérdésköre ugyanakkor nem hagyható teljesen figyelmen kívül, s fontos feladatot ad az oktatásnak: ha nem is feltétlenül ez a leggazdaságosabb, de fel kell karolnia a legelestebbeket, a tehetségeseket, s mindazokat, akik önerőből nem tudják képességeiket kibontakoztatni és/vagy leszakadnának a többségtől.

E rétegek megnevezése utal a teendőkre is: a *hátrányos helyzetű*⁴ elnevezés a kiindulópontokra utal, vagyis arra a veszélyre – legyen mögötte társadalmi, pszichés vagy organikus ok –, amely könnyen vezethet iskolai kudarchoz, majd a későbbiek során munkaerő-piaci, társadalmi beilleszkedési nehézséghez. A feladat ebben az esetben a prevenció lehet, vagyis csökkenteni vagy kompenzálni kell azokat a tényezőket, amelyek a kudarchoz vezethetnek. Beszélhetünk ugyanakkor azokról, akik – nem feltétlenül a felismert hátrányos helyzetük következtében – valamilyen beilleszkedési, tanulási – *zavarral küszködnek az oktatásban*, amire egy erre érzékeny oktatáspolitikai esetén az oktatásnak reagálnia kell. Harmadrészt beszélhetünk azokról, akik az oktatásból az adott időszakban társadalmilag minimumnak tekintett *végzettség megszerzése előtt kihullottak*, akiknek az oktatási rendszerbe való visszavitele is gyakran a kitűzött célok között szerepel. E három feladat egymástól nem választható el, s bár a hangsúlyokat módosíthatjuk, egyaránt szükség van a prevencióra, a tanulásban való segítségnyújtásra, s a mindenek ellenére kudarccal végződő tanulási utak utólagos korrekcióját biztosító támogatásra.

A fenti folyamatban érintett célcsoportok azonosítása nem mindig könnyű feladat, sem egyénileg, sem a statisztika szintjén. Különböző szociológiai kutatások ezért használnak időnként közvetítő kategóriákat. Ilyenek például a földrajzi tér szerinti ismervek használata, ezen belül a térségi (regionális, megyei, kistérségi) megközelítés, vagy a településtípusok szerinti kategóriák használata. Ezek önmagukban is gyakorta önálló egyenlőtlenségi dimenziót jelentenek, sok esetben azonban az egyéb dimenziók hatását jelzik vagy erősítik fel. Az iskola nélküli távoli kistélelülések hátránya például főként azért kiugró, mert megjelenik bennük lakosságuk társadalmi összetétele is. Nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy míg korábban a településtengely (akár a településméretet, akár a települések közigazgatási besorolását vagy hivatalos funkcióját tekintettük) jelentős társadalmi előnyök, hátrányok leírására volt alkalmas, az utóbbi két évtized gazdasági változásai hatására és a lakosság migrációja következtében egyre kevésbé beszélhetünk homogén településtípusokról.

Az oktatási egyenlőtlenségek vagy ezzel összefüggésben kiemelten a hátrányok többféle szinten jelenhetnek meg, úgymint a különböző – széles értelemben vett – képzési programok eltérő hozzáféréseinél, a tanulmányok alatt a tudáshoz, kompetenciákhoz való eltérő hozzájutási esélyeknél, valamint a rendszer következő lépcsőjére, illetve a munkaerőpiacra történő belépésnél. Az oktatási rendszer méltányosságát, vagyis a rászorulókat megsegítésének sikerességét e pontokon vizsgálhatjuk. A témával foglalkozó szakirodalom általában azt tekinti sikernek, ha a rászoruló kisebbség és a többség közötti kezdeti esélykülönbségek csökkennek. Ez egyelőre a bonyolult problémakör első megközelítésének tekinthető csak, mert sok további kérdést vet fel. Így például: *a)* Beszélhetünk-e sikerről abban az esetben, ha bármelyik köztes fázisban csökken a rászoruló lemaradása, de ez nem elég ahhoz, hogy megállják a helyüket a munkaerőpiacon, vagy beilleszkedjenek a társadalomba? *b)* Feltétlenül az oktatási rendszer kudarcáról kell-e beszélnünk abban az esetben, ha a leszakadók lemaradása nő? Hiszen lehet, hogy lemaradásuk nagyobb lenne, ha az oktatási rendszer nem tenné hozzá a saját teljesítményét! *c)* Értékelhetők-e az esélykülönbségek csökkenése szempontjából önmagukban az egyes képzési szakaszok, vagy pedig csak a teljes – most már csaknem élethosszig tartó – tanulási folyamat egésze?

A felvetett kérdések nagyon időszerűek, aktuális helyzet- és programértékelések, fejlesztési koncepciók, oktatás-, foglalkoztatás- és szociálpolitikai döntések rendelkeznek hozzájuk. Sikernek tekinthető-e a roma népesség iskolázottságában bekövetkezett változás, ha munkaerő-piaci kirekesztettségük fokozódott? Milyen mértékben tekinthető az oktatási rendszer kudarcának a hátrányos helyzetűek lemaradása, s mennyiben felel ezért más rendszer? Létezhet-e alternatív oktatási út azok számára, akik a többség esetében követett úton nem tudnak megfelelni, vagy: akikkel ennek az útnak az intézményei nem tudnak mit kezdeni. A kérdések egyrészt olyanok, amelyekkel a kutatók, a politikusok már foglalkoznak: a munkaerő-piaci kirekesztettség, mint végső következmény, gyakorta kerül a szakemberek érdeklődési körébe, alternatív képzési utak talán még kevésbé fogalmazódnak meg, de alternatív megoldások – lásd a különböző alternatív iskolákat – mindenképp. A kérdésekre adott tematikus válaszok ugyanakkor a felelősségáthárítást és/vagy a bűnbakképzést is szolgálhatják. E fejezet megmarad a hagyományos esélyegyenlőségi megközelítésnél, a fentiekkel pusztán jelezzük, hogy e keretben nem lehet minden eredményt, minden kudarcot egyértelműen megítélni.

A kérdéskör – a jobb-bal törésvonalától szinte független – politikai szintre kerüléséről a Jelentés a magyar közoktatásról 2006 kötet Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények című fejezete (*Keller–Mártonfi, 2006*) foglalkozik. A téma azóta sem veszített aktualitásából, s különösen nálunk nem, ahol a lemaradásnak, esélybeli hátrányoknak, tudáshiánynak, kirekesztettségnek nem pusztán társadalmi jelentősége, hanem etnikai színezete-olvasata is van, közelítsünk akár egyéni oldalról, akár térségi megközelítésben. A felzárkóztatás, a társadalmi integráció, a munkára való felkészítés, s mindezek kapcsán az iskolai integráció és szegregáció kérdése nemcsak a szakpolitika, hanem a politika egészének szintjén, sőt a közbeszédben, a mindennapokban is megjelenik. A lakosság ezekben való személyes érintettsége óriási, akár csak az utóbbi két évtized politikai törekvései és a lakosság jelentős részének álláspontja közötti szakadék.

A fenti kérdéskör nagy jelentőségű, hiszen széles tömegek sorsát, jövőjét érinti, de nem állíthatjuk, hogy az egyetlen oktatási rendszert érintő törésvonal. Ami kiélezetten megjelenik a hátrányokkal rendelkező rétegek oktatása esetében, az – más szinten, más léptékkal – megjelenik más rétegek számára is. Iskola és iskola, település és település között, sőt a lányok és fiúk között is tapasztalhatók egyenlőtlenségek, amelyek nem pusztán eltérő sorsokat, eltérő választásokat, hanem eltérő lehetőségeket is jelentenek. Ezek a dimenziók talán valamelyest háttérbe szorultak az utóbbi évtizedben, de a közoktatásról nélkülük nem készíthető átfogó igényű helyzetkép, jelentés.

10.2. Az oktatási egyenlőtlenségek az évtized szakpolitikájában

A magyar társadalom széles rétegei a kétezres évek elején szembesültek először oktatási rendszerünk nemzetközi összehasonlításban mutatott teljesítményével. A PISA-vizsgálatok (lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről szóló 9. fejezetet*) rámutattak arra, hogy a hazai közoktatás nem tud olyan teljesítményt felmutatni, mint amilyen kép korábban sokakban élt róla. Felszínre kerültek az iskolák és a társadalmi rétegek közötti hatalmas egyenlőtlenségek is, amelyek fókuszba állították a leggyengébben teljesítőket. Hozzájárult ehhez az is, hogy a

rendszerátvitelt követően megjelenő munkanélküliség már nem csupán szociális problémaként jelent meg, hanem a következő generációra átörökítő hatása is mind szembetűnőbbé vált: jelentős számban nőttek fel fiatalok olyan családokban, ahol nem láthattak dolgozó családtagokat, ahol nem lehetett megtapasztalni a munka, s így a tanulók munkájának, vagyis a tanulásnak az értékét sem. Mindez a politikusok figyelmét is ráirányította a kérdéskörre. Rövid idő alatt nem könnyű eredményt elérni, de hogy nem lehetetlen, azt Lengyelország példája (bővebben lásd az 5.2.1 alfejezetet) mutatja: a PISA-vizsgálatok során egyre jobb teljesítményt nyújtanak a lengyel tanulók, mindenekelőtt a leggyengébb diákok, s ez nagy valószínűséggel az 1999-ben kezdődő oktatási reform következménye (Jakubowsky et al., 2009).

Az iskolában gyengén teljesítőkkel, leszakadókkal, hiányos iskolai végzettséggel rendelkezőkkel kapcsolatos feladatok nem csak Magyarországon merülnek fel. Erre a kérdéskörre az Európai Unió is felhívta a figyelmet, az oktatási miniszterek 2003-as lisszaboni ülésén. Az elfogadott, és 2010-re teljesítendő öt indikátor közül három érintette az iskolai oktatásban alacsony teljesítményt nyújtókat. Eszerint uniós szinten a korai iskolaelhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni, a 22 éves korosztályba tartozók 85%-ának felső középfokú végzettséggel kell rendelkezni, a nagyon alacsony olvasási kompetenciával rendelkező 15 évesek számát pedig 20%-kal kell csökkenteni. A célkitűzések tehát egyaránt irányultak a formális végzettség biztosítására, illetve a tanulási kompetencia emelésére. Az indikátorok végső értékelése még várat magára, s bár 2009-ig ezen indikátorok referenciaértékeit nem értük el, mutatóink jobbakként mutatkoznak, mint az EU-átlagérték (lásd még 9.5. alfejezet). A 2010-ben kidolgozott újabb terv, az ún. Európa 2020 Stratégia, részben az előbbivel összevethető, részben más részterületen megfogalmazott célokat fogalmazott meg. Az utóbbiak közül ki kell emelni az iskoláskor előtti intézményrendszerbe való bevonására és a felnőttek tanulására vonatkozó indikátorokat⁶. Mindez a hazai szakpolitika számára egyrészt kijelöl feladatokat, még ha nem is szankcionálja azok be nem tartását, másrészt lehetőséget is teremt, hiszen az uniós pénzforrások felhasználása általában összhangban van az uniós prioritásokkal, célkitűzésekkel (Összhangban Európával..., 2010).

10.2.1. Fogalmak, szabályozások

A közoktatási törvény, mint alapvető dokumentum, lehetővé teszi a támogatásra szoruló tanulók közvetlen segítségét. Mindenekelőtt definiálja a *hátrányos helyzetű*, a *halmozottan hátrányos helyzetű*, a *sajátos nevelési igényű (SNI)*⁷, valamint a *súlyos beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő* tanuló fogalmát, s foglalkozik a *veszélyeztetett* tanulókkal is. Besorolásuk részben a közoktatási rendszeren belül történik, részben azon kívüli intézményekben. A *hátrányos helyzetűvé* minősítés a jegyzők feladata, s elsősorban a család jövedelmi és szociális helyzetének függvénye. *Halmozottan hátrányos helyzetűnek*, amely az előbbinél szűkebb kategória, és a szülők alacsony, legfeljebb általános iskolai végzettségére utal, óvodai, iskolai döntés alapján tekinthető a tanulók, de az intézmények – adatvédelmi okokból – csak a szülők nyilatkozatára hagyatkozhatnak. A fenti két csoport mellett még a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyermekek eredményes nevelését, oktatását segítik jogi és szakmai intézkedések. *Aveszélyeztetettség*gel, vagyis a gyerekek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátló tényezők megállapításával a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény értelmében a legkülönbözőbb szervezetek jelzése alapján a gyermekjóléti szolgálat foglalkozik elsősorban, együttműködve az iskolai gyermekvédelmi felelősökkel.

A közoktatási törvény a különleges gondozásra jogosult gyermekek és tanulók körét két külön csoportra bontja: sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek és tanulók; illetve magatartási, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók. A testi, az érzékszervi, az értelmi és a beszéd fogyatékos megállapítását országos és megyei szintű szakértői bizottságok végzik. Országos feladatellátási körzetű a látás-, a hallás- és a beszédvizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, míg a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok a fővárosban és valamennyi megyében működnek. A bizottság vezetője a fogyatékos típusának megfelelő szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógus, a tagok pedig: pszichológus és szakorvos. Szakvéleményt készítenek a megvizsgált gyermekekről, amely alapján javaslatot tesznek az óvodai nevelést, iskolai oktatást biztosító intézményre, valamint a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményekre (lásd még az 5.4.2.2. és a 6.2.6.1. alfejezeteket).

A szakértői bizottságok nemcsak a gyerekek speciális osztályokba helyezésére, hanem a speciális osztályokból az integráló, többségi iskola osztályaiba történő visszahelyezésére is javaslatot tehetnek. Az esélyegyenlőségi törvény⁸ értelmében a sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek beleszólásuk van abba, hogy gyermekeik nevelése, oktatása melyik intézményben történjék.

10.2.2. Változások a hazai szakpolitikában

Az évtized során a kormányzásban részt vevő nagy pártok programjaikban alig foglalkoztak az oktatást érintő egyenlőtlenségekkel. 2006-os programjában az MSZP a később valóban megvalósuló, az általános iskolai szelekciót csökkenteni hivatott új felvételi eljárásrend kialakítása révén veti fel a témát (Farkas, 2008), de a 2010-es választások során kikerül a nyilvánosság számára készült anyagokból a kérdés. Ekkor csupán a Fidesz érinti a cigányság kapcsán, s a korábbi iskolai integrációs kísérletek kudarcáról beszél (Soltész, 2010), az MSZP pedig egyáltalán nem foglalkozik a kérdéskörrel (Új kiegyezést!..., 2009).

A kormányzati programok lényesen konkrétabbak és átfogóbbak, már csak azért is, mert az évtized során, EU-csatlakozásunk kapcsán, több átfogó terv, koncepció érintette az oktatást. Ki kell emelni a két *fejlesztési tervet* (Nemzeti Fejlesztési Terv 2004–06, és az Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007–13, amelyek az uniós strukturális alapokból, illetve a Kohéziós Alapból származó pénzeszközök elosztását tervezik meg, éppen ezért prioritásaik közvetlenül érezhető hatásukat egy-egy területen. Az NFT öt operatív programja közül elsősorban a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) fogalmazott meg közoktatási és esélyegyenlőséget érintő témákat (társadalmi kirekesztés elleni küzdelem; oktatás, képzés támogatása; a humán erőforrás-fejlesztéshez kapcsolódó infrastruktúra-fejlesztés)⁹. A program külön kiemelte a romák és a hátrányos helyzetű térségek támogatását.

A második fejlesztési tervet, az ÚMFT-t több olyan stratégia előzte meg, amelyek később beépültek abba. *Aközoktatás-fejlesztési stratégia* a közoktatást elsősorban a gazdaság versenyképessége és a társadalmi kohézió növelése érdekében igyekezett fejleszteni. Ez utóbbi kapcsán az oktatási esélyegyenlőtlenségek mérséklését fogalmazta meg, s ennek konkrét elemeként a korai szegregáció visszaszorítását, az óvodáztatás kiterjesztését, a szakiskolai hálózat fejlesztését, az iskolai integráció és a differenciáló pedagógiai módszerek elterjesztését (*Az Oktatási Minisztérium..., 2004*). Az elképzelések egyes elemei bekerültek a szociális tárca által kidolgozott Nemzeti Cselekvési Tervbe (2004) is. A *romák integrációjával foglalkozó kormányprogram*¹⁰ jórészt a hátrányos helyzetűek integrálását célzó, korábbi programokban, rendelkezésekben szereplő intézkedéseknek ad etnikai hangsúlyt, s új elemként megjelenik benne a felsőoktatásba kerülő roma hallgatók támogatása, illetve a roma nyelvet ismerő óvodapedagógusok számának növelése. Mindezekkel összhangban a 2006–2013-as évekre szóló ÚMFT Társadalmi Megújítás Operatív Programja (TÁMOP) kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű, s ezen belül a roma tanulók szegregációjára elleni küzdelmet, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának támogatását. Beszél a lemorzsolódás megelőzéséről, illetve a már lemorzsolódottak iskolarendszerbe történő visszavezetéséről, és ennek kapcsán az ún. második esély típusú iskolákról, programokról. Az ÚMFT keretében minden oktatási beruházásra, fejlesztésre pályázó intézményfenntartónak közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzést és intézkedési tervet kellett megalkotnia és végrehajtania (*lásd még a 3.2. fejezetet*). Ennek kiemelt céljai a halmozottan hátrányos helyzetű és a roma gyerekek oktatási szegregációjának csökkentése, a körükben kirívóan magas fogyatékos minősítési arányok visszaszorítása, az alacsony óvodáztatási arányok javítása, az oktatási szolgáltatásokhoz történő egyenlőlen hozzáférés csökkentése, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának mérséklése, továbbtanulási arányuk növelése, valamint az esetleges diszkrimináció visszaszorítása (*Közoktatási esélyegyenlőségi..., 2010*).

A romák oktatását is érinti a *Roma Integrációs Tanács létrehozása*¹¹, aminek nemzetközi súlyt is ad a nyolc közép- és délkelet-európai ország által megfogalmazott *Roma Integráció Évtizede Program*, amely két évvel később kapott jogszabályi támogatást¹². E program az oktatás területén felöleli a már korábbi dokumentumban is megfogalmazódott célkitűzéseket, illetve azokat a programokat, amelyek e kezdeményezéstől függetlenül is elindultak. A rászorultság etnikai összefüggésű megfogalmazásának korlátokat szabott az EU, mert az uniós szabályok nem tesznek lehetővé etnikai alapú támogatásokat (*A magyarországi cigányság..., 2008*).

Az átfogó fejlesztési programokon túl a kormányzat részben az oktatás működési feltételein, részben a tartalmi fejlesztéseken, részben pedig az érintett tanulók egyéni motiválásán keresztül igyekezett beavatkozni a rendszerbe, illetve elősegíteni a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét.

A közoktatási törvény módosításai érintik az óvodai és az iskolai felvételt és az oktatás folyamatát is. Az ezzel kapcsolatos pozitív diszkrimináció a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket előnyben részesíti az óvodai felvételnél, az iskolában pedig különböző felzárkóztató programokat biztosít számukra. A sajátos nevelési igényű gyerekeket, tanulókat az oktatás hosszára, tartalmára, a tanulócsoporthoz létszámának nagyságára és a vizsgáztatás körülményeire vonatkozóan hozza a törvény kedvezőbb helyzetbe (*lásd még a 6.2.6.1. alfejezetet*). A hátrányok leküzdését célzó intézkedésként értelmezhetők az integrációs törekvések, céljuk ugyanis a társadalmi integráció iskolai előkészítése. Az oktatásból már kudarccal, vagyis hiányos iskolai végzettséggel kilépők végzettséghez jutásában igyekszik segíteni a közoktatási törvény 2003. évi módosítása¹³, amely lehetőséget ad az általános iskolát be nem fejezettek számára egy szakképzést előkészítő 10 vagy 20 hónapos ún. felzárkóztató képzés elvégzése után a szakképzésbe (a szakiskolák szakképző évfolyamaira) történő belépésre. Két évvel később, e paragrafus újabb módosítása révén a felzárkóztató képzésbe bevonhatók köre bővült: a korábban 16 éves belépési korhatárt egy évvel csökkentették, s lehetővé tették a képzésben való részvételt az általános iskolát befejezett, de a 9–10. osztályos képzésben tanulni nem kívánó fiatalok számára is.

A hátrányos helyzetű tanulói rétegek oktatását jelentős mértékben érintették a szakiskolai képzés tartalmi fejlesztései. A 2003-ban elindult Szakiskolai Fejlesztési Program első (SZFP I.), majd három év múlva – a 2009 közepén megakadt – második üteme (SZFP II.) a szakképzés egészének fejlesztését célozta, ami – tekintettel a szakiskolai tanulók összetételére – már önmagában is esélynövelő, esélykiegyenlítő funkcióval járt, az SZFP I. ún. C komponense pedig kiemelten a hiányos iskolai végzettségűek felzárkóztatását szolgálta (*lásd az 5.3.5. alfejezetet*).

Az oktatási kormányzat a hátrányos helyzetű tanulók oktatási rendszerben való haladását különböző ösztöndíj- és mentorprogramok indításával igyekezett segíteni az ezredforduló utáni évtizedben. Az előbbiek a tanulás anyagi feltételeit kívánták biztosítani, illetve az igénybevétel feltételein keresztül igyekeztek motiválni a tanulókat, az utóbbiak – szándékuk szerint – szakmai támogatást is nyújtottak. Az Útravaló program, a hátrányos helyzetűek ösztöndíjprogramja, 2005 óta érhető el¹⁴, amire a közoktatásban tanuló hátrányos helyzetű diákok és a mentorálásukra vállalkozó tanárok pályázhatnak. A szakképzésben tanulók esetében az ösztöndíjat munkaerő-piaci megfontolásokhoz rendelte azzal, hogy támogatásban csak a hiányszakmákat tanulók részesülhetnek (*lásd 2.2.3 alfejezet*). A tanulók ösztöndíja havi 3500–4500 forint, képzési programtól függően. A roma tanulók számára juttatott ösztöndíjakat etnikai alapon ítélik oda, de ez egyben az alacsony iskolázottságú etnikum gyerekeinek motiválását is szolgálja.

Az 1999 óta működő Arany János Tehetséggondozó Program kiemelt középfokú oktatási intézményekben elhelyezve, kollégiumi ellátást (*lásd még az 5.4.3.2. alfejezetet*) is biztosítva igyekszik felkészíteni a hátrányos helyzetű településekről érkező, illetve hátrányos helyzetű fiatalokat a felsőfokú tanulmányokra. A program jellegzetessége, hogy nemcsak a ma társadalmi minimumnak tekintett végzettséghez juttatja el a fiatalokat, hanem annál magasabb szintre is.

Ha oktatási egyenlőtlenségekről beszélünk, akkor többnyire a lemaradókra, leszakadókra, hátrányos helyzetűekre gondolunk, ritkábban a tehetséges fiatalokra. Ezt igyekszik orvosolni a *Nemzeti Tehetség Program*¹⁵, amelynek kiemelt célja a tehetséges fiatalok megtalálása, képességeik kibontakoztatása és tehetségük hasznosulásának elősegítése. A

program összefogja az eddigi állami, önkormányzati, intézményi és civil programokat, összehangolja az állami és az ÚMFT keretében elosztandó források felhasználását (lásd még a 3.2.1. alfejezetet)¹⁶.

A fenti átfogó intézkedések mellett különböző helyi kezdeményezések támogatására is sor került a nemzeti fejlesztési tervekhez rendelt operatív programokon keresztül. Ezek az egyedi projektek, melyek csírái esetenként már a kilencvenes évekre vagy az ezredforduló időszakára tehetők, a hálózatba szerveződés, így az intézményesülés különböző lépcsőfokain állnak, és különböző mértékben kötődnek az oktatáshoz. *Atanodák*¹⁷ iskolán kívüli keretek között igyekeznek a halmozottan hátrányos helyzetű, sok esetben kiemelten a roma általános és középiskolás tanulók szocializációját, iskolai tanulmányaik sikerességét elősegíteni. Működésük elismeréseként beemelték ezeket a közoktatási törvénybe¹⁸, de normatív alapon történő finanszírozásuk még nem megoldott. A *KID-program* az iskolarendszerekből már kihullott fiatalokat igyekszik visszavezetni oda, igénybe véve s harmonizálva a társadalmi védőháló legkülönbözőbb területeken működő intézményeit, szervezeteit. A *Dobbantó program*¹⁹ a szakiskolai előkészítő program keretén belül a 15–23 éves magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok számára nyújt lehetőséget a szakmaszerzésre (lásd az 5.3.5. alfejezetet). A *Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés* a legalább nyolc általános iskolai osztályt elvégzett roma fiatalok számára biztosított közoktatási intézményekben munkát és képzési programot, melynek révén az érintett személyek három-négy év alatt érettségihez, valamint szakmai végzettséghez juthattak. A *Lépj egyet előre* ingyenes felnőttképzési program a szakképzettek és a szakképzetlenek számára iskolai végzettségük egy szinttel való emelésére. Meg kell még említenünk a hátrányos helyzetű fiatalok oktatását felvállaló magániskolák tevékenységét, amelyek, bár kapnak normatív támogatást, a tanulókat érintő speciális tevékenységüket többnyire szintén pályázati forrásokból fedezik.

A kormányzat ugyan felvállalta a fenti és sok más kezdeményezés finanszírozását, de csak kísérletként vagy ad hoc programként, így a pályázati rendszer kiszámíthatatlanságai miatt működésük (sok esetben a mögöttük álló civilszervezetek léte is) bizonytalan (*Krémer, 2008*). Szakmai tevékenységükről nincs részletes áttekintés, de nem látszanak kirajzolódni olyan megoldások, amelyek a rászorulóknak képzési útjait, iskolai sikerességét átfogóan befolyásolhatnák. A több elszigetelt, mégoly sikeres próbálkozás sem volt képes rendszerré összeállni. A kísérletet megvalósítók egyes esetekben esetleg képesek összefogni, definiálni tevékenységük közös lényegét, vagyis letenni az intézményesülés alapjait, a rendszer – az oktatási, illetve finanszírozási – azonban nem tudja abszorbeálni ezeket, vagyis rendszerszinten átvenni tapasztalataikat, vagy akár a tevékenységeket a megvalósító intézményekkel (például civilszervezetek) együttműködve az oktatási rendszer részévé tenni. Mint azt egy 2007-ben készült – a HEFOP program néhány elemének vizsgálatán alapuló – jelentés megfogalmazza, a projektgazdák, mivel alapvetően forráshiányos a működésük, a támogatási összegek maximális lehívásában voltak elsősorban érdekeltek, ami valamelyest deformálja célkitűzéseiket, a pályázatok kiírói pedig inkább a pénzügyi szabályok betartására törekednek, mintsem működőképes, fenntartható modellek létrehozására (*A HEFOP 3.1..., 2007*).

10.2.3. Az oktatáspolitikai mozgástere

Az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére hivatott politikák közül az egyik leginkább összetett a hátrányos helyzetű tanulók, s az ebben különösen érintett roma tanulók esélyeinek növelése. Az UNESCO nemzeti jelentése megállapítja, hogy mind ez ideig nem született olyan oktatáspolitikai koncepció, amely a roma gyerekek iskolai sikertelensége mögött álló problémák mindegyikére (hátrányos megkülönböztetés, szociális helyzet, kisebbségi jogok, az oktatás minősége) stratégiaileg átgondolt választ kínált volna (*Kőpataki–Sinka, 2008*).

Az új évezredben a hazai oktatáspolitikai rászoruló rétegek segítségét jellemzően az *oktatási rendszeren belül*, s annak kialakult struktúráját, működését figyelembe véve igyekezett megoldani. Nemcsak definiálta a támogatásra szoruló rétegeket, hanem a statisztikai rendszerben nyilván is tartotta azokat a tanulókat, akik hátrányos helyzetből startolnak az oktatásban, s nagy az esélye annak, hogy gyengén teljesítenek, lemorzsolódnak. Mind a korábban ismertetett programok, mind az alábbi finanszírozási prioritások a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás megelőző, támogató jellegét erősítették. A kormányzati elképzelések megvalósulása több nehézségbe ütközött. Ezek részben az iskolarendszer működésével hozhatók kapcsolatba (lásd 10.4.2. alfejezet), részben pedig a társadalom különböző rendszerei közötti érdemi együttműködés hiányával. Ugyanakkor mind a politikusok, mind a közvélemény az oktatástól várja olyan problémák megoldását is, amelyekre az iskolai személyzet sem felkészítve, felkészülve nincsen, sem eszközök nem állnak ehhez a rendelkezésére. A gyengén teljesítő tanulók teljesítménye mögött ugyanis munkaügyi, szociális s nem egyszer egészségügyi problémák is állnak, ezek megoldása vagy legalábbis enyhítése pedig nem lehet kizárólag az oktatás feladata. Ilyen például a lemaradók, kimaradók számára biztosítandó védőháló, vagyis az olyan alternatív (foglalkoztatási, szociális, képzési) megoldások rendszerbe emelése, amelyek révén e rétegek is a munkaerőpiacon használható végzettséghez, tudáshoz juthatnak.

A Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program (2006)²⁰ a szegénységből és kirekesztődésből adódó problémákat komplex módon tárgyaló első dokumentum, amely megalapozta a több ágazatot érintő stratégiai tervezést. A „Legyen jobb a gyerekeknek” Nemzeti Stratégiát²¹ az Országgyűlés 2007 májusában fogadta el. Célja a gyermekszegénység egy generáción belüli radikális csökkentése, a rossz helyzetből indulók esélyeinek javítása, a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben a gyerekek és családjaik helyzetét javító komplex helyi programok kidolgozásának és megvalósításának elősegítése, illetve a Biztos Kezdet Program szakmai-módszertani megalapozása és országos elterjesztése. A Nemzeti Stratégia megvalósulását a kormány által létrehozott Értékelő Bizottság segíti, monitorozza.²²

A TÁMOP 5.2.1., a Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése című projekt a Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet (SZMI) keretein belül valósul meg, konzorciumi együttműködésben az MTA Gyermekszegénység Elleni Programirodával. Az ÚMFT keretében 2009-től kezdődően nyílt lehetőség az egységes szakmai szempontokon alapuló, a korai beavatkozást középpontba helyező Biztos Kezdet Program országos terjesztésére²³. A kezdeményezés filozófiai hitvallása, hogy a társadalmi kirekesztődés megelőzésének kulcsa a kora gyermekkori (0–5 éves kor) fejlődés támogatása a család és a tágabb környezet aktív részvételével. A programok

olyan hátrányos helyzetű kistérségekben valósulnak meg, ahol komplex kistérségi gyerekszegénységi programok is folynak (lásd 6.2.1. fejezet), helyszínei pedig többségében a Gyerekházak²⁴.

Annak ellenére, hogy az általános iskolai hátrányos helyzetű tanulók problémái komplex, sok szervezet összehangolt működésén alapuló kezelést igényelnének, az oktatási tárca sokáig szinte kizárólag finanszírozási eszközökkel, azaz *kiegészítő normatívákkal* nyújtott támogatást. Ezek egyik része a rászoruló diákok képzési feltételeit igyekezett közvetlenül javítani, másik része a kistélepléseken élők oktatását támogatta, ami közvetve szintén a hátrányos helyzetűeket segítette. A különböző tanulói célcsoportok számára biztosított közvetlen támogatások a számukra indított különleges programok költségeinek fedezésére szolgáltak (lásd *Függelék 10.1. táblázat*). A súlyos beilleszkedési, tanulási vagy magatartási zavaros és/vagy hátrányos helyzetű (felzárkóztató programokban) tanulók, a sajátos nevelési igényű (integráltan) tanulók, részben pedig a magukat roma etnikumhoz tartozónak valló (roma kisebbségi oktatásban) résztvevők számára indított programok lettek jogosultak ilyen pótlólagos állami támogatásra. A roma kisebbségi program ugyan etnikai szemléletű támogatás, de az iskolai oktatásban aluteltjesítő nagy létszámú csoport megsegítését célozza, így túlmutat az etnikai színezeten. Az integrációs normatíva, amely – a támogatandók és a támogatásra nem szorulókkal együttes oktatásán keresztül a szegregáció ellenes kormányzati célok megvalósítását is szolgálja – a tanulók széles körének oktatását érintheti, s ily módon erőteljes beavatkozást jelent a helyi oktatási politikákba. A kiegészítő normatívák rendszerének gyakori átalakítása arra utal, hogy a rendszer nem teljesen kiforrott.

A kiegészítő pénzügyi támogatások odaítélésük feltételei miatt érintik a képzés szakmai oldalát is. Különösen igaz ez a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, akiknek mind a gyógypedagógiai különnevelését, mind a többi tanulóval közös, vagyis integrált körülmények közötti oktatását a közoktatási törvény szakmai feltételekhez kötötte. Az integrációs felkészítésen a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését értjük, ami rendeletben²⁵ jóváhagyott program szerint történő tevékenység, és a szociális, illetve fejlettségbeli hátrányokkal jellemezhető tanulók többi tanulóval történő együttes oktatását-nevelését célozza. Az integrációs programok iránti kormányzati igény eleinte az általános iskolai oktatásban fogalmazódott meg, 2005-től az óvodák, 2008-tól a középiskolák is a program részesei lehetnek.

A törvényi szabályozás nemcsak a különleges programok működtetését támogatja, hanem olyanokat is, amelyeket egyéni döntés alapján vehetnek igénybe a tanulók. A halmozottan hátrányos helyzetű, továbbá a testi, érzékszervi, középfokban súlyos értelmi fogyatékos és az autista diákok részére ingyenes a művészetoktatás és a kollégiumi ellátás, az enyhe fokban értelmi fogyatékosok részére pedig a művészeti oktatásban való részvétel és a második szakképesítés megszerzése nem kerül pénzbe.

Az évtized során fokozatosan megjelentek a pénzügyi támogatásokon túlmutató intézkedések is. Ide sorolható például az iskolai kudarcok csökkentését célzó jogszabályi változtatás az évisméltések korlátozására, a szöveges értékelés kötelező bevezetése az általános iskola alsó tagozatán, vagy a készségek megerősítését célzó lehetőség a tanítók 5–6. évfolyamon való tanítására. Mindezek nagy vitát váltottak ki a közvéleményben és a szakemberek körében. Különösen vitatott volt az évisméltés szülői jóváhagyáshoz kötése, hiszen a tanulók kudarcélménye ugyan csökkenthető, a hiányzó tudás pótlása azonban a következő évfolyamokra, azok pedagógusaira maradt. Ez utóbbi intézkedést a 2010-ben hivatalba lépett kormány az első rendelkezései között eltörölte.

Részben a kistélepléseken élők, részben pedig az itt magas arányban jelen lévő hátrányos helyzetű tanulók hátrányait hivatottak csökkenteni az itteni iskolák számára nyújtott kiegészítő támogatások, függetlenül attól, hogy azok a kisiskolák drágább működési költségeihez járultak-e hozzá, vagy pedig a tanulók más településen történő tanulásához adtak (2008-ig) pótlólagos támogatást (lásd *Függelék 10.2. táblázat*).

10.2.4. Együtt vagy külön: integrált vagy szegregált oktatás

A különböző hazai vizsgálatok rámutattak arra, hogy az iskolai szegregáció, vagyis a különböző családi háttérű tanulók iskolai elkülönülése nagyon korán elkezdődik, a hátrányokkal startoló tanulók sok esetben szinte gettószerűen elkülönülnek a többségtől. Több szakember összefüggésbe hozza ezt a tanulói teljesítményekkel is. Egy tanulmány mindennek háttérében a magyar iskolarendszer négy olyan sajátosságát látja, amely együttesen teszi lehetővé, hogy az iskolák különböző háttérű tanulói már kisgyerekkortól kezdve egymástól elkülönülten tanuljanak. Ezek: az iskolák finanszírozásának módja, a szülők szabad iskolaválasztási joga, az iskolák tanulók közötti válogatási joga, illetve a saját tanterv készítésének és – ezzel összefüggésben – speciális osztályok indításának joga (*Berényi–Berkovits–Eröss, 2008*).

Az oktatási rendszer működésébe való komoly beavatkozás igényét jelzi a közoktatási törvény módosítása²⁶, amely az általános iskolai szegregációt csökkentendő, szabályozza az iskolai körzetek kialakítását és a körzeten kívüliek felvételét. A több iskolát fenntartó önkormányzatok számára előírja olyan iskolakörzetek kialakítását, amely mellett a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulóknak településen belüli arányukat megközelítő módon (az eltérés egyik irányban sem lehet több 15 százalékpontonál) kell jelen lenniük minden iskolában, a körzeten kívüli jelentkezők felvételénél pedig őket kell előnyben részesíteni. Hasonló célból születtek intézkedések a HHH-gyerekek korai, 3 éves kortól kezdődő óvodáztatásának elősegítésére, felvételük biztosítására és a családok számára ehhez óvodakezdési anyagi támogatás nyújtására²⁷.

Mivel a hátrányos helyzetű tanulók jelentős részben a kistélepléseken koncentrálódnak, *az iskolarendszernek az évtized második felében lezajlott strukturális változásai* érintették az ő helyzetüket is. Az ágazati vezetés ebben az időszakban az intézmények iskolafenntartó társulás vagy többcélú kistérségi társulás általi fenntartását preferálta (lásd a bejáró tanulók utáni, illetve iskolafenntartó társulások számára juttatott kiegészítő normatíva 2007-ig). A normatívákkal való ösztönzések azonban nem mindig látszanak következetesnek, mert például 2006–2007-ben az 1000–1500 lakosú települések iskoláinak kiegészítő normatíváit is jelentősen megemelték (*Fehérvári, 2009*), ami az érintett települési körben gyengítette a társulási hajlandóságot. A központi intézkedések egyrészt erőtlenekek voltak, nem tudták felülmúlni a települési iskolák fenntartásához fűződő jelentős helyi érdekeket, így az intézményfenntartó társulások többnyire sem

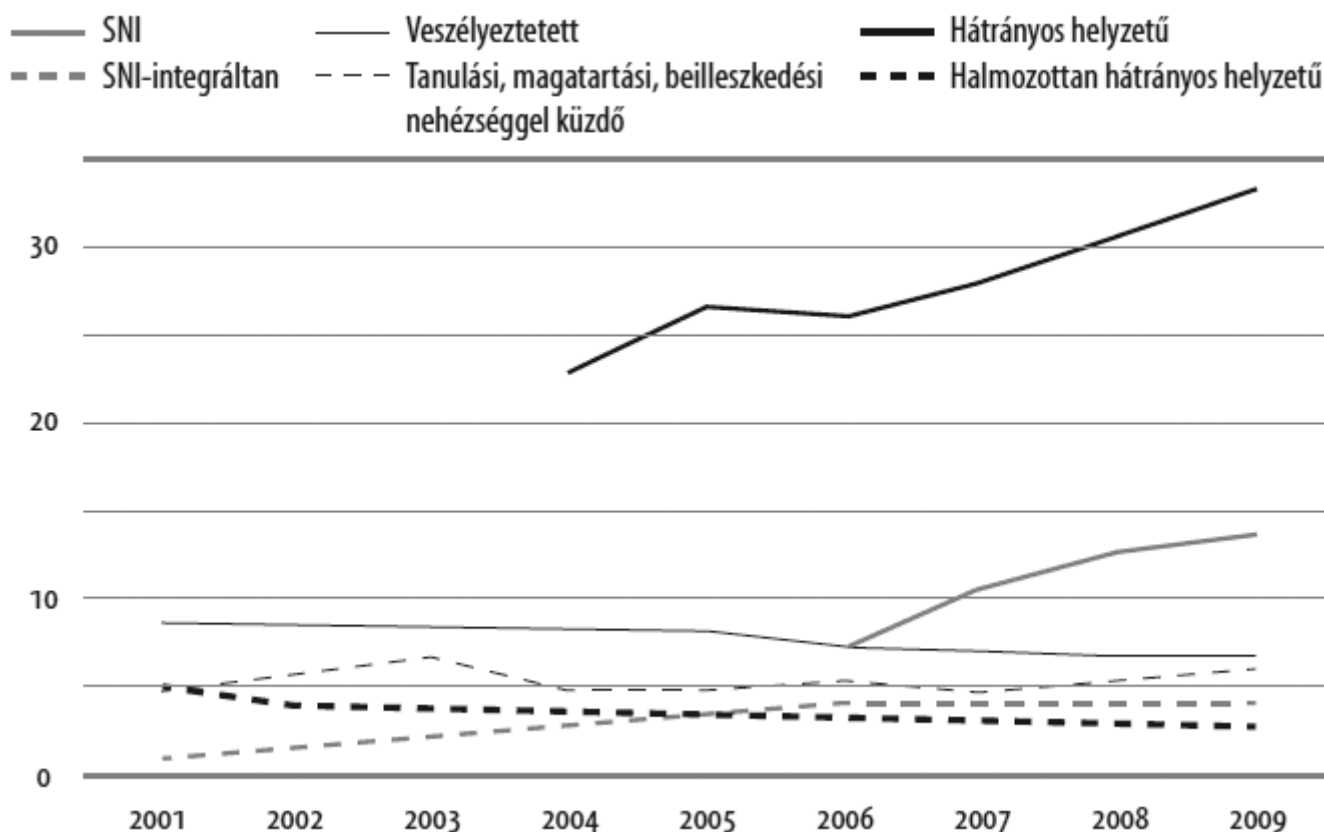
erős központi iskolák létrejöttét nem eredményezték, sem pedig a társult iskolák közötti szakmai integrációt. Másrészt nem voltak tekintettel a helyi viszonyokra, a különböző iskolákban folyó oktatás színvonalára, a potenciális központi iskolák befogadóképességére, sőt arra sem, hogy az adott térségben milyen mértékű a különböző társadalmi háttérű tanulók szegregációja (Györgyi, 2011). Az oktatás területi rendszerébe igazán komoly központi beavatkozás 2008-ban történt. Egyrészt a finanszírozási rendszer módosítása hátrányba hozta a kis létszámú osztályokkal működő iskolákat, másrészt egy 2006. évi törvénymódosítás lépett érvénybe 2008 szeptemberében, megszüntetve a hét évfolyamnál kevesebbel működő iskolák önállóságát.

10.2.5. Hátrányos megkülönböztetés, támogatandó csoportok

A támogatásra szoruló rétegek között a 2009-es adatok szerint a hátrányos helyzetűek vannak legtöbben, a tanulók mintegy harmadát sorolták ide. Arányuk fokozatosan nő, ami egyrészt jelzi a lakosság szociális helyzetének romlását (lásd 2.3. alfejezet), másrészt azt, hogy ilyen mérték mellett egyre kevésbé alkalmas ez a minősítés a rászorultak megsegítésére: a pozitív diszkrimináció lehetősége negatív diszkriminációba csaphat át. A halmozottan hátrányos helyzetűek aránya szintén növekvő, párhuzamosan emelkedik a hátrányos helyzetűekével. Ez – amennyiben a csoportba sorolások reálisak – arra utal, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyerekei egyre inkább bekerülnek a szociálisan nehéz helyzetben lévő családok közé. A sajátos nevelési igényű tanulók aránya összességében 6-7 százalékot tett ki az utóbbi évtizedben, s a kormányzati integrációs törekvések eredményeként közöttük már egyre többen vannak a többségi iskolákban integráltan tanulók. A tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő tanulók száma az évtized közepi kisebb ingadozást követően stagnált, majd lassú növekedésnek indul (lásd 10.1. ábra és Függelék 10.3. táblázat).

10.1. ábra

A speciális helyzetben lévő, jogszabályban nevesített csoportba tartozó általános iskolai tanulók aránya, 2001–2009 (%)



Forrás: Oktatásstatisztikai évkönyv, 2009/2010

Annak ellenére, hogy a besorolások kritériumai és eljárásrendje rögzített, az adatok pontosságát fenntartással kell kezelni. A korábbi évtizedekből tudjuk, hogy a szakértői minősítéseket egyértelműen befolyásolják az iskolai érdekek, de újabb kutatások is megerősítik, hogy az iskolák manipulatív szerepe még az olyan egyértelmű definíciók esetében is érvényesül, mint a halmozottan hátrányos helyzet megítélésének feltételül szabott szülői iskolai végzettség kimutatása (Havas–Zolnay, 2010).

Az etnikai dimenzió a statisztikákban nem jelenik meg, ugyanakkor szociológiai kutatások alapján tudjuk, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek között erősen felülreprezentáltak a roma tanulók, s azt is, hogy többségük vidéken, kisebb településeken, sok esetben koncentráltan, s egyre szegregáltabb körülmények között él. Mint egy tanulmány megállapítja, az évtized közepén az országban a roma tanulók legalább 180 általános iskolában tették ki a többséget, további csaknem 70 iskolában pedig 40-50 százalék közötti volt az arányuk, s a szerzők szerint a romák mintegy egy harmada tanul „szélsőségesen szegregált körülmények között” (Havas–Liskó, 2006).

10.2.6. A romák iskolai egyenlőtlenségével kapcsolatos koncepciók

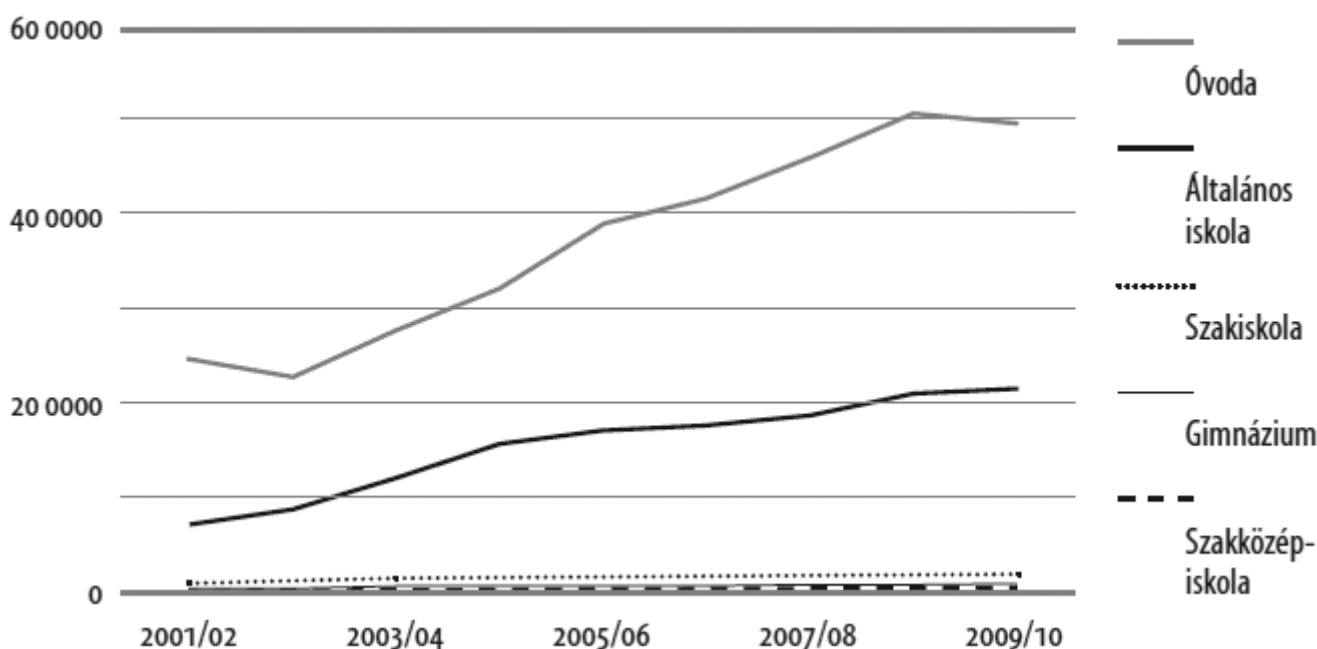
A hazai roma lakosság helyzete, közoktatásban való részvételének mértéke, a tanulók továbbtanulása mindig is az oktatáspolitikai érzékeny pontja volt. A helyzet feltárását nehezíti a pontos adatok hiánya. A népszámlálások önbesoroláson alapuló rendszere erősen alulbecsüli számukat, így a területi elhelyezkedésükről sem szolgáltat megbízható adatokat. Egy kutatás alapján (Kertesi–Kézdí, 2009) készült becslés szerint²⁸, az általános iskola nyolcadik osztályában az észak-alföldi régió megyeszékhelyein alig másfél százaléknyian vannak, ugyanakkor az észak-magyarországi régió községeiben a tanulók több mint negyedrészt teszik ki (lásd *Függelék 10.4. táblázat*). Egy tanulmány arra mutat rá, hogy a 2000 utáni évtized végén közel 100 a gettószerű települések száma, s lassan már ilyen kistérségekről is beszélhetünk. 2004 és 2007 között az iskolai szegregáció is erősödött, de ebben nemcsak demográfiai és migrációs okok játszottak szerepet, hanem a *közoktatási migrációnak* nevezett jelenség is, vagyis az, hogy a nem roma szülők más iskolát keresnek gyerekeiknek (Havas–Zolnay, 2010). Iskolai szegregációjuk nem új jelenség, már az évtized elején minden ötödik-hatodik általános iskolás roma gyerek etnikailag homogén osztályban tanult (Havas–Liskó, 2006). Ez elsősorban azért jelent problémát az oktatási rendszeren belül, mert nem a cigány etnikum identitását erősítő nyelvi, kulturális programok választásán, s nem is a cigány etnikum tagjainak önkéntes döntésén alapul, hanem részben a romák gazdasági, társadalmi, földrajzi helyzete determinálja, részben a nem roma társadalom döntései.

A roma tanulók helyzetét segítő programok hatékonyságát minden bizonnyal rontja, hogy sem ezek, sem a statisztika nem tesznek különbséget a különböző cigány népcsoportok között, pedig mint Forray (2010) rámutat, a három fő roma népcsoport, a magyarcigányok, az oláh-cigányok és a beás cigányok mind identitásukat, mind társadalmi helyzetüket tekintve jelentősen különböznek egymástól, így feltételezhetően kultúrájuk, tanulási motivációjuk is eltérő. Ez az eltérő helyzet, s az erre adandó eltérő válaszok igénye jelenleg csak a kutatók részéről fogalmazódik meg időnként.

A roma népcsoportokhoz tartozó fiatalok tanulását, iskolázottságát segítő programok két megközelítésben érik el őket. Egyrészt a hátrányos helyzetű, s különösen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogatása, másrészt etnikai alapon a nemzeti-etnikai kisebbségi programok támogatása révén. Az utóbbiakban résztvevők száma az évtized során mind az óvodákban, mind az általános iskolákban emelkedett, de így is alig éri el a cigány népcsoportokhoz tartozó óvodások, tanulók becsült számának 6-7%-át, a középfokú oktatási intézményekben pedig inkább csak kivételszerűen szerveznek ilyen oktatást (lásd 10.2. ábra és *Függelék 10.5. táblázat*). Ebben minden bizonnyal szerepet játszik az is, hogy a roma identitást felvállalni a masszív előítéletek miatt (lásd 2.8. alfejezet) nem könnyű, bizonyítja ezt az is, hogy a 2001. évi népszámláláson csak 190 ezren vallották magukat cigánynak, holott becslések szerint 520-650 ezren vannak (Kemény–Jankó–Lengyel, 2004). A cigány nyelvek valamelyikét is kevesen – a népszámlálás szerint 49 ezren – beszélik, így az egyik legfontosabb kultúrahordozó eszköz, a nyelv a romák esetében kevésbé játszik szerepet. A nyelvüket még őrző cigányok nyelvileg sem egységesek: a két nagy beszélt nyelv, a lovári és a beás számos nyelvjárása fordul elő, vagyis az ezeket beszélők számára az irodalmi cigány nyelvek megtanulása is erőfeszítést kíván.

10.2. ábra

A cigány kisebbségi oktatásban részt vevők száma képzési programonként, 2001/01–2008/09 (fő)



Forrás: Oktatásstatisztikai évkönyv, 2009/2010

10.2.7. Új szemléletmód a fogyatékos gyerekek, fiatalok képzésében

Mindaddig alapvetően a társadalmi eredetű hátrányokkal foglalkoztunk, ugyanakkor sok tanuló nem ilyen, hanem szervi, pszichés vagy ezekből eredeztethető problémával küzd. Elsősorban velük kapcsolatban kapott Magyarországon az elmúlt évtizedben nagy figyelmet az iskolarendszer szolgáltatásainak egy újfajta szemlélete, az inkluzív oktatás.

Az *inklúzióról* való tudás gazdagodott az elmúlt években, s miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség

és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult (*Kópataki, 2009*). Az inkluzív pedagógia szemléletváltását jól mutatja, hogy a speciális pedagógiai szükségletek esetében nem a tanulóra vetítve értelmezi a problémát, hanem a teljes tanulási környezetben. Ebben a megközelítésben a tanulási nehézségeket a feladatok, a tevékenységek, az osztályban, iskolában, annak szűkebb és tágabb környezetében lévő körülmények együttesével jellemzik. Ez az értelmezés a tanárok felelősségére hívja fel a figyelmet, s lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógusok segítséget kérjenek, reflektáljanak saját gyakorlatukra (*European Agency, 2008*).

E felfogásban az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. A megváltozott szemléletű inkluzív oktatás egyre több országban nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmód, amely arra keresi a választ, hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének. A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele (*Guidelines for Inclusion..., 2005*).

Az az erőter, amelybe Magyarország az uniós csatlakozással került, a fogyatékos embereket érintő kérdések kapcsán sem hagyható figyelmen kívül. Az EU fogyatékos állampolgáraival szemben vállalt hosszú távú kötelezettségének alapja a fogyatékosok újszerű megközelítése: korábban a különböző ellátások passzív kedvezményezettjeinek tekintették a fogyatékos embereket, ezzel szemben ma az EU átfogó célkitűzése a fogyatékos emberek maradéktalan társadalmi befogadása és hozzájárulásuk elősegítése a társadalom alakításához: ezzel összefüggésben meghatározó szerepet kap a *fogyatékos emberek gazdasági és társadalmi szerepvállalásának támogatása*. Az EU fellépéseinek középpontjában az esélyegyenlőség általános érvényesítése áll annak érdekében, hogy a társadalom egésze megismerje és felismerje a fogyatékos emberek szükségleteit, illetve azt, hogy mit nyújtanak a fogyatékosok a társadalom számára²⁹. Ezt erősíti a nagy nemzetközi szervezetek – UNESCO, European Agency for Development in Special Educational Needs³⁰, OECD – ezzel kapcsolatos együttműködési megállapodása³¹.

A nemzetközi együttműködések eredményeként létrehozott tudástár³² segíti az inklúzióval kapcsolatos döntések meghozatalát. A tagországok számára készül, minden tagország nyelvén megjelenő kiadványok célja a jó gyakorlatok leírása, a tapasztalatok átadása³³. A szakmai tájékoztató anyagok tematikája széles körű, a koragyermekkori intervenciótól, a felsőoktatásban részt vevő fogyatékos hallgatók támogatásán át, a befogadó értékelési gyakorlat és az általános értékelési gyakorlat összehangolásig. Készült összegzés a tanárképzés, -továbbképzés nemzetközi tapasztalatairól; a sajátos nevelési igényű tanulók képzési gyakorlata és a szakmapolitika összevetéséről, illetve elektronikusan elérhető országoként egy-egy adatbázis az SNI-tanulók oktatásáról³⁴.

A sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba történő (tömeges) beillesztésével kapcsolatban felmerülő kérdések a laikus és a szakmai közvéleményben is vitákat váltanak ki. Ennek egyik oka, hogy a társadalmi-gazdasági integrációval összefüggő problémák a magyar társadalomban nemcsak a szakmai kérdések mentén dőlnek el, hanem azokban a politikai-ideológiai dimenziókban is, amelyek hagyományosan megosztó jellegükkel a döntések akadályává válnak (*Kópataki–Mayer, 2010*). A felmerülő problémák egy része klasszikusnak tekinthető. A sajátos nevelési igényű rendelkező tanulók együttnevelése a többségi társadalomhoz tartozókkal minden olyan esetben gondként vetődik fel, amikor e tanulók jelenlétét úgy ítélik meg, hogy az veszélyezteti a többiek előrehaladását, illetve ezzel összefüggésben az oktatás színvonalát. Míg az OECD-tagországokban a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusok képzését a legfontosabb feladatok között tartják számon, addig hazánkban az együttnevelés megvalósítói erre a felsőoktatásban nem kapnak felkészítést. Maga az inklúzió a kulcsszereplők ellenérdekeltségével jellemezhető társadalmi környezetben történik, hiszen a speciális és a befogadó intézmény egyaránt külső kényszernek éli meg az integrációt. A közoktatási törvény (33., 34., 36. §) az inklúziós gyakorlat támogatását segítő szakmai szolgáltatások megvalósítására az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményeknek (lásd erről az 5.4.2.2. *alfejezetet*) ad lehetőséget. Ez a megoldás időnként konfliktusokkal teli gyakorlatot eredményez, mert a szervezetek munkatársainak egy része csak a külön nevelés gyakorlatában járatos. Akut gond az is, hogy nincsen szakmai segítő személyzet az iskolákban.

10.2.8. Az oktatási egyenlőtlenségeket leíró indikátorok

Azokat az egyenlőtlenségeket, amelyeket fontosnak s csökkentendőnek tartunk, különböző komplex mutatókkal, indikátorokkal igyekszünk mérni. A bemeneti egyenlőtlenségeket érintő indikátorokkal a koncepciók és a kormányzati programok között foglalkoztunk (lásd 10.2.1. *alfejezet*). Az oktatás folyamatát érintő indikátorok az intézmények infrastrukturális és személyi állományára vonatkoznak. A hazai statisztikák az adatokat regionális, megyei, fenntartói és képzési programok szerinti bontásban közlik, ami nem ad részletes lehetőséget az egyenlőtlenségek nyomon követésére.

A teljesítményindikátorok közül az Országos kompetenciamérés adatai nemek, településtípusok, térségek, részletes képzési programok és az iskolaépületek állaga szerinti bontásban közlik az eredményeket, illetve képeznek egy ún. családi háttérindexet is, amely a családok gazdasági, kulturális helyzetének egy mutatóba történő sűrítése azzal a céllal, hogy megmutassa ezek hatását a tanulói teljesítményekben (lásd erről a 9.4.3. *alfejezetet*).

Az iskolai sikeresség mérésére a továbbtanulási statisztikák szolgálnak alapul, úgymint a továbbtanulók aránya, a továbbtanulás szerkezete, a felsőfokú felvételi eljárás keretében elért pontok³⁵. Ezek nem veszik figyelembe általában a tanulók társadalmi háttérét, amelyek jelentős hatással vannak a tanulói teljesítményekre, s ezen keresztül a továbbtanulásra is. Az ez alapján készült középiskola-rangsorok éppen ezért csak részlegesen utalnak az iskola teljesítményére. Ezen a hiányosságon igyekezett segíteni az ún. hozzáadott érték mutató, amely a közel azonos társadalmi háttérrel rendelkező intézmények³⁶ teljesítménybeli különbségeit jól jelzi (*Neuwirth, 2005b*).

10.3. A hazai oktatási egyenlőtlenségek nemzetközi tükörben

A hazai oktatási egyenlőtlenségek mindenekelőtt a nemzetközi tudásfelmérések (lásd részletesen ezek eredményeit a 9. fejezetben) esetében helyezhetők nemzetközi kontextusba, de az iskolai továbbhaladással és ennek a munkaerő-piaci helyzetre gyakorolt hatásával kapcsolatos nemzetközi adatokkal is rendelkezünk.

A PISA-vizsgálatok a teljesítményekkel kapcsolatos jó néhány egyenlőtlenségre felhívták a figyelmet (lásd a 9.5.1. és a 9.5.3. alfejezeteket). Ezek sok országban komoly politikai hatást váltottak ki, előtérbe helyezve az iskolai szegregáció elleni intézkedéseket. Azóta mind az újabb PISA-, mind az egyéb tudásvizsgálatok (PIRLS, TIMSS) esetében nagy hangsúly kerül az egyenlőtlenségek bemutatására. Ugyanakkor e vizsgálatok számos tekintetben – eltérő céljuk, vizsgált populációjuk és módszertanuk miatt – nem könnyen vethetők össze, ezért eredményeik időnként – látszólag – ellentmondanak egymásnak (lásd a 9.5.2. alfejezetet).

A legutolsó, a 2009-es PISA-vizsgálat eredményei nemcsak az olvasás-szövegértés területén mutattak hosszú idő után először szignifikáns javulást, hanem egyben azt is jelezték, hogy a 15 éves magyar diákok teljesítményének növekedése mögött a leggyengébbek, a leszakadás, a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetettek teljesítményének növekedése áll. Az iskolán belüli különbségek viszont továbbra is viszonylag csekélyek, az iskolák közötti különbség hatása pedig nemzetközi viszonylatban továbbra is az egyik legmagasabb, amit jelentős mértékben befolyásol az iskolák egymástól jelentősen eltérő, de intézményen belül szociális, gazdasági és kulturális szempontból meglehetősen homogén tanulói összetétele. A nemi egyenlőtlenségek mindhárom mért területen (matematikában, olvasás-szövegértésben, természettudományok területén) OECD-átlag közeliek (*PISA 2009. Összefoglaló..., 2010*).

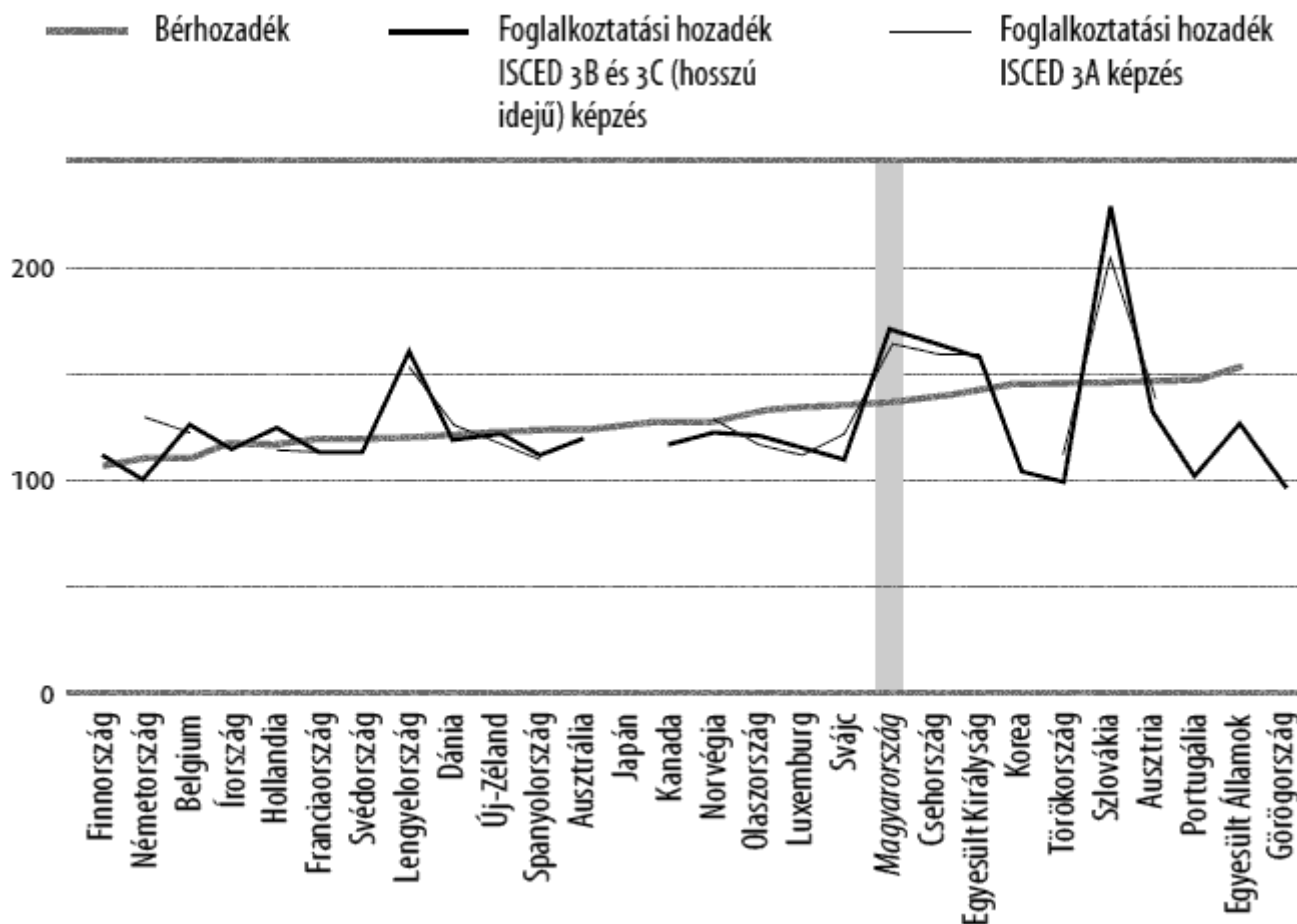
A PIRLS-vizsgálatok már 2006-ban javulást mutattak a 2001-es eredményekhez képest, így előrevetítették a PISA-eredmények javulását is. A tízéves kori eredmények a lányok nagyon alacsony előnyét jelezték, s ez egyben azt jelentette, hogy a javulás mögött a fiúk teljesítményemelkedése áll. A jobb eredmények ellenére a jelentés továbbra is hangsúlyozza a családi háttér³⁷ meghatározó szerepére. A kedvező eredményeket jelentős részben a jobb családi háttérű diákok teljesítménye okozza, de más országok kedvezőtlen családi háttérű tanulóihoz viszonyítva a hazai gyenge háttérű tanulók szintén jól teljesítenek (*Balázsi et al., 2007*).

A TIMSS 2007 vizsgálat adatai azt jelzik, hogy a magyar diákok mind a matematikában, mind a természettudományokban, s mind a negyedik, mind a nyolcadik évfolyamon a legjobbak közé tartoznak, igaz sok esetben elmaradva az élen álló távol-keleti országoktól. A negyedik osztályosok matematika eredményei esetében megfigyelhető, hogy a közel hasonló átlagteljesítményű országokkal összehasonlítva magas a legalacsonyabb szinten teljesítők aránya, de ez már sem a nyolcadik évfolyamon, sem a természettudományok tekintetében nem igaz, ami arra utal, hogy a jó teljesítmények mögött nem húzódik meg kiemelkedően magas társadalmi szakadék. A társadalmi háttérrel a TIMSS-vizsgálat a szülők végzettsége alapján méri. E szerint Magyarországon mind a két mérési terület, mind a két évfolyamát tekintve kiemelkedően magasak a különbségek a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinek teljesítménye között. E különbségeket nem bagatellizálva, rá kell mutatnunk arra a módszertani nehézségre, amely sem a különböző iskolai végzettségű szülők arányának függvényében nem tudja értelmezni ezeket az eltéréseket, sem pedig – s ez már a 8. osztályos teljesítményeket önmagában is befolyásolja – a nyolcadik évfolyamig el nem jutó, vagyis a feltételezhetően legrosszabb teljesítményt nyújtó diákok arányát nem veszi figyelembe (*Balázsi et al., 2008*). Mindez utal arra, hogy a társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenségek mérése nemzetközi szinten komoly nehézségekbe ütközik, az adatok pontos értelmezését számos tényező nehezíti.

A tudásfelmérések a tanulók teljesítményét, a végzettségre vonatkozó adatok pedig az oktatási rendszerben való haladásukat tükrözik. A felső középfokú végzettség az európai dokumentumokban ma már egyre inkább normaként jelenik meg, az ez alattiakat hiányos iskolai végzettségként értelmezik, s mint láttuk, ennek mértékét irányelvek igekeznek visszaszorítani. Magyarország ebben a tekintetben az OECD-országok, s egyben az ilyen adatot közlő európai országok középmezőnyében helyezkedik el, s a nemek közötti egyenlőtlenség nem jelentős. A középfokú képzés befejezésére nálunk valamelyest hat a középfokú végzettség elérhetőségével egybeeső magas tankötelezettségi korhatár (18 év), de ennél is erősebben ösztönöz annak munkaerő-piaci hozadéka, amely a legmagasabbak közé tartozik mind a foglalkoztatottságot, mind a jövedelmet tekintve (lásd 10.3. ábra és Függelék 10.6. táblázat). Megfordítva ez azt jelenti, hogy (felső) középfokú végzettség nélkül ma Magyarországon csak nagyon nehezen, s nagyon rossz kondíciókkal lehet munkát vállalni, ezért a végzettség megszerzése nálunk sokkal inkább kulcskérdés, mint a legtöbb OECD-országban, akinek pedig nem sikerül, az könnyen a társadalom peremére sodródhat (lásd a 2.2.1. fejezetet).

10.3. ábra

A felső középfokú végzettség (ISCED 3) munkaerő-piaci hozadéka* az OECD-országokban, 2008 (%)



Forrás: Education at a Glance, 2010. alapján Györgyi Zoltán számításai

* A megfelelő végzettség révén a foglalkoztatottságban és a bérekben mért növekmény (%) a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatottságához, illetve béréhez képest.

10.4. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai a hazai mérések tükrében

Az oktatásban tapasztalható egyenlőtlenségek hagyományosan vizsgált területei a térbeni, a nemek közötti és az intézmények, illetve képzési programok, valamint a különböző társadalmi rétegek tekintetében megfigyelt jellegzetességek, folyamatok. Ezek bemutatásánál most a tanulói teljesítményekre, azok eltéréseire koncentrálnak, de hangsúlyozzuk, hogy az ezekben tapasztalható egyenlőtlenségek sok más egyenlőtlenségre vezethetők vissza, melyek hatása összegződik. Így a hátrányos szociális helyzet, az alacsony iskolai végzettség, a roma etnikumhoz tartozás és a hátrányos helyzetű térségek negatív hatása is halmozottan jelentkezik. Például a roma népesség jelentős része a városoktól távoli, sok esetben országhatár-közel kistérségekben koncentrálódik, melyek túlnyomó többsége aprófalvas településszerkezetű, nehezen megközelíthető kisvárosi központokkal rendelkezik, vagyis a romák jelentős része hátrányos helyzetű kistérségekben, gyakran azoknak is a periferiáin él (*Országos területi helyzetkép, 2008*). A megélhetési nehézségek és az elérhetetlen munkaerőpiac pedig visszafogja a tanulói teljesítményeket is.

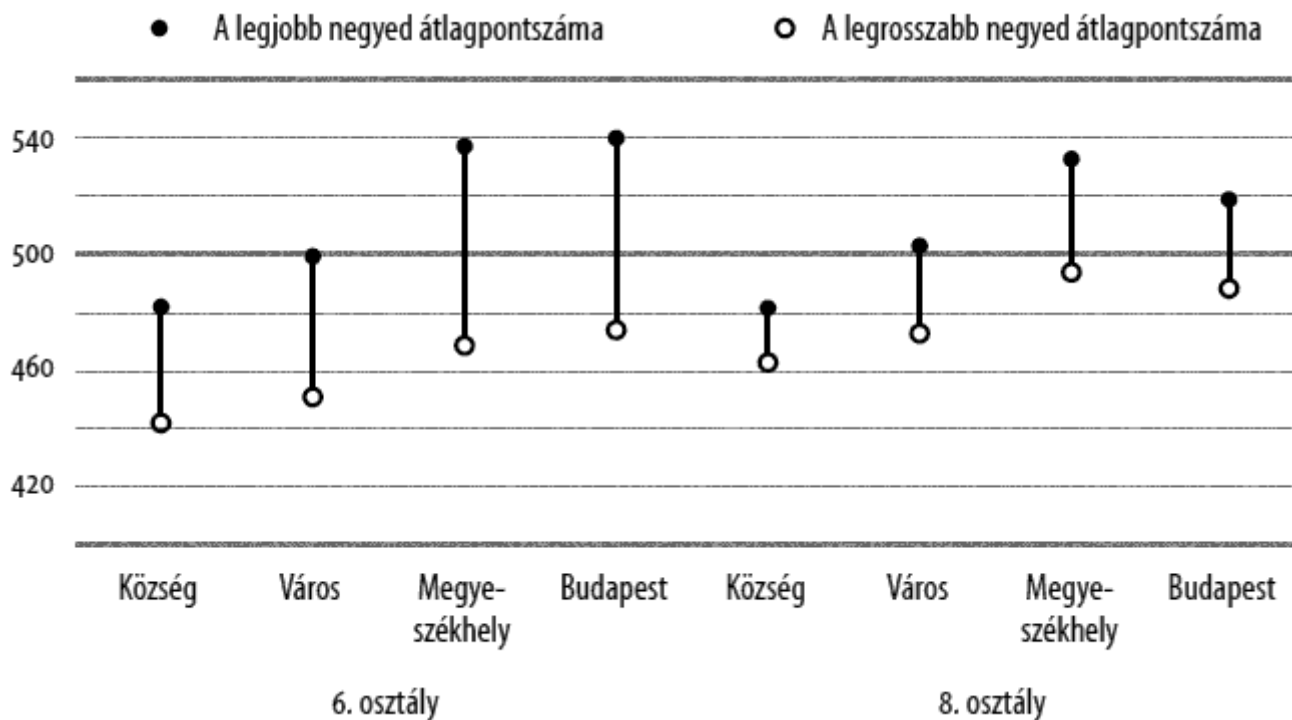
A hazai tudásmérés, vagyis a kompetenciamérés a nemzetközi összehasonlítás lehetőségét kizárja ugyan, de alkalmas arra, hogy rámutasson a tanulók közötti különbségekre, ezek csökkenésére vagy növekedésére. 2006 óta négy kompetenciamérés történt, melyek közül ebben a fejezetben a 2009. évi felmérésre támaszkodunk. A kompetenciamérésekben a sajátos nevelési igényű tanulók egyelőre nem vesznek részt, bár a velük foglalkozó speciális intézményekben évek óta erős a megmértetési szándék. E diákok részvétele csak speciális feltételek mellett lehetséges, ezek kidolgozása azonban még várat magára.

10.4.1. Területi egyenlőtlenségek

A 2009. évi Országos kompetenciamérés adatai azt jelzik, hogy a fejezet bevezetőjében leírt települési folyamatok ellenére a község-egyéb város-megyeszékhely-főváros értelmezhető a teljesítmény adatok: a nagyobb települések irányába haladva a teljesítmények mind a matematika, mind a szövegértés tekintetében egyre jobbak. A megyeszékhelyek és a főváros közötti különbségek a legjobban teljesítő tanulók között minimálisak, az alacsonyan teljesítők között valamivel jelentősebbek. Az egyéb városok lemaradása a megyeszékhelyektől, illetve a községeké a városoktól már számottevő (lásd 10.4. ábra és Függelék 10.7. táblázat).

10.4. ábra

Matematikateljesítmények átlagpontoszámai az általános iskolák 6. és 8. évfolyamain településtípusonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében, 2009³⁸



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009

A legjobb eredményeket a közép-magyarországi, a közép-dunántúli és a nyugat-dunántúli régiókban élők érték el, a leggyengébbeket pedig az észak-alföldi és az észak-magyarországi régiókban lakók, vagyis az országnak azon a térségein élők, amelyekben – a Dél-Dunántúl mellett – a legmagasabb arányban élnek romák. Egy-egy nagyobb egyetemi várossal rendelkező megye eredményessége kiemelkedik környezetéből (Hajdú-Bihar, Csongrád, Baranya). Kistérségi szinten jól érzékelhető, hogy sem a régiók, sem a megyék nem homogének, egyes kistérségeik teljesítménye jelentősen eltér a régiók, illetve a megyei átlagtól (lásd még 9.2. térkép). A magas átlagértékekkel rendelkező régiók elsősorban azért jobbak más régióknál, mert legrosszabbul teljesítő kistérségeik sokkal jobbak, mint az alacsony pontszámú régiók legrosszabb kistérségei, miközben az egyes régiók legjobb kistérségei közel azonos eredményt érnek el: az egyes régiók legjobb kistérségei közötti pontkülönbség a 6. és 8. évfolyamos matematika, illetve szövegértés összesített átlagpontjait tekintve 20, miközben a legrosszabbak közötti különbség 58 pont.

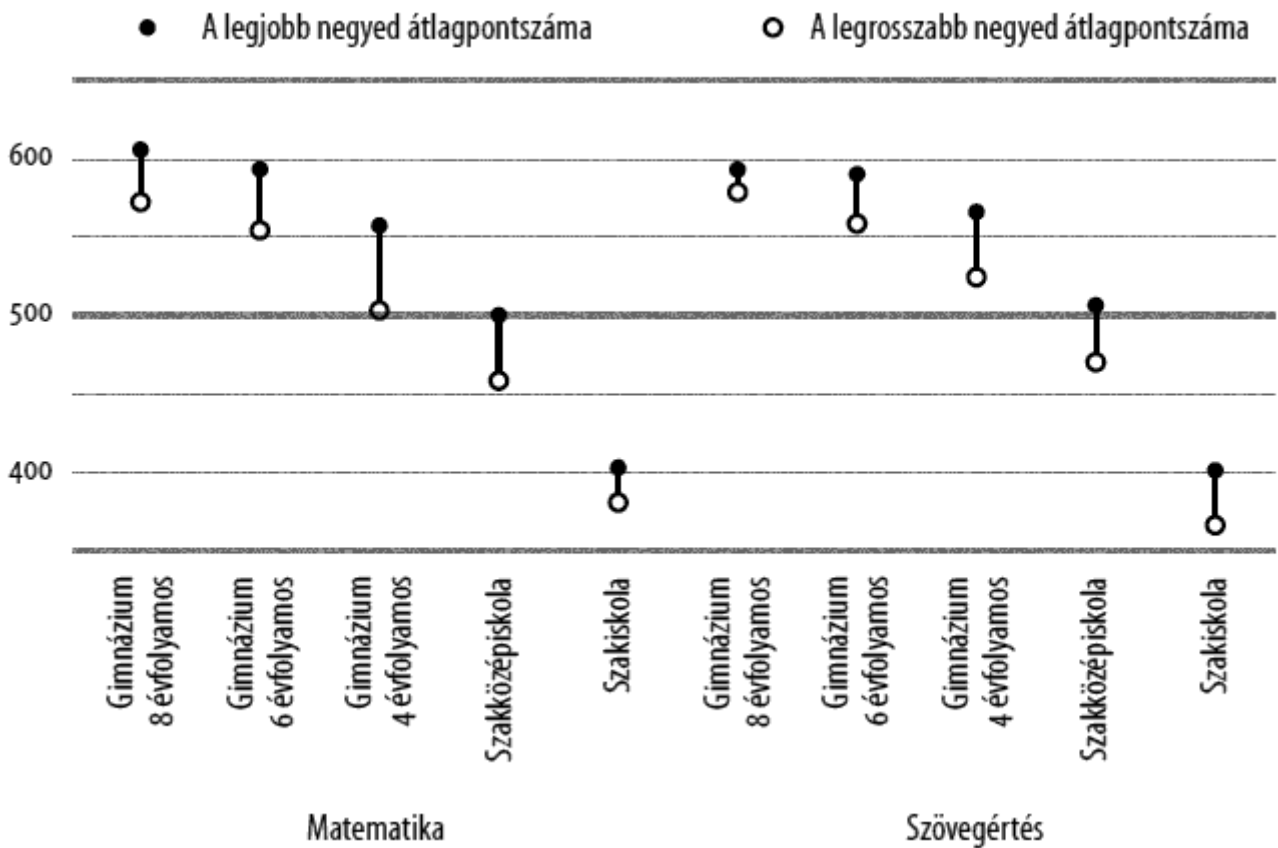
Annak ellenére, hogy a középfokú képzési programok hierarchikus rendje egyértelmű – s mint a következő alfejezetben látható, ezt a tudásvizsgálatok nagyon egyértelműen meg is jelenítik –, a középfokú továbbtanulás régiónkénti szerkezete nem tükrözi a kompetenciamérés eredményeit. A kiemelkedően jó eredménnyel rendelkező központi régió tanulói között magas a gimnáziumban tanulók aránya, a rosszul teljesítő észak-magyarországi régióban pedig a szakiskolai tanulók aránya a legmagasabb, a többi régióban azonban már kevésbé a tanulói teljesítmények, mint inkább más tényezők határozzák meg a középfokú tanulás szerkezetét (lásd *Függelék 10.8. táblázat*).

10.4.2. Intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek

A 2009-es kompetenciamérés szerint matematikában és szövegértésben is a 6, illetve 8 évfolyamos, majd kissé leszakadva a 4 évfolyamos gimnáziumok tanulói teljesítenek legjobban (lásd *Függelék 9.14. táblázat*). Hozzájuk képest a szakközépiskolai és – különösen – a szakiskolai tanulók lemaradása óriási: a tanulói összetétel szerint nézve a szakközépiskolai telephelyek legjobb negyedrészenek átlagos tanulói teljesítménye nem éri el a legrosszabb összetételű gimnáziumi telephelyek átlagos teljesítményét, a legjobb szakiskolák pedig messze lemaradnak a legrosszabb szakközépiskoláktól (lásd 10.5. ábra és *Függelék 10.9. táblázat*). Mindez értelemszerűen nem annyira a középfokú intézmények, illetve a képzési programok teljesítménykülönbségére utal, mint inkább a középfokú programok erőteljesen teljesítményfüggő szelekciójára, amelynek nyomán egymástól jelentősen eltérő, egy programon belül viszont esetenként rendkívül homogén teljesítményű képzési típusok jönnek létre. Például a 8 évfolyamos gimnáziumokba járók legjobb és leggyengébb 25 százaléka között átlagosan mindössze 23 pont különbség a (családi háttér által jobban determinált) szövegértési teljesítményekben, míg a leggyengébb szelekciós potenciállal rendelkező 4 évfolyamos intézményekben ugyanez a különbség majdnem háromszoros, 65 pont.

10.5. ábra

Matematika- és szövegértés-teljesítmények átlagpontszámai a 10. évfolyamon képzési programonként az iskolai telephely tanulói összetételének függvényében, 2009

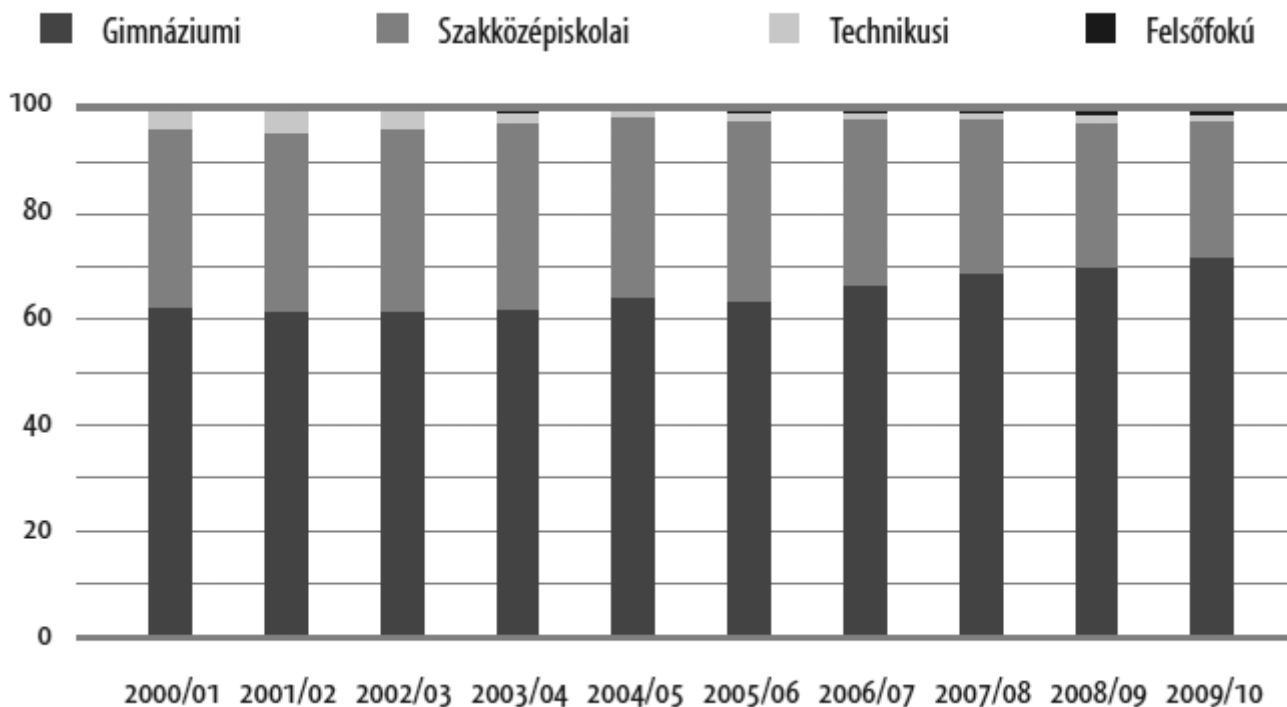


Forrás: Országos kompetenciamérés, 2009

Bár mind a gimnáziumi, mind a szakközépiskola érettségi továbbtanulásra jogosít, s a szakközépiskolai képzés tartalmában jelentősen közelített az utóbbi évtizedben a gimnáziumi képzéséhez, eredeti célkitűzése továbbra is megmaradt: a gimnáziumi program elsősorban a továbbtanulásra készít fel³⁹, a szakközépiskolai program esetében viszont munkaerő-piaci célok is megfogalmazódnak, igaz ilyen végzettség megszerzéséhez be kell lépni a szakképző évfolyamokra. A 2000-es években a gimnázium felsőfokra felkészítő szerepe tovább erősödött, a felsőoktatásba belépő hallgatók között tíz százalékpontnyival emelkedett a gimnáziumi érettségivel rendelkezők aránya (lásd 10.6. ábra és Függelék 10.10. táblázat).

10.6. ábra

A felsőfokú oktatásba belépő hallgató elővégzettségének megoszlása a kibocsátó képzési programok szerint, 2000/01–2009/10 (%)



Forrás: Felsőoktatási statisztikai adatok, 2009

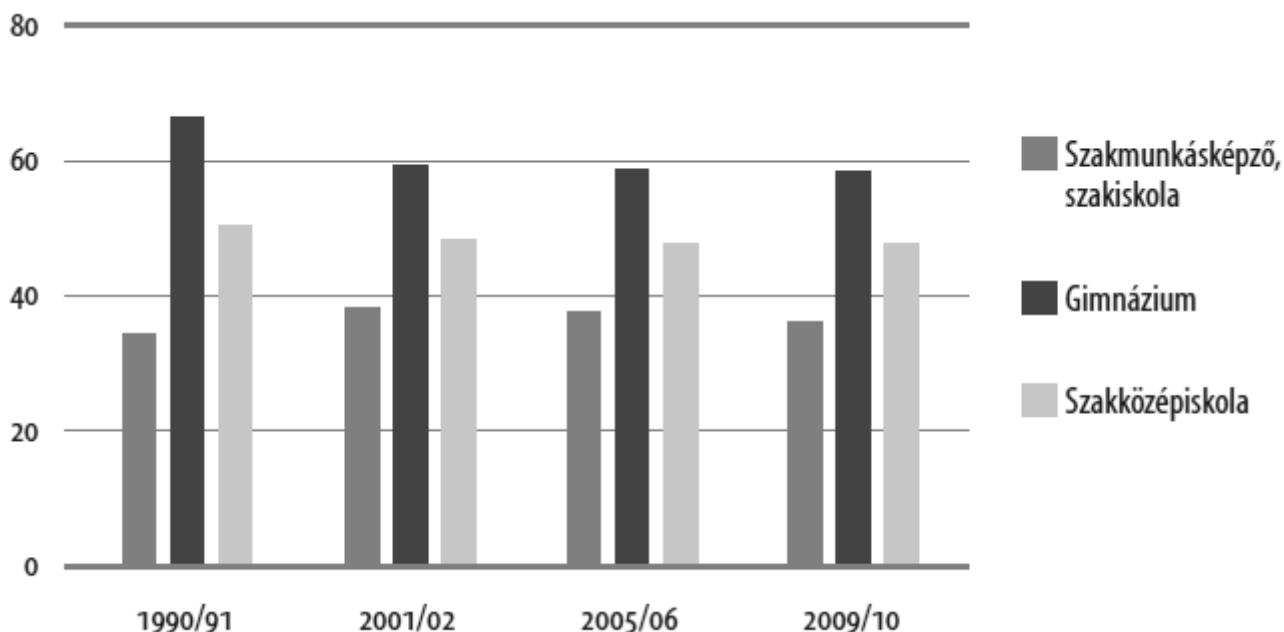
10.4.3. Nemek közötti egyenlőtlenségek

A fiúk és a lányok közötti különbségek mind az iskolai teljesítményeket, mind az iskolai utakat tekintve kirajzolódnak. A mért eredményeket tekintve a lányok a szövegértésben, a fiúk a matematikában a 6., a 8. és a 10. évfolyamon is jobbak, s az alapfokon mért különbségek a 10. évfolyamra megnőnek, ugyanakkor, mint láttuk a 10.3. fejezetben, más módszerekkel végzett (PISA, PIRLS) vizsgálatok hasonló teljesítményre utalnak.

A középiskolai továbbtanulásnál a lányok évtizedek óta inkább a gimnáziumi képzést választják, a fiúk pedig a szakmunkásképzésbe, szakiskolai képzésbe mennek (lásd 10.7. ábra és Függelék 10.11. táblázat). A közép fokú oktatás kilencvenes évekbeli expanziója során is megmaradtak a jellegzetes irányok, de valamelyest csökkent a két nem továbbtanulási stratégiája közötti különbség. Az eltérő továbbtanulási szokásokat részben munkaerő-piaci, részben, ezzel is összefüggő biológiai adottságok magyarázzák. Ez utóbbiak jelentősége a fizikai munka visszaszorulása, illetve kevésbé megterhelő jellege hatására csökkent, ugyanakkor azonban a szakmakínálat erősen befolyásolhatja a választást: a szakiskolai képzés szakmai kínálata egyértelműen a fiúknak kedvez. A regionális fejlesztési és képzési bizottságok döntései alapján meghatározott hiányszakmák között dominálnak a hagyományosan fiús szakmák.⁴⁰

10.7. ábra

A lánytanulók aránya a közép fokú képzési programokban, 1990/91 és 2009/10 között (%)



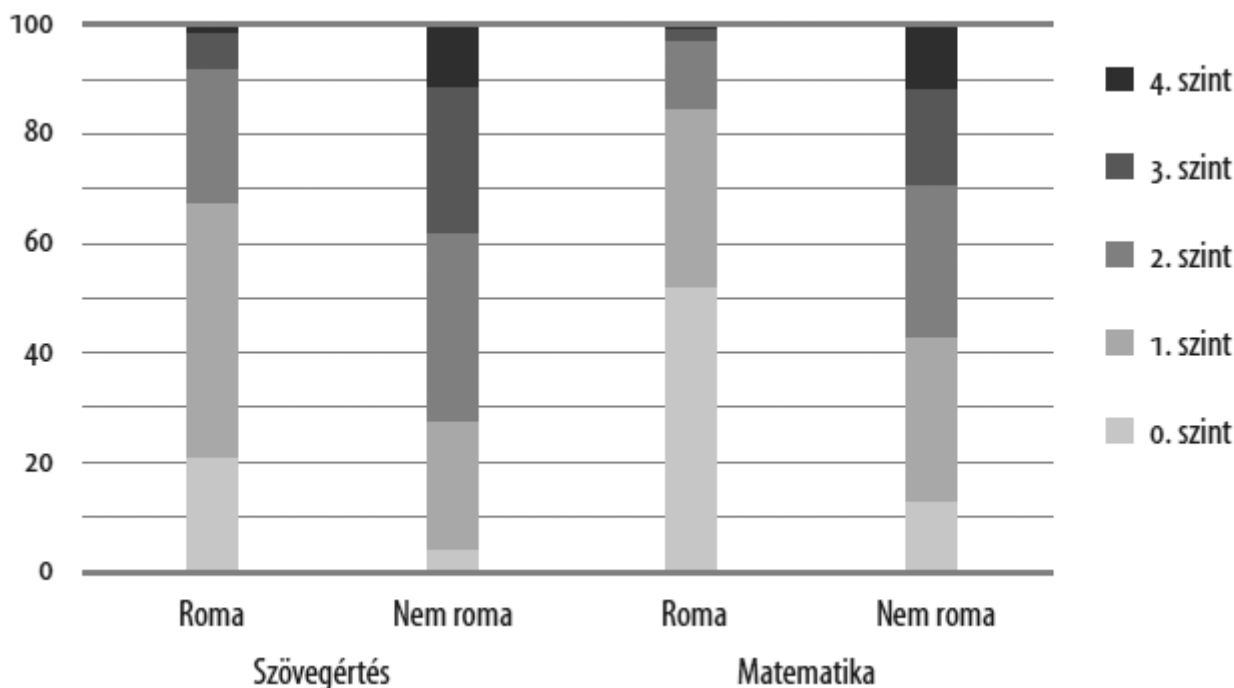
A felsőfokú képzésbe szintén a lányok mennek magasabb arányban, bár a jelentkezők számához képest a fiúk magasabb arányban jutnak be, mint a lányok (lásd *Függelék 10.12. táblázat*). Ennek okát nehéz megállapítani, mert az eltérő szakválasztási preferenciáik is befolyásolják a bejutás sikerességét. Vannak olyan szakok, amelyeken szinte kizárólag csak lányok, míg mások, amelyeken szinte csak fiúk tanulnak (lásd *Függelék 10.13. táblázat*).

10.4.4. A roma népeiséget érintő egyenlőtlenségek sajátosságai

Mivel a tanulók származását semmilyen nyilvántartásban nem rögzítik, tényeket vagy szociológiai felmérésekből tudhatunk meg, vagy a roma kisebbséget célzó programok, támogatások adatait használhatjuk fel ilyen célra. Mindkettő sajátossága, hogy legfeljebb közelítő adatokat tartalmaz. A roma tanulók iskolai teljesítményéről a 2006-os kompetenciamérésre épülő kutatásból kaphatunk átfogó képet⁴¹ (*Kertesi–Kézdi, 2009*). E szerint a roma tanulók teljesítménye mind szövegértésben, mind matematikában kifejezetten gyenge: szövegértésben ötödük, matematikában több mint felük a legalsó minősített szintet sem érte el (lásd *10.8. ábra* és *Függelék 10.14. táblázat*).

10.8. ábra

8. évfolyamra járó roma és nem roma tanulók teljesítményének kompetenciaszintek szerinti megoszlása a 2006. évi kompetenciamérésben (%)



Forrás: Kertesi–Kézdi, 2009

Az említett kutatás tapasztalatai szerint a roma szülők gyerekeikkel kapcsolatos továbbtanulási aspirációi alacsonyabbak, mint a nem romáké, de a szakmunkásvégzettség már körükben is általánosan elvárt minimum, s csaknem felerészben ennél magasabb végzettséget tekintenek nélkülözhetetlennek, s ennek költségeit vállalni is hajlandók. A középiskolai jelentkezések is tükrözik ezeket az ambíciókat, ugyanakkor az első helyen megjelölt iskolából, szakról való elutasítás a romák esetében 8–10%-pontosan magasabb, mint a nem romáknál. Az elutasítás csak az esetek kis részében jelent alacsonyabb képzési programot, a középiskolai programokba jelentkezők döntő többségét középiskolai képzésbe vették fel. A roma és nem roma tanulók jelentkezésében elsősorban a gimnáziumok esetében jelentős a különbség. Az előbbiek 8 az utóbbiak 28 százaléka jutott be ebbe a programba. Markáns eltérés figyelhető meg a roma-nem roma viszonylatban a lakóhely településtípusa tekintetében: míg a nem roma népesség lakóhelyének státusa befolyásolja a középfokú képzési programok iránti érdeklődést, a romák pályaválasztása a vidéki településtípusok esetében közel azonos, csak a fővárosi romák választanak valamivel magasabb arányban középiskolát, s ezen belül gimnáziumot. A továbbtanulási irányok közötti különbség a roma-nem roma viszonylatban nem csak eltérő stratégiákat tükröz, de egyben eltérő munkaerő-piaci perspektívát is jelent, a legnagyobb különbség azonban a tervek megvalósításában figyelhető meg: a középfokú oktatásban résztvevő roma tanulók 12%-a maradt ki az oktatásból az iskolakezdést követő másfél év alatt, a nem romák esetében viszont a lemorzsolódás minimális. A kutatás rámutat arra, hogy a romák esetében nincs összefüggés a nyolcadikos kompetenciaszint és a lemorzsolódás között, annál inkább szerepet játszik ebben az iskolai hiányzás (*Kertesi–Kézdi, 2009*).

10.4.5. A sajátos nevelési igény megállapítása, korrekciója

A 2007/08-as tanévben az oktatásirányítás újraszabályozta a sajátos nevelési igényű tanulók minősítését ellátó szakértői bizottságok működését⁴². A módosítást az indokolta, hogy a sajátos nevelési igényű körbe sorolt gyerekek, tanulók aránya folyamatosan növekedett, s az egyes megyéken belüli eltérő arányuk arra utalt, hogy a bizottságok nem egységes szempontok szerint döntenek. Mindez felvetette, hogy a minősítés nem minden esetben történik kizárólag szakmai szempontok alapján, az indokolatlan megbélyegzést, elkülönítést pedig vissza szeretne vonni az oktatási

kormányzat. Az intézkedés eredményeként az érintett körbe besorolt gyermekek és tanulók száma közel 3 300 fővel – az összes óvodai nevelésben, alap- és középfokú oktatásban részesített gyermek és tanuló arányában vizsgálva 1,6%-ról 1,4%-ra – csökkent a 2008/09-es tanévre.

Az új szabályozás éreztette hatását a sajátos nevelési igényűvé minősítés egész folyamatára, a szakértői bizottságok tevékenysége nemcsak körültekintőbbé, hanem óvatosabbá is vált, azaz időben is kitolódott. Ez utóbbi miatt az óvodákban a túlkoros, 7–8 éveseken kívül „papíron” nincsenek SNI gyerekek, amely gyakorlat viszont azzal a kockázattal jár, hogy a problémákkal küzdő gyerekek egy jelentős csoportja nem részesül a számára szükséges korai fejlesztésben (lásd részletesebben a 6.2.6.1. alfejezet).

10.5. Eredmények az egyenlőtlenségek mérséklése és a sajátos igények kielégítése terén

Az oktatáspolitikai nagy súlyt fektetett a 2000 utáni évtizedben a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésére. A már említett eszközök részben a bemeneti egyenlőtlenségek csökkentését vagy legalábbis kompenzálását célozták, részben pedig az oktatás folyamatában igyekeztek a korábbinál előnyösebb helyzetbe hozni a rászorulókat. Ezek önmagukban előrelépést jelentenek a megfogalmazott részcélok tekintetében, vagyis elérték rászoruló rétegeket, megvalósultak tervezett programok. Mindezek hatóköre azonban általában korlátozott, hatásuk, s különösen az oktatási rendszer egészét, illetve rászoruló tanulóinak többségét érintő hatásuk egyelőre alig érzékelhető.

A halmozottan hátrányos helyzetűek iskolai szintű szegregációjának csökkentésére hozott beiskolázási intézkedés eredményeit nehéz adatokkal követni. Az iskolák tömeges átszervezése, összevonása, amely végigkísérte az évtizedet, különösen annak második felét, nem teszi lehetővé a tisztánlátást. Hozzájárultak ehhez az olyan kiskapuk, mint például a magániskolák szabad működése, illetve ezek önkormányzati támogatásának lehetősége (lásd erről *Havas–Zolnay, 2010*), vagy a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumok elterjedése. Rendszerbeli hiányosságok is akadályozzák az oktatási kormányzat elképzeléseinek megvalósulását. Így például a hiányzó eljárási szabályok miatt lehetőség van a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának alulbecslésére, s ezzel az óvodázási, beiskolázási szabályok kijátszására. A helyi oktatásirányítók számára kiskaput jelent a cigányok látogatta iskolák nemzetiségi iskolává nyilvánítása, vagy az „elcigányosodás” veszélyének kitétt iskolában olyan képzési program indítása, amely a cigány lakosság számára nem vonzó (*Andl et al., 2009*). E kiskapuk visszaszorítása sem oldaná meg teljes körűen az integrált oktatás kérdését, mivel a lakóhelyi szegregáció okozta iskolai szegregáció csökkentésére jelenleg nincs válasz. A kistéleplési kisiskolák megszüntetése, és nagyobb, központi iskolák működtetése tudná a helyzetet érdemben módosítani, de a 2006–2008 közötti oktatási kormányzat korábbinál lényegesen erőteljesebb iskolaszervezeti beavatkozása ellenére is inkább csak felszíni változások történtek: a települések a végsőig ragaszkodnak egyetlen iskolájukhoz (*Györgyi, 2010b*).

A mélyebb, az iskolai osztályok szintjén megvalósuló integrációs intézkedések ritkán találkoztak az érdekeiket könnyebben érvényesítő rétegek igényeivel, elképzeléseivel, ezért azok csak nehezen valósulnak meg. Vannak sikeres programok, olyanok, amelyekben mind a hátrányos helyzetű, mind a többi tanuló eredményei javultak a kontroll iskolák tanulóihoz képest, s a hátrányos helyzetűek lemaradása valamelyest csökkent is (*Kézdí–Surányi, 2008*). Nem látható ugyanakkor, hogy az eredmények milyen mértékben köszönhetőek a kísérleti szituációnak, s az erre visszavezethető, az átlagosnál innovatívabb intézményeknek. Vannak jelei annak, hogy az integrációt a nem rászorulóknak nem mind képesek elfogadni, ezért inkább iskolát váltanak (*Imre, 2006*). Természetesen ebben az előítéletes gondolkodásmód éppúgy szerepet játszhat, mint a kedvezőtlen tapasztalatok. A hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásával kapcsolatos ellenérzések, és emiatt általános elterjesztésének akadályaira utal például egy HEFOP-pályázat kudarca. Ötvenmillió forintot lehetett volna nyerni olyan többiskolás településeknek, amelyek vállalják a szegregáció radikális csökkentését eredményező átszervezést. A programra mindössze ketten jelentkeztek, csak az egyik pályázata volt megalapozott, de végül ő sem valósította meg vállalását (*Havas–Zolnay, 2010*). A szegregáció csökkentését célzó programok szempontjából pozitív fejlemények is láthatók: több nagyváros szüntetett meg halmozottan hátrányos helyzetűeket tömegesen tanító gettóiskolákat. A tapasztalatok azt jelzik, hogy akkor tud egy-egy önkormányzat sikeresen levezényelni ilyen szerkezeti változtatást, ha – amellet, hogy elég erélyes és következetes – komoly pedagógiai fejlesztő programot társít intézkedése mellé, amely révén minden társadalmi réteg kap valamit, s az oktatáspolitikai eszközöket kiegészítik más, például szociálpolitikai és foglalkoztatáspolitikai eszközökkel is. Ehhez viszont forrás is kell, így nem minden önkormányzat, nem minden iskola tudja felvállalni ezeket a programokat.⁴³ (Az integrált oktatás hatásairól lásd a *keretes írást*).

Az integráció hatásai pedagógusvélemények tükrében

Az integráció kedvező hatásai

- Megváltozott, bővült a pedagógusok módszertani repertoárja, kifinomultabb lett az alkalmazott módszertan. A korábbihoz képest több helyütt és alkalommal alkalmaztak differenciálást, kooperatív technikákat vagy más, korábban nem alkalmazott módszereket.
- Az integráció együtt járt azzal, hogy a pedagógusoknak többet és igényesebben kellett a tanórákra készülni, s így sok esetben kimozdultak a napi rutinjellegű tevékenységek sokszor egyhangú köréből.
- Javult a pedagógusok együttműködési hajlandósága a többi szakemberrel, ami együtt járt azzal, hogy sokan felfedezték és közben megtanulták a teammunkában rejlő előnyöket, annak hatékonyságát.
- Bár a sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a korábbiakhoz képest több konfliktussal járt, az új helyzet sokakat rákényszerített arra, hogy megismerkedjen olyan konfliktuskezelő eljárásokkal és módszerekkel, amelyeket korábban nem alkalmazott.
- A tanulók jelentős része toleránsabb, empatikusabb lett, amióta sajátos nevelési igényű tanulók is vannak az osztályban.

Az integráció káros hatásai:

- A sajátos nevelési igényű tanulók sokkal többet zavarták az órát, mint társaik, és kedvezőtlen magatartási mintáik számos tanuló esetében követőkre talált.
- Az integráció rendkívüli módon leterhelte a pedagógusokat, s emiatt romlott az iskolában a tanítás minősége.

A feltett kérdés: Mi változott meg az iskolában attól, hogy sajátos nevelési igényű tanulók érkeztek oda?

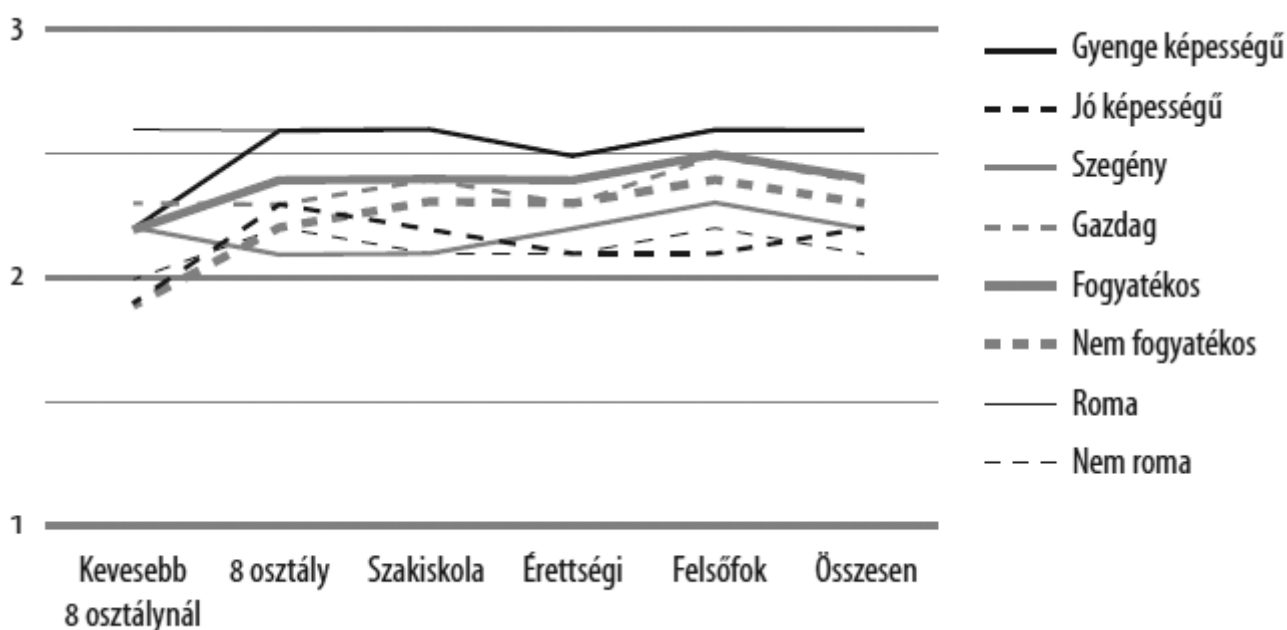
Forrás: Kőpataki–Mayer, 2010

Az integrált oktatás bevezetését nehezíti, hogy sok esetben nem a magas társadalmi státusú, viszonylag magas jövedelemmel rendelkezők érzik magukat veszélyben, hanem azok a rétegek, amelyek kevésbé stabilan képesek gyerekeik tanulását pozitívan befolyásolni, s ezért komolyan féltik őket a kortárs csoportok negatív hatásaitól. Számukra nyílnak meg a legkevésbé a tagozatos oktatás vagy a magániskolák adta lehetőségek is.

Az integrált oktatással kapcsolatos lakossági nézetek azt tükrözik, hogy – iskolai végzettségtől szinte függetlenül – egyetértés van abban, hogy az a különböző hátrányos helyzetű rétegek (romák, fogyatékosok) számára előnyös, azonban abban, hogy veszíthetnek-e valakik az integrációban, s ha igen kik, már kissé megoszlanak a vélemények (lásd 10.9. ábra és *Függelék 10.15. táblázat*)

10.9. ábra

Lakossági vélemények* a különböző tanuló csoportok integrált oktatásáról, a válaszadók iskolai végzettsége szerint, 2009



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatás, 2009

* A négyfokú skálán elhelyezett sorrendi értékek átlagai.

A feltett kérdés: „Az Ön véleménye szerint mennyire jó a gyenge képességű gyermekek számára, ha együtt tanulnak tehetséges gyerekekkel? Ez a gyenge képességű gyermekek számára nagyon jó (4), inkább jó (3), inkább rossz (2) vagy nagyon rossz (1)? És a tehetséges..., a szegény/gazdag..., a fogyatékos/nem fogyatékos..., a roma/nem roma gyerekek számára?”

Ha az integráció tekintetében nem is történt átütő változás, a roma ösztöndíjban részesülők száma – leszámítva az utolsó évet, amikor költségvetési okokból drasztikusan szűkült a támogatottak köre – emelkedést mutat (lásd *Függelék 10.16. táblázat*), ami azt jelenti, hogy egyre többen tudták teljesíteni azokat a tanulmányi eredményeket, amelyek az ösztöndíj feltételei. A program egyik gyengéje a roma etnikumhoz tartozás igazolása, amely bizonyos esetekben visszaélésekre is lehetőséget adott (*Messing–Molnár, 2008*).

Az Útravaló program, bár nincs nemzetiségi, etnikai vonatkozása, a hátrányos helyzet okán jelentős részben a roma tanulókat érinti. A támogatott gyerekeket gyakran a tanárok választják ki, elsősorban azok közül, akiknek rendezett a családi háttere, s korábban is jó tanulók voltak, vagyis akikkel könnyebb eredményt elérni. Mindez rámutat minden ilyen támogatás sajátosságára: a rendszer a választható körből a legjobbakat szűri ki magának, míg a legelesettebbek, a leginkább problémásak kimaradnak a támogatásból. A program a kistélepléseket érinti legkevésbé, s nem azért, mert a diákok nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, hanem azért, mert a mentorálásukat nem vállalják a tanárok: nem hisznek a programban, reménytelennek látják a helyzetet. A programra gyakran a formális teljesítésre való törekvés jellemző anélkül, hogy érdemi mentori munka folyna. Hatékonyságát megkérdőjelezi, hogy sem a tanulási eredményekben, sem a továbbtanulás arányait tekintve nem látszik hatékonyabbnak, mint a roma ösztöndíj program, holott tanulói bázisa valamivel jobb annál (*Messing–Molnár, 2008*).

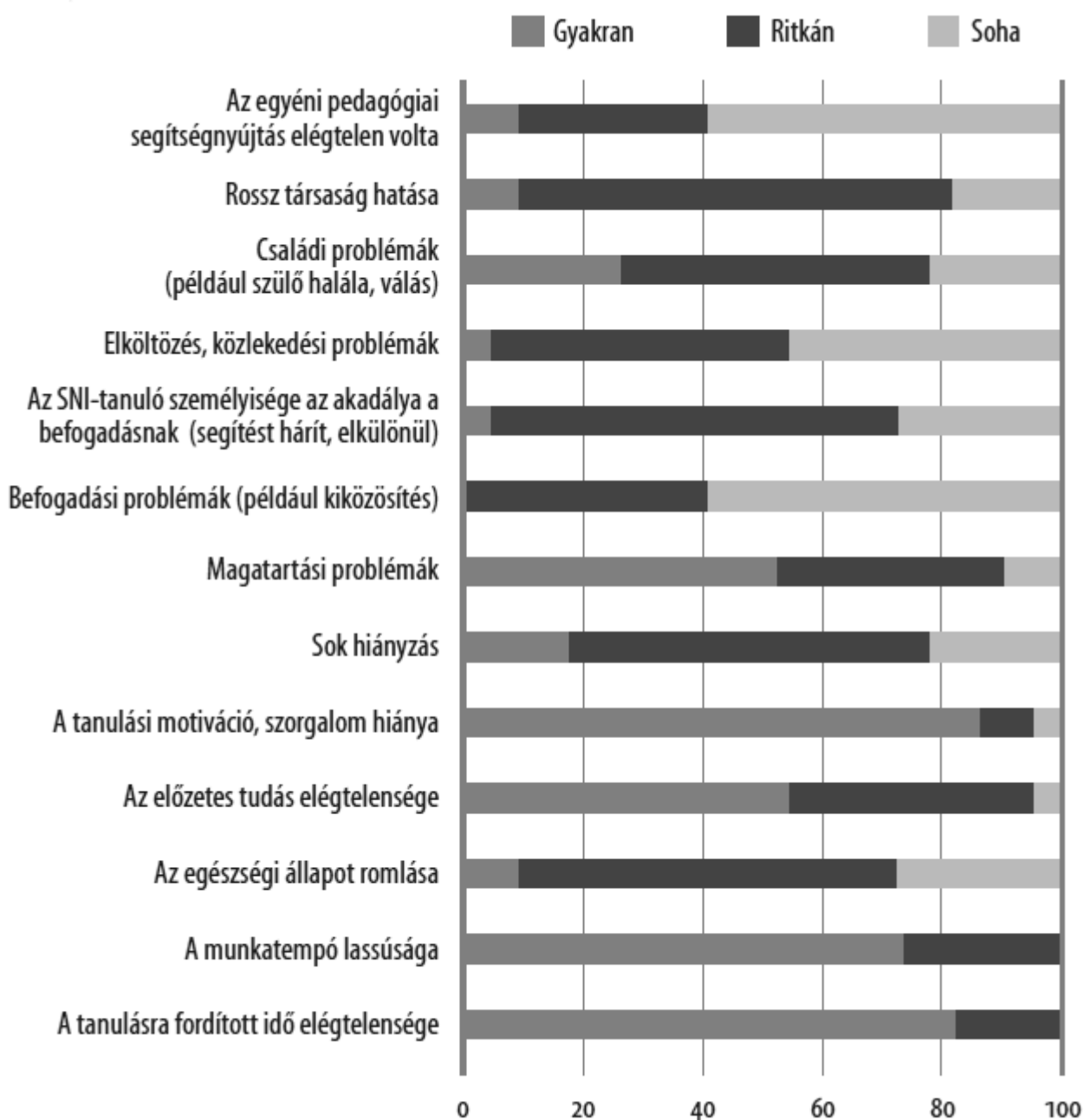
Az Arany János Tehetséggondozó Program⁴⁴ 22 gimnáziumban és egy szakközépiskolában foglalkozik tehetséges fiatalokkal, akik a program értékelése szerint az érettségit követően jó eséllyel kerülnek be a felsőoktatásba (Fehérvári, 2008b).

Széles körben valósultak meg az együttnevelésre felkészítő pedagógus-továbbképzések: tizenegy, az integrált pedagógiai rendszer (IPR)⁴⁵ egyes elemeihez kapcsolódó akkreditált képzési csomag készült el, a több mint 800 programon csaknem kilencezer pedagógus vett részt, és 17 485 tanúsítványt osztottak ki⁴⁶. Mindez azt jelenti, hogy átfogó fejlesztés történt ezen a területen. A továbbképzés és tanácsadás mentori hálózat kialakítását és multiplikáló hatás létrejöttét ígérte, az eredmények ismertetésére és értékelésére még nem került sor.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásával kapcsolatos intézményvezetői tapasztalatok kijelölik azokat a tennivalókat, amelyekre még szükség van ahhoz, hogy ez a megközelítés ne csak az IPR-ben, hanem minden befogadó iskolában sikeres legyen (lásd 10.10. ábra és Függelék 10.17. táblázat).

10.10. ábra

Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségének okai az iskolaigazgatói említések %-os arányában, 2010



Forrás: Kőpataki–Mayer, 2010

A feltett kérdés: „Véleménye szerint milyen okok, s milyen gyakorisággal játszanak szerepet a sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségében az Önök iskolájában?”

Az SZFP I. programjának hatásvizsgálatára nem került sor, eredményeit 2008-ban alapvetően a programban résztvevők önértékelésére alapozva vizsgálták (Szakiskolai..., 2008). Eszerint a program a tervezett részcélokat jó hatásfokkal

teljesítette, ugyanakkor – azon túl, hogy a résztvevők meglátása szerint hozzájárult a lemorzsolódás csökkentéséhez – nem lehet megállapítani, hogy a hároméves fejlesztő tevékenység nyomán a szakiskolák képesek lesznek-e a korábbinál magasabb arányban végzettséghez juttatni tanulóikat. EU-csatlakozásunk óta a különböző fejlesztésekhez, így az oktatást érintőkhöz is viszonylag jelentős támogatási forrást vehettünk igénybe. Mivel a hátrányos helyzetűek felzárkóztatása fontos politikai program volt az utóbbi évtizedben, sok pénz áramlott ezekre a területekre is, de igazán átütő eredmény itt sem rajzolódik ki. Nem feltétlenül a programokat megvalósító szervezetek számlájára írható ez, sokkal inkább a programok szétterjedtségére. A sok kísérlet inkább csak helyi szintű eredményekkel jár, a programok formális ellenőrzése, s – főként – a bevált kísérletek elterjedésének akadályai nem képesek létrehozni olyan innovációt, amely térben és az egyéni életutak egészében is képes lenne alapvető változásokat előidézni. Hozzájárult ehhez a különböző támogató programok nem mindig zökkenőmentes működése, ami a megvalósítókat kapkodásra készítette, vagy – a források késése esetén – el is lehetetlenítette. E területen is problémát jelent, hogy az oktatási rendszertől várunk olyan eredményeket, amelyek elmaradása oktatási rendszeren kívüli tényezőktől függ (Setényi, 2004). A roma programok sikeres megvalósítása például csak úgy lehetséges, ha a helyi társadalom előítéletességének oldásában is történik előrelépés. Mint egy tanulmány megállapítja, a vállalatvezetők jelentős része megfelelő végzettség esetén sem alkalmaz romákat (Babusik, 2008).

Az elképzelések szétszabdaltsága, jelentős részben projektszerű alapokon történő működtetése, a sikeres kísérletek rendszerbe állításának elmaradása, s nem kis részben az, hogy az oktatásirányítás az elképzeléseinek egy részét nem tudta elfogadtatni a helyi szintű oktatáspolitikákra hatást gyakorló társadalmi rétegekkel és szakmai csoportokkal, erősen korlátozta az elképzelések megvalósulását, még inkább sikeres megvalósulását. A tényleges eredmények inkább csak a jövőben lesznek láthatók, egyelőre – a sikeresnek látszó egyedi programokon túl – a PISA 2009 felmérés szövegértés eredményei látszanak, bár az ok-okozati összefüggések még nem rajzolódhatnak ki (PISA 2009..., 2010).

A fejezetben jelzett szakterületen rengeteg pozitív megoldással találkozhatunk országszerte. Ezek egy része már kiforrott kezdeményezés, program, mások még a kísérleti szakaszban járnak. Iskolák foglalkoznak a hátrányos helyzetűekkel, vagy kifejezetten a roma népcsoportokhoz tartozókkal. Az utóbbiak közül ki kell emelnünk a pécsi Gandhi Gimnáziumot, amelynek tanulói nem jelentéktelen számban felsőfokon tanulnak tovább (Forray R., 2009), a Kalyi Jag nemzetiségi szakiskolát, amely szakmai végzettséget igyekszik biztosítani azok számára, akiknek ez is előrelépést jelent, vagy a Hegedűs T. András Alapítványi Középiskolát, amely nem etnikai, hanem rászorultsági alapon szerveződött, de így is sok roma tanulóval rendelkezik. Említhetünk sok olyan kezdeményezést is, amely a hátrányos helyzetűek oktatását felvállalva jut el tömegesen a cigány fiatalokhoz (például Don Bosco iskola, vagy az azóta megszűnt Collegium Martineum). Ezek az intézmények tudnak egymásról, de hálózatot nem alkotnak. A tanodák, vagy az ún. KID-program a hálózatosodás jeleit mutatja, de olyan hálózatok ezek, amelyek nagyon színes, a helyi viszonyokhoz igazodó tevékenységgel jellemezhetők. Mögöttük a legkülönbözőbb szervezetek állnak, programjuk is jelentősen eltér egymástól. Egyrészt megfigyelhető egy program menti törésvonal – más-más tanulói korosztályt, réteget céloznak meg –, másrészt egy etnikai típusú törésvonal is, attól függően, hogy mennyire hangsúlyozzák a roma identitásukat. Mint minden programfinanszírozott tevékenység e programok is állandó likviditási gondokkal küzdenek, ami akadályozza a munkát, de a hálózatosodási jelek ellenére hullámzó az egyes programok szakmai teljesítménye is, mert a folyamatszabályozás elemei nagyon hiányosak (Németh, 2009).

A lakosság mindezekkel kapcsolatos véleménye egy 2009-es oktatásügyi közvélemény-kutatásból rajzolódhat ki. E szerint legtöbben az oktatás átfogó, tehát mindenkit érintő fejlesztését támogatnák, a hátrányos helyzetűek és a tehetségesek oktatásának kiemelt támogatottsága is egyértelmű. Háttérbe szorul ugyanakkor a fogyatékosok oktatása iránti igény, s különösen az etnikai dimenzió: a roma gyerekek oktatásának támogatottsága a legalacsonyabb, elsősorban a szakmunkás- és a középiskolai végzettségű lakossági rétegekben. E felmérés is jelzi, hogy a lakosság és az utóbbi évek oktatáspolitikáját irányítók elképzelései több ponton nem találkoznak (Oktatásügyi..., 2009).

Lábjegyzetek

[1] Az EK-szerződésnek az Egységes Európai Okmányban meghatározott 158–162. cikke (XVII. cím) szerint gazdasági és társadalmi kohézió szükséges a Közösség „átfogó harmonikus fejlődésének” érdekében, ami a „különböző régiók fejlettségi szintje közötti egyenlőtlenségek”, azaz „a legkedvezőtlenebb helyzetű régiók [...] – a vidéki térségeket is beleértve – lemaradásának” csökkentését igényli. http://irm.gov.hu/UJ_alapszerzodesek

[2] A méltányosság kifejezés jelentéséről, használatával kapcsolatos vitákról lásd Keller–Mártonfi, 2006.

[3] Ugyanakkor – bár fontosságát senki nem vonja kétségbe –, a néhány évtizeddel ezelőtti gyakorlattal ellentétben, ma nem rendelkezünk adatokkal a cigány tanulókról.

[4] Itt most általánosan értjük, nem a jogszabályok definíciója szerint.

[5] Lásd erről például a budapesti agglomeráció szegregációs jelenségei kapcsán (Gergely, 2009).

[6] A korábbi és a 2020-ra vonatkozó adatokat lásd az Oktatáspolitikai az első évtizedben című fejezet 1. táblázatában.

[7] A kategóriát a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt módosító 2003. évi LXI. törvény vezette be.

[8] 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

[9] Nemzeti Fejlesztési Terv I.

[10] 1021/2004. (III. 18.) Korm. határozat a romák társadalmi integrációját elősegítő kormányzati programról és az azzal összefüggő intézkedésekről.

[11] 1129/2006. (XII. 25.) Korm. határozat a Roma Integrációs Tanács létrehozásáról.

[12] 68/2007 (VI. 28.) OGY. határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervéről.

[13] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 27. § (8) bekezdés.

[14] 52/2005. (VIII. 2.) Korm. rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról.

[15] 126/2008. (XII. 4.) OGY. határozat a Nemzeti Tehetség Programról.

[16] www.tehetsegpont.hu

[17] Az itt említett tanodák mellett ilyen névvel más, inkább iskolának tekinthető intézmények is működnek.

[18] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 95. §.

[19] http://fszk.hu/index.php?option=com_k2&view=item&id=46%3Adobbant%C3%B3-kisfilm&Itemid=1

[20] www.gyerekesely.hu

[21] 47/2007. (V. 31.) OGY határozat a „Legyen Jobb a Gyermekeknek!” Nemzeti Stratégiáról, 2007–2032.

[22] www.meh.hu/szervezet/hivfelad/gyerekesely/gyerekeselyi.html

[23] TÁMOP 5.2.2., A korai beavatkozást középpontba helyező Biztos Kezdet Programok elterjesztése országos szinten, kiemelt figyelemmel a leghátrányosabb helyzetű térségekre.

[24] A program és annak célkitűzései nem csak Gyerekházak formájában valósulhatnak meg. Az alapelveknek megfelelő más szolgáltatások (például sajátos feltételekkel kialakuló csoportok óvodában, bölcsődében, játszóházakban) is szolgálhatják a program célkitűzéseit, és így részei lehetnek a Biztos Kezdet Programnak.

[25] 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/E § (1) és 39/D § (1) bekezdés.

[26] 2005. évi CXLVIII. törvény az oktatást érintő egyes törvények módosításáról

[27] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 13. § (7) és 132. § (6)

[28] A becslés alapjául szolgáló kutatás a tanulók szüleinek önbevallásán alapul, s lehetővé teszi, hogy valaki akár több kisebbséghez tartozónak érezze magát. Ennek megfelelően azok is megjelölhették roma eredetüket, akik elsősorban magyar (vagy más kisebbségi) identitással rendelkeznek.

[29] A fogyatékos emberek esélyegyenlősége: Európai Cselekvési Terv. Az Európai Közösségek Bizottságának közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a régiók bizottságának. Brüsszel, 2003.

[30] A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának fejlesztését támogató ügynökséget 1996-ban alapították az Európai Unió tagországai. Magyarország 2005-ben lett teljes jogú tagja.

[31] European Agency – bi-annual meeting. Edinburgh, 2009. április.

[32] www.european_agency.org

[33] A több nyelven, így magyarul is megjelenő kiadványokon kívül az elmúlt időszakban a magyarországi folyamatokról bővebb elemzések is készültek, lásd: Balázs–Kőpatakiné, 2008; Kőpatakiné, 2009.

[34] <https://www.european-agency.org/infodesk/sne-data-collection/general-nformation/596205699/862459804/SNE-Country-Data-2010-Summary-Information.pdf>

[35] Mivel a munkaerő-piaci kimenetet nem vizsgálják a jelenlegi rangsorok, a szakközépiskolák teljesítményének mérésére kevésbé alkalmasak, mint a gimnáziumok eredményességének megítélésére.

[36] A tanulói szintű hozzáadott érték mérésére a 2010-től bevezetett egyéni mérési azonosító ad lehetőséget, amely lehetővé teszi a diákok mérési eredményeinek nyomon követését egész tanulási útjuk során.

[37] A tanulást segítő otthoni erőforrások számbavétele a következő kérdésekre adott válaszok alapján történik: hány könyve van a családnak, van-e számítógépe, vannak-e napilapok az otthonában, hány saját könyve van a tanulónak, van-e saját asztala és mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége.

[38] A szövegértés tekintetében a településtípusonkénti különbségek jelentős mértékben megegyeznek a matematikában mért különbségekkel, ugyanakkor a 8. évfolyamon jelentősen csökkennek a különbségek az iskolák legjobban és

legrosszabbul szereplő negyedének teljesítménye között. A végzős évfolyamra a leggyengébbek teljesítménye minden településtípusban számottevően javul, a legjobb negyedbe tartozó iskoláké azonban vagy stagnál (a községekben, kisebb városban), vagy egyenesen csökken (a megyei jogú városokban és Budapesten).

[39] Erre utal az is, hogy a szakközépiskolások között jóval kevesebben tesznek emelt szintű érettségi vizsgát, mint a gimnazisták közül (lásd [Függelék 9.7. táblázat](#)).

[40] A 2010/11-es tanévre a hét régióban 10-10 megnevezett (tehát összesen 70, átfedéseket is tartalmazó) hiányszakma közül mindössze kilenc olyan, amelyet többnyire vagy jelentős részben lányok is tanulnak, s a hét régióból kettőben egyáltalán nem szerepel ilyen (Wekerle Sándor Alapkezelő). http://www.wekerle.gov.hu/?oldal_id=691.

[41] A kutatás romának azokat a tanulókat tekintette, akiknek legalább az egyik szülője első-, vagy másodsorban romának tekintette magát.

[42] 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról 12. § (3).

[43] 2006-ban az összes önkormányzat 42, 2008-ban 24%-a tartozott az önhibáján kívül hátrányos helyzetű önkormányzatok közé. Forrás: Pénzügyminisztérium adatai alapján: [http://www.bm.gov.hu/web/portal.nsf/index/D93CEDB513986A7EC1257321004A248B/\\$file/7_onkgazd.pdf?OpenElement](http://www.bm.gov.hu/web/portal.nsf/index/D93CEDB513986A7EC1257321004A248B/$file/7_onkgazd.pdf?OpenElement)

[44] <http://www.ajtp.hu/>

[45] Az IPR az integrált oktatás megvalósítását biztosító egységes szervezési, intézmény-átalakítási feltételrendszer. IPR eszköztár. http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=135

[46] www.educatio.hu