

Károli Gáspár Református Egyetem
Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Jakab Éva DSc



DISZKRIMINATÍV ELJÁRÁSOK VIZSGÁLATA

**AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS SZABÁLYOZÁSÁNAK
HATÉKONYSÁGI, FELELŐSSÉGI ÉS TÁRSADALMI KÉRDÉSEI**

PhD értekezés

Témavezető:
Dr. habil. Szuchy Róbert PhD

Doktorjelölt:
Dr. Alpár Vera Noémi PhD

Budapest, 2021.

TÉMAVEZETŐI AJÁNLÁS

Alpár Vera Noémi kutatásait magas színvonalú, multidiszciplináris megközelítési mód jellemzi és rendkívül széleskörű szakmai tapasztalat. Szociális és lakhatási joggal kapcsolatos témákkal 1995-től, az EU támogatási intézmény- és jogrendszerével 2001-től foglalkozik behatóan, továbbá 2002 és 2005 között aktívan részt vett az esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód szabályozásának és intézményi hátterének létrehozásában hazánkban. Már Magyarország csatlakozása előtt, 2002-2004 között rendszeresen adott elő Konferenciákon Belgiumban, Hollandiában és Kanadában is angol nyelven ezen témakörökben igen pozitív nemzetközi visszhangot keltve. 2009-ben közgazdaságtudományi területen abszolvált a SzIE Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskolájában, majd esélyegyenlőségi kutatásait az ELTE Pszichológia és Pedagógia Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában folytatta, ahol 2020. őszén doktorált.

Hazai és nemzetközi folyóiratokban megjelent publikációinak, tankönyveinek a száma megközelíti a nyolcvanat, igen magas citációs indexszel rendelkezik. A jelölt több hazai és nemzetközi egyetemen oktatott és kutatott, jelenleg főállásban a Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Gazdaság- és Vezetéstudományi Intézetében 2016 óta tanít közgazdasági, etikai, társadalomtudományi, foglalkozáspolitikával és munkajoggal is kapcsolatos tárgyakat, száz fölött van az általa témavezetett, sikeres államvizsgát tett hallgatók száma. Aktívan részt vesz a diákok tehetséggondozásában, hallgatóink Közgazdaságtudományi és Társadalomtudományi OTDK-ra való felkészítésében. A Szemere Bertalan Kutatóközponton belül 2020-ban létrehozott Jánossy Ferenc Gazdaság- és Vezetéstudományi Kutatóműhely alapítótagja.

Szerző rendkívüli alaposággal közel 500 hazai és nemzetközi szakirodalmat és 80 egyéb forrást használ fel témája feldolgozásához, továbbá közel 12 éves kutatássorozat előzte meg jelen dolgozat elkészítését. Magának az írásműnek: *Diszkriminatív eljárások vizsgálata – Az alapfokú oktatás szabályozásának hatékonysági, felelősségi és társadalmi kérdései* című disszertációjának témaválasztása kétségekívül égetően fontos és rendkívül aktuális, hiszen a nemzetgazdaságok jövőjének egyik legfontosabb tényezője az emberi tőke minősége. Éppen

emiat a legtöbb feltörekvő ország mind nagyobb hangsúlyt fektet egy magasabb színvonalú oktatási rendszer működtetésre, amely alkalmas olyan leendő munkavállalók korszerű fejlesztésére, akik képesek új iparágakban, így például a tudomány és a technológia innovatív területein is alkotó, produktív és hatékony módon működni. Hazánkban az oktatáspolitikai és a szabályzás alapvetően meghatározó ebben a jövőépítő folyamatban, hogy javítsa az alapfokú oktatástól kezdve a színvonalat, valamint megteremtse a lakosság számára az esélyegyenlőség feltételeit az iskolákban, a gyermeki jogok érvényesítését és azt az alkotmányos jogot is, hogy minden embernek biztosítsa a hozzáférést a számára legmegfelelőbb oktatáshoz.

Az értekezés az eddigi közgazdaságtudományi, neveléstudományi regionális tudományi alapokra építve vizsgálja a törvényi szabályzás és az oktatáspolitikai irányvonalait, intézkedéseit és azok egyenlőtlen bánásmódra és oktatási hatékonyságra vonatkozó hatásait olyan módon, ahogy még igen kevesen vizsgálták, ebből következően bővelkedik saját eredményekben, amely bizonyítja szerzője kutatói és tudományos alkalmasságát. Alpár Vera Noémi elmélyült, komplex, metodológiai szempontból rendkívül igényes és sokrétű kutatásai során egy innovatív paradigmarendszert állít fel és ezáltal teljesen új nézőpontokból világítja meg az oktatási diszkrimináció problematikáját, így munkásságával nemzetközi szinten is jelentőset alkot.

Fentiek alapján határozottan javaslom Dr. Alpár Vera Noémi PhD jelölt értekezésének műhelyvitára bocsátását.

Budapest, 2021. május 7.



Dr. habil. Szuchy Róbert PhD
Dékánhelyettes
Egyetemi docens
Doktori tudományos témavezető

Dolgozatomat a digitális esélyegyenlőség harcosának:

Bonyhádi Zsuzsánnának,

édesanyám emlékének ajánlom

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	7
1 BEVEZETŐ	8
1.1 Témaválasztás indoklása.....	9
1.2 Bevezető gondolatok az esélyegyenlőségről, a felelőségről, a diszkriminácimentes oktatásról.....	11
1.3 Témaválasztás aktualitása	16
1.4 Hipotézisek és kutatási kérdések.....	19
1.5 Előzetes kutatások bemutatása.....	25
2 KUTATÁS BEMUTATÁSA	29
2.1 A kutatás alapproblémája.....	29
2.2 Kutatási szempontok	30
2.3 A kutatás kérdésfelvetései.....	34
3 A TÉMA GONDOLATRENDSZERE ÉS TUDOMÁNYOS HÁTTÉRE	35
3.1 Filozófiai háttér.....	36
3.1.1 Egyenlőség mint alapeszme	36
3.1.2 Szolidaritás és fejlődés.....	38
3.1.3 Szabadság és felelősség	38
3.2 Társadalomtudományi háttér.....	39
3.2.1 Történelmi háttér: a gyermekek értékévé válásának története	40
3.2.2 A szabadságjogok és az oktatáshoz való jog.....	46
3.2.3 A hazai oktatás kialakulása	49
3.2.4 Elmélettörténeti háttér.....	51
3.2.5 Szociológiai háttér	52
3.2.6 Gazdasági háttér.....	70
3.3 Jogelméleti és -gyakorlati háttér	76
3.3.1 Az egyenjogúság kodifikációs aspektusai.....	76
3.3.2 A méltányosság kodifikációs aspektusai.....	79
3.3.3 Felelősség, kötelesség, szerepkörök.....	81
3.3.4 Az emberi és gyermeki jogok egymáshoz való viszonya	83
3.3.5 Az oktatáshoz való jog és társadalmi funkciói.....	84
3.3.6 Egyenlő bánásmód, esélyegyenlőség és diszkrimináció az oktatásban.....	87
3.3.7 Oktatásjog és iskolai etika	100
3.4 Közoktatás jogi szabályzása.....	102
3.4.1 Közoktatásra vonatkozó általános normák.....	102
3.4.2 Nemzetközi szabályzás	102
3.4.3 Közoktatásra vonatkozó alkotmányos jogok	104
3.4.4 A Közoktatási törvény és a tankötelezettség.....	106
3.4.5 Magyarország közoktatási jogi szabályzása.....	116
4 HELYZETELEMZÉS	126
4.1 Egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség az oktatási rendszerben.....	126
4.2 Oktatás és finanszírozás rendszerszemlélete	126
4.3 Iskolai esélyegyenlőtlenség nemzetközi vizsgálata	131
4.4 Közoktatás hazai szervezeti rendszerének feltérképezése.....	138
4.5 Közoktatás jogi és szervezeti adottságainak hatása az esélyegyenlőségre	139
4.6 Iskolai esélyegyenlőséghez és méltányos oktatáshoz kapcsolható jelenségek	141
4.7 Iskolai egyenlőtlenség területi aspektusai hazánkban	151
4.8 A területi egyenlőtlenségek társadalmi következményei.....	164

4.9	Méltányosság, motiváció és diszkrimináció pedagógiai szemléleteinek modelljei	169
4.10	Oktatáspolitikai és a szervezetek felelősségrendszere	180
4.11	Az iskolai látens diszkrimináció működése és hatása	184
4.12	Globális alaphelyzet bemutatása	188
4.13	Az amerikai helyzet elemzése és tanulságai.....	198
5.	DISZKRIMINÁCIÓS SZABÁLYZÁS és ESETEK az EU-ban.....	202
5.1.	A faji és etnikai megkülönböztetés szabályzásának vizsgálata	202
5.2.	Vallás, meggyőződés vagy hit szerinti diszkrimináció.....	206
5.3.	Fogyatékossgal élők diszkriminációja	206
5.4.	Többszörös és interszekcionális diszkrimináció.....	210
5.5.	Az oktatással kapcsolatos diszkrimináció.....	211
5.6.	Iskolai diszkrimináció roma diákok esetén	214
6.	VÁLASZOK A KUTATÁSI KÉRDÉSEKRE	219
6.1.	Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata	220
6.2.	Összefüggések és egyenlőtlenségek elemzése	223
6.3.	Vizsgált tényezők hatása az iskolai teljesítményekre.....	225
6.4.	A telephelyi infrastruktúra befolyásának vizsgálata a tanulói teljesítményekre	230
6.6.	Pedagógusok felelőség- és jogtudatossága	235
6.7.	Az érdekvérvényesítés képességének és területi vetületeinek vizsgálata az ombudsmani panaszok elemzésével	242
6.8.	Esetelemzés: bejelentett egyenlő bánásmódbeli problémák.....	248
6.9.	EU javaslatok elemzése	253
7.	KONKLÚZIÓK.....	256
7.1.	A tanulói eredmények összefüggései a területi egyenlőtlenségekkel.....	256
7.2.	Következtetések: oktatáspolitikai és felelőség.....	263
8.	ÖSSZEGZÉS, LEZÁRÁS	266
IRODALOM.....		273
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE		294
ÁBRAJEGYZÉK		296
MELLÉKLETEK.....		299
A KUTATÁS NEM JOGI VONATKOZÁSÚ EREDMÉNYEI.....		353
	Pszichológiai háttér: tanulási motiváció.....	353
	Földrajzi háttér: Területi esélyegyenlőtlenségek modelljei.....	359
	ORSZÁGOS ISKOLAKUTATÁS EREDMÉNYÉNEK ÖSSZEFOGLALÁSA	375
	Az iskolarendszer esélyegyenlőségének területi, kvalitatív vizsgálata: pedagógusinterjúk elemzése.....	375
1.	Hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata.....	376
2.	Jó gazdasági adottságú térségben gyengén teljesítő iskolák vizsgálata	384
3.	Hátrányos területen gyengén teljesítő iskolák vizsgálata	386
4.	Jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata.....	395

ELŐSZÓ

Először is hadd fejezzem ki valódi és mélyről jövő hálámat nagyszerű családomnak: főként végtelen türelmüket kell, hogy megköszönjem férjemnek és gyermekeimnek, édesapámnak a mindennapi motivációt, továbbá testvéreimnek a „láthatatlan közreműködést”: öcsémnek, aki egyetemi matematika professzor Hollandiában és hugomnak, aki HR szakember, így beszélgetéseink során sokszor nagyszerű ötleteket és inspirációt is nyújtottak számomra.

Ugyanígy hálával tartozom professzoraimnak a temérdek segítségért, és legfőképpen az igen szerteágazó tudományos támogatásért, amit kaptam az állam- és jogtudományi témavezetőmtől: Szuchy Róberttől¹, továbbá a jelenlegi munkámat megalapozó doktori kutatásaim során előző konzulenseimtől: közgazdaság- és regionális tudomány területén: Kulcsár Lászlótól², neveléstudományi, oktatáskutatási területen: Nahalka Istvántól³. Mindhárman számos új nézőpontból világították meg témámat, melynek köszönhetően ezt az izgalmas, de igen hosszadalmas, komplex és nagy elmélyülést igénylő munkát el tudtam végezni.

Alapvetően a rendszerváltás (1989) óta foglalkoztatnak az emberi jogi és esélyegyenlőtlenségi kérdések. Bár szinte gyerek voltam, de érezhető volt, hogy a „történelem szele” komoly és alapvető változásokat hoz. Új szabályok, új értékrend, új tulajdonosi rendszer jött létre nagy vesztesékekkel és nyertesekkel. Kezdetektől rendkívül fontos volt számomra átlátni, megérteni, mely társadalmi rétegeknek valójában milyen új lehetőségeket adott – ha adott – az új rendszer, illetve milyen hátrányokat jelentett.

A helyzetelemzés kezdete éppen egyetemi éveimre esett, így politológiai, szociális vonatkozásainak megértésében nagy segítségemre voltak akkori, nagyszerű professzoraim, tanárain az ELTE Társadalomtudományi Karán (Lányi Gusztáv, Csákó Mihály, Lakatos László, Jávor István, Fokasz Nikosz, Kerezsi Klára, Síklaki István, Némegy Dénes), majd a kétezres évek legelején a Maastricht-i Egyetem Európai Közigazgatási Karán⁴ (Hans von Mierlo, Joop de Jong, Les Metcalfe).

Az együttgondolkodásban és gondolataim, önálló eredményeim megformálásában még nagymértékben segítségemre voltak: Szabó Ilse, Kozma Judit, Hegyesi Gábor, Bondi Judit, Mészáros Gábor, Serjési Mária, Kozma Tamás, Polónyi István, Havas Gabriella, Váry István, Polónyi István, Poór József, Naszódi Anna, Diósi Pál, továbbá gyakornokaim, hallgatóim, interjúalanyaim, a pedagógusok, továbbá Berki Judit, Ritók Nóra, Szüdi János jogász, oktatási államtitkár, Demeter Judit az Egyenlő Bánásmód Hatóság volt elnöke, Aáry Tamás Lajos oktatási jogok biztosa.

¹ Dr. habil. Szuchy Róbert PhD Oktatási és tanulmányi dékánhelyettes Tanszékvezető-helyettes, Egyetemi Docens Főállású oktató, a Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és jogtudományi Doktori Iskolán témavezetőm.

² Prof. Dr. Kulcsár László egyetemi tanár (NYME-KTK), korábban a Szent István Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolán témavezetőm 2005-2009 között

³ Dr. Nahalka István, CSc, egyetemi docens, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának. Neveléstudományi Doktori Iskoláján volt témavezetőm 2014-2020 között.

⁴ Faculty of Arts and Social Sciences - Master of European Public Affairs. Erről bővebben: [European Public Affairs | Maastricht University](#) (2021.03.11.)

1 BEVEZETŐ

Minden egyes gyermeket – a hazai jogrendszer főszabályaként – az összes olyan alapvető jog megillet, mint bármely más embert. Azonban ennek a 0-18 éves korosztálynak ahhoz, hogy a jogok teljességével képes legyen élni, biztosítani kell az életkorának megfelelő minden feltételt, amely szükséges a társadalmilag értékes, képességeiben, életesélyeiben kiteljesedett felnőtté váláshoz, ez pedig egy méltányos, a lehetőség szerint megközelítően diszkriminációmentes rendszerben valósítható csak meg. Erre tekintettel kifejezetten a gyermekek jogaként rögzíti a törvény a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemre és gondoskodásra való jogot⁵. E védelemre és gondoskodásra a gyermek mindenkivel szemben igényt tarthat. Ennek megfelelően a gyermek gondviselői, szülei, családja, az állam és a társadalom valamennyi tagja is köteles a gyermek jogait tiszteletben tartani. Ez egyúttal az adott társadalom tagjainak közös érdeke, hogy fennmaradásának zálogaként biztosítsa a következő nemzedékek számára a megfelelő fejlődéséhez szükséges feltételeket. A gyermekek védelemhez és gondoskodáshoz való joga az állam köteleességét alapozza meg a gyermek személyiségfejlődése intézményes védelmére.

A gyermek, – mint az alapjogok alanya – oldalán az életkorból adódó hátrányokat az állam oldaláról az intézményvédelmi kötelezettség egyenlíti ki. Az államnak aktívan kell cselekednie a gyermekek alapvető jogainak előmozdítása, érvényesülése és védelme érdekében. Ezt az alaptételt megtaláljuk az Gyermek Jogairól Szóló, New York-i, (1989) Egyezmény preambulumban is, amely rögzíti, hogy a gyermeknek, figyelemmel fizikai és szellemi érettségének hiányára, különös védelemre és gondozásra van szüksége, nevezetesen megfelelő jogi védelemre, születése előtt és születése után egyaránt. Az Egyezmény minden gyermekekkel kapcsolatba kerülő intézményt és hatóságot kötelez a gyermek legjobb érdekének megfelelő eljárás biztosítására.

⁵ Az alkalmazott jogszabályok – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: Nkt.); – a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXII. törvény (a továbbiakban: Kbt.); – a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről szóló 1991. évi LXIV. törvény (a továbbiakban: Egyezmény); – a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Korm. rendelet); – a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet (a továbbiakban: EMMI rendelet). Tehát Alaptörvény XI. cikk (1)-(2) bekezdése alapján minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez, Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.

Az Egyezmény⁶ 28. cikk 2. pontja rögzíti, hogy a résztvevő államok minden alkalmas intézkedést megtesznek annak érdekében, hogy az iskolai fegyelmet a gyermekeknek, mint emberi lénynek a méltóságával összeegyeztethetően és az egyezménynek megfelelően alkalmazzák. Az emberi méltósághoz való jog érvényesülését törvényi szintű szabályok az egyes jogágak (köznevelés, gyermekvédelem) további részletes rendelkezésekkel biztosítják. Mindennek az elvárásnak az alapja az egyenlő bánásmód, a méltányos oktatási rendszer, a lehetőség szerint megközelítően diszkriminációmentes iskola, de legalábbis a jelenlegi esélyegyenlőtlen helyzetek csökkentése.

1.1 Témaválasztás indoklása

A jogállamiság elve és a jogbiztonság követelménye: „Magyarország független, demokratikus jogállam.”⁷ az emberi méltósághoz való jog: „Az emberi méltóság sérthetetlen. Minden embernek joga van az élethez és az emberi méltósághoz”⁸ az oktatáshoz való jog: „Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez. Magyarország e jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.”⁹ a gyermekek védelemhez és gondoskodáshoz való joga: „Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz.”¹⁰ a jogorvoslathoz való jog: „Mindenkinek joga van ahhoz, hogy jogorvoslattal éljen az olyan bírósági, hatósági és más közigazgatási döntés ellen, amely a jogát vagy jogos érdekét sérti.”¹¹

Az Alaptörvény a személyiség kibontakoztatásának, a tájékozott és felelős polgárrá válásnak az egyik alapvető feltételeként valamennyi magyar állampolgár jogát elismeri a műveltség megszerzésére törekvéshez.

E jog érvényesítése szükségszerűen aktív állami cselekvést, (esetenként prevenciót, intervenciót) igényel. Az állam vállalja, hogy az elengedhetetlenül fontos ismeretek

⁶ Egyezmény a gyermek jogairól (Elfogadta az ENSZ Közgyűlése New York-ban, 1989. november 20-án. N Magyarországon kihirdette az 1991. évi LXIV. törvény)

⁷ Alaptörvény B) cikk (2) bekezdés

⁸ Alaptörvény B) cikk (2) bekezdés

⁹ Alaptörvény XI. cikk (1)-(2) bekezdés

¹⁰ Alaptörvény XVI. cikk (1) bekezdés

¹¹ Alaptörvény XXVIII. cikk (7) bekezdés

megszerzését, a gyermekek megfelelő fejlődését a kötelező – és ezzel összhangban – bárki számára ingyenesen hozzáférhető alapfokú oktatással biztosítja¹².

gyermek megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz való jogát az Alaptörvény XVI. cikk (1) bekezdése rögzíti.

Az Alaptörvény a jogorvoslathoz való jogot az alkotmányos alapjogok között rögzíti. Az Alaptörvény XXVIII. cikk (7) bekezdése szerint mindenkinek joga van ahhoz, hogy jogorvoslattal éljen az olyan bírósági, hatósági és más közigazgatási döntés ellen, amely a jogát vagy jogos érdekét sérti.

Az Alkotmánybíróság állandó gyakorlata szerint a jogorvoslathoz való jog, mint alkotmányos alapjog immanens tartalma az érdemi határozatok tekintetében, a más szervhez vagy ugyanazon szervezeten belüli magasabb fórumhoz fordulás lehetősége. A jogorvoslathoz való jog tényleges érvényesüléséhez a „jogorvoslás” lehetősége, vagyis az is szükséges, hogy a jogorvoslat fogalmilag és szubsztanciálisan tartalmazza a jogsérelem orvosolhatóságát. A jogorvoslathoz való jognak az Alaptörvényben való garantálása a rendes jogorvoslatra vonatkozik.

A jogorvoslathoz való jog lényeges tartalma kiterjed a jogorvoslati lehetőségről vagy annak hiányáról való tájékoztatásra. A tájékoztatási kötelezettséget az egyes eljárási kódexek is kiemelik, hangsúlyozva, hogy a jogorvoslatról való tájékoztatás nem múlhat az egyes hatóságok mérlegelésén, belátásán. A jogorvoslathoz való jog törvényben meghatározottak szerint gyakorolható, ezért az egyes eljárásokban eltérő szabályozás lehetséges. Az érintettnek tehát minden olyan esetben, amikor azt az adott jogszabály lehetővé teszi, meg kell adni a lehetőséget arra, hogy az általa sérelmezett döntés ellen jogorvoslattal éljen. A jogorvoslati fórumnak ennek megfelelően döntési helyzetben kell lennie. A formális és a jogi szabályozás miatt eleve kilátástalan jogorvoslat nem kielégítő.

Lényeges, hogy a közigazgatási eljárásokon kívül eső eljárásokban is eleget kell tenni a jogorvoslati lehetőségekről való tájékoztatásnak. A jogorvoslati lehetőség biztosítása tehát nem formai (jogszabály biztosítja vagy kizárja), hanem tartalmi (ténylegesen biztosítva volt-e) kérdés¹³.

A gazdasági, területi jellegű társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálata izgalmas és komplex feladat, melyet nyilvánvalóan nem lehet kimerítően megoldani egyetlen kutatás keretei között,

¹² Magyarország Alaptörvénye SZABADSÁG ÉS FELELŐSSÉG fejezet X. cikkely

¹³ Bene Beáta dr. (2017): Az alapvető jogok biztosának – Jelentése az AJB-860/2017. számú ügyben, Budapest. p. 5-7.

hiszen szerteágazó területről van szó, amelynek a szakirodalma, a vizsgálódások történeti, földrajzi, közgazdasági és módszertani aspektusainak leírása könyvtárakat tölt meg.

Talán túl ambiciózusnak tűnik, mégis számomra izgalmas és kihívást jelentő feladat valamilyen új, eddig nem használt, a gyakorlati életben valóban alkalmazható megoldási javaslatot kidolgozni jelen munkám során, amely az iskolarendszeren belül, vagy azon keresztül pozitív hatást gyakorolhatna az iskolai, esetleg közvetve a társadalmi és területi esélyegyenlőtlenségek csökkentésére. Mint szociológus és közgazdász próbálok a tudományra, az elméletekre, a folyamatokra és jelenségekre higgadtan és elemző módon rátekinteni, azonban a szociális munkás „énem” a hátrányos helyzetűeket segítő, az osztálytársadalmat támogató megoldásokat keresi, tanárként pedig az iskolát tekintem a problémamegoldás kiindulópontjának, a pedagóguskollégákat pedig „kulcsszereplőnek” az iskolai eredmények és a gyerekek esélyegyenlősége szempontjából.

1.2 Bevezető gondolatok az esélyegyenlőségről, a felelősségről, a diszkriminációnak az oktatásról

Összességében törekedni lehet a diszkriminációmentességre és a teljes esélyegyenlőségre, de elérni nem lehetséges. Ezért dolgozatomban a fogalmat a másik, „negatív” oldalról vizsgálom, vagyis ahol sérül a megkülönböztetés-mentesség, az esélyegyenlőség elve: az esélyegyenlőtlenség csökkentéséről, a kérdéskörhöz kapcsolódó hátrányos helyzetek leküzdési lehetőségeiről szeretnék egy átfogó és továbbgondolásra serkentő képet alkotni és átadni.

Mégis miért éppen az iskolai esélyegyenlőség érdekel? Egyrészt, mert – mint említettem – valahol itt kezdhetjük el a megértést és majdan talán az átalakítást is. Másrészt mert személyesen is sokszorosan érintett vagyok (mint minden ember, aki valaha iskolába járt, iskolában dolgozik, vagy dolgozott, vagy gyereke van).

Minden fentiekben ismertetett szándékom és gyakorlati kezdeményezésem ellenére jól tudom, hogy az esélyegyenlőség sokat emlegetett – már-már értelmét veszített és elcsépelet – fogalom, amely tudományos értelemben csak idealisztikus elképzelésnek fogható fel. Mégis fontos idea, ha úgy tetszik, etalon, melyet közelíteni lehet, szempontok kereshetőek a megalapozásához, intézmények esetén keretrendszert, standardokat és szabályzókat lehet felállítani bizonyos feltételeinek megteremtése érdekében.

Rendszeresen, évek óta adok elő nemzetközi és hazai, ADHD-s¹⁴ gyermekekkel foglalkozó konferenciákon, mint a média gyerekekre gyakorolt hatásaival foglalkozó társadalomkutató. Ezeken a szakmai rendezvényeken rendkívül sokat tanulunk egymástól előadók és érintettek egyaránt.

Példának említenék egy jól adatolt kutatást, mely témánk szempontjából magyarázóerejű, nagyszerű eredményt hozott, amelyet 2014-ben egy nemzetközi ADHD Konferencián egy horvát kolléga mutatott be. Azt vizsgálták, miért is válnak problémássá, majd diagnózis szerint is „beteggé”, gyógyszerfogyasztóvá stb. olyan gyerekek az iskolákban, akik 20-40 évvel ezelőtt még nem jelentettek problémát az oktatási rendszerben. Marko Ferek egy nemzetközi vizsgálatot végzett el 3 kelet-európai országban, amelynek keretében pedagógusokat arról kérdeztek, szeretnék-e az osztályukba kreatív gyereket. Erre szinte minden válaszadó igent mondott, azonban mikor irányított interjú formájában részletezték a rendkívül kreatív diákok iskolában tanúsított tipikus viselkedési formáit (például azt kérdezték a pedagógusoktól, hogy szeretnék-e izgága, nem a keretekben gondolkozó, a tantervvel nem mindig együtt haladó, hirtelen ötleteket felvető, másféle megoldásokat adó tanulókat az osztályukban stb.), akkor a válaszok már sokkal negatívabbak voltak, egyértelműen kiderült, hogy nem szeretnék ilyen viselkedésű diákokat.

Tehát alapvetően a 2011/12-es Ferek-féle kutatás¹⁵ felvetett egy további, általánosabb kérdést, hogy **vajon a tanárok a felszínen és elméleti szinten támogatnak-e bizonyos másságokat, miközben azonban rejtetten, a gyakorlatukban nehezen tolerálják**¹⁶. Az itt leírt jelenség hatásában két fontos dologra mutatott rá:

- egyrészt, hogy a pedagógusok nem csak „elszenvedői” annak, amikor „más” egy gyerek és „nem tudnak vele mit kezdeni”, hanem akár annak a másságnak okozói, felerősítői is tudnak lenni, (erre számtalan pedagógus attitűd kutatás is rámutat (Clark&Clark 1980, Lassú 2000, Bordács 2001.)

¹⁴ Figyelemzavar és hiperaktivitási (viselkedési) rendellenesség (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), melynek egyes szakemberek szerint biológiai okai vannak (ezért orvossággal kezelik), mások szerint csak az iskola és a társadalom szűk keretei miatt a régebben „eleven”-nek nevezett gyerekek 1978 óta, a fogalom megalkotása óta már egyfajta rendellenes állapotba „besorolhatóvá” váltak. /elhangzott a 2014-es Nemzetközi ADHD Konferencián, melyen magam is előadóként voltam jelen /

¹⁵ Ferek M. (2012). Hyperactive Dreamers – better, worse, different. Giant Beaver Publications.

¹⁶ Barkley és mtsai egy 13 éves utánkövetéses vizsgálatban (Milwaukee Young Adult Outcome Study) 149 hiperaktív gyermek adatait hasonlították egészséges kontrollokhoz fiatal felnőttkorukban (életkor: 19-25 év). Eredményeik szerint az ADHD-sokat középiskolai tanulmányaik során az átlagnál 2-3-szor gyakrabban függesztik fel vagy vagy csapják ki az iskolából, általában rosszabb jegyeket kapnak és 32-38%-uk nem fejezi be a tanulmányait (szemben az átlag populáció 5%-ával). Barkley RA, Fischer M, Smallish L, Fletcher K. (2004): Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. J Child Psychol Psychiatry, 45: 195-211

- másrészt arra, mennyire nincsenek tudatában annak, hogy valójában a saját értékrendjük mennyire befolyásolja a gyerekek iskolai érvényesülését (talán sokszor azon túl, hogy saját viselkedésük, rejtett utalásaik, non-verbális kommunikációjuk hatásait tanítványaikra sem teljesen ismerik fel, azok a következményeit alábecsülik, még az érzelemvezérelt, gyermekkori szocializációval szerzett értékrendjüknek sem tudatosítják kellőképpen önmagukban)¹⁷.

Akkor, amikor ennek a talán valóban tipikusan kelet-európai kutatásnak az eredményeiről hallottam, egyértelműen éreztem, hogy a felvázolt jelenségnek meghatározó befolyása van a gyerekkori esélyegyenlőtlenségekre, és egy általánosabban is megfogalmazható folyamat egyik jelenségét mutatja be, de még nem tudtam volna pontosan meghatározni, miért is. Magam is alkotó, kreatív gyerek voltam, és számos tanárom bátorított, pozitívan értékelte impulzív személyiségemet, másokat viszont kimondottan zavart, rendszeresen rossz magatartásjegyeket kaptam, a szüleimet gyakran behívták, és én most ugyanezt élem végig a gyerekeimmel, akik okosak, kíváncsiak voltak mindaddig, míg el nem hitték, hogy kérdezni, izgatottnak lenni, egyáltalán „gyereknek lenni” rosszság. Ennek a helyzetnek két kimenete van:

- a stigmatizálódás, rebellis viselkedés megtartása, esetleg ezzel bizonyos devianciák vállalása is, vagy
- a passzív demotiváció állapotában a csendes vegetálás.

Természetesen nem csak a saját gyermekeim iskolai viszonyai érdekelnek, hiszen mint egyetemi oktató a tanítványaimnál is sokszor szembesülök azzal, hogy az általános iskola mire készítette fel őket, mire nem, illetve milyen értékrendet, késztetéseket, tanulással kapcsolatos tapasztalatokat és akár abból eredő pozitív vagy negatív attitűdöt, motivációt, esetleg érzelmi problémákat, hátrányt okozó szorongásokat hoznak magukkal a diákok az alap- és középfokú iskoláikból a felsőoktatásba. A tanyavilágból vagy nehéz anyagi körülmények közül, esetleg a kisebbségi létből érkező hallgatóim gyakran elmondják, hogy nekik mennyivel több küzdelem volt, hogy eljussanak akár az érettségiig, de szinte minden esetben az is kiderül, hogy a nagy tanáregyéniségek, néhány általános vagy középiskolai pedagógus odafigyelése, biztató szavai, támogatása nélkül nem értek volna el az egyetemig.

Ez a jelenség pontosan rávilágít az egyik alapvető problémára, az előítéletek látenciájára, amely azt jelenti, a felszínen (kontrollált, adatolható helyzetben) másképp bánt az iskolarendszer, a pedagógus a rájuk bízott nehéz helyzetű gyerekekkel, mint a rejtetten maradó, ámde hétköznapi

¹⁷ Számtalan kutatás bizonyította az 1990-es években is már, hogy a roma tanulók lemorzsolódásának fő oka iskolai kudarcuk sorzata, a felsőoktatásig eljutni ilyen indítással pedig szinte lehetetlen, így egy roma származású, vagy csak egyszerűen sötétebb bőrű diáknak ötvenszer kevesebb az esélye arra, hogy diplomát szerezzen, mint nem fehérbőrű társainak (Kertesi 1994, Radó 1997).

szituációkban. Ilyen például a más (kisebbségi, nemzeti, nyelvi) kultúrából érkező diákok lingvicsztikai¹⁸ alapú látens diszkriminációja (Kontra 2005; Skutnabb-Kangas 1997; Jánk 2018), amely ugyanolyan nyílt vagy rejtett megkülönböztetést jelenthet arra nézve, akit ér, mintha a „védett” (bőrszín, identitás, vallás, fogyatékoság stb.) alapján érné, mégis nehezen megfogható és nem ütközik semmilyen törvénybe, miközbe a hatása ugyanolyan, maga az előítéletes pedagógiai attitűd elfedhető, a hozott nyelvi kompetenciákat az elvárt nyelvi kompetenciákhoz mérve érvényesíthető egyfajta szelekció is (vö. Kontra 2000; Sándor 2001a, 2001b; Szabó 2012).

Elemzési alapul vehetjük Az Európai Unió elvárások alapján a települések, régiók feladata a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése érdekében Koroknay Dániel Tehetséggondozó Általános Iskola programját, mely szerint „az esélyegyenlőség biztosítása és előmozdítása nem összemosható, egymással nem helyettesíthető, jól elkülönített fogalmak, amelyek egyben egymást kiegészítő célokat jelölnek meg. Az esélyegyenlőség biztosítása olyan, általában passzív cselekedet, amely valamit kinyit, lehetővé tesz adott védett csoport számára is. Az esélyegyenlőség előmozdítása aktív cselekedet, amelynek eredménye, hogy a védett csoport tagjai valóban élni tudnak a számukra is nyitott lehetőségekkel. A fenntartó és intézményei fogadókészségét fejleszteni kell, ki kell alakítani

- a megkülönböztetés tilalmát,
- egyenlő bánásmódot,
- az emberi méltóság tiszteletben tartását,
- a társadalmi szolidaritás kialakítását.

Esélyegyenlőséget szolgál az intézmény által nyújtott kínálat, mely tartalmazza:

- az általános iskolai nevelést és oktatást 1-8. évfolyamon,
- a sajátos nevelési igényű tanulók ellátását integrált formában,
- az egyéb pszichés fejlődés zavarával (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar) küzdő tanulók ellátását,
- keressük a tehetségeket és fejlesztjük őket, főleg azon a területen, amelynél megmutatkozik a kimagasló képesség megléte.

Az esélyegyenlőség érvényesítése érdekében különös figyelmet kell fordítanunk minden infrastrukturális és szakmai fejlesztés támogatása esetén a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóra és a sajátos nevelési igényű tanulóra. Feladataink az esélyegyenlőség biztosítása érdekében:

- értékek közvetítése (egészséges életmód megismertetése, követésének igénye, környezeti nevelés, fenntartható fejlődés biztosítása)

¹⁸ Lingvicsizmus= nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés, negatív diszkrimináció

- diszkriminációmentesség megvalósítása az emberi együttélés érdekében, a segítségre szorulóknak esetében is,
- az egyén és a társadalom felelőssége, (önismeret készségének kialakítása, egyén felelősségvállalásra nevelés, a társadalom segítségnyújtásának lehetősége)
- egyenlő hozzáférés biztosítása (tehetséggondozó foglalkozások szerepe, „mindenki tehetséges valamiben”, versenyeztetés, logopédiai ellátás, pályorientáció biztosítása)
- az emberi méltóság tiszteletben tartása (szegregációmentesség biztosítása, integrációs lehetőségek maximális kiaknázása)
- a szélsőséges szegénység feltárása, megoldásban segítségnyújtás, szociális szolgáltatások, (iskolai étkeztetés, stb.)
- fogyatékkal élők elfogadása, (akadálymentesítés, logopédia, gyógytorna ellátás stb.) életének segítése,
- jogok és kötelességek megismertetése a felekkel, jogtudat erősítése, a társadalmi előítéletek elleni küzdelem,
- társadalmi párbeszéd, kommunikáció biztosítása, önkéntesek bevonása, civil kontroll erősítése.

Esélyegyenlőséget biztosító szervezetek, társadalmi szereplők, egyének:

- iskolai nevelés-oktatás kulcsszereplői, döntéshozók, pedagógusok, társ csoportok,
- civil szervezetek, önkéntesek,
- szociális környezet, mely megfelel az európai normáknak¹⁹.

Hogyan függ tehát össze az oktatáspolitikai, a jogalkotás, az iskolarendszer működésének mindennapjaival, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a top-down változások hogyan hatnak a tanyasi roma kisdiákra, a kreatív, izgága középosztálybeli gyerekekre, vagy bármelyik „más” tanuló iskolai nehézségeire, sikereire, kudarcaira? Talán mindegyik egyformán kezelendő, vagy épp az lenne a baj, ha mindenkiről kimondanánk, hogy nem szabad észrevenni a különbségeket? (Havas, Zolnay 2010, Havas 2008, Fazekas, Köllő, Varga 2008)

Azt gondolom, hogy ezek a kérdések sokkal komplexebb és főként nehezen átlátható, rejtett problémákról szólnak, és a megoldásuk sem olyan egyszerű, mint ahogy azt sokszor megfogalmazzák és a közvélekedésben elfogadják. Meg kell érteni a rendszert és az abban működő szereplőket objektíven fel kell térképezni, a működési mechanizmusokat leírni és elemezni, mindehhez azonban „le kell ásni a probléma gyökeréig”. Erre teszek egy kísérletet a disszertációmban.

Alapvetően az érdekel, hogy van-e összefüggés az oktatási és a területi esélyegyenlőtlenségek között és főként az, mi a szerepe mindebben a pedagógusoknak, az iskolának és magának a pedagógiának. A kérdés fókusza az oktatáson belül a közoktatás, azon belül is elsősorban az alap- és másodszorban (mint következő „lépés”) a középfokú oktatás. A területi

¹⁹ 2020 Koroknay Dániel. Tehetséggondozó Pedagógiai program <https://www.kir.hu> > Pub > PEDPROG-029211-0 (2021.03.14.)

esélyegyenlőtlenségeken belül a gazdasági különbségekre, valamint a centrum–periféria problematikájára helyezném a hangsúlyt.

Az országosan átgondolt, szakmailag megalapozott oktatáspolitikai nem engedi a diszkrimináció, esélyegyenlőtlenséget okozó eljárások, gyakorlatok érvényesülését szociális, társadalmi, területi, jogi téren az iskolák között és az iskolákon belül sem. Jelenleg mégis bizonyított tény, hogy a gazdaságilag hátrányosabb helyzetben levő térségekben, a szegényebb vagy rosszabbul felszerelt iskolákban alacsonyabb a továbbtanulók aránya, illetve a tanulók kisebb eséllyel juthatnak be a jobb életpálya-kilátásokat biztosító oktatási intézményekbe. A közgondolkodás azt tartja, hogy ezekben az intézményekben gyengébb pedagógiai teljesítményt nyújtó pedagógusok dolgoznak. Vajon ez utóbbi nem csak egy a sok társadalmi előítélet közül? Valóban egyenes az összefüggés a helyi gazdasági adottságok, az iskola teljesítménye és a gyermekek karrierútja között? Melyek a gazdasági, területi egyenlőtlenség iskolára és tanulóira gyakorolt hatásmechanizmusai (egyáltalán vannak-e)?

1.3 Témaválasztás aktualitása

Az oktatás a jövőnk záloga, kulcsfontosságú ágazat, amely azonban nem termel azonnali és közvetlen hasznot; egy jó oktatáspolitikai 10-15 év múlva mutatja meg igazán pozitív hatásait, ezért a mindenkori kormányok rövidtávú érdekei gyakran felülírják az ilyen irányú beruházásokat. Újabban mégis látványos nemzetközi eredmények érhetőek el az iskolarendszer hatékony fejlesztésével a különféle kompetenciamérő teszteknek köszönhetően, amelyek igen tisztán kimutatják az oktatási szempontból eredményesebben teljesítő országokat. Az OECD három évente, részletes elemzést is közöl a tesztekéről és az azokat kitöltő diákokról is a beérkezett adatok alapján²⁰, többek között olyan fókusszal is, mint a hátrányos helyzetű diákok és települések eredményei, a nemek közti eltérések vagy a karriertervek. Minden területen – szövegértésben, matematikában és a természet-tudományokban is – a kétezres évek elején romló tendenciát mutatott a 15 éves magyar tanulók teljesítménye, bár a 2018-as PISA-felmérésen egy egészen minimális javulás tapasztalható a teljesítményekben, a tesztekhez kapcsolódó elemzések rámutatnak arra, hogy azok a tanulók, akik rendkívül rosszul teljesítenek nagy arányban iskolatípus szerint és/vagy földrajzi szempontból is pontosan meghatározhatóak, ami egyértelműen erős társadalmi szegregációról tanúskodik, valamint a növekvő társadalmi

²⁰ www.oecd.org/pisa

szakadék (vagy társadalmi olló) jelenségére utal. Ez a magyar oktatási rendszeren kívül a németre, a szlovákra, a hollandra és a törökre is jellemző.

	Szövegértés	Matematika	Természettudományok
2003	482	490	503
2006	482	491	504
2009	494	490	503
2012	488	477	494
2015	470	477	477
2018	476	481	481

1. táblázat: A 2018-as, 15 évesek körében végzett PISA tesztek hazai eredményeinek összehasonlító adatai 2003-2019 között

Forrás: A Pexels, 2019 alapján saját szerkesztés

Ami a kiemelendő probléma és e disszertáció fókuszja is egyben, hogy Magyarországon a gyermekek teszteredménye és egyben az iskolai teljesítményük is kiemelkedően nagy mértékben függ az a szociális háttérüktől, ami azt jelenti, hogy nem a tehetségük, adottságaik, hanem a származásuk határozza meg, hogy kudarcra, vagy sikerre vannak e ítélve. Jól példázta ezt, hogy átlagosan 170 pont különbség van hazánkban a legrosszabb és a legjobb szociális háttérből származó gyerekek szövegértési teljesítménye között²¹.

Ami szintén esélyegyenlőtlenségi problémára utal, hogy Magyarországon a diákokat nemük szerint is erősen megkülönböztetik, ezt a számok is világosan kimutatják, így matematikából és természettudományokból jóval gyengébbek a lányok, akiket a tanárok a maskulin tradíciókat követve kevésbé motiválják, hogy jól teljesítsenek.

Az is kiderült, hogy 2018-ra csökkent a szövegértési képességekben a nemek közti különbség, azonban nem a fiúk tesztpontszámai javultak, hanem a lányokéi romlottak le. 2000 előtti szintünk jóval magasabb volt, így az összesített teszteredményeink szerint hazánk 12 helyet zuhant, vagyis matematikából a 2003-as huszonötödik helyről 2012-ben a harminchetedik helyre esett vissza és azóta nagyjából stagnál. A 15 évesek eredménye a szövegértési kompetenciákban a 2003-as huszonharmadik helyről 17 helyet esett vissza 2015-re, természettudományos műveltségben a huszadik helyről 15 helyet esett vissza a harmincötödik helyre Magyarország.

²¹ A 2018-as PISA tesztek riportja alapján.

A diszkriminációmentes iskola kérdésével foglalkozik Rapos-Kálmán²² és mtsai (2012) . Az, hogy a gyerekek jogai mennyire érvényesülnek igen komplex és aktuális kérdés, hiszen a nevelési-oktatási intézménybe történő beíratással egy más jogágban nehezen elhelyezhető kapcsolat jön létre a nevelési-oktatási intézmény és a gyermek, tanuló között. Annak ellenére, hogy a polgári törvénykönyv a szerződéses szabadság elvén alapul, amelynek lényege, hogy a felek szabadon dönthetnek a szerződés tartalmát és típusát illetően, innen közelítve nehéz lenne meghatározni, milyen szerződés jön létre az óvodai felvétellel, a tanuló jogviszony, illetőleg a kollégiumi tagsági viszony létesítésekor. [Szüdi János] oktatásjogász, volt oktatási államtitkár a köteleességekről és felelősségi viszonyokról így fogalmazott: „A jogviszonyok a közoktatásról szóló törvényen alapulnak, amelyik meghatározza e jogviszony keletkezésének, tartalmának és megszűnésének legfontosabb tartalmi elemeit. Létrehozását meghatározott időben kötelezővé teszi mindkét fél számára, hiszen az ötödik életév betöltése, illetve a tankötelezettség beállta esetén sem a szülőt, sem a lakóhely szerint illetékes óvodát, általános iskolát nem illeti meg a választás joga. Az óvoda, iskola, kollégium szolgáltatása leginkább a megbízásra hasonlít, melynek lényege, hogy a megbízott köteles a rábízott ügyet ellátni. De nem ígéri azt, hogy tevékenysége meghatározott eredménnyel fog járni. A megbízásnál a szolgáltatás lényege a szerződésben meghatározott tevékenység kifejtése annak érdekében, hogy a kívánt célt elérjék. A megbízást a megbízó utasításai szerint kell teljesíteni. Az óvoda, iskola, kollégium is köteles mindent megtenni annak érdekében, hogy a gyermek, a tanuló fejlődését a lehető legteljesebb mértékben biztosítsa. Ennyiben hasonlít az említett megbízási szerződéshez.

Itt tehát felhívnánk egy paradox megbízó-megbízott/felelősség-kötelesség viszonyrendszerre a figyelmet, amely önmagában hordozza alapproblémánk egyik gyökérokát: A szolgáltatást igénybevevő szülőnek, tanulónak a feladatellátás módozataira nincsen ráhatása, utasításadási joga. Ezzel szemben a szülő köteles közreműködni abban, hogy a nevelési-oktatási intézmény minél eredményesebb legyen”²³. Ez a kötelezettség megjelenik az iskolák és kollégiumok vonatkozásában egyaránt harmóniában a nemzetközi szabályzással, ratifikált dokumentumokkal, hogy a szülővel, gondviselővel szemben alapvető elvárás, hogy mindent megtegyen gyermeke maximális fejlődéséért, támogassa a közösségbe történő beilleszkedését, az oktatási intézmény rendjének, a közösségi élet magatartási szabályainak elsajátítását [Kt. 14.

²² Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György (2011): AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA koncepciója, OFI, Bp. [Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója \(oszk.hu\)](http://www.oszk.hu) (2021.03.14.)

²³ Szüdi János (2000, 2009): A gyermekek, a tanulók és a szülők helyzete a közoktatásban, Új Pedagógiai Szemle 2000 december [A gyermekek, tanulók, szülők helyzete a közoktatásban | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](http://www.gov.hu) (2021.03.14.)

§ (2) bek.]. Amely viszony a polgári jog alapján kissé nehezen értelmezhető, hiszen a jogviszonyok létrejöttében az, akire egyébként a jogviszonyból jogok és kötelezettségek vonatkoznak, koránál fogva hosszú ideig nem képes még közreműködni²⁴.

Eszerint a jogviszony létrehozását – az óvodai felvétel, a tanulói jogviszony és a kollégiumi jogviszony – keletkeztetése nem az alanyával jön létre, hanem egy harmadik személy, a szülő (gondviselő) kezdeményezi²⁵.

Míg azonban a gyermek, a tanuló, valamint a nevelési és oktatási intézmény között létrejött jogviszony a közoktatásról szóló törvényben jogilag szabályozott kapcsolat, addig a szülő, illetve a nevelési és oktatási intézmény közötti megállapodásnak nincsen nevesített, alakszerű formája, bár a kapcsolatból eredő jogokat és kötelezettségeket a közoktatásról szóló törvény meghatározza²⁶.

Mindez témánk szempontjából kiemelkedően fontos, hiszen az, hogy melyek tartalmilag az intézményi, szülői és tanulói kötelezettségek és jogok (ki kinek mivel és milyen mértékben felelős, számonkérhető?), azok mennyire teljesülnek, teljesíthetőek, milyen célt szolgálnak és mit eredményeznek nagymértékben meghatározzák az oktatási rendszerben meglévő gyakorlatok, szerepek méltánytalanságait, diszkriminációs eseteinek előfordulási valószínűségeit.

1.4 Hipotézisek és kutatási kérdések

Dolgozatom alapkérdése, hogy bizonyos oktatáspolitikai indíttatások és azok megnyilvánulásai, vagyis a szabályzási módok hogyan hatnak az iskolarendszer szereplőire és főként a következő generáció(k)ra, milyen társadalmi következményei vannak és főként mindezen folyamatokért, változásokért ki és hogyan felelős.

A fentiek megértésére, a rejtett okok láthatóvátételéhez azonban meg kell érteni a látens összefüggéseket, melynek vizsgálatához társadalomtudományi oldalról abból indulhatunk ki,

²⁴ Ha a tanuló eléri a nagykorúságot, és megszűnik a szülői felügyelet, személyesen tehet jognyilatkozatot. Ennek megfelelően az oktatási intézményekkel kapcsolatos felvételi ügyekben is önállóan járhat el. Ettől az időponttól kezdődően a szülővel szemben sem követelése, sem jogi kötelezettségei nem keletkeznek.

²⁵ A kiskorú gyermek óvodai, iskolai, kollégiumi felvételével gyakorlatilag kétféle jogi kapcsolat jön létre: a gyermek, a tanuló, valamint a nevelési és oktatási intézmény között az óvodai felvétel, a tanulói jogviszony, a kollégiumi tagsági jogviszony; a szülő, illetve a nevelési és oktatási intézmény között pedig a szülői felügyeleti jogba tartozó nevelési feladatokban való közreműködési jogviszony, melyet célszerű gondozói jogviszonynak nevezni.

²⁶ Az óvoda, iskola, kollégium felelőssége, kötelezettségei is eltérőek attól függően, hogy melyik jogviszonyból származó feladatának tesz eleget. Természetesen ezek merev szétválasztására nincs szükség, és nem is lenne egyszerű dolog, hiszen szorosan kapcsolódnak egymáshoz.

hogy feltérképezzük és elemezzük: milyen viszony van a területi (földrajzi, gazdasági), társadalmi (családi, közösségi) adottságok és az iskolai esélyegyenlőtlenség, valamint az oktatás eredményessége között.

1. hipotézis: Az alapfokú oktatási rendszerben fellépő diszkriminatív eljárások, méltánytalanságok (esélyegyenlőtlenség, különböző típusú diszkrimináció, kirekesztődés, lemorzsolódás stb.) és az oktatáshatékonyági problémák közös gyökérokra vezethetők vissza.

Tervezett hipotézisvizsgálat és kutatási kérdések:

- Mely (nemzetközi és hazai) törvények és (nemzetközi, EU-s és hazai) irányelvek határozzák meg az oktatási rendszer jelenlegi működését?
- Hogyan hatnak egymásra az iskolán belül hatékonyság szempontjából a különböző háttérű gyermekek (kontextuális hatás)?
- Milyen összefüggések és egyenlőtlenségi tényezők léphetnek fel az alapfokú közoktatásban?

2. hipotézis: Az iskolák meghatározó szerepe abban, ahogy a gyermekek társadalmi háttérét, státusát transzformálják jó és rossz helyzetük szerint előnnyé vagy hátránnyá közvetlen módon a pedagógusok felelőssége, közvetett módon pedig a pedagógusok számára a munkafeltételeket biztosító körülmények és személyek felelőssége.

Tervezett hipotézisvizsgálat és kutatási kérdések:

- Mit gondolnak a tudósok: mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Mit gondolnak a törvényelkötők: mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Mit gondolnak a pedagógusok: mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Valójában mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Az iskola infrastrukturális és környezeti hatásai milyen módon befolyásolják az oktatás hatékonyságát?
- Vajon milyen a hazai pedagógusok felelősség- és jogtudatossága?

3. hipotézis: Amennyiben a méltányosságra, egyenlő bánásmódra és esélyegyenlőségre vonatkozó jogelvek és az oktatásban érvényesítendő szabályozások nem valósulnak meg az alapfokú oktatás gyakorlatában, de látenciában (kiderítetlenül) megmaradnak, akkor a legerősebb a negatív hatásuk a társadalomra.

Tervezett hipotézisvizsgálat és kutatási kérdések:

- Mi jellemzi a vulnerábilis társadalmi rétegekkel kapcsolatos precedenseket?
- Melyek a diákok önérdékérvényesítési képességeik területi vetületei?
- Mely esetekben mutatható ki a legkevesebb lehetőség a jogérvényesítésre?

Miért is olyan fontos éppen az iskolában a diszkriminációmentesség? A diszkrimináció jelző nélküli használatát szinte minden esetben annak negatív formáját, azaz az igazságtalan és egyenlőtlen bánásmódból eredő hátrányos megkülönböztetést jelenti. „Mivel az emberiség történetét sajnálatos módon átszövi e jelenség, mára könyvtárnyi szakirodalom taglalja mibenlétét, megnyilvánulási módjait, természetét, elméleti alapjait, definícióit. Az egyik igen népszerűvé vált definíció (Tomuschat 1981, 715.) értelmében a diszkrimináció olyan megközelítést jelent, amely ésszerűtlen különbségtételt vezet be az érintett alanyi jogok élvezetével összefüggésben”. E definíció három állítást tartalmaz” (Eide- Opshal 1990, 10.):

- e megközelítés negatív hatású az érintett személyre;
- ez a hatás a különbségtételből ered;
- a különbségtétel ésszerűtlen és nem indokolható.

„A diszkrimináció mindig több az egyszerű különbségtételnél, amely csak akkor torzul diszkriminációvá, ha egy személyt vagy embercsoportot más, azonos helyzetben lévő személyekkel vagy csoporttal történő összehasonlításban kezelnek másképpen – hátrányos módon. Igaz ez azokban az esetekben is, amelyekben a mérce azonos, de az adott élethelyzet eltérő. Tehát fogyatékoság esetében – a körülményeknek az ép emberekre szabottságával – éppen a fogyatékoság következtében sérül a jogegyenlőség és válik kérdésessé a jogok gyakorlásának lehetősége, legyen szó az egyes egyénekről vagy az egész társadalmi csoportról.”²⁷

A diszkrimináció és az egyszerű különbségtétel közti eltérés talán leglényegesebb, s az Európai Emberi Jogi Bíróság által is megerősített ismérve, hogy az utóbbinak mindig vannak objektív, jogos, indokolható és igazolható okai. Diszkriminációnál a megítélés alapjául szolgáló szempont ezzel szemben irreleváns – azaz teljesen lényegtelen az adott kérdés, feladat, teljesítmény stb. szempontjából –, szubjektív, és a racionalitás szintjén teljességgel indokolhatatlan. Másik lényegi jellemző, hogy diszkrimináció esetében az elérni kívánt cél és a különbségtétel adott módja között nincs ésszerű egyensúly és arány (Bán 1991).

²⁷ [A Taigetosztól az esélyegyenlőségig | Digitális Tankönyvtár \(tankonyvtar.hu\)](#) 2011. (2021.05.02.)

Amíg az oktatással kapcsolatos szabályzások nem egyértelműsítik a felelősöket, addig nem képesek a döntések elérni a céljukat és csökkenteni ezen hatásában is negatív megkülönböztető bánásmódokat. Ebben a fejezetben egy kicsit rendhagyó megközelítésben kívánjuk áttekinteni azokat az elméleti modelleket, amelyek valamilyen módon – és ezt a későbbiekben látni fogjuk – magyarázó erővel bírnak, vagy legalábbis közelebb visznek az általános iskolás korú gyerekek közötti esélyegyenlőtlenségek kialakulásának vizsgálatához, megértéséhez.

Mit is tartunk iskolai esélyegyenlőtlenségnek, amely egyúttal e disszertáció alapvetése szerint a látens negatív diszkrimináció jelenségére vezethető vissza? Az iskolai esélyegyenlőtlenség azt jelenti, hogy a tanulás eredményei nagyon erősen összefüggnek a tanuló szociális helyzetével, ez pedig a társadalom mobilitásának és a fejlődésnek is komoly gátat szab. Úgy is fogalmazhatnánk az iskolai esélyegyenlőtlenségről, hogy az a vulnerábilis (bármilyen szempontból hátrányos helyzetben lévő, vagy sérülékeny) tanulók negatív megkülönböztetésének az eredménye.

Általános premissza az iskolai kudarcok, a gyenge tanulási eredmények okaként a hátrányos helyzet feltüntetése, a családi háttér felelőssége e felfogás alapja. Eszerint a megközelítés szerint írónak a törvények, az iskolai esélyegyenlőségi programok, és a legtöbb kutatás is többnyire kiemeli egy-egy adott, valamilyen okból, illetve szempontból rossz helyzetben lévő társadalmi réteget, csoportot (romák, fogyatékosokkal élők, szegények, deviánsok, valamilyen betegségben szenvedők stb.), majd kutatásokat végeznek a körükben. Mi ebben a megközelítésben az esélyegyenlőtlenségi helyzetek konzerválását látjuk – hiszen például akit hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek nyilvánítanak, az stigmatizálódik, akiről a pedagógusok többször elmondják, hogy nem szabad bántani, csak azért, mert sötétebb a bőre, az segítségre szorul, és ez akár megalázó is lehet, akire furcsán néznek, mert valamilyen testi hibája van, az kirekesztődik stb. Az egyenlőtlen bánásmódot tekinthetjük a diszkrimináció egyik gyakorlati következményének.

Tehát dolgozatom alaphipotézise, hogy nem a vulnerabilitás miatti esélyegyenlőtlenség okozza a tanulási hátrányokat az iskolarendszerben, hanem az oktatásrendszer diszkriminatív működése teszi vulnerábilissá azokat a tanulókat, akik nem felelnek meg az egyenlősített követelmányrendszernek.

A XXI. század új elvárásrendszerének megfelelő valódi iskolai esélyegyenlőség és méltányosság biztosításához paradigmaváltásra van szükség. Nem az egyén problémája felől kell megközelíteni az esélyegyenlőség biztosítását, hanem az iskolát mint szervezetet, mint intézményt kell megváltoztatni, valamint a szemléletmódot.

Az, hogy az egyes diákok az iskolarendszeren belül, illetve az emberek a társadalmon belül milyen lehetőségeket kapnak és milyen előnyöket élveznek, megtalálják-e egyáltalán a számukra legmegfelelőbb „életfeladatokat”, mennyire szeretik a munkájukat, mennyire van lehetőségük tudásuk, képességeik fejlesztésére, az elsősorban az adott társadalom hatalmi rendszerétől és kultúrájától függ, vagyis mindattól, melyet ma olyan interdiszciplináris, alkalmazott tudományágak kutatnak, mint például a szervezetszociológia, vezetélmélet, szervezetszociológia stb. Mindezeket azonban írott (jogi, normatív) és íratlan (formális és informális, explicit és implicit) szabályok határozzák meg.

Ebben a rendszerben az általános iskolát egyrészt egyfajta kiindulópontnak tekintjük, amelynek minősége megalapozza, meghatározza a képességek, készségek fejlesztésének, a használható tudás megszerzésének mértékét és még sok más tényezőt, másrészt a társadalmi szabályozás továbbörökítőjének. Természetesen az iskola egy „kis társadalom” a társadalomban, és egyben meghatározza a jövő nemzedékének attitűdjét is.

Néhány iskolai rendszer, így a hazai alapfokú oktatás szisztémája is a fölzárkózáson, a hátrányos helyzetűek kompenzációjának gondolatán alapul, a deficitmodell szemléletét használja, amely az esélyegyenlőtlenségek kialakulásáért elsősorban és kiemelten a rossz szociális helyzetű családokat, a diákok hiányos otthonról hozott felkészültségét teszi felelőssé abban, hogy lemaradnak. Ebben az esetben a leglényegesebb oktatást hátráltató tényező, teljesítményben is megmutatkozó, egyenlőtlenséget okozó faktor az otthonról hozott ismeretek és motiváció hiánya (ld.: Oktatási motiváció-ról szóló melléklet).

Az esélyegyenlőtlenség az alapfokú oktatási rendszerben számos módon megnyilvánulhat, közvetve vagy közvetlenül olyan negatív jelenségeket figyelhetünk meg az ilyen intézmények működésében, amely hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, igazságtalanságoknak, sok esetben a pedagógusok kiégésének is lehet a forrása, például:

- amikor az oktatásban, vagy inkább az oktatás helyett a legfontosabbá válik a hierarchia betartása, a rend megtartása;
- amikor a dolgozók adminisztrációs kötelezettségei, túlterheltsége miatt türelmetlen, fáradt, nem tud elég figyelmet szentelni a diákoknak;
- amikor gyakori a klikkesedés, kirekesztés a gyerekek közt, de a pedagógus eszköztelen;
- amikor fölöslegesen érezteti a „rendszer” a gyermek alárendeltségét, vagyis a tekintélyelv érvényesül;
- amikor a rejtett tanterv fontosabbá válik, mint az iskola valódi, elsődleges céljai;
- amikor megfélemlítő, megalázó módszereket alkalmaznak, stb.;

- amikor olyan – valójában a tudás megszerzéséhez, a tanuláshoz szükségtelen – negatív érzéseket (szorongás, kisebbségi érzés, megalázottság stb.), értékrendet (kirekesztési hajlam, túlzott versengés, képmutatás stb.) alakít ki az iskola az egyes gyerekekben, amelyek később gátolják az előmenetelét;
- végül, de legfőképp, amikor az egyenlősítés annyira erős törekvés, hogy mindenkit egyenformára kíván „szabni”, így az az esélyegyenlőség rovására megy, vagyis Arisztotelész szavait nem tartja szem előtt a pedagógia: „*az egyenlőkkel egyenlően, az egyenlőtlenekkel egyenlőtlenül kell bánni*”²⁸.

Az itt felsorolt jelenségek jobban sújtják azokat a diákokat, akik amúgy is valamilyen tőlük független okból gyakrabban válnak a látens diszkrimináció áldozataivá.

SZINTEK	KÖZGAZDASÁGI	TERÜLETI		INTÉZMÉNYI	TÁRSADALMI
		TÉRSÉGI	FÖLDRAJZI		
MAKRO	MAKRO-ÖKONÓMIA	GLOBÁLIS	FÖLD, FÖLDRÉSZEK, ORSZÁG-CSOPORTOK	ISKOLA-RENDSZER	ÖSSZ-TÁRSADALOM
MEZO	MEZO-ÖKONÓMIA	KÖZÉP	ORSZÁGOK, RÉGIÓK, MEGYÉK	ÁLTALÁNOS ISKOLÁK	HÁLÓZATOK, KÖZÖSSÉGEK
MIKRO	MIKRO-ÖKONÓMIA	LOKÁLIS	SZOMSZÉDSÁGOK, TELEPÜLÉSEK	EGYES ISKOLÁK, OSZTÁLYOK	CSALÁDOK, EGYÉNEK

2. táblázat: Közgazdasági, területi, intézményi és társadalmi elemzési szintek

Forrás: saját szerkesztés

Az itt bemutatott modellek egyrészt leképezik a témánkban érintett fogalmak/tényezők (területi adottságok és környezet, családi háttér, teljesítmény, iskola mint szervezet stb.) egymáshoz való viszonyát, azt, hogy milyen összefüggés lehet közöttük, másrészt megalapozzák a vizsgálataink, kutatásaink függő és független változóit, megadják a kereteit az eredményekből leszűrt következtetéseknek és magyarázatoknak, sőt újabb kérdések és kétségek felmerüléséhez járulhatnak hozzá.

Ha vannak területi, gazdasági egyenlőtlenségek, amelyek hatással vannak az iskolarendszerre, akkor azok milyen problémákat okoznak, és milyen stratégiai válaszok adhatóak rájuk? Ez számos újabb kételyt és kérdést vet fel, melyekre minél több szempont szerint keressük a válaszokat:

- Mennyiben biztosítja az oktatási rendszer az esélyegyenlőséget és az egyenlő bánásmódot minden iskolás számára?

²⁸ Arisztotelész (i.e.384-322): Nikomakhoszi etika, 5. Könyv (oldalszám nélkül)

- Mennyiben befolyásolják a különböző településtípusok, a települések mérete, a centrumoktól való távolság, a területi adottságok az iskolai előmenetelt, a gyerekek jövőbeli esélyeit?
- Az iskolák és osztályok összetétele mennyiben tükrözi a települések összetételét? (Mennyiben érvényesül a kirekesztés és a befogadás intézményesítése?) Az oktatáspolitikai mennyiben „mehet szembe” – egyáltalán van-e arra politikai szándék, hogy szembemenjen – a társadalom elkülönülési igényeivel? (Szabad iskolaválasztás esetén „lábbal szavaznak” a családok.)
- Kialakítják-e és betartják-e az oktatási rendszeren belül működő intézmények – egymás között és intézményeken belül, formálisan és informálisan – a megkülönböztetés tilalmát és az emberi méltóság tiszteletben tartását?
- Mennyiben és milyen módon biztosítja az oktatási rendszer az iskolához kapcsolódó szolgáltatásokhoz, a modern tudáshoz való akadálymentes hozzáférést, különös tekintettel az infokommunikációs eszközök készségszintű használatára?
- Melyek az esélyegyenlőségi kérdéseket közvetlenül vagy közvetett módon befolyásoló jelenségek az oktatási rendszerben, és hogyan, mi módon hatnak egymásra ezek a tényezők?

Az esélyegyenlőség szempontjából az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei igen sokfélék lehetnek. Számos modell született már ebben a témában a jellegzetes jelenségek leírására, a folyamatok ábrázolására, melyeket nem csak bemutatok, de továbbgondolom és önálló következtetésekre és eredményekre is kívánok jutni ezekkel kapcsolatban.

1.5 Előzetes kutatások bemutatása

A disszertációmban deduktív módon a nagy általános kérdésektől elindulva jutunk el a fókuszunkhoz, tehát először áttekintjük a felvetett problémák megértéséhez és a kérdéseink megválaszolásához szükséges elméleti háttérrel, áttekintést nyújtok arról, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalomban, a különböző tudományterületek képviselői mit gondoltak az egyenlőtlenségek azon jelenségeiről, következményeiről, amelyek közvetve vagy közvetlenül érintik témánkat, illetve a jelen jogi és igazgatási munkám vizsgálatai is ezekre épülnek.

A multidiszciplináris kutatási lépések kronológikusan a következőképpen történtek:

IDŐSZAK	KUTATÁS HELYSZÍNE/INTÉZMÉNYE	TUDOMÁNYÁG	MEGJEGYZÉS, KAPCSOLÓDÓ ESEMÉNY
2018-2021	Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola	Közigazgatás, oktatáspolitikai állam- és jogtudomány, szervezészociológia	Jogrendszer, szabályzás, oktatáspolitikai, felelősségrendszer és következmények vizsgálata

2009-2020	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológia és Pedagógia Kara, Neveléstudományi DI.	Neveléstudomány Oktatáspolitikai Kutatásmódszertan	Iskolakutatások, pedagógus-interjúk és módszertani műhely
2017-2019	EEM Tanodakutatási EU-s Projekt	Szervezetszociológia Oktatáspolitikai Kutatásmódszertan	Tanodakutatások, pedagógus-interjúk és módszertani műhely
2005-2009	Szent István Egyetem, Gödöllő	Közgazdaságtudományok Regionális tudományok	Regionális és térségfejlesztési programok
2002-2005:	Miniszterelnöki Hivatal Esély-egyenlőségi Főosztály/ Szociális, Családügyi Minisztérium Országos Esélyegyenlőségi Hálózat (OEH)	Közigazgatás, szociálpolitika, EU-s jog- és intézményrendszer Fejlesztéspolitikai, emberi jogok	Esélyegyenlőségi és Egyenlő Bánásmód Törvény megalkotása OEH kiépítése 2002- 2008
2001-2004:	Hollandia, Maastricht, Maastrichti Egyetem	Közigazgatás, politológia, szervezeti kultúra	Előcsatlakozási alapok EU csatlakozás,- policy
1999-2001:	Kanada, Montreal, McGill Egyetem	Szociálpolitika Nemzetközi komparatív kutatások Szervezet-, hálózatfejlesztés Jog, méltányosság és etika	Nemzetközi kutatói hálózatok fejlesztése Egészségügyi rendszerek komplex (esélyegyenlőségi) vizsgálata
1995-2000.	North London University, Social Sciences	Társadalomtudományok, kisebbség- kutatások, alkalmazott szociális támogató módszerek	Erasmus kutatói ösztöndíj. jóléti társadalmak vizsgálata
	ELTE TÁTK, Szociológia Kar, Szociálpolitikai Intézet	Társadalomtudományok: szervezetszociológia, politológia, szociálpszichológia	Rendszerváltás utáni helyzet kutatása Köztársasági ösztöndíj
1992-1999.	Fővárosi Szociális Központ (ma: BMSZK) ELTE Szociális Munka Szak	Szociológia, szociálpolitika és lakhatáspolitikai	Életkarrier vizsgálatok Új szociális rendszer Hajléktalanellátó rendszer kiépítése Magyarországon

3. táblázat: Kutatói munkáim, előzetes kutatásaim a disszertációm témájában (1992 – 2021.)

Forrás: saját szerkesztés

Az oktatási rendszer funkcióinak, az iskolai esélyegyenlőtlenség társadalmi és területi aspektusainak és az eddigi kutatásoknak, modelleknek és hatásmechanizmusoknak az áttekintése után áttérünk az iskola mint szervezet tanulmányozására, az intézményen belüli törvényszerűségekre, olyan fontos összefüggésekre, mint például a szocializáció, a motiváció, az iskolai kultúra és a pedagógiai kultúra, a látens diszkrimináció hatása az esélyegyenlőtlenségekre.

A kutatásaim általános bemutatását, az alapprobléma elemzését követően felvettem kutatási kérdéseimet, ismertettem a kutatás metodológiáját és lebonyolítását, majd kutatásaim eredményeit, és egyúttal, végül válaszokat adtam a kutatási kérdéseimre.

A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálatán belül kvantitatív kutatást végeztem, amelynek keretében

- a családi háttér és a területi adottságok hatásait vizsgáljuk a tanulói eredményességre, majd
- a családi szociális helyzet és a területi mutatók összefüggéseit vetjük össze (melyik az erősebb „hatású”) az iskolai teljesítményre (itt jegyezzük meg, hogy a hatás szót dolgozatunkban gyakran idézőjelbe tesszük, mert valójában többnyire csak az összefüggést lehet kimutatni, az ok-okozati hatásokat kevésbé),
- nagymintás analízissel vizsgáljuk meg az iskolai kontextuális hatást,
- megvizsgáljuk az összefüggéseket és elemezzük az egyenlőtlenségeket a területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai teljesítmények között, végül
- kvantitatív kutatás keretében elemezzük az összes hazai feladatellátó hely adatainak figyelembevételével az iskolai infrastruktúra (állag, információs technológiai felszereltség, könyvtári ellátottság) hatását az iskolai esélyegyenlőtlenségre.

Ezek mellett kvantitatív kutatás keretében vizsgáljuk az asszertivitás területi vetületeit, az esélyegyenlőtlenségi és egyenlő bánásmódbeli problémák különböző típusait a hazai ombudsmani iroda jelentései és adatai alapján.

Kvalitatív kutatásunkat országos teljes mintából (összes magyarországi általános iskola) háromlépcsős eljárással választottam ki,

- területi-gazdasági szempontú, majd
- teljesítmény szerinti szelektálással, a kapott szűkített mintákból pedig
- véletlen mintavétellel kaptam meg

azokat az iskolákat, amelyek pedagógusaival irányított, strukturált interjúkat készítettünk.

Az iskolákban készült tanári interjúkat – mivel rengeteg érdekes információ és nagyon gazdag gondolati tartalom jellemezte a hatalmas méretű anyagot – több különálló módszer szerint elemeztem.

- Négy (2 x 2) kategóriát képezve (hátrányos helyzetű/jó gazdasági adottságú térségekben jól teljesítő/gyengén teljesítő iskolák szerint) azt vizsgáltuk, hogy a különböző adottságú oktatási intézmények pedagógusai mennyiben gondolkodnak másképp, mit tartanak fontosnak az iskolai esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos kérdésekről.
- Tematikák szerint külön is kiemeltük, hogy a kutatásom szempontjából legfontosabb tényezőkről: a családi háttéréről, a területi jellemzőkről és az iskolai kultúráról mit mondtak és gondoltak a megkérdezett pedagógusok.

- Esetelemzésekkel és beadványok adatainak elemzésével megvizsgáltam, hogy egyáltalán milyen típusú diszkriminációs ügyek jutnak el a panasz, majd azok kivizsgálása szakaszáig és mely esetekben történnek intézkedések is.

Fenti kutatásaim kapcsán megválaszoltam kutatási kérdéseimet, megvizsgáltam hipotéziseimet, összefoglaltam tapasztalataimat, és következtetéseket vontam le a kapott eredmények alapján. Végül többféle szintű és metodológiájú javaslatot fogalmaztam meg a területi egyenlőtlenségek és főként az iskolai esélyegyenlőtlenségek, diszkriminatív eljárások vizsgálatára, helyzetelemzésére, elkerülésére, kezelésére, a méltányosabb oktatási rendszer kifejlesztésére, intézményi fejlesztésekre és komplex területfejlesztésre, továbbá újabb kutatási irányokra vonatkozóan is.

2 KUTATÁS BEMUTATÁSA

A három kutatássorozatból álló disszertációm első része a szekunder kutatás, a releváns tudományos szakirodalom és az idevonatkozó hazai és nemzetközi szabályzások áttekintése, amelyben az iskolai esélyegyenlőségre és a diszkriminációra vonatkozó irányelveket és törvényeket vizsgálom, valamint alapproblémaként a területiség, az iskolai teljesítmény, eredményesség, a szociális, családi háttér és az esélyegyenlőtlenség összefüggéseit. Az előzetes primer kutatásokban kvantitatív (adatelemzés) és kvalitatív (interjúk, helyzetelemzés) módszerekkel mutatom be a probléma neveléstudományi, szociológiai vetületeit. Egyúttal kutatásom során a fókuszba helyezett látens diszkrimináció modellt tesztelem, pontosabban a gyakorlatban való érvényesülését vizsgálom²⁹. Végül harmadik lépésben - szintén primer kutatások keretén belül - kvantitatív (adatelemzés, tartalomelemzés) és kvalitatív (helyzetelemzés, esetismertetés) módszerekkel az oktatásszabályozás működését veszem górcső alá.

2.1 A kutatás alapproblémája

A látens diszkrimináció modell szerint a tényleges hatásokat az iskola fejti ki, miközben az, hogy milyen lesz ez a hatás, milyen egyenlőtlenségeket hoz létre az iskola, az többé vagy kevésbé megfelel a szociális háttérnek és a területi egyenlőtlenségeknek. Az a kérdésünk, hogy mi jellemzi ezek meghatározó szerepét a tanulás eredményességére, pontosabban az összefüggésük milyen a tanulás eredményességével. Azt a kérdést tesszük fel, hogy miközben az iskola autonóm hatótényező, de az egyenlőtlenségeket a kontextuális körülményeknek megfelelően hozza létre, ebben inkább a szociális helyzetben mutatkozó egyenlőtlenségeket transzformálja, vagy a területieket, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt.

Feltételezünk egy hatásrendszert, amely kölcsönhatásban van a tanulók családi háttérével, szociális helyzetével, amely – mint vizsgálandó tényező – összefüggésben van az oktatás szabályzásával, ez alapvetően meghatározza az iskolai működési- és viszonyrendszerét, amely

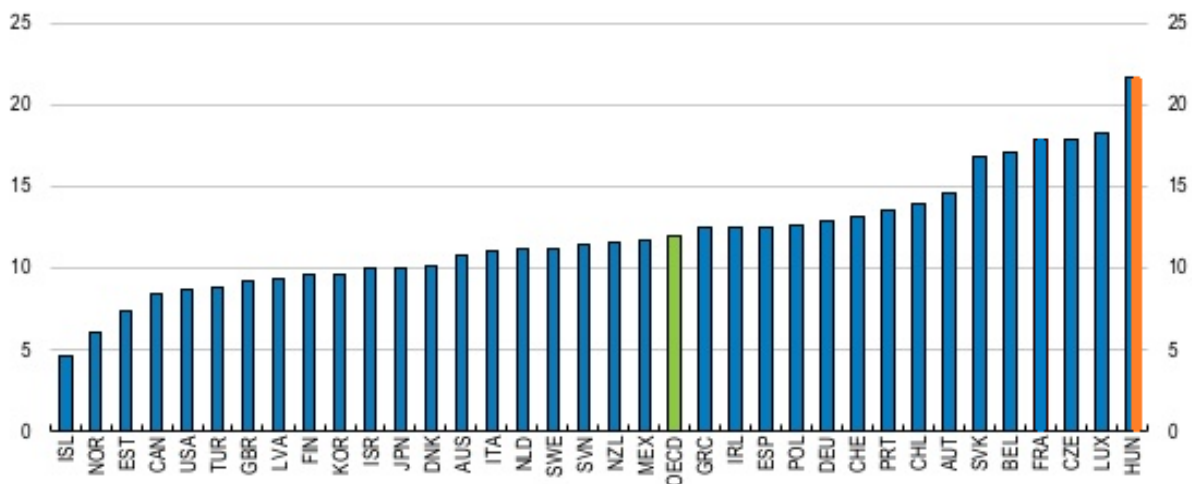
²⁹ Ez azért nehéz feladat, mert ma még nem tudjuk, melyek azok a pedagógiai kultúrában jelen lévő tényezők, amelyek alapvetően befolyásolják a tanulók formálódását, vagyis nem tudjuk operacionalizálni az iskolai hatást. Ugyanis ha azt szeretnénk kimutatni, pontosabban alátámasztani, hogy a hátrányos szociális helyzet transzformálódása tanulási elmaradásokká, a nevelés eredményeiben mutatkozó, előnyöket és hátrányokat jelentő egyenlőtlenséggé az iskola tevékenységének tudható be, akkor valamilyen módon „mérhetővé kell tenni” az iskolai hatást, a pedagógiai kultúra e kérdésben fontos sajátosságait, és úgy tűnik, ez nagyon nehéz feladat. Ez okozza a látens diszkrimináció modell tesztelésével kapcsolatos nehézségeinket, azonban a kvalitatív kutatásunkban ezeket a hatásmechanizmusokat igyekeztünk felszínre hozni és pontosítani.

„hatással van” a tanulási eredményességre, vagyis a tanulók iskolai teljesítményére. A hatásrendszer összefüggésének erőssége nagyban befolyásolja a gyerekek esélyegyenlőségét, amennyiben a gyerekek iskolai sikerességét és előmenetelét a családi háttere determinálja, akkor ezt igazságtalan és esélyegyenlőtlen rendszernek nevezhetjük. A második részben mindennek a hazai és nemzetközi szabályozását vizsgáljuk meg.

2.2 Kutatási szempontok

Az igen átfogó kutatás-sorozatomban két külön részbe sorolható, mindkettő kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt tartalmaz. A szekunder kutatási rész feldolgoz szakirodalmakat és bemutat diszkriminációs eseteket, majd az első primer kutatás során gyakorlatibb, főként terepen végzett kutatásainkban az iskolai diszkrimináció szintjét vizsgáltam, abból a szempontból, hogy van-e hatása, és milyen hatása van az iskolai teljesítményre annak, hogy hol járnak iskolába és hol élnek a gyerekek, milyen típusú és adottságú az adott település, mennyire fejlett, stb.

A második, teoretikusabb munkám első része az iskolákban történő torzulások, visszaélések vizsgálata nemzetközi és hazai terepen, fókuszban az ezekkel kapcsolatos jogi esetek elemzése. Tudjuk korábbi kutatásokból, hogy a gyerekek tanulási eredményei és az iskolák, illetve a lakóhelyek településeinek bizonyos sajátosságai között vannak erős összefüggések. Minél kisebb egy település, minél kevésbé fejlett, annál gyengébbek ott a gyerekek tanulási eredményei, ezt az összefüggést már számtalanszor bemutatták oktatáskutatók. De az már egy érdekes és az eddigi kutatásokban csak ritkán tárgyalt kérdés, hogy vajon a települési sajátosságok minden más, esetleg közvetítő tényezőtől függetlenül befolyásolják a tanulási eredményeket, vagy pedig arról van szó, hogy nincs közvetlen hatás, pusztán a települések eltérő szociális összetétele miatt alakul ki a korreláció. Ha önmagában a szocioökonómiai háttér és a tanulási eredmény közötti összefüggést vizsgáljuk, akkor nemzetközi mérésekben részt vevő országok között Magyarországon a legerősebb a korreláció, amely szinte determinálja a gyerekek sorsát, ami igazságtalan, az esélyegyenlőtlenségeket konzerválja, sőt erősíti, ráadásul gazdasági értelemben is igen káros, hiszen a rossz szociális helyzetben lévő, tehetséges gyerekek nagyobb része szinte törvényszerűen „elvész a rendszerben”.



1. ábra: A szocioökonómiai háttér hatása a diákok szövegértési és olvasási készségére (százalékban)

Forrás: „Reducing inequalities in educational opportunities”, OECD-kutatás, 2017. szeptember

A fenti ábra mutatja, hogy Magyarországon a családi háttérnek mekkora az iskolai teljesítményre gyakorolt hatása nyolcadik osztályos gyerekek esetében³⁰.

Kutatásaimban alapvetően az Országos kompetenciamérés (OKM)³¹ adatait használtam, amelyek alapján kimutatható, hogy van egy erős összefüggés a területi jellemzők és a tanulás eredményei között, amely probléma átvezet az alapkérdésünkre, hogy vajon ez közvetlen kapcsolat-e. Az összefüggések (amelyekről bizonyítjuk később, hogy csak áttételesek, közvetettek, és ezért megkérdőjelezhető, hogy már a területi jellegzetességek determinálják az iskolai eredményességet) részletesebben a következők:

- A gazdagabb régiókban jobbak az eredmények.
- A nagyobb településeken jobbak az eredmények.
- A HH településeken rosszabbak az eredmények.

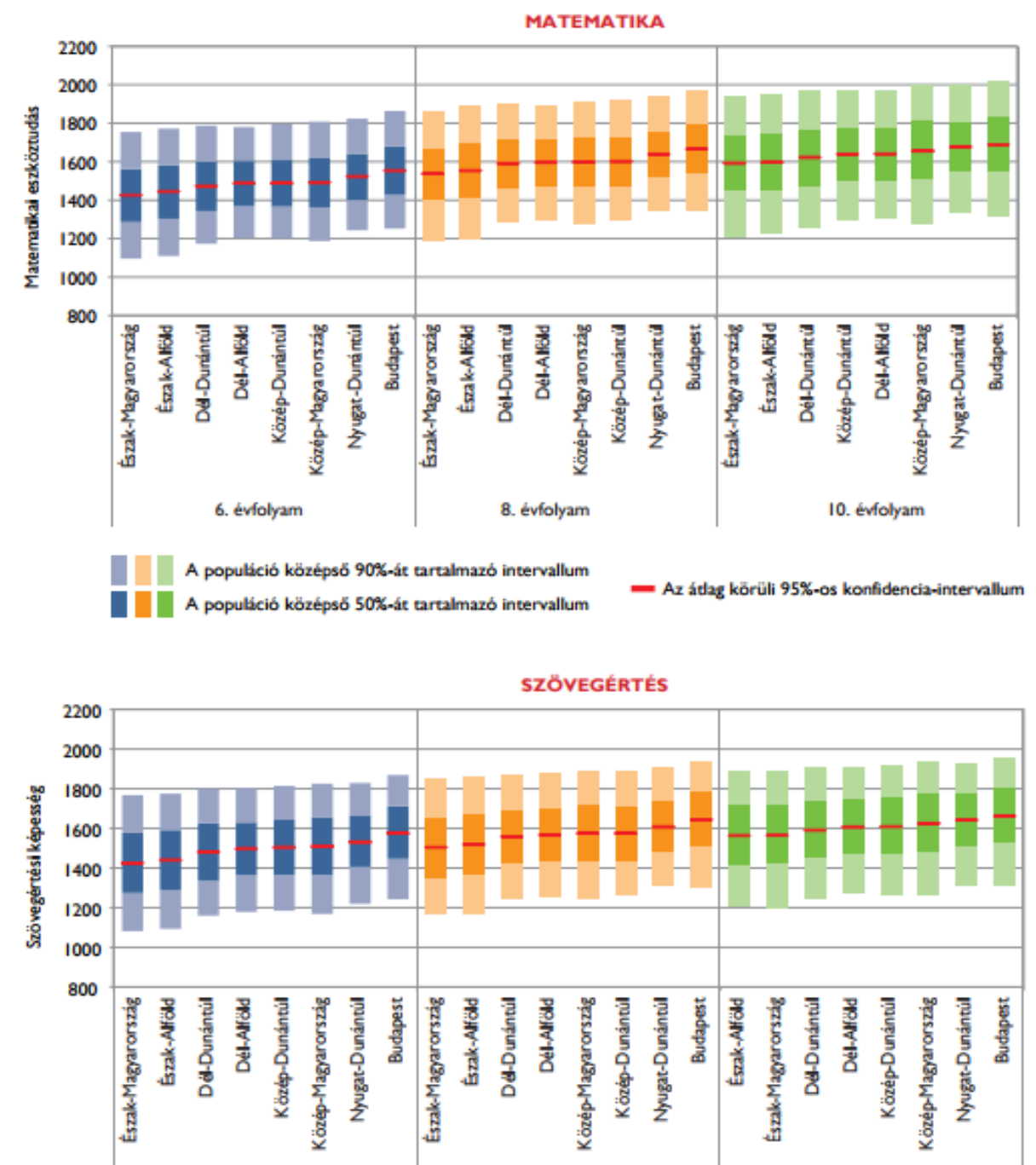
Ahogy a 4308 iskola 264 277 tanulója³² részvételével lezajlott 2016-os OKM adataiból készült alábbi két (31., 32.) ábrán is világosan látszik, a hazai területi tényezők (régiók szerint és

³⁰ A számítások a PISA felmérések adatainak elemzése alapján készültek, a szülők végzettségi szintjét, foglalkozását, az otthoni könyvek számát és a háztartások havi jövedelmét vették alapul, valamint a olyan területi mutatókat, mint a kulturális és oktatási intézmények közelségét, elérhetőségét a szocioökonómiai státusz megállapításakor.

³¹ A teszteknel deklarált cél, hogy a tárgyi tudáson, az iskolai tanterv anyagának ismeretén túl olyan kompetenciákat is mérjenek a feladatok matematikából és szövegértésből, amelyek megmutatják, mennyire tudja a diák a tanultakat a gyakorlatban felhasználni, a helyzeteket felismerni, problémamegoldásra alkalmazni.

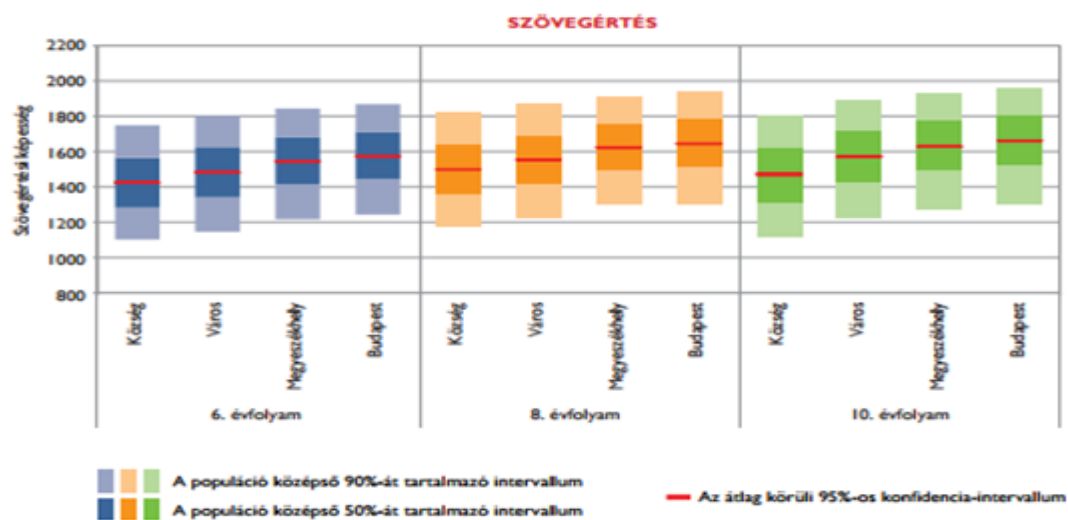
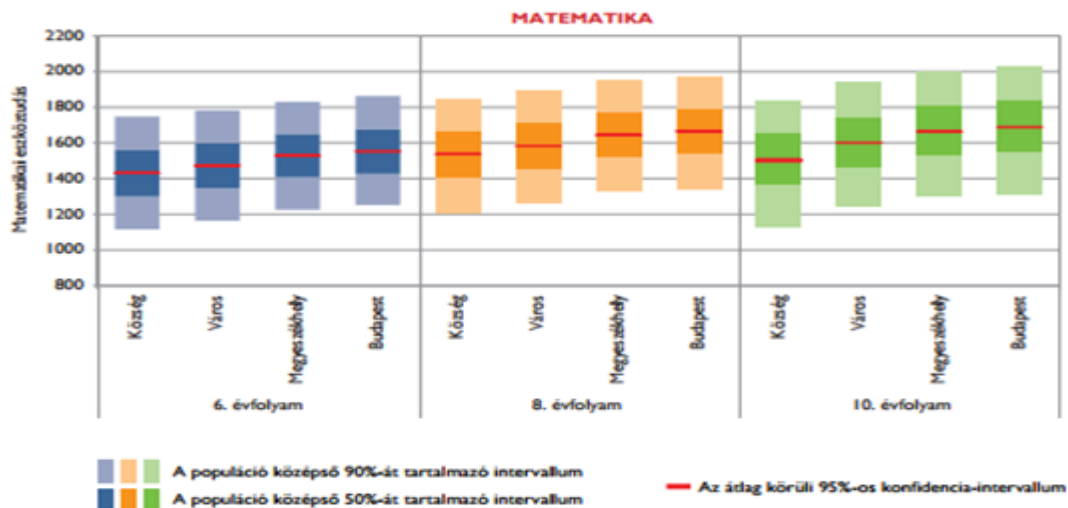
³² 90 834 hatodik osztályos, 88 382 nyolcadik osztályos (valamint 85 061 tizedik osztályos, akiknek most az adatai a kutatásunk szempontjából számunkra kevésbé fontosak).

településtípusonként is) és a családi, gazdasági háttér is összefügg a 12–15 éves gyerekek iskolai teljesítményével, ez pedig az esélyegyenlőtlenség vitathatatlan jele.



2. ábra: tanulók képességmegoszlása az egyes régiókban az átlageredmény szerinti növekedő sorrendben a 2016-os felmérés alapján

Forrás: Oktatási Hivatal éves riportja, 2017.



3. ábra: Az egyes településtípusokon található diákok képességmegoszlása

Forrás: Oktatási Hivatal éves riportja, 2017.

A vizsgálathoz felhasználjuk a pedagógiai hozzáadott értéket (PHÉ), ami viszont a látens diszkrimináció modell alkalmazásával szorosan összekapcsolódik. Akkor tekinthetjük PHÉ-nak két egymást követő teszteredmény különbségét (a fent bemutatott OKM-adatok alapján a 6. osztályról 8. osztályra az adott két év alatt kimutatható teljesítményfejlődést), ha elfogadjuk a látens diszkrimináció modellt, vagyis ha kimondjuk, hogy a tudás változásáért egyértelműen és csakis az iskola a felelős. Vagyis e kutatásnak az egyik elméleti bázisa valóban a látens diszkrimináció modell. Az általunk vizsgált hatásrendszer – amelyre majd részletesebb elemzésünkben is visszatérünk – négy fő tényezője: az iskola, a szociális helyzet (a szociális környezet), valamint a település adottságai és a mindezekre ható szabályzás.

2.3 A kutatás kérdésvetései

Az esetanalízisek jogérvényesülés szempontjából igen komplex kérdéseket vetnek fel főként arról:

- melyek azok a gyermeki jogok, amelyek az oktatás során sérülnek, sérülhetnek,
- kik a legjellemzőbb szereplői ezen eseteknek mindkét oldalon, főként akik ezen jogokat megsértik és
- hogyan, továbbá
- milyen módon védekezhetünk hasonló esetek ellen, illetve
- hogyan alkalmazhatunk prevenciót?

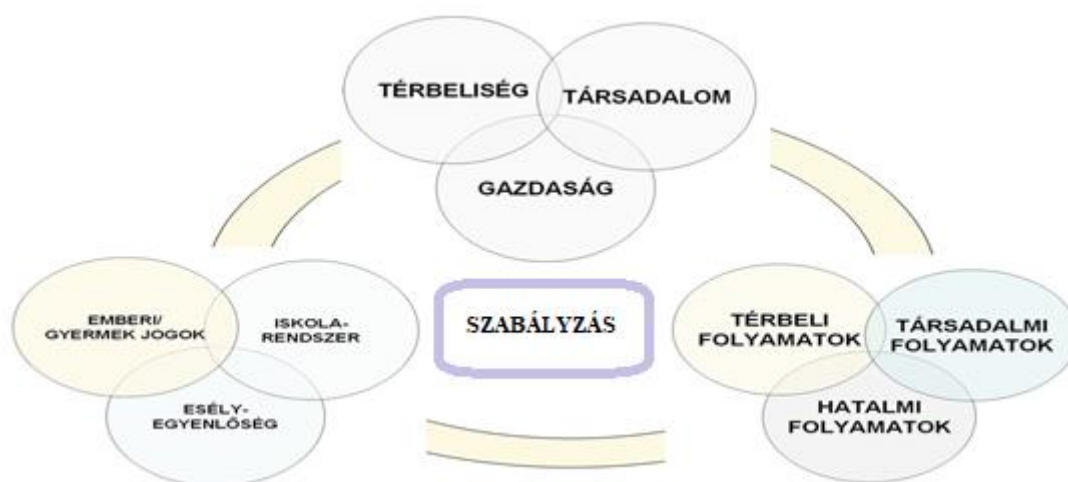
A kutatásunk második részében az explicit jogsértésen túl vizsgáljuk azokat a tényezőket, melyek – akár tömegesen is – hátrányos helyzetbe juttathatják a következő generációk tömegeit anélkül, hogy látványos törvénysértést követnének el. A fentebb már ismertetett deficit, szegregáció és látens diszkrimináció modell mindegyike alkalmas arra, hogy mint fogalmi rendszert (elméletet, paradigmát stb.) felhasználjuk arra, hogy különböző szempontokból megvizsgáljuk és magyarázzuk a gyerekek között kialakuló, alapvetően jogsértő különbségeket, vagyis az esélyegyenlőtlenségek okait. Ezen modellek különböző magyarázatokkal szolgálnak arról, hogy

- miképpen jönnek létre az eltérő tanulási eredmények, és
- miért lesznek különbözőek és a társadalmi helyzettel összefüggők a személyiségfejlődés eredményei, és hogy
- milyen várhatóan optimális hatású cselekvés lehet adekvát ebben az egész esélyegyenlőtlenségi helyzetben.

A legújabb, legátfogóbb magyarázatot adó és ezért elemzéseink fogalmi keretétől választott látens diszkrimináció modell tesztelése, vagyis gyakorlatban való érvényesülésének vizsgálata azért nehéz feladat, mert ma még nincsen elegendő tudásunk arról, melyek azok a pedagógiai kultúrában jelen lévő tényezők, amelyek alapvetően befolyásolják a tanulók formálódását, vagyis nem tudjuk operacionalizálni teljes vertikumában az iskolai hatást. Ugyanis ha azt szeretnénk kimutatni, pontosabban alátámasztani, hogy a hátrányos szociális helyzet transzformálódása tanulási elmaradásokká, a nevelés eredményeiben mutatkozó, előnyöket és hátrányokat jelentő egyenlőtlenséggé az iskola tevékenységének tudható be, akkor valamilyen módon „mérhetővé kell tenni” az iskolai hatást, a pedagógiai kultúra e kérdésben fontos sajátosságait, és úgy tűnik, ez rendkívül komplex vizsgálatot igényel.

3 A TÉMA GONDOLATRENDSZERE ÉS TUDOMÁNYOS HÁTTÉRE

Az emberiség története egyben paradigmaváltozások sorozata abból a szempontból (is), hogyan tekintenek a gyermekre, a következő generációkra, milyen feladatot, fontosságot tulajdonítanak nekik és legfőképpen hogyan és milyen tudásokat adnak át a részükre. Az oktatásrendszer és annak szabályozása folyamatos változás alatt van, kritikák kereszttüzében, számtalan külső hatás, szándékolt és véletlen változás, látható és láthatatlan, értékeltés elemzett, valamint soha ki nem mondott, tabunak számító jelenségek egyaránt befolyásolják.



4. ábra: Az oktatási esélyegyenlőtlenségek hátterének vizsgálható szempontjai

Forrás: saját szerkesztés

Ahhoz, hogy mindezen folyamatok és paradigmák változásait áttekintsük, a fogalomrendszerének fejlődését, a gyermeknevelés, oktatás társadalmi és jogi felfogásának változásait szeretném bemutatni interdiszciplináris megközelítésben, amelynek részét képezi a filozófiai háttér (egyenlőség, szolidaritás, fejlődés, szabadság és felelősség) társadalomtudomány és elmélet-történet (szociológia, gazdaságföldrajz, pszichológia), jogelmélet és –gyakorlat (egyenjogúság, méltányosság, felelősség, igazságosság, egyenlő bánásmód, gyermeki és oktatáshoz való jogok stb.)

3.1 *Filozófiai háttér*

3.1.1 Egyenlőség mint alapeszme

Az emberek közti egyenlőség kérdése történelmünk folyamán mindig élénken foglalkoztatta az emberiséget, ezért megjelenik minden tradicionális hiedelemrendszerben, így például a vallási rendszerekben és a gondolkodók által felépített érték- és gondolati rendszerekben, a filozófiában és az utópiákban is. A társadalmi egyenlőségen³³ azt értjük, hogy a társadalomban nem létezik az életkoron, nemen, valláson, kaszton, etnikumon, nyelven vagy bármi másan alapuló megkülönböztetés, vagyis olyan helyzetet, amelyben egy adott társadalomban, közösségben vagy elszigetelt csoporton belül minden ember bizonyos tekintetben ugyanolyan státuszt élvez, beleértve a polgári jogokat, a szólásszabadságot, a tulajdonjogokat és az egyes szociális termékekhez és szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést.

A társadalom elosztási funkciójának működését, az egyének, intézmények közti szellemi és anyagi dolgok eloszlását szabályozza a jogrendszer. Az elosztás és újraelosztás (redisztribúció) igazságosságát, annak strukturális elveit írja le a jogosultságelmélet³⁴ („Entitlement Theory”, Nozick 1974, p. 149–154.), melynek gyökerei több ezer évesek. Ha a kronológia szempontjából vizsgáljuk, akkor a legrégebbi gondolatnak az egyenlőség eszméjét tekinthetjük, amely minden világvallásban hangsúlyosan megjelenik, mellette kevésbé pregnánsan a testvériség, szolidaritás is, a legújabb gondolat a modern ember individualizmusa, szabadságvágya.

Harold Laski (1893–1950), az egyik legbefolyásosabb liberális gondolkodó az alábbi egyenlőségi feltételeket határozta meg:

- Különleges kiváltságok (privilegiumok) megszűnése a társadalomban.
- Mindenki számára megfelelő lehetőség a személyiségek teljes potenciáljának fejlesztésére.
- Hozzáférés mindenki számára a szociális juttatásokhoz, bármilyen korlátozás nélkül, például családi helyzet vagy vagyon, öröklés stb.
- A gazdasági és társadalmi kizsákmányolás hiánya. (Laski 1925)

A közelmúltban Bryan Turner³⁵ törekedett az egyenlőség átfogó koncepciójának kidolgozására, szerinte az egyenlőségnek az alábbi összetett fogalmakkal kell rendelkeznie:

1. A személyek alapvető egyenlősége: „mindannyian egyenlőek vagyunk Isten szemében”.

³³ Itt nem térek ki a hellenisztikus és más ókori filozófiákra terjedelmi okokból. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a politikai egyenlőséget hirdető görög demokrácia is rendkívül diszkriminatív volt, hiszen a nők, a rabszolgák és más, állampolgári státus nélkül pl. Athénban élő személyek nem vehettek részt benne.

³⁴ Ez témánk szempontjából majd több helyen is kiemelten fontos lesz, hiszen a közoktatás az állam/mindenkori kormány éves költségvetésnek az egyik redisztribúciós tétele.

³⁵ Turner, Bryan Stanley (1986): *Equality*, Chichester: Ellis Horwood

2. Esélyegyenlőség: a társadalmi fejlődéshez szükséges fontos társadalmi intézményekhez való hozzáférést minden diszkrimináció nélkül mindenkinek biztosítani kell. Ha van valamilyen kiválasztási kritérium, akkor olyan tulajdonságokra, értékekre kell épülnie, mint a szükségletek, eredmények és tehetségek. (Az egalitáriánus és neoliberais gondolkodók szerint ez már a méltányosság elvárásrendszere inkább).
3. Egyenlőségi állapot és feltételek: amennyiben megpróbálják megteremteni az életkörülményeket az érintett társadalmi csoportok részére. Nem elég például azt mondani, hogy van szabad verseny, ha valaki olyan alapvető fogyatékossgal indul (akár fizikai, gazdasági, akár más téren), ez esetben nincs egyenlő versenyfeltétel.
4. Eredményegyenlőség (equality of outcome): vagy más szavakkal az eredmények egyenlőtlenségének megváltoztatását célzó beavatkozások amelyek azt célozzák, hogy megváltoztassák/transzformálják a kezdeti esélyegyenlőtlenségeket és a társadalmi egyenlőséget – egy adott folyamat kimeneteként – társadalmi egyenlőséggé. (Turner 1986)

A társadalmi egyenlőség magában foglalja a gazdasági egyenlőséget, az egészségügyi (biológiai) egyenlőséget (Uzzoli 2003, Nemes Nagy József 1995) és más társadalmi biztonsági tényezők egyenlőségének fogalmát is ugyanúgy, ahogy a – majd később részletesen tárgyalt – esélyegyenlőséget és a kötelezettségek és jogok egyenlőségét is a társadalmi élet minden területén.

A felvilágosodás korában vált a társadalmi egyenlőség³⁶ központi alapeszmévé, melyet Rousseau az *Értekezés az emberek közti egyenlőtlenségek eredetéről és alapjairól* (1755) című művében elemez. Ez a munka később nagy hatással volt mind a közgazdasági elméletekre, mind a demokrata, szocialista, kommunista eszmékre. Rousseau szerint az ősközösségi társadalomban minden ember egyenlő volt, szabad, és csak a szükségletei kielégítése, a túlélés volt a célja. Ezt a „paradicsomi” állapotot a nagy mennyiségű termelés következtében létrejövő felesleg és az abból képződő magántulajdon tette tönkre, amelynek következtében kialakult az emberi mohóság, a felhalmozás, a munka, a másokon való uralkodás és az egyenlőtlenség. Az önkényuralom Rousseau szerint az egyenlőtlenség legmagasabb foka. A társadalmi folyamatokat vizsgálva Rousseau így jellemzi az egyenlőtlenségekből eredő különbségeket:

„Kétféle egyenlőtlenséget látok az emberi fajban /az emberek között/. Az egyiket természetinek vagy fizikainak nevezem, mert a természet hozta létre; ide tartoznak az életkornak, az egészségi állapotnak, a testi erőnek, valamint a szellemnek vagy léleknek a különbségei. A másikat

³⁶ Egyenlőség: „Egy olyan maxima, amely minden demokratikus társadalomban célként fogalmazódik meg, akkor is, ha nem teljesül maradéktalanul. A polgári társadalom legfontosabb célkitűzése, illetve vívmánya. A jog előtt mindenki egyenlő, nincsenek kiváltságok, az út nyitva áll a tehetség előtt. Az állapot, amelyben (az érvényesülésre) mindenkinek (megközelítőleg) egyenlő esélyei, azonos lehetőségei vannak.” (Magyar Értelmező Kéziszótár, 2003)

morális vagy politikai egyenlőtlenségnek nevezhetjük, mert egy bizonyos közmegállapodástól függ, és az emberek közötti egyezés /társadalmi szerződés/ hozta létre vagy legalábbis szentesíti. Ez utóbbi különféle kiváltságokból áll, melyeket némelyek másoknak a rovására élveznek; így például gazdagabbak, hatalmasabbak, nagyobb megbecsülésnek örvendenek, mint amazok, sőt engedelmeskedésre bírhatják őket.” (Rousseau 1978 [1755]³⁷)

Az egyenlőség rousseau-i kategorizálásának három legfontosabb kritikája:

- Egyrészt forrása szempontjából nem minden egyenlőtlenség választható szét ennyire élesen természeti, fizikai vagy morális, politikai egyenlőtlenséggé,
- Másrészt társadalmi értelemben bizonyos egyenlőtlenségek irrelevánsnak tekinthetők bizonyos kultúrákban, míg máshol fontos tényezők. Például bizonyos társadalomban az idősök a hatalom birtoklói (vö. vének tanácsa), más esetben, mint sok modern országban kimondottan mellőzött, hátrányos helyzetet jelent megöregedni. Tehát az egyszerű különbségeket a társadalom kultúrája, ítéletei, közösségi szabályai változtatják egyenlőtlenséggé.
- A harmadik ellenérv, hogy a fizikai egyenlőtlenségek társadalmi hatását sokszor kiolthatja, vagy legalábbis „leárnyékolhatja” a hatalmi vagy gazdasági egyenlőtlenség. (Marx 1974, p. 120–121.)

E három érvelés logikája később még visszaköszön a kutatásaink eredményeinek elemzéseikapcsán.

3.1.2 Szolidaritás és fejlődés

A modernizáció folyamatait hajlamosak vagyunk társadalmi szempontból leegyszerűsíteni az individualizáció térnyerésére a szolidaritással szemben, ezen vélekedés figyelmen kívül hagyja mindkét jelenség komplexitását.

Durkheim (1893) a társadalmi szolidaritást is – akárcsak a többi általa vizsgált társadalmi tény és intézményt - az emberi értékrendek, az etika és az erkölcs szempontjából vizsgálta szociológiai munkái során és különösen a Munkamegosztás (Division of labour) című munkájában. Egész életét a normák megléte, hiánya, a hitek emberi viszonyokra gyakorolt hatásainak és a viselkedés összefüggéseinek szentelte.

3.1.3 Szabadság és felelősség

A francia forradalom hármas jelszava: „Liberté, Égalité, Fraternité” (magyarul: „szabadság, egyenlőség, testvériség”)³⁸, azonban sokak, így például Steven Pinker szerint „*nincs olyan*

³⁷ Oldalszám nélkül.

³⁸ A Francia Köztársaságnak az alkotmány 2. pontjába foglalt nemzeti mottója, amely a francia forradalom Liberté,

társadalom, amely egyszerre igazságos, szabad és egyenlőséget megvalósító lenne. Ha igazságos, akkor a többet dolgozó emberek többet halmoznak fel. Ha szabad, akkor az emberek gyermekeiknek adják vagyonukat. De ebben az esetben nem lehet egyenlőség, minthogy egyes emberek gazdagságot fognak örökölni, mások viszont nem.” (Pinker 2002, p. 408.)

3.2 Társadalomtudományi háttér

Mivel a társadalom maga bonyolult emberi viszonyok összessége, amelybe minden egyes új tag meghatározott szociális relációrendszerbe érkezik, ezért az egyenlőség már a kezdetekkor megkérdőjelezhető.

Alapvető társadalomfilozófiai kérdések, hogy

- mit is jelent az elfogadható egyenlőtlenség mértéke?
- mennyire indokoltak, szükségesek a társadalmi egyenlőtlenségek?
- milyen tényezők okozzák a társadalmi egyenlőtlenségeket?
- hogy lehet csökkenteni, avagy megszüntetni a társadalmi egyenlőtlenségeket, valamint
- egyáltalán szükséges-e, célszerű-e beavatkozni (és ha igen, mi a cél)?

Ezen társadalomfilozófiai kérdések megválaszolására az utóbbi három évszázadban több tudományos irányzat tett kísérletet. Az egyenlőtlen társadalom, amely negatív konnotációval és aktívan hangsúlyozza a különbségeket az antiszolidáris és diszkriminatív, melynek jog előtt, illetve intézményesen egyenlőtlen bánásmód, továbbá az öngerjesztő folyamat következtében erősödő esélyegyenlőtlenség az egyenes következménye. Tudományos szempontból egyrészt a szociológia, másrészt a pszichológia, harmadrészt a politika különböző aspektusaiból értelmezhető. A társadalomtudomány oldaláról még elemezhetjük a társadalomfilozófia szempontjából, a humanizmus, a racionalitás, vagy például a liberalizmus elvei szerint is. Mihály Ottó (2001) filozófiai, etikai alapokon közelíti meg a pluralizmus és autonómia kérdéseihez kötve az oktatásban számon kérhető esélyegyenlőség és méltányosság magalapozását: „A pedagógus és az iskolai autonómia igénye ebben a felfogásban úgy jelenik meg, mint annak a professzionális személynek és annak professzionizált társadalmi szervezetnek az igénye, amely más intézmények mellett vagy éppenséggel azok ellenére a gyermekek-ifjak fejlődésérdekeinek és ezért létérdekeinek a kifejezője, képviselője. A pedagógiai autonómia, avagy a szakmai önállóság tehát nem valamiféle öncél és nem is a pedagógus és az iskola önérdeke (bár ilyen elemektől nem lehet mentes), hanem annak egyik

égalité, fraternité, ou la mort! („Szabadság, egyenlőség, testvériség, vagy halál!”) jelmondatából származik.

alapfeltétele, hogy a pedagógus, az iskola képes legyen a gyermek egyéni (és minden egyes gyermek egyéni) érdekeinek megfelelő nevelés-oktatás két alapvető követelményének – lehetőség a választásra, semlegesség az értékeket illetően – a biztosítására.”³⁹

3.2.1 Történelmi háttér: a gyermekek értékévé válásának története

A középkori keresztény kultúrában kis felnőttnek tekintették a gyermekeket, a rájuk való gondoskodás egy szükséges rossz volt, melynek egyetlen célja, hogy mihamarabb termelő, munkaképes felnőttként a társadalom hasznos részévé váljon az illető. A gyermekekkel szembeni távolságtartó és szigorú attitűd oka a nagyfokú és tömeges szegénység, továbbá a magas gyermekhalandóság volt. A felvilágosodás és a polgárosodás során tudományos kutatások és az új filozófiai irányzatok nyomán fontosabbá válik a gyermekkor, a fejlődés, előtérbe kerül a szülők és az iskola nevelői felelőssége is. Locke a XVII. század végén úgy fogalmazott, hogy a nevelésnek hármass funkciója, célja: az egészséges, erős szervezet, a hívő, erkölcsileg nemes lélek és a praktikus tudással teli agy⁴⁰. Rousseau a XVIII. század derekán egyenesen azért harcolt, hogy a gyermekeknek hagyják meg a gyermekkorát mielőtt felnőtté válna. (Igaz, hogy ő maga a saját gyermekeinek ezt nem adta meg, mind az 5-öt állami gondoskodásba adta). Filozófiai művében azzal érvelt, hogy a gyermek, mint természeti lény eredendően jónak születik, azonban a társadalmi együttélés elrontja⁴¹.

Elsőként Spence a XVIII. század végén fogalmazott úgy, hogy minden gyermeknek joga van a föld gyümölcseinek élvezetében való teljes részesedéshez⁴².

A XIX. század elején még mindig a szülei tulajdonának tekintették a gyermekeket, habár helyzetük sokat javult⁴³.

Az Első Világháború után sorra jöttek létre nemzetek feletti szervezetek, melyek – többek között – megalapozták a globalizálódó világ új küzdelmeit a béke fenntartása, az igazságosabb társadalom kialakítása és az egyetemes emberi jogok védelme érdekében. Ilyen szervezet például az 1919-ben megalakult ENSZ (Egyesült Nemzetek Szövetsége), melynek

³⁹ Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. A „klasszikus” pedagógia és a nevelés „klasszikus” paradoxonai. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz., Idézi: Thun Éva (2011): Mennyire jártasak a pedagógusok az esélyegyenlőség pedagógiájában? Iskolakultúra 2011/12 60 Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, o.64.

⁴⁰ Locke, John (1693): Gondolatok a nevelésről

⁴¹ Rousseau, Jean- Jacques (1762): Emil, avagy a nevelésről

⁴² Spence, Thomas (1796): A kisgyermek jogai

⁴³ A XIX. századi irányzatokról részletesen olvashatunk: Pukánszky B. (2005.): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben <http://real.mtak.hu> > Pukánszky_Neveléstani_keziko...PDF

tagszervezete az ILO (International Labour Organization – Nemzetközi Munkaügyi Szervezet) első ténykedéseinek egyike, hogy kiáll a gyermekmunka ellen, így megalakulása évében az ipari⁴⁴, majd két évvel később az agrárium területén szabályozza a fiatalok korhoz kötött foglalkoztatási limitjeit.

Az első világháború után, a menekült gyermekek megdöbbentő helyzetét látva a brit Eglantyne Jebb 1919-ben a német és osztrák gyermekek megsegítésére alapítványt hozott létre Save the Children Fund néven. 1920-ban létrehozta az International Save the Children Union néven működő szervezetet, melynek tagszervezetei a brit Save the Children Fund és a svéd Rädda Barnen. Munkássága során megalkotta a Gyermekek Chartáját, melyet eljuttatott a Nemzetek Szövetségének azzal a szándékkal, hogy meggyőződése szerint szót kell emelni bizonyos gyermekjogok elismeréséért és harcolni kell az általános elfogadásukért. A Nemzetek Szövetsége 1924-ben elfogadta a Jebb javaslatát tartalmazó Genfi Nyilatkozatot, mely megfogalmazta a gyermekek jólétét biztosító alapjogokat.

ÉV	ESEMÉNY	EREDMÉNY
1919.	Megalakult ENSZ (Egyesült Nemzetek Szövetsége), melynek tagszervezete az ILO (International Labour Organization – Nemzetközi Munkaügyi Szervezet)	Hours of Work (Industry) Convention a gyermekmunka ellen
	Eglantyne Jebb német és osztrák gyermekek megsegítésére létrehozta a Save the Children Fund-ot	Működni kezd a Save the Children Fund alapítványként
1920.	International Save the Children Union melynek tagszervezetei a brit Save the Children Fund és a svéd Rädda Barnen	Gyermekek Chartája
1924.	ENSZ elfogadja a Genfi Nyilatkozat	Gyermekek jólétét biztosító alapjogok
1945.	Nemzetek Szövetsége utódjaként	Egyesült Nemzetek Szövetségét (United Nations – ENSZ/UN) létrejön
1946.	Népszövetség feloszlása	Genfi Nyilatkozatba foglalt gyermekjóléti alapvető jogok elvesztetik jogalapjukat
	Egyesült Nemzetek Nemzetközi Gyermekek Gyorssegélyalaját (United Nations International Children's Emergency Fund – UNICEF)	
1948.	ENSZ Közgyűlése elfogadja az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, amely mérföldkő az emberi jogok elismerése vonatkozásában.	Csak néhány, kifejezetten a gyermekek javát – különösen a védelmüket – szolgáló rendelkezést tartalmaz.
1959. XI. 20.	ENSZ újabb nyilatkozatot fogad el a gyermekek jogairól ⁴⁵ , (annak alkalmazása nem bírt kötelező érvénnyel).	November 20-a: Gyermekek Jogainak Világnapja
1966. XII. 16.	ENSZ Közgyűlése: elfogadja a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát már két cikkben is foglalkozott a gyermekek védelmével;	A PPJ Nemzetközi Egyezségokmány 23. és 24. cikk tartalmaz általános gyermek- és családvédelmi alapelveket ⁴⁶

⁴⁴ C001 - Hours of Work (Industry) Convention, 1919 (No. 1)

⁴⁵ Alátámasztotta a kezdeményezést a magas csecsemőhalálozások száma, a nem megfelelő egészségügyi ellátások, az oktatás színvonalának elégtelensége, a gyermekek szexuális kizsákmányolása és nehéz körülmények között élő és a háborús konfliktusok miatt menekülté váló gyermekek megoldatlan helyzete.

⁴⁶ A 23. és 24. cikk összefoglalta azokat az általános alapelveket, melyre a gyermekek és a család védelmét alapítani lehet. Hiszen a családnak joga van a társadalom és az állam védelmére, tekintettel arra, hogy a család a

	ENSZ Közgyűlése elfogadja: Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát, melynek egyetlen cikke foglalkozott a gyermekek védelmével.	10. cikke a gyermeki jogokat, főként a védelmet a gazdasági és társadalmi kizsákmányolással szemben melyeket a részes államok az Egyezségokmány aláírásával elismernek ⁴⁷ .
1979.	ENSZ Emberi Jogi Bizottsága felállított egy, a világ minden régiója képviselőit megjelölt Gyermekek Nemzetközi Munkacsoportot ⁴⁸	Gyermekek Nemzetközi Éve
1989.	ENSZ Közgyűlése egyhangúlag elfogadja a Gyermekek jogi egyezményt (44/25 határozat)	ENSZ tagállamok ratifikálják ⁴⁹ Felállítanak egy ellenőrző bizottságot
1990.	Nemzetközi Csúcstalálkozó a Gyermekekért New Yorkban az UNICEF és hat tagállam (Kanada, Egyiptom, Mali, Mexikó, Pakisztán és Svédország) kezdeményezésére	1990 végére 57 ország vált részes állammá
1993-95	Emberi Jogokról Szóló Világkonferencia Bécsben megrendezett kijelentették, hogy a cél a nyilatkozat	Egyetemes Emberi Jogok Nyilatkozata
2014. 04.	A világ három országát leszámítva, valamennyi, 194 ország vált az egyezmény részesévé.	Egyetemes Gyermekek jogi Egyezmény

4. táblázat: A gyermekjogok története 1919-től napjainkig

Forrás: [A gyermekjogok története - UNICEF](#) (2021.03.16.) alapján saját szerkesztés

A fenti táblázat mutatja, hogyan alakult ki a jelenleg is érvényben lévő nemzetközi Gyermekek jogi Egyezmény. A gyermekjogok természete kettős. Megilletik őket azok az emberi jogok, melyek

társadalom természetes és alapvető egysége. Elismeri a megfelelő korban lévő férfiak és nők házasságkötéshez és családalapításhoz való jogát, melyet a házasulandók szabad beleegyezéséhez köt. A gyermekek védelméhez való joga megkülönböztetés nélkül minden gyermeket megillet, nem tehetnek megkülönböztetést e tekintetben neme, faja, színe, nyelve, vallása, nemzeti vagy társadalmi eredete, vagyona vagy születése folytán. Kimondja a gyermek anyakönyvezéshez, névviseléshez, valamint állampolgársághoz való jogát.

⁴⁷ ENSZ Közgyűlése: Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmány 10. Cikke deklarálja, hogy a társadalom természetes és alapvető egységének tekinti a családot, mely a legszélesebb körű védelmet érdemi, tekintettel arra, hogy az eltartott gyermekek gondozásáért és neveléséért felelős. Kiemeli a különleges intézkedések jelentőségét a fiatalok és a gyermekek védelmében, ami a származásukra tekintet nélkül megilleti őket. Védelem illeti meg a gyermeket és a fiatalokat a gazdasági és társadalmi kizsákmányolással szemben. Fokozottan védeni kell azokat a gyermekeket és fiatalokat, akiket olyan munkára kényszerítenek, amely ártalmas az erkölcsükre vagy az egészségükre. Meg kell állapítani azt a minimum korhatárt, ami alatt a gyermekeket foglalkoztatni nem lehet.

⁴⁸ A Gyermekek jogi egyezmény tervezetének kidolgozása 1979-ben, a Gyermekek Nemzetközi Évében kezdődött meg, melynek első tervezetét 1979-ben nyújtotta be a lengyel kormány az ENSZ Közgyűlésének, a Nemzetközi Év részeként. Az egyezmény megfogalmazására az ENSZ Emberi Jogi Bizottsága felállított egy, a világ minden régiója képviselőit megjelölt munkacsoportot. A tervezőcsoport magját a kormány megbízottak tették ki, de az ENSZ szerveinek és szakosított intézményeinek (ideértve az ENSZ Menekültügyi Főbiztos Hivatalának (UNHCR), a Nemzetközi Munkaügyi Szervezetének (ILO), az ENSZ Gyermekalapjának (UNICEF) és az Egészségügyi Világszervezetnek (WHO)), valamint számos nem kormányzati szervezetnek a képviselője is részt vett a tanácskozásokon. A lengyel kormány által benyújtott tervezet jelentősen módosult, és a hosszú tárgyalási folyamat során kibővült. Mielőtt a tervezet benyújtották a Közgyűlés elé, az ENSZ Emberi Jogi Bizottsága, valamint a Gazdasági és Szociális Tanács alaposan megvizsgálta a szöveget annak érdekében, hogy egy olyan egyezmény szülessen, amely a sokféle nemzeti kulturális, politikai és gazdasági helyzetnek megfelelően anélkül, hogy annak védelmi szintje csökkenne. Ez a folyamat, melynek eredménye egy széles körben támogatott történelmi fontosságú Egyezmény megszületése, 10 év gondos munkájába telt. 1989-ben az ENSZ Közgyűlése egyhangúlag elfogadta a Gyermekek jogi egyezményt (44/25 határozat), így utat nyitott a következő szakaszra: a tagállamok általi ratifikációnak és egy ellenőrző bizottság felállításának. Forrás: [A gyermekjogok története - UNICEF](#) (2021.03.16.)

⁴⁹ 1990 szeptemberére 20 állam ratifikálta az egyezményt (köztük Magyarország is), mely ezáltal hatályba lépett.

a felnőtteket is, azonban kiszolgáltatott helyzetük egy speciális garanciarendszer kiépítését indokolja. A Gyermekjogi Egyezmény a gyermeket, a felnőttekkel azonos jogokkal rendelkező jogalanynak tekinti, azonban speciális helyzetükből fakadó eltéréseik miatt bizonyos jogok speciális formában illetik meg, és ugyanezen helyzetük miatt többletjogosultságokkal is felruházza őket⁵⁰.

„Az Egyezményben részes államok az elidegeníthetetlen emberi jogok mellett fő irányként a speciális gyermeki jogok védelmét jelölik meg, hiszen a gyermekkori különleges segítséghez és támogatáshoz biztosít jogokat. A társadalmi élet alapvető egysége a család, mely tagjainak megadja a védelmet, támogatást ahhoz, hogy a szerepét a közösségben maradéktalanul betölthesse. Ahhoz hogy a gyermek személyisége harmonikusan fejlődjön, szeretetteljes családi környezetben és megértő légkörben kell felnőnie. A családban nyújtott támogatás készíti fel a gyermeket arra, hogy a társadalomban önállóan tudjon élni. A gyermekeknek – tekintettel arra, hogy szellemi és fizikai érettségük hiányos – különös védelemre és gondozásra van szükségük, ezen megfelelő védelem megilleti őket születésük előtt és után is. Biztosítani kell a gyermekek részére, hogy családban nevelkedhessenek, így az örökbefogadás intézményét kiemelten támogatja az Egyezmény, továbbá különös figyelmet kell szentelni a hátrányos helyzetben élő gyermekek felzárkóztatására. A nevelés során figyelembe kell venni a gyermek, nemzeti, etnikai, vallási hovatartozását, és annak szellemében kell gondoskodni róluk. Az Egyezmény a részes államoknak előírja az együttműködési kötelezettséget arra, hogy minden országban, de különösen a fejlődő országokban meg kell célozni a gyermekek életkörülményeinek a javítását. Minimumszabályokat kell felállítani az igazságszolgáltatásban, mellyel minden részes államnak azonosítania kell magát.

Gyermekeknek kell tekinteni azt a személyt, aki a tizennyolcadik életévét nem töltötte be, kivéve, ha a nemzeti jogszabályok értelmében a nagykorúságot már korábban elérte.

Az Egyezményben biztosított jogok minden megkülönböztetés nélkül megilletik a gyermekeket. A gyermekre/kiskorúra vonatkozó alapvetés, hogy minden esetben a *'mindenek felett álló érdekét'* kell figyelembe venni a hivatali eljárásokban, a szociális védelem köz- és magánintézményeiben, a közigazgatási hatóságok, a bíróságok és a törvényhozó szervek előtt.

⁵⁰ Erről részletesebben: Alpár Vera: Kulcs a jövőhöz – gyermekjogi kutatás az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának Az EU gyermekjogi Bizottsága részére 2013.

Az Egyezményben részes államoknak meg kell tenni minden lépést annak érdekében, hogy az Egyezményben foglalt jogok érvényesüljenek.

Minden gyermeknek joga van az élethez, így a részes államoknak biztosítaniuk kell az életben maradáshoz és az egészséges fejlődéshez való körülményeket. Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy nevet kapjon, állampolgárságot viseljen, valamint, hogy ismerje szüleit és családjában nevelkedjen. Biztosítja az egyezmény azt a jogot, hogy a gyermeket a személyazonosságától megfosztani ne lehessen.

A ratifikációban résztvevő tagállamoknak minden esetben tiszteletben kell tartani a kiskorúért felelős minden egyes személy felelősségét, jogát és kötelezettségét is. Alapszabály, hogy gyermeket családjából csak abban az esetben lehet kiemelni, amennyiben az intézkedést indokolja a kiskorú *'mindenek felett álló érdeke'*.

Biztosítani kell a családegyesítés nevében, hogy a gyermek másik államba utazhasson, ennek megfelelően részes államba történő beutazása vagy onnan történő kiutazása iránti kérelmet pozitív szellemben, emberiséggel és kellő gondoskodással kell elbírálni. Azonban gyermeket törvényellenesen nem lehet külföldre utaztatni, vagy ott tartani.

Az ítélőképessége birtokában lévő gyermek részére biztosítani kell, hogy az őt érintő kérdésekben nyilatkozhasson, figyelemmel korára és érettségi fokára. Minden gyermeknek joga van a véleménynyilvánítás szabadságára. Biztosítani kell minden gyermek részére a gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadságot. A részes államok elismerik a gyermek egyesüléshez és békés gyülekezéshez való jogát.

A gyermeket a magánéletével, családjával, lakásával vagy levelezésével kapcsolatban nem szabad alávetni semmilyen önkényes vagy törvénytelen beavatkozásnak. Fontos, hogy a gyermekek tájékoztatást kapjanak nemzetközi és hazai forrásból származó jogaikról, mely tájékoztatásban a tömegtájékoztatási eszközök fontos szerepet játszhatnak.

A szülőknek közös felelősségük a gyermekük nevelésének és fejlődésének biztosítása, mely során mindig szem előtt kell tartani a gyermek mindenek felett álló érdekét. Az egyezményben részes államoknak a törvényhozási, a közigazgatási, szociális és nevelési intézkedést meg kell tenniük, mely alkalmas arra, hogy megvédje a gyermekeket az erőszak, a támadás, az elhanyagolás, a rossz bánásmód, a fizikai és a lelki durvaság, az elhagyás és a kizsákmányolás minden formájától. Minden olyan gyermek jogosult az állam különleges védelmére, akit ideiglenesen vagy véglegesen meg kell fosztani családi környezetétől. A részes államok engedélyezik az örökbefogadást, így biztosítva, hogy a gyermek mindenek felett álló érdekei ilyen módon is érvényesüljenek.

Amennyiben egy gyermek – akár valamely szülőjével vagy más személlyel együtt – a menekült helyzetének elismerését kéri, biztosítani kell részére a részes államok által elismert jogok élvezetéhez szükséges védelmet és a humanitárius támogatást.

Biztosítani kell a testileg vagy szellemileg fogyatékos gyermekeknek, hogy az emberi méltóságát biztosító, önfenntartását előmozdító közösségi életben tevékenyen részt vehessen, teljes és tisztességes életet tudjon élni. A lehető legjobb egészségi állapothoz való jog alapján, minden részes államnak biztosítani kell a megfelelő orvosi és gyógyító-nevelő ellátást a gyermekeknek. Egyetlen gyermeket sem szabad megfosztani ezen szolgáltatások igénybevételének lehetőségétől. Amennyiben a gyermek az illetékes hatóságok által nyújtott gondozására, védelmére⁵¹, illetőleg fizikai vagy elmeápolás céljából történő elhelyezésére intézményben kerül sor, biztosítani kell részére azt a jogot, hogy kezelésével és elhelyezésével kapcsolatos minden körülményt időszakonként felülvizsgáljanak. Társadalombiztosítási ellátásuk az részes államok feladata.

A gyermeknek joga van ahhoz, hogy megfelelő életszínvonalon éljen, amely részére biztosítja a kellő testi, szellemi, lelki, erkölcsi és társadalmi fejlődését. Ugyanígy joga van a gyermeknek az oktatáshoz, különösen ezen jog gyakorlásának fokozatos, az esélyegyenlőség alapján való gyakorlásához⁵².

Biztosítani kell a gyermekek számára a kisebbségi jogok gyakorlását, valamint a pihenéshez és a szabadidő eltöltéséhez való jogát.

Fokozott figyelmet kell szentelni a gyermekek védelmére, annak érdekében, hogy megakadályozzák a nemzetközi egyezményekben meghatározott kábító- és pszichotrop szerek fogyasztását, és a gyermek tiltott szerek előállításában és kereskedelmében való felhasználását. Továbbá biztosítani kell a védelmet a gyermekeknek a nemi kizsákmányolás és a nemi erőszak minden formájától. Hatékonyan fel kell lépni annak érdekében, hogy a részes államok megakadályozzák a gyermekek bármilyen formában történő eladását, elrablását vagy a velük való kereskedelmet, valamint a gyermek jólétére bármilyen szempontból káros kizsákmányolást⁵³.

⁵¹ Erről részletesebben: 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

⁵² Erről bővebb kutatást végeztünk az UNICEF keretében: Alpár Vera - Herczog, Mária: A gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006-2012. ELTE ÁJK, Helsinki Bizottság, UNICEF, 2014.

⁵³ UNICEF összefoglaló: [A gyermekjogok története - UNICEF](#) (2021.03.16.)

3.2.2 A szabadságjogok és az oktatáshoz való jog

Az 1948-ban megjelent ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának (UDHR, UN), melyben a 26. cikk (2) követeli, hogy az oktatás, más célokkal együtt „az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.”

1966-ban a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmány (ICESCR, UN) 13. cikke alapján a megállapodást ratifikáló országok vállalják „az iskolai nevelésnek az emberi személyiség és az emberi méltóság érzetének teljes az emberi jogok és alapvető szabadságok iránti tisztelet megerősítésére kell irányulnia⁵⁴.”

1989-ben az ENSZ Gyermekjogi egyezménye szabályozta az oktatáshoz való hozzáférés jogát a 28. és 29. cikkében „1. Az Egyezményben részes államok megegyeznek abban, hogy a gyermek oktatásának a következő célokra kell irányulnia:

- a) elő kell segíteni a gyermek személyiségének kibontakozását, valamint szellemi és fizikai tehetségének és képességeinek a lehetőségek legtágabb határáig való kibontakozását;
- b) a gyermek tudatába kell vésni az emberi jogok és az alapvető szabadságok, valamint az Egyesült Nemzetek Alapokmányában elfogadott elvek tiszteletben tartását;
- c) a gyermek tudatába kell vésni a szülei, személyazonossága, nyelve és kulturális értékei iránti tiszteletet, valamint annak az országnak, amelyben él, továbbá esetleges származási országának a nemzeti értékei iránti és a sajátjától különböző kultúrák iránti tiszteletet;
- d) fel kell készíteni a gyermeket arra, hogy a megértés, a béke, a türelem, a nemek közti egyenlőség, valamennyi nép, nemzetiségi, nemzeti és vallási csoport és az őslakosok közötti barátság szellemében tudja vállalni a szabad társadalomban az étellel járó mindenfajta felelősséget;
- e) a gyermek tudatába kell vésni a természeti környezet iránti tiszteletet.”

⁵⁴ 1976. évi 9. törvényerejű rendelet az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülészakán, 1966. december 16-án elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmány <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=97600009.tvr> (2021.06.07.) hatályos állapota

Ugyanezen okmány 42. cikke magát a gyermekjogok oktatását, tudatosítását, az ENSZ Gyermekjogi egyezmény elveinek és rendelkezéseinek megismertetését szabályozza annak betartása biztosítékául⁵⁵.

2011-ben ezt erősítette meg az Emberi Jogi Oktatás és Képzés tárgyában tett ENSZ-nyilatkozat (UNDHRET) (UN, 2011), melynek 2. cikkében szabályozza azt, hogy maga az oktatás az emberi jogokért, az emberi jogokon keresztül az emberi jogokról kell, hogy szóljon. A gyermekjogi nevelés ennek következtében a következők szempontok szerint kell megtörténnie:

- az oktatás tartalma,
- az oktatás folyamata és
- az oktatás céljai.

A Gyermekjogi Bizottság az ENSZ Gyermekjogi egyezményéhez fűzött 1. számú átfogó kommentárjában (UN, 2001) a 29. cikk „Ragaszkodik ahhoz, hogy az oktatás legyen gyermekközpontú, gyermekbarát és világosítsa fel a jogokról a gyerekeket, valamint kiemeli, hogy az oktatási folyamatok pontosan azokon az elveken alapuljanak, melyeket kimondanak.”⁵⁶

„A gyermekjogi nevelés két módon segíti az ENSZ Gyermekjogi egyezményének megvalósulását (Lundy, 2012). Először is vannak bizonyos cikkek, melyek a gyermekek oktatási jogosultságát definiálják a gyermekjogi nevelés valamelyik formájában (28, 29, 42. cikkek); másodsor vannak szélesebb elvek, melyek az oktatási rendeleteket közlik, mint például a hátrányos megkülönböztetés tilalma, a gyermekek legfőbb érdeke és a gyermek önálló véleményhez való joga, kellő hangsúlyt fektetve az őket érintő döntésekre. Potvin és Benny szavaival ez a következőket jelenti”⁵⁷:

„A jogokon alapuló megközelítés és különösen az emberi jogi oktatás, az emberi jogok jelentésének és céljainak egyetemes megértését, valamint az oktatási rendszer minden szintjén az emberi jogok alkalmazásának szisztematikus bevonását követeli meg, beleértve a jogi keretet, intézményi politikát, oktatási projekteket, iskolai magatartási kódexeket, tantervet, osztályvezetést, pedagógiai tevékenységeket, diákönkormányzatot és a közösségi életet.” (Potvin & Benny, 2013:4)

⁵⁵ Lee Jerome, Lesley Emerson, Laura Lundy és Karen Orr (2015): gyermekjogok oktatása és tanulása tanulmány a gyermekjogok végrehajtásáról 26 országban 1

⁵⁶ Jerome és mtsi (2015): Gyermekjogok oktatása és tanulása tanulmány a gyermekjogok végrehajtásáról 26 országban 1 http://www.unicef.org/crc/files/CHILD_RIGHTS_EDUCATION_STUDY_11May.pdf További információ a gyerekjogi nevelésről: <http://unicef.hu/gyermekjogi-neveles>, o. 10.

⁵⁷ UNICEF hivatalos weboldala: [GYERMEKJOGOK OKTATÁSA ÉS TANULÁSA \(unicef.hu\)](http://unicef.hu/gyermekjogok-oktatasa-es-tanulasa) (2021.03.16.)

Az ENSZ Gyermekjogi egyezményéhez fűzött 1. számú átfogó kommentárjában tükröződik annak a fontossága, hogy a gyermek cselekvésre való képessége kifejlődjön.

Ezzel kapcsolatban az alábbi táblázatban látjuk az eredményét az UNICEF által végzett átfogó vizsgálatnak, amelyet az oktatásról és a gyermekjogi nevelésről készített 26 országban. Az alapkérdés az volt, hogy a tanterv adott országban kötelezővé teszi-e minden gyermek számára a saját jogainak ismeretét?

	Megköveteli a tanterv, hogy minden gyermek tanuljon a gyermekjogokról ?	Ellenőrzi/nyomon követi a kormányzat/ más közpolitikai szervezet a gyermekjogi nevelés minőségét?	Kapnak a tanárok gyermekjogi képzést az alapképzésük részeként?	Utalnak a tanárképzésről szóló szabályzatok a gyerekjogokra?	Milyen mértékben követelik meg az iskoláktól, hogy diáktanácsokat állítsanak fel?
Ausztrália	N	N	N	N	N
Ausztria	R	I	N	N	R
Belgium	R	R	N	N	R
Dánia	N	N	N	N	R
Finnország	I	N	N	N	R
Franciaország	I	X	N	N	R
Hollandia	N	N	N	N	R
Hong Kong	N	N	N	N	R
Írország	N	N	N	N	R
Izland	I	N	R	X	R
Izrael	X	I	N	N	R
Kanada	R	N	N	N	R
Koreai Köztársaság	I	N	N	X	R
Lengyelország	I	I	X	N	I
Magyarország	I	N	N	N	I
Németország	R	R	N	N	R
Norvégia	I	N	N	N	I
Olaszország	X	X	X	X	R
Skócia	N	N	I	I	R
Spanyolország	N	N	N	N	R
Svájc	I	N	N	N	R
Svédország	I	N	R	N	I
Szlovákia	I	N	N	X	R
Szlovénia	I	X	X	X	R
Új-Zéland	N	N	N	N	R
Az USA esetében a kérdések a nemzetközi emberi jogokra vonatkoztak					
USA	R	N	N	N	R

5. táblázat: A gyermeki jogok oktatása 26 országban, köztük Magyarországon, 2015-ben

Forrás: [GYERMEKJOGOK OKTATÁSA ÉS TANULÁSA \(unicef.hu\)](https://www.unicef.hu/content/uploads/2015/11/unicef_queensuni_CRE_Study_2015.pdf) https://www.unicef.hu/wp-content/uploads/2015/11/unicef_queensuni_CRE_Study_2015.pdf (2021.03.16.)

Jelölések: I= Igen R= Részben, néhány helyen vagy bizonyos szinten N= Nem X= Nincs egyetértés a válaszadók között. (Az USA esetében a kérdések a nemzetközi emberi jogokra vonatkoztak.)

Hazánk a gyermekjogok oktatása terén világviszonylatban jól áll, ami csak annyit jelent, hogy a legtöbb országban még ennyire sem veszik egyelőre komolyan ezt a témát.

Az oktatás tehát lehet önmagában alapvető jog és képessé tevő (enabling) jog is, mely segítségével a gyermekek kifejlesztik azt a megértést és képességet, ami lehetővé teszi, hogy hozzáférjenek más jogokhoz, mint például a szólásszabadsághoz (CHRCE, 2012). Tomasevski megfigyelése szerint az oktatáshoz való jog „szorzóként működik: minden garantált jogot és szabadságot megnövel és minden megszegett jogot és szabadságot veszélyeztet.” (Tomasevski, 2006:7)

A XXI. században a fejlődés egyik fontos attribútuma és egyben a felnőttek feladata biztosítani, hogy a gyermekjogi nevelés, amely azt a kompetenciát célozza meg, hogy a gyerekeknek képesek legyenek fokozatosan ráébredni a jogaikra (Lundy & McEvoy, 2012), egyidejűleg becsüljék meg azt az alapvető emberi és gyermeki jogukat, amely az oktatásukat és tanulásukat biztosítja.

3.2.3 A hazai oktatás kialakulása

Magyarországon az általános szintű és alapfokú oktatás a honfoglalásunk után és a középkorban elsősorban egyházi feladat volt, tehát csaknem ezeréves múltra tekint vissza, amelyben kezdetben az egyházi intézmények játszották a vezető szerepet. A keresztény egyház kiépülése, szervezetének fejlődése együtt járt az egyházi iskolák megszületésével, majd azok rendszerének kiépülésével. Szükség volt akkoriban az egyházi iskolákra, melyek egyrészt biztosították a hit szolgáit, vagyis a szakmai utánpótlást (ugynevezett „klerikusok”-at képeztek) és a világi értelmiséget is. Főként a bencés szerzetesek részére alapított Szent István királyunk számos kolostort, így például az egyik legismertebb Szent Márton hegyi kolostort. Ezen intézményt még az első ezredforduló előtt, 996-ban Géza fejedelem alapította külföldről, elsősorban Csehországból és Lengyelországból Magyarországra érkező hittérítő szerzetesek közreműködésével, letelepítésével. Géza fejedelem, majd István király fő célja a királyság megerősítése (pro stabilitate regni), mint ahogyan erről az 1001-ben megújított alapítólevel is tanúskodik⁵⁸.

István rendkívül fontosnak gondolta a vallási és hadi területen való oktatást, ahogy írta: "ki-ki életkorának megfelelő dolgokban forgolódjék, tudniillik az ifjak fegyverben, a vének a

⁵⁸ A magyar ... - Pukánszky-Németh: Neveléstörténetmagyar-irodalom.elte.hu > nevelestortenet > 03.04.html

tanácsban..."⁵⁹. Ennek megfelelően két érsekséget alapított (Esztergom és Kalocsa), valamint nyolc püspökséget (Győr, Veszprém, Pécs, Csanád, Eger, Vác, Nagyvárad, Gyulafehérvár). Ezeken a helyeken úgy nevezett „székesegyházi iskolá”-k működtek⁶⁰. A következő néhány száz év a főként bencés kolostorokban működő egyházi iskolák történet, ilyen Pannonhalma, Pécsvárad, Zalavár, Bakonybél és Zobor.

A középkor végén megindult Európa néhány országában, így hazánkban is az iskolarendszer laicizálása, az oktatás egyre jellemzőbben állami felügyelet alá kerül a 17. században. Ennek a folyamatnak a legfőbb magyarázata, hogy az uralkodók felismerték az oktatást, mint a hatalom megerősítő eszközét a társadalmi értékrend és szerkezet továbbadásában, újratermelésében. Ahogyan a felvilágosult abszolutista Mária Terézia fogalmazta: az iskolaügy „politikum”⁶¹, azaz államhatalmi kérdés. A 18. század elejétől jelent meg a tankötelezettség előírása is, mintegy az előbbieket közvetlen folyományaképpen. Ez a rendelet is egy új felismerésen alapult: az állam egyre jobban érdekelt volt nem csak saját nomenklatúráját biztosítani, de egy szélesebb munkavállalói réteget kiképezni, akik nagyon alapszintű tudást, minimális ismereteket kaptak csak annak érdekében, hogy egyszerű, tömeges munkájukat jól végezzék, írni, olvasni, számolni alapfokon képesek legyenek. Az általános tankötelezettséget tehát már 1717-ben elsőként a porosz király: I. Frigyes Vilmos írta elő⁶², majd számos európai országban elterjedt és szintén innen datálható a tömegoktatás általános elterjedése. Az uralkodók beavatkozásával, az állami szerepvállalás megerősödése egy igen lassú történeti folyamat eredményeképpen jött létre úgy, hogy kezdetben kizárólag az oktatási intézményekre vonatkozó kötelező szabályok előírását jelentette. Mindez egyfajta centralizált állami felügyelet gyakorlását, végül az oktatási intézmények, iskolák teljes fenntartásának átvételét⁶³ jelenti, amely folyamat a mai napig tart, illetve érezteti hatását⁶⁴.

⁵⁹ István király emlékezete. Bp., 1971. Kurucz Ágnes fordítása., 34. o.

⁶⁰ Németh – Pukánszky : A magyar intézményes nevelés kezdetei

⁶¹ Dr. Friml Aladár – Kornis Gyula (szerk) (1913): Az 1777-iki Ratio Educationis, Pedagógiai Könyvtár Sorozat, "Stephaneum" a Szent-István-Társulat, Budapest.

⁶² ISTENES Mónika – PÉCELI Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 2010/4. 3.

⁶³ HALÁSZ Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, pp 56.

⁶⁴ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Educational_expenditure_statistics (letöltés ideje: 2020. 05. 22.). és http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/978-92-9201-242-7/EN/978-92-9201-242-7-EN.PDF (letöltés ideje: 2020. 05. 22.).

3.2.4 Elmélettörténeti háttér

A témánkat tekintve két szélsőséges pólust jelölhetünk ki, a Spencer óta nagy hatású evolucionista, szelekciós jellegű elméletet, illetve a végletekig egyenlősítő, szintén komoly történelmi konzekvenciájú egalitáriánus eszmeáramlatot. Ezekben közös, hogy az emberiség történetében több kataklizmát okoztak. A kettő között egyfajta középútként felfogható, kevésbé végletes, és morális értelemben humánusabb értékrendet is tükröző, az esélyegyenlőség elvét is érvényesítő társadalomfilozófiai gondolatrendszer a mai napig megőrizte azt a képességét, hogy megalapozzon meghatározó, kiépítőit gazdaságilag vezető helyzetbe hozó, élhetőbb⁶⁵ társadalmi és politikai rendszereket.

Míg a XVIII. században főként a jogi és a politikai egyenlőség kapott hangsúlyt, a XIX. században – az új munkásosztály felemelkedése következtében – erőteljesebbé vált a társadalmi-gazdasági egyenlőség iránti igény. A társadalmi egyenlőtlenség elemzésére legjellemzőbb három említett elméleti vonulat közül az elsőnek a létrejötte a XIX. század derekára datálható. Eszerint az egyenlőtlenségek szükségszerűek, sőt kívánatosak. Az evolucionista társadalomelmélet lényege, hogy mindenfajta állami beavatkozás, illetve maga a szociálpolitika is felesleges (érdemtelen szegények), sőt káros, „csak hulljon a férgese”, a versengés és a természetes szelekció eredményezi a társadalom fejlődését. Ezt az irányzatot – főként kritikusai – szociáldarwinizmusnak is nevezik. (Korábbi keletkezése ellenére a köztudatban úgy ismert, mint Charles Darwin természetes kiválasztódás általi evolúciós elméletének társadalomra adaptált változata, Oscar Schmidt említi először 1879-ben. Herbert Spencer, Thomas Malthus és Francis Galton munkái alapján a gondolatrendszert keményen kritizálta Richard Hofstadter amerikai történész 1944-ben).

A második, azaz a két pólus közé pozicionálható elmélet hívei (politikai irányzat szerint Amerikában a liberálisok, Európában a szociáldemokraták) elfogadják a mérsékelt egyenlőtlenségeket, méltányos jövedelemkülönbségeket, amennyiben az esélyek viszont egyenlőek (J. S. Mill álláspontja). Az elfogadható egyenlőtlenség kritériuma, hogy a társadalom tagjait nagyobb teljesítményre ösztönzi, és ezáltal a gazdasági fejlődést mozdítja elő. John Rawls az igazságos társadalom két fő elvét vezette le az igazságosság elméletével foglalkozó, eredetileg 1971-ben megjelent nagy hatású művében: egyrészt a társadalom minden tagjának egyenlő joga kell, hogy legyen valamennyi alapvető szabadságjogra mindaddig, amíg az nem ütközik a többi ember hasonló teljes körű szabadságával; másrészt a társadalomban meglévő

⁶⁵ Azt, hogy egy társadalmi rendszer élhető, úgy értjük, hogy a boldogulás lehetősége az átlagos szinthez képest lényegesen jobb.

egyenlőtlenségeket úgy kell elrendezni, hogy az a legrosszabb helyzetben lévőknek legyen előnyös, és mindenki egyforma eséllyel férhessen hozzá a pozíciókhoz (Rawls 1999).

A harmadik, a mi szempontunkból a másik szélsőségnek tekinthető elmélet egalitárius követői szerint a teljes társadalmi és főképpen gazdasági egyenlőség elérése a cél, vagyis Marx és Engels (1945) kommunista társadalma (ma már inkább úgy mondanánk: utópiája).

3.2.5 Szociológiai háttér

Pierre Bourdieu tanulmányaiban különböző szempontok szerint vizsgálta meg az iskola és a társadalom kapcsolatát és azokat a mindennapokban előforduló folyamatokat, gyakorlatokat, amelyek megteremtik az egyenlőtlenségek újratermelődésének feltételeit. Olyan – a témánk szempontjából is izgalmas – kérdéseket vetett fel, hogy a fenti folyamatok véletlenszerűek-e, vagy az uralkodó osztály érdekei mentén formálódó tudatos stratégiák állnak-e mögöttük, és vajon miért fogadják el ezen intézményeket azon társadalmi rétegek, akiknek éppen az elnyomottságát konzerválja a rendszer.

Ezzel szemben az Adler (2007) szocializációs elméletén alapuló bikulturális szocializációs modell az oktatási rendszert mint egy lehetőséget, egy eszközt tekinti arra, hogy a társadalom rosszabb családi háttérből érkező tagjai megszerezvén az iskolában a tudástökét jobb pozícióba kerülhessenek tudásuk, szorgalmuk révén és az iskola esélykiegyenlítő segítségével. (Forray, Hegedűs 1991)

A két elméleti megközelítés különbsége, hogy lát-e lehetőséget e helyzetben az iskolában deklarált és rejtetten működő funkciók ellentmondásainak feloldására. Bourdieu amellet foglalt állást, hogy az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének eszköze, és a háttérben megjelenő (általában a tőkefajták működésével leírt) folyamatok ezt megváltoztathatatlaná teszik. Ezzel szemben a bikulturális szocializáció elméletének megalkotója és követői gyakorlati megoldásokat kínálnak az iskolai, intézményi rejtett mechanizmusok ellensúlyozására, melyek összességében a méltányosság fogalomkörébe sorolhatók.

Az iskolai esélyegyenlőség egyik kulcskérdésének tartjuk, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a családi és az iskolai szocializáció (Forray, Hegedűs 1998 p. 391)., mennyire vannak egymással harmóniában, vagy legalábbis átfedésben, esetleg ellentétben Adler modellje szerint (Adler, Wagner, McAdams 2007) az elsődleges családi szocializációs térben és a másodlagos intézményes térben történő párhuzamos szocializáció határozza meg normarendszerén

(elvárásokon) keresztül, értékrendje, szabályai (jutalmazás, büntetés) átadásával az iskolai eredményességet, majd a társadalmi integráció sikerességét.

Az, hogy az egyén (esetükben a tanuló) milyen igényekkel, szükségletekkel, vágyakkal, látásmóddal rendelkezik, mennyire képes önmagát motiválni, felelősséget vállalni, másokkal együttműködni, bizonyos helyzetekben teljesíteni, nagymértékben a szocializációja során alakul ki.

A gyermeki szocializációt leíró ökológiai modellt Urie Bronfenbrenner dolgozta ki, ennek keretében az egyént és teljes életkörnyezetét (mindennapi rutinokat, intézményeket, kultúrát, emberek egyedeit és csoportjait, valamint azok kapcsolati mintázatát) elemző rendszert írt le. (Bronfenbrenner 1979, 1986)

„Az ökológiai megközelítés egy modellben figyelembe tudja venni az egyén életkörülményeit és a kultúra hatásait. Felhívja a figyelmet arra, hogy a mindennapi élet tapasztalatai, tehát a mikrorendszer minden fölötte álló rendszer függvénye is. Az egyén élete csak azok között a keretek között lehetséges, amelyeket társadalma és kultúrája határoz meg. Tehát az, hogy a gyerek mikor, hol, kivel tölti idejét, mit csinál, milyen elképzelései vannak a világról és saját magáról, kulturális hatásoktól is függ. Társadalmanként és társadalmi csoportonként változó, hogy az egyén milyen tevékenységekben vesz részt, milyen szerepviszonyokat tapasztal, milyen elvárásokkal találkozhat, cselekedeteinek milyen következményei vannak, mikor és hogyan vesz részt közössége életében.” (N. Kollár, Szabó 2004, p. 23.)

Bronfenbrenner a gyermekekre irányuló társadalmi hatásoknak 4 ökológiai szintjét különbözteti meg:

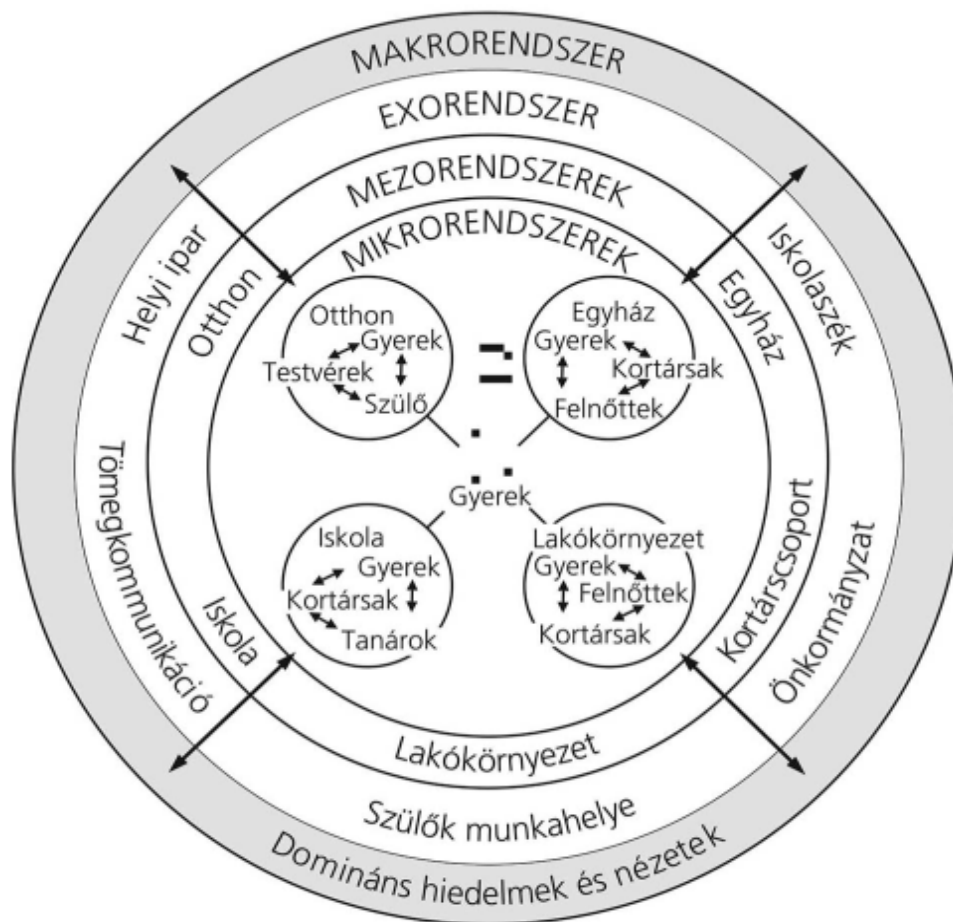
SZINT	ÉRTELMEZÉS	ISKOLAI KONTEXTUS
MIKRO-SZINT	A legelemibb szint, <ul style="list-style-type: none"> Egyén életét közvetlenül befolyásoló tényezők, tapasztalatok, mindennapi rutinok Fizikai környezet, társas minták, az egyén közösségi kapcsolatai 	Az iskolás gyerek családja, a lakókörnyezet, kortárs közösség, Iskolai viszonyok Pszichológiai szint: interakciók, kölcsönösen aktivált szerepek, személyes élmények. Meghatározó: szülők pszichológiai jellemzői, nevelési elképzelései, gyereket körülvevő emberek, csoportok sajátosságai, gyerek kortársak között elfoglalt pozíciói, a körükben eltöltött idő mennyisége.
MEZO-SZINT	A mikrorendszer elemeinek kapcsolati hálója. Amennyiben a mikrorendszer elemei kompatibilisek egymással, viszonyuk kiegyensúlyozott, és kölcsönösen elismerik egymást, a mezorendszer erős, és támogatja a	Kapcsolat a tanár és a szülők között Problémák lehetnek: <ul style="list-style-type: none"> ha a szülők keveset tudnak a gyerek iskolai dolgairól, ha helytelenítik a tanárok munkáját;

	gyerek fejlődését. Ezzel szemben komoly kihívást jelent a gyerek számára, ha nagyon eltérőek az elvárások, és különböznek az alapvető értékek, ha alig van kapcsolat a gyerek számára fontos helyszínek között. Különösen az okoz problémát, ha ellentétesek a viszonyok.	<ul style="list-style-type: none"> • ha a tanároknak fogalma sincs a gyerek családi körülményeiről, • ha leértékelik az otthonról hozott szokásokat, vagy • ha a tanári követelmények ütköznek a szülői elvárásokkal. • ha a szülők elítélően viszonyulnak a gyerek érdeklődéséhez és barátaihoz. <p>Azonban ha a szülők ismerik gyerekük tanítóit, ha érdeklődnek az otthonon kívüli dolgai felől, erősödik a kapcsolat.</p>
EXO-SZINT	Társas és fizikai környezetében lezajló interakciók intézmények és hatóerők együttese, amelyek a mindennapi életet és a fejlődést indirekt módon befolyásolják.	Szülők munkahelye, az önkormányzat, a település jellege és a helyi társadalom, a tömegkommunikáció, az oktatás és nevelés társadalmi intézményei, a felnőtt életpályák lehetséges választéka stb. Ezek lehetnek a gyerek fejlődése szempontjából segítő vagy hátráltató tényezők.
MAKRO-SZINT	A makrorendszer nem kézzelfogható társadalmi rendszer vagy intézmény, hanem a kultúra uralkodó nézeteinek és hiedelmeinek összessége. A makrorendszer a világ működésére vonatkozó, történetileg meghatározott meggyőződések és elképzelések programozott készlete, az emberekre, szerepekre és magára a társadalomra vonatkozó alapvető előfeltevések és sztenderdek.	A gyerek társadalomban betöltött szerepét és ezáltal a fejlődését is nagymértékben meghatározza kultúrájának felfogása a gyerekkorról, a gyereknevelésről, az iskolai évekről és a lehetséges jövőre vonatkozó elképzelésektől. A nyugati társadalmakban például a felsőfokú tanulmányok idejének kitolódása, az egyetemi évek alatt a családtól való elköltözés általánossá válása nem csupán a diákok igénye és nem csupán az otthonról való távoli tanulás következménye, hanem társadalmi lehetőségek, normák, elvárások, sőt divatok megnyilvánulása is.

6. táblázat: Az ökológiai modell szintjei

Forrás: Saját szerkesztés Urie Bronfenbrenner modellje és N. Kollár – Szabó (2004) alapján

Mint azt a fenti táblázatban is láthatjuk, a gyermek szocializációjára nagyban hat lakóhelyének mikroszintje. Az iskoláskorú gyermek számára a legmeghatározóbb a családja, a közvetlen környezetében élők, a kortárs közösség, az iskolai viszonyok, az ezeken a szintereken átért interakciók, kölcsönösen aktivált szerepek, személyes élmények.



5. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje a gyerekre hatást gyakorló csoportokat, intézményeket és kulturális nézetrendszereket mutatja⁶⁶

Forrás: N. Kollár, Szabó 2004

Az ökológiai megközelítés alapján a gyermeki fejlődésre fókuszáló modell szerint a rossz kulturális, szellemi és fizikai környezetben élő családok gyermekeinek iskolai teljesítménye és társadalmi sikerei sokkal kevésbé differenciálódhattak a genetikai adottságok szerint, mint a jobb környezetben élő társaik esetében. (Bronfenbrenner, Ceci 1994) Nyilvánvaló eredmény, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő diákok jobban ki tudták használni lehetőségeiket és képességeiket⁶⁷. További hatásokra hívja fel a figyelmet Giddens alapján Trencsényi, aki öt jellegzetes szocializációs közeget különböztet meg: a hagyományos szocializációs terek (iskola, család, családon és iskolán túli intézmények /szabadidős tevékenységek/) mellett az újabbak (tömegkommunikáció és internet) funkcióit is vizsgálja. (Nagy, Trencsényi 2012)

⁶⁶ A mezorendszerek a kapcsolódási pontok a mikrorendszerek (pl. család) és exorendszerek (pl. iskola) közt.

⁶⁷ Alpár Vera Noémi (2020): Oktatásetika, Budapest Metropolitan (D84173507)

A szocializációs közegek meghatározzák a szabályokhoz, egymáshoz, valamint a kötelezettségekhez és jogainkhoz való viszonyunkat, és ezáltal hatással vannak arra, hogy egymáshoz képest mennyi esélyt kapunk bizonyos javak elérésére, megszerzésére. Ezeknek a különböző színtereknek a hatásai jó esetben kiegészítik, támogatják egymást, azonban egymás pozitív hatásait ki is olthatják, számos ellentmondás és érdekellentét fordulhat elő a színterek között. Ezeket végiggondolva is eljuthatunk a témánk szempontjából legfontosabb problémához, ha feltesszük a kérdést, hogy mennyiben képes építeni az iskola a többi szocializációs színtér hatásaira, az onnan kapott értékekre, illetve mennyiben tekinti azokat irrelevánsnak vagy akár akadályozó tényezőnek, amennyiben ragaszkodik egy bizonyos, rugalmatlanul behatárolt tudás- és értékészlethez, és hogyan nehezíti ez az esélyegyenlőtlenség csökkentését. Ennek a gondolatmenetnek igen komoly területi aspektusa van (erről még bővebben szólunk az 6. fejezetben, a kutatási eredményeink ismertetése során), hiszen a településeknek típusonként és régióként is más-más adottságai vannak a szocializációs terek tekintetében, sőt némely végletes esetben az is változik, ki jogosult azokat „használni”.

A területiség szerepét a szocializációban és magát a szocializáció folyamatát számos kutatás vizsgálja, például a legfrissebbek közül egy igen gyakran idézett és közismert tanulmány a németországi Dortmund Egyetem kutatói (Albrechta és tsai 2014) által végzett többéves vizsgálat, amely három generáció szokásainak átöröklését, inter- és intragenerációs mobilitástörténetét tanulmányozza. Az ilyen típusú empirikus vizsgálatok a kulcsfontosságú eseményeket és mobilitási tapasztalatokat az egyének életciklusán keresztül elemzik. Az eredmények megmutatják, hogy bizonyos szokásmintázatok legnagyobb eséllyel akkor öröklődnek tovább, ha nem következik be területi mobilizáció, vagyis több generáción át helyben maradnak a családok. Ilyen módon magyarázható az is, hogy a kevésbé mobilis családok esetén, illetve a kisebb mobilizációs rátájú térségekben élők rugalmatlanabbak a társadalmi változásokkal szemben, ezáltal ezeken a területeken az egyenlőtlenségek is tartósabbak, továbböröklődnek.

Bronfenbrenner ökológiai modellje rávilágít arra, hogy a gyermek mikrokörnyezetében az egészséges szocializáció érdekében az iskola és az otthon, mint szocializációs tér teljesen szétválasztandó. Ez főként a felelőségek, a funkciók és elvárások összemosásának megszüntetését, szeparálását célozza. A fentiek a látens diszkrimináció elmélettel összhangban azt jelentik, hogy az iskolában történik a tananyag elsajátítása, az iskolai oktatási tevékenység, valamint az iskolai, tanulási motiváció nem a szülő, hanem a pedagógus felelősége. Az iskolai

feladatok nem terhelődhetnek a szabadidő rovására, valamint az oktatási-nevelési folyamatokkal kapcsolatos gyermeki motiváció nem függhet össze e modell szerint a családi háttérből érkező ösztönzés erősségével, praktikusán az nem a szülő feladata és felelőssége.

Míg a humánökológiai, illetve a szocializációs színtereket rendszerező modellek az egyén, a gyermek szocializációját veszik kiindulópontnak, és onnan jutnak el a nagyobb rendszerekbe, mint például az oktatási rendszerbe való beágyazottság ábrázolásához, addig a rendszerelméleti modellek a szervezetek (esetünkben elsősorban az iskola) működéséből, funkciójából indulnak ki, és abból vezetnek le az alkotóelemeikkel, azaz a szervezetek tagjaival kapcsolatos következtetéseiket.

3.2.5.1 - Társadalmi egyenlőtlenségek paradigmaváltásai

A társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatban számos szociológus, társadalomtudós fogalmazott meg olyan elméleteket, következtetéseket, amelyek témánkat közelebbről érintik (Melléklet: 45. ábra). A társadalmon belüli egyenlőtlenséget a munkamegosztás szükségzerűsége, a funkciók szétválása, elosztása és azok különböző értéke (fontosság, képességek, ismeretek igénye) hozta létre Davis és Moore (1945) funkcionista rétegződésemellete szerint, amelynek lényege, hogy minden pozíciót be kell tölteni a társadalom működőképességének biztosításához, és ahhoz, hogy a legmegfelelőbb emberek kerüljenek a fontosabb funkciókba, azokat kellően meg kell fizetni, és meg kell becsülni őket (Davis, Moore 1970 [1945]). Az egyenlőséghez való viszony végletességét a liberális alapon gondolkodó Herbert Spencer (*The Principles of Sociology*, 1876–1882) képviselte, aki az amerikai közgondolkodást ültette át a társadalomelméletbe. Az egyenlőség a szabadelvűség e korai elképzelése szerint azt jelenti, hogy a jogállamiság és a népuralom (parlamentarizmus, demokrácia) működtetése mellett az állam egyáltalán nem avatkozik bele a gazdaság és társadalom életébe, azok a saját törvényszerűségeiket követve alakulnak. A 19. század elején és közepén oly divatos biológiai teóriákat ültette át a társadalomelméletbe Spencer, aki az evolucionisták magyarázatai alapján – mint már említettünk róla – azt fejtegette, hogy a társadalom jelenségeit is a természet törvényei határozzák meg. „A nagyhal megeszi a kishalát”, vagyis az erősebbek tudnak alkalmazkodni, a gyengébbek ki- vagy elhullanak, és ez így van rendjén, hiszen ez generálja a fejlődést, mivel kiselejtezi az alkalmatlan egyéneket és társadalmi intézményeket, s ezáltal segíti a legrátermettebbek túlélését.

Ez a szemlélet a 20. század társadalomfilozófiájában is talált követőkre, három jellemző álláspontot különböztet meg ezen belül Andorka Rudolf:

- Minden társadalomnak van egy szűk elitje, amelynek tagjai az átlagnál tehetségesebbek, intelligensebbek, rajtuk múlik a társadalom, a kultúra fejlődése, a gazdaság növekedése, ezért sokkal magasabb jövedelmet érdemelnek, mint a társadalom többi tagja – **elitista álláspont**.
- A fennálló jövedelemeloszlásba való bármilyen beavatkozás káros, mivel a szegényebbek érdekében sérti a gazdagok szabadságjogait, így végső soron szolgáshoz, diktatúrához vezet – **libertáriánus álláspont**.
- A fennálló jövedelemelosztás azt tükrözi, hogy a társadalom egyes tagjai mennyire hasznos funkciót töltenek be a társadalom számára – ez a **funkcionalista szociológiai iskola álláspontja**. (Andorka 2006, p. 123.)

Talcott Parsons szerint két elv működteti a társadalmat: a munkaerő szűkössége és a ráfordítás elismerése. A *harmóniaelmélet* szerint fontos a pozíció, az interakció és a társadalmi szerep. Ezt funkcionalista irányzatnak is nevezik, amely a társadalmak lényegét az együttműködésben látja, s ebben a szemléletben a konfliktus társadalmi problémaként jelenik meg, míg a társadalmi *konfliktuselméletek* szerint valamennyi társadalom alapvető sajátossága a konfliktus, amely a társadalmi fejlődés mozgatórugója. A konfliktuselmélet mindenekelőtt Marx és Engels nevéhez köthető, akik szerint a társadalmak története az osztályharcok története. Ez azt is jelenti, hogy maga a társadalmi egyenlőtlenség, miközben egyrészt a haladás és fejlődés motorja lehet, másrészt viszont feszültségekhez, forradalmakhoz és háborúkhöz is vezet. Pareto elmélete is konfliktuselmélet, amely az alapvető konfliktust a hatalmon lévő régi elit és a hatalom megszerzésére törekvő új elit között látja.

A *csereelméletek* szerint a társadalom tagjai javakat cserélnek egymás közt, amelyek lehetnek anyagi javak, de lehetnek akár eszmei, szellemi javak is, ilyen értelemben a társadalom tagjai egymás elkötelezettjei (Kelley, Thibaut 1959; Homans 1961). Ezzel vitatkoznak a *kényszerelméletek* hívei, akik szerint egy egyoldalú kényszer határozza meg a társadalmakat, melyet a hatalommal rendelkezők alkalmaznak az elnyomottakkal szemben, a javak átadása tehát nem tekinthető cserének, hanem kényszer fenyegetése alatt történik.

Az egyenlőtlenség kialakulásának folyamatát írják le a társadalmi szerkezettel kapcsolatos különböző osztály- és rétegelméletek, legismertebb képviselőik Marx és Engels, akik szerint az egyén társadalmi szerkezetben elfoglalt helye a termelőeszközökhöz való viszony alapján határozódik meg.

Pareto vitatkozva Marxszal a történelmet a hatalmi elitek körforgásának történeteként írta le, amelynek során a mindenkori új elit ugyanúgy elnyomja a társadalom nagy többségét, mint a régi. A történelemben nincs fejlődés valamilyen jobb társadalom felé. Ez mind Marx, mind Spencer felfogásával ellentétben áll.

Max Weber a társadalom szerkezetét három dimenzióban vizsgálta: a gazdaság, a hatalom és a rend aspektusából. Weber⁶⁸ szerint az úgynevezett társadalmi privilégium (foglalkozás, hatalom, osztályba tartozás, szakképzettség, életmód, megbecsültség) egyenlőtlenül oszlik meg, ez vezet a rétegződéshez, és ennek a következménye az egyenlőtlenség.

Emile Durkheim (1858–1917) kutatta az ősközösségi társadalomtól a szocializmusig a társadalmi igazságosság lehetőségeit és az egyenlőség-egyenlőtlenség szociológiai vetületeit, azonban hozzá nem a marxista társadalmi és politikai elképzelések, hanem inkább a Jaurès-féle szocializmus állt közel, melyben a társadalmi integráció és szolidaritás feltételeit kereste. A társadalom összetartó ereje minden történelmi időszakban – Durkheim szerint – a szolidaritás volt, azonban az egyszerűbb társadalmakban ezt mechanikusan a közös és nem túl differenciált munkavégzés, a hasonló gondolkodásmód, a helyi közösségek leggyakrabban egységes vallása és szokásai hozták létre, tehát a hasonlóságon alapul, míg a mai modern embernél a sokszínűség és az egymástól való függőség hozza létre, ezt a fajta tudatosabban kialakított „szociális ragasztóerőt” (social glue) hívjuk organikus szolidaritásnak. (Durkheim 1893) Az egyenlőség és igazságosság feltétele az együttműködés, vagyis a kooperáció. Durkheim „testfilozófiájában” a társadalmat kölcsönösen összefüggő részek összességének ábrázolja, ahol minden specializálódott rész, miként egy élő szervezetben, részt vesz az életfolyamatok fenntartásában, a testrészek, szervek működésének harmonikusan kell illeszkedniük egymáshoz, ellenkező esetben a test létét veszély fenyegeti. Durkheim – és Parsons – szerint ugyanilyen harmonikusan kell együttműködniük a társadalom specializálódott intézményeinek (politikai rendszer, vallás, család, oktatási rendszer) a társadalom folyamatos fennmaradása érdekében, ez tehát a modern társadalomban való túlélés záloga, az organikus szolidaritás.

A társadalmi fejlődés fő mozgatóereje Durkheim szerint is – aki egyértelműen az egyre növekvő társadalmi egyenlőtlenségeket látta az emberiség legnagyobb problémájának – az egyre differenciáltabb munkamegosztás, amely a fejlődés záloga, azonban ez a valóságban társadalmi igazságtalansággal párosul, ilyen például a legtöbbet dolgozók, a munkások nyomora, a szegénységben gyakori deviancia, bűnözés, alkoholizmus és öngyilkosság (vö. az erről írott alapművét, az *Öngyilkosságot*). Ennek okát az anómiában, azaz a társadalom normáinak meggyengülésében látta, aminek a következménye az, hogy megnő a különböző társadalmi problémák gyakorisága, és csökken a szolidaritás. (Durkheim 2003)

⁶⁸ Weber a konfliktust a politikai bürokrácia szempontjából vette szemügyre, szerinte az „*emberi gyarlóság, a gyávaság, a butaság és a kapzsiság következménye*” (Perrow 2002, p. 143).

A társadalmi különbségek a privilegizált hatalom következtében alakulnak ki Lenski szerint, míg Giddens a piaci lehetőségekhez való egyenlőtlen hozzáférést okolja a társadalmi egyenlőtlenségekért. Ralf Dahrendorf a társadalmi konfliktusok okát a hatalom megszerzésében és/vagy megtartásában látja és bevezeti az életesélyek (lebenschancen) fogalmát: *„Társadalmi konfliktusok esetében nagyobb életesélyekről, illetve az egyszer elért szint védelméről van szó: az uralmon levők kiváltságokká vált opcióikat próbálják megtartani a fennálló kööttségek vagy kötések keretei között, az alávetettek pedig új opciókat akarnak érvényre juttatni akár ismert kööttségek kárára is, sőt a kööttségek új minőségéért is harcolhatnak”* (Dahrendorf 1979, p. 91.)

Lenski (1924–2015) Dahrendorf elméletét továbbfejlesztve azt állítja, az egyenlőtlenség alapproblémája az, hogy a szabadság és a szolidaritás elve a modern társadalmakban élesen szembeáll egymással, hiszen lehetetlen olyan módon növelni a gazdasági jólétet, hogy közben minden állampolgár számára biztosítva legyenek az állampolgári és szociális jogok (Dahrendorf 1994, Lenski, 1984). A társadalmi egyenlőtlenségek bizonyos esetekben elfogadhatóak: Parsons szerint (1953, p. 92–128.) például amennyiben a nagy jövedelmi és vagyoni különbségek jobb mobilitási esélyekkel is párosulnak, vagy ha gyorsabb gazdasági fejlődést generálnak a különbségek, akkor a legszegényebb rétegek gazdasági helyzete is javul, vagy például új munkalehetőségek születnek. Pozíciók közötti különbségből és a pozíciókba való bejutás esélyeinek különbségéből is adódhat a társadalmi egyenlőtlenség. (Lenski, 1984)

Az ezerkilencszázhetvenes évek elején John Rawls etikai és filozófiai oldalról próbálta megközelíteni a társadalmi egyenlőség és a gazdasági igazságosság kérdéseit. Ez a felfogás már közelít a később tárgyalandó esélyegyenlőség elvéhez, ugyanis egy nagy hasonlatrendszerrel él: a születés előtti állapotból indul ki, mint „kezdeti helyzet” (initial situation), amikor még nem tudhatjuk, milyen társadalmi és gazdasági helyzetbe születünk, és azt sem, milyen testi, lelki, szellemi előnyökkel és hátrányokkal indulunk majd neki az életnek, ez az úgynevezett „tudatlanság fátyla” (veil of ignorance), amely nem engedi meg, hogy a már meglévő helyzetünkből kiindulva, érdekeink, értékeink védelmének szubjektívitasában ítéljük meg a társadalmi szabályokat, vagyis ezek fényében hozzunk döntéseket, ezért igazából éppenséggel az objektivitás, vagyis a „tudás fáklyájának” is nevezhetnénk. (Rawls 1999) Merton (1975) is hangsúlyozza a társadalmi rétegek tudás- és kapcsolati tőkéje eloszlásának egyenlőtlenségét, az elérés generációkon keresztül továbböröklődő különbségét, (amelyet az akkori és a mai iskolarendszer is közvetít).

A Rawls-féle elméleti rendszer elfogadja a különbségeket, vagyis azt tartja fontosnak az

egyenlőség helyett, hogy egyetértés, közös megállapodás alapján mindenki érdeke egyenlő lehetőséget kapjon az érvényesülésre, ez a méltányos igazságosság (“justice as fairness”) megvalósulásának gondolata. A játékelmélet eredményeit is felhasználva a haszonelvűség (utilitarizmus) helyett Rawls tehát inkább javasolja az igazságosság elmélet⁶⁹ használatát egy „jól berendezett társadalom” megvalósításához, melynek alapelveit így foglalhatnánk össze:

1. Minden ember alapvetően egyenlő – a legkiterjedtebb, de másokéval nem ütköző – jogokkal rendelkezik.
2. Az igazságosság alapelve elsőbbséget élvez a hatékonysággal és a jóléttel szemben.
3. Az intézményi struktúra szabályrendszerének közmegegyezésen kell alapulnia, melynek célja az emberek közötti természetes (családi, genetikai, anyagi öröklessel kapcsolatos stb.) egyenlőtlenségek minimalizálását biztosító társadalmi konszenzus létrehozása.
4. Bizonyos, alapvető javakat (primary goods) senki sem nélkülözhet a társadalomban.
5. A társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségeket a következő módon kell kiegyenlíteni: az egyenlő elosztás alapelv, a legkedvezőtlenebb helyzetben lévőknek kell a legnagyobb előnyöket kell adni. (Rawls 1999)

Az egyenlőtlenséggel foglalkozó, gyakran filozófiai, ideológiai jellegű szociológiai elméletek alapvetően tehát egyrészt abban különböznek, mennyire tartják természetesnek és szükségyszerűnek, hogy az emberek egyenlőtlenségben éljenek, másrészt abban, hogy ennek megfelelően mennyiben kívánnak változtatni rajta, és ha igen, akkor milyen módon.

3.2.5.2 *A magyar társadalom egyenlőtlenségeinek kutatásai*

Andorka szerint a mai magyar társadalomban „két alapelvet lehet elfogadni az egyenlőtlenséget és a szegénység kívánatos alakulását illetően: kívánatos a társadalmi egyenlőtlenségek minden olyan csökkenése, amely a gazdasági fejlődést nem hátráltatja, és nem jár az egyéni szabadság elfogadhatatlan korlátozásával. Továbbá a magyar társadalom jelenlegi fejlettségi viszonyai között középtávon arra kell törekedni, hogy senki se kényszerüljön a létminimumnál kisebb jövedelemből megélni, és senki se szenvedjen egyéb tényezők miatt súlyos hátrányokat”. (Andorka 2006, p. 124.)

A magyar társadalom egyenlőtlenségeinek leírásával Erdei Ferenc foglalkozott először behatóbban, amikor a XIX–XX. század fordulóján a feudális és a kapitalista rendszer együttes létezését (paraszti társadalom és tőkés rendszer), duális szerkezetét jellemezte történeti és szociológiai tanulmányaiban. A társadalomtudományokat és az azzal kapcsolatos – egyre inkább multidiszciplinárisává váló – kutatásokat egyfajta dichotóm társadalmi felfogás

⁶⁹ Ez a “theory of justice of fairness”, azaz méltányosságként felfogott igazságosság elmélete.

jellemezte, vagyis

- gazdag–szegény,
- kizsákmányoló–kizsákmányolt,
- privilegizált–közrendű,
- kormányzó–kormányzott
- szellemi–fizikai stb.

Ez a kettőség öröklődött át a II. világháború utáni szocialista rendszerbe, amelynek társadalmi tagolódásában más formában bukkant fel: a hivatalos, „sztálini” doktrína szerint a munkásosztály és a termelőszövetkezeti parasztság osztálya a termelőeszközökhöz való viszonyát tekintve az úgynevezett „két osztály és egy réteg” modellel írható le⁷⁰.

Ebben a történelmi időszakban nagy presztízsveszteség érte az értelmiségi-szellemi réteget (a dolgozó munkás-paraszt osztállyal való mesterséges szembeállítás révén) mint harmadik osztályt, miközben a történelem egyik leggyorsabb fejlődése ment végbe a iskoláztatások, a középfokú és a felsőoktatás tömegessé tétele következtében, aminek eredményeként tömegessé vált a családokban az első generációs értelmiség kitermelődése is.

A hatvanas-hetvenes években a szocialista blokkban egyre nagyobb igény volt az akkori társadalom struktúrájának értő és használható elemzésére, hiszen míg a deklarált politikai cél az egyenlőség volt, addig – főként Magyarországon – a bizonyos ágazatok szabályozási liberalizációja következtében kialakuló második és harmadik gazdaság (gmk-k, háztáji gazdaságok, „maszek”-ok, butikok stb.), valamint az átláthatatlan szürke és fekete gazdaság szövevényes fejlődése miatt mind komolyabb és komplexebb különbségek jelentkeztek, amelyeket nehéz volt csak az addig használt három rétegződéseméleti dimenzió:

- az iskolai végzettség,
- a foglalkozási presztízis és
- az anyagi helyzet/jövedelmi különbségek (Kolosi 1987)

mentén vizsgálni.

⁷⁰ „Eszerint meg kell különböztetni a különféle tulajdonformák múltból eredő különbségei miatt a termelőeszközökhöz az állami tulajdonon keresztül kapcsolódó munkásosztályt, illetve a szövetkezeti tulajdon meghatározta szövetkezeti parasztságot. A doktrína szerint e két ‘baráti’ osztály között már nem feszül kibékíthetetlen ellentét, de a kettő közül vitathatatlanul a munkásosztályé a vezető szerep – még ha a köztük lévő társadalmi különbségek a szocializmus fejlődése során (elvileg) fokozatosan el is tűnnek. A történelmi materializmus Sztálinnak tulajdonított struktúramodellje ezen felül megkülönböztet egy további társadalmi nagycsoportot, a szellemi foglalkozásúak értelmiségi rétegét. Mint a következőkben látni fogjuk, ez a két osztály, illetve két osztály és egy réteg ‘modell’, jóllehet Marx elemzéseire hivatkozott és magának vindikálta a tudományosság kizárólagos érvényét is, sem a marxi elemzés logikáját nem követte, sem empirikusan nem volt tartható.” (Éber 2012)

A magyar társadalomszerkezetet leíró Ferge-féle rétegmodell már kimutatta a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ferge Zsuzsa a hatvanas-hetvenes években egy új látásmódot hozott az akkori társadalomtudományok rétegelemzéseibe, ugyanis a szociológiai megközelítést egy „életközelibb”, gyakorlat- és megoldásfókuszú szociálpolitikai nézőponttal gazdagította, a társadalmat eszerint vizsgálta és elemezte.

Fentiek magyarázata az, hogy Ferge látta a mind differenciáltabb társadalmat, és a különbségeket nem tartotta már a régebben felvett adatokkal elemezhetőnek, ezért a hatvanas évek után erodálódó sztálini modell helyett a társadalomtudományi és statisztikai elemzésekhez bevezette a munka jellege alapján definiálható, új társadalmi kategóriákat, a munkajellegcsoportokat:

1. vezető és értelmiségi,
2. középszintű szellemi (technikus,...),
3. irodai,
4. szakmunkás,
5. betanított munkás,
6. segédmunkás,
7. mezőgazdasági fizikai vagy paraszt,
8. nyugdíjas. (Ferge 1969, 1982)

A nyolcvanas évek újabb rétegződésmodelljei (lásd a Kolosi-féle és Szelényi féle-modellek ábráit) vizsgálják:

- a munkamegosztást,
- az érdekérvényesítést és hatalommegosztást,
- a második gazdaságot,
- a vagyoni helyzetet,
- a fogyasztási szokásokat,
- a kulturális adottságokat,
- a területi jelleget, valamint
- a lakhatási lehetőségeket

és az ezekből adódó egyenlőtlenségeket.

Ezt fejlesztette tovább 1981–82-ben Kolosi Tamás az ún. státuszcsoport-modelljével, amely abból indult ki, hogy az egyén társadalmi helyzetét nem csak a foglalkozása határozza meg, így maga a rétegződés és az abból adódó társadalmi egyenlőtlenségek kialakulása is bonyolultabb jelenség, amelyet hét dimenzió és tizenkét családi státuszcsoport mentén javasolt elemezni. A

hét dimenzió a következő:

1. fogyasztás,
2. kultúra és életmód,
3. érdekérvényesítés,
4. lakás,
5. lakókörnyezet,
6. anyagi színvonal,
7. munkamegosztás.

Ezeknek indexpontszámokat adott, az ezek figyelembevételével kapott „klasztereket” nevezte státuszcsoporthozoknak.

1. elit családok,
2. városias felső réteg,
3. falusias felső réteg,
4. fogyasztói magatartású középréteg,
5. városias jómódú munkások,
6. rossz anyagi helyzetű középcsoport,
7. falusias középcsoport,
8. érdekérvényesítő alsó csoport,
9. jó anyagi helyzetű falusias alsó csoport,
10. városias alsó csoport,
11. enyhén deprivált családok,
12. deprivált helyzetű családok.

Az 1980-as években két, kifejezetten elméleti modell is született a magyar társadalom szerkezetéről: mindkettő (Szelényi és Kolosi is) abból indul ki, hogy a második gazdaság és a piac fokozódó szerepe megváltoztatta a magyar társadalom szerkezetét. Mindkét modellben visszacseng Erdei Ferenc „kettős társadalom” koncepciója.

Szelényi Iván és Kolosi Tamás ahhoz a hazai szociológus-kutató generációhoz tartozik, akik harcosan igyekeztek a reáltudományokban ismeretes fogalmakat, törvényszerűségeket, számításokat alkalmazni a társadalomtudományok kevésbé kiszámítható világában is. Ez különösen fontos a társadalmi egyenlőtlenségek mérhetősége, leírása terén, hiszen maga az egyenlőség fogalma is a matematikából átvett, alkalmazott gondolkör. Másrészt nagyon fontos társadalmi kérdés is hatásait tekintve, erről egy közös interjúban Ferge Zsuzsa a következőket mondta: „Az atomfizika a szakembereknek szól – de az atombombák és még

pusztítóbb fegyverek fejlesztése és gyártása közügy. Ugyanez igaz az egyenlőtlenségekre és az ellenük való küzdelemre.” (Ferge 2014)

Szelényi Iván kettős háromszög modellje kifejezetten társadalmi osztályokra épül.



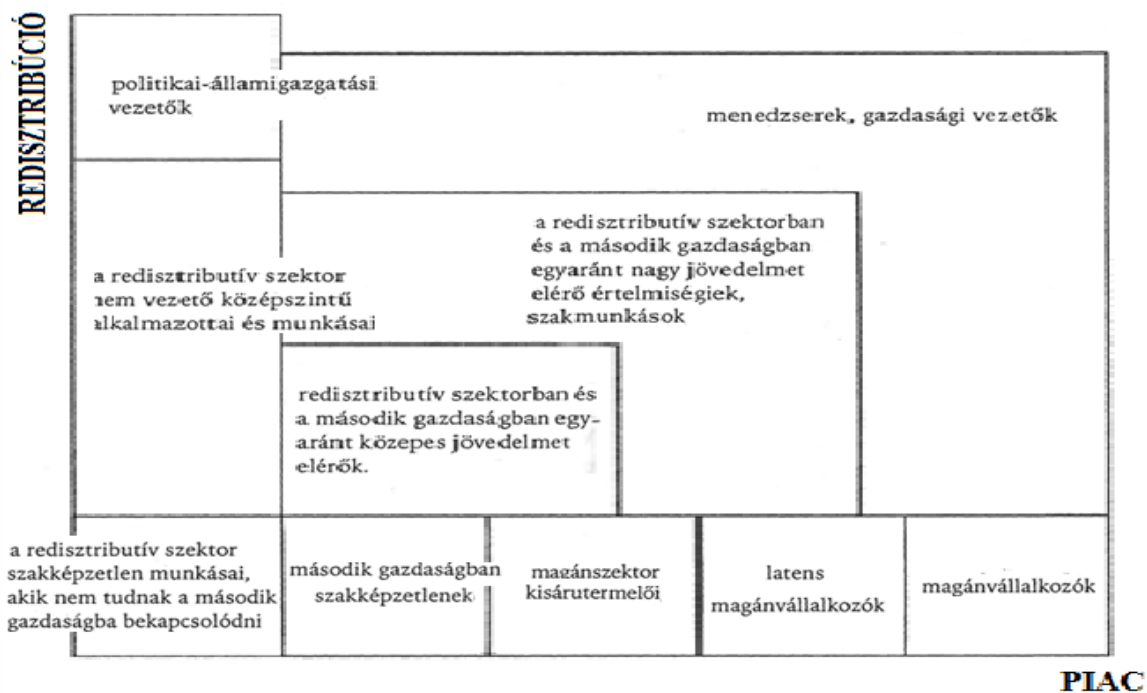
6. ábra: Társadalmi osztályok alakulása a szocialista érában

Forrás: saját szerkesztés Szelényi (1992) alapján

A 2. ábrán látható, hogy Szelényi egy olyan osztálymodellt ír le, amely mintegy két egymás mellett lévő, egymást részben átfedő háromszögből áll. A magasabb háromszög a gazdasági, hatalmi fölényrel rendelkező állami redisztribúció elvei szerint működő ún. szocialista gazdaságon alapul, a kisebb háromszög pedig a „maszek” világot⁷¹, vagyis a második gazdaságban tevékenykedőket ábrázolja. Mindkét osztályon belül – a szocializmus retorikájával ellentétben – egyre nagyobb egyenlőtlenségek keletkeztek; ahogy az állami hierarchia csúcsán az erősödő káderek, az utóbbi csúcsán a magánvállalkozók állnak. A legjobban azok jártak, akik mindkét gazdaságban részt vettek, felhasználva kapcsolati tőkéjüket.

Kolosi Tamás összetettebb módon inkább osztály jellegű hierarchiát állít fel, de hasonló társadalomszerkezetet ábrázol „L” modelljében, itt azonban kisebb hangsúlyt kapnak a közigazgatásban dolgozók, szemben a vállalkozói és szürkegazdaság területén tevékenykedőkkel.

⁷¹ Vö. magánszektor, Kellér Dezső „nyelvújítása”.



7. ábra: Társadalmi kategóriák rendszerezése a nyolcvanas években

Forrás: saját szerkesztés Kolosi modellje (1987) alapján

Ahogy látható, Kolosi az újraelosztás és a politikai hatalomhoz való hozzáférés szempontjából elemezte a társadalom rétegződését, és egyúttal ezekben látta a növekvő egyenlőtlenségek okait. A 7. ábra függőleges tengelye mentén látható, hogy Kolosi hogyan helyezte el az állami redisztribúció (újraelosztás) szereplőinek, a vízszintes tengely mentén pedig a piaci viszonyokban érintetteknek a kategóriáit. Ezeket a kategóriákat strukturális csoportoknak nevezte.

Mindkét modellben (Szelényi, Kolosi) tisztán megfigyelhető a nyolcvanas évek azon trendje, hogy az állami redisztribúció rovására a piaci háromszög avagy dimenzió fontossága megnőtt, ez a folyamat egyértelműen felerősítette, meggyorsította a társadalmi, gazdasági egyenlőtlenségek növekedését.

A rendszerváltás időszakában a társadalomkutatásokhoz kapcsolódó statisztikai elemzések, rétegződésvizsgálatok fókuszába az életstílus- és a miliókutatás került. Az életvitel életstílus dimenziójának használatát éppen az magyarázza, hogy a kollektivista szemlélettől a Hofstede⁷²-

⁷² Geert Hofstede holland szociálpszichológus, igazi tudományos úttörő munkája a nemzeti és szervezeti kultúrák interakcióival, a különböző társadalmak értékrendjével foglalkozik (a The Wall Street Journal a világ 20 legbefolyásosabb személye között jegyzi). Munkájának célja egy egységes kultúraelemzési szempontrendszer

féle skálán (amelyet bővebben elemzünk a 3.5.4. fejezetben) jól értelmezhető, hatalmas elmozdulás történt az individualista irányba, az esélyegyenlőség fontosabbá vált, mint az egyenlőség. Ez a társadalmi, politikai folyamat magyarázza azt is, hogy a hagyományos kemény statisztikai változók mellett a Csokkal finomabb hangolású”, a szub- és rétegekultúrákra jellemző szokásokat, életstílust, a társas kapcsolatokat meghatározó érték- és identitáskategóriákat is mind alaposabban igyekeztek analizálhatóvá tenni (Hradil 1995, Fábíán, Róbert, Szívós 1998, Kolosi 2000). A szocializmus egyenlősítő törekvéseivel szemben minden rétegződésvizsgálat azt mutatta, hogy mind a rétegeken belül, mind az osztályok között (pl. az értelmiség vagy a munkásság), az életkörülményekben, életmódban mind nagyobb különbségek jöttek létre.

A rendszerváltást követően hosszú éveken át viták folytak a szakemberek körében a „szocialista” korszak társadalomszerkezetéről, a társadalom alapstruktúrájáról.⁷³

A társadalomkutatások az egyenlőtlenségeket kimutatták:

- a végzett munka jellege alapján leírható rétegződésben,
- a jövedelmi különbségekben,
- a lakásviszonyokban,
- a tartós fogyasztási eszközökkel való ellátottságban,
- az iskolázottsági egyenlőtlenségekben,
- a művelődésben, a kulturális javak fogyasztásában.

Minden vizsgálatból kitűnt, hogy az ún. szocialista rendszerben az iskolai végzettség az a mutató, amely a leginkább magyarázza a társadalmi különbségeket. Ez a rendszer már megalapozta a rendszerváltás utáni társadalomra jellemző egyenlőtlenségek egy részét, és előrevetítette a kialakuló státusz-inkonzisztenciákat.

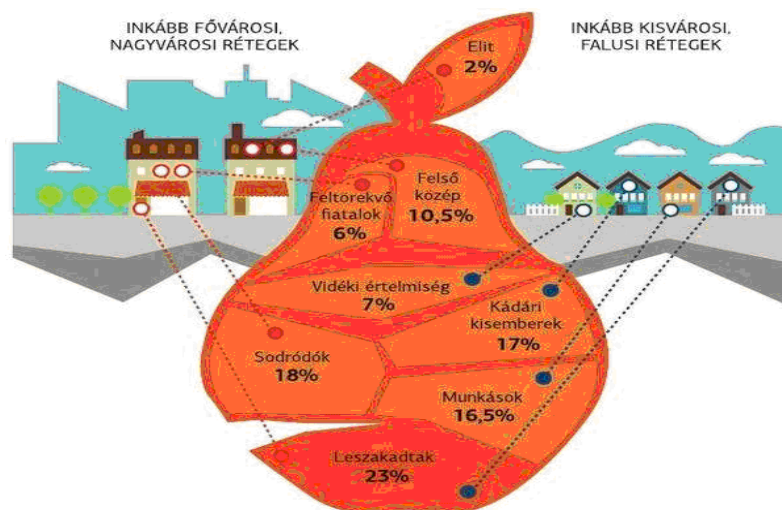
- Nagy társadalmi mozgások idején az egyén réteghelyzete és megbecsültsége, presztízse között nem mindig van összhang (nincs megfelelés az egyén helye és végzettsége között).
- Ez akkor jön létre:

felállítása és az első összehasonlító elemzés elvégzése volt. A hetvenes években az IBM pszichológusaként a multinacionális nagyvállalat 116.000 alkalmazottján végzett kérdőíves vizsgálatot. Hofstede szerint a kultúra egyfajta „kollektív szellemi beprogramozás, amely emberek egy csoportját vagy kategóriáját megkülönbözteti egy másiktól” (Hofstede 1991, p. 5.). Szerinte az ember szellemi beprogramozásának három szintje van: univerzális emberi természet (örökölt), csoportspecifikus kultúra (tanult) és a személyiség (örökölt és tanult). Hofstede hangsúlyozza, hogy az emberi természet és a kultúra között, valamint a kultúra és az egyén személyisége között nincs éles határvonal.

⁷³ Mint az előzőekben leírtuk, a hivatalos ideológiai álláspont a sztálini két osztály (munkásosztály, parasztság), egy réteg (szellemiek) tételezése volt, azonban jóval több kategória, szempont vált szükségessé az egyre jobban differenciálódó társadalom leírására, folyamatainak megértéséhez, elemzéséhez.

- amikor széles döntési jogkörrel rendelkező egyéneknek alacsony iskolai végzettsége van vagy magasan képzett alacsony rendű munkát végez;
- amikor a magas iskolai végzettség társadalmi elismertsége alacsony.

A mai magyar társadalom egyenlőtlenségeit és osztályszerkezetét 2014-ben egy többdimenziós módszertan kidolgozásával elemezte a GfK Piackutató Intézet és a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpontja (MTA TTK) szakmai együttműködéséből születő *Osztálylétszám 2014* című kutatás, amelyben a gazdasági (jövedelem, vagyon), kulturális (a magaskultúra és az új kultúra – közösségi oldalak, szabadidős tevékenységek – fogyasztása) és a kapcsolattöke-fajták (hány különböző foglalkozású embert ismer) birtoklása szempontjából készítettek vizsgálatot 13 560 személy megkérdezésével. (Sugatagi 2014)



8. ábra: Magyarország társadalmi és területi rétegződése

Forrás: Ónodi Molnár 2014. (Suhatagi és mtsai kutatása alapján)

Róbert Péter, az MTA tudományos főmunkatársa a társadalmi és területi különbségekre, egyenlőtlenségekre is felhívta a figyelmet, amikor a kutatás eredményeit röviden így foglalta össze: „Az elit minden dimenzióban kiemelkedő, kivéve a kapcsolati tőkében. Igaz, kevés kapcsolata van, de azok minőségiek. A felső középet az elithez képest szélesebb kapcsolati háló, gyengébb tőkeerő jellemzi. Mindkét kategória nagyvárosi, fővárosi réteg. A feltörekvők osztályát a fiatalok, illetve a fiatalos középkorúak alkotják, akiknek még nem erős a gazdasági helyzetük, felfelé kapaszkodnak a jövedelmi létrán, magas kulturális fogyasztás jellemzi őket. Nagy részük fel is fog kapaszkodni.

A szűk középtájon találjuk a vidéki értelmiséget, amely napi küzdelmet folytat a lecsúszás ellen. Amíg ennek a kategóriának még sikerül valahogy szinten maradnia, addig a „kádári kisemberek” csoportjába tartozóknak már nem annyira. A „sodródók” egy része fiatal, akik

sokkal rosszabb helyzetűek, mint „feltörekvő” kortársaik. Őket úgy hívtuk, mamahotelesek, a szüleik pénzén élnek, de ez a hotel nem négycsillagos, hanem legfeljebb egy-két csillagos. Az ő perspektívájuk a munkások vagy a „kádári kisemberek” kategóriája felé elmozdulás.” (Ónodi Molnár 2014, oldalszám nélkül)

A fent bemutatott Róbert-féle „körtemodell”-t, (amely világviszonylatban szokatlan társadalmi rétegződési formulára utal) Kolosi már az ezredfordulón felfedezte és a társadalom „terhes piskótájának” nevezte el, vagyis azt a hazai jelenséget, hogy a XXI. század eleje – minden társadalomtudományi várakozást megcáfolva – nem hozta el Magyarország számára a várt (és Nyugat-Európában viszonylag jól működő, de hosszabb történelmi múlttal rendelkező) polgárosodást, azaz a középréteg megerősödését, ehelyett kettészakadt egy rohamosan gazdagodó, politikai tőkére alapozott, részben oligarcha-jelleggel működő, kisszámú elite és egy igen összetett, mélyszegénységben, illetve szegénységben élő vagy lecsúszással fenyegetett, „túlélésre játszó”, vagyis deprivált, leszakadó és már leszakadt társadalomra. 2014-es – fentebb bemutatott – kutatása alapján Róbert Péter elkészítette az ország vertikális osztálytérképét, amely hatdimenziós faktoranalízis alapján nyolc különböző osztályba sorolja a magyar társadalmat (Sugatagi 2014):

1. Elit osztály	(1,3 %),
2. Vagyonos felsőközép osztály	(1,5 %),
3. Jól kereső középosztály	(6,8 %),
4. Kultúrafogyasztó középosztály	(8,1 %),
5. Magas kapcsolatú középosztály	(12,5%),
6. Munkások osztálya	(15,5%),
7. Sodródók, veszélyeztetettek osztálya	(25,6%),
8. Depriváltak, leszakadtak osztálya	(28,7%),

A TÁRKI-nak a KSH-adatokon alapuló legújabb társadalmelemzése (Fábián 2015) a jövedelemegyenlőtlenségeket veszi csak alapul mérőszámként, figyelembe véve (a legújabb nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan) a kereseten kívül a kiadások és hitelek összegét, mindezen adatok alapján 5 társadalmi réteget különböztet meg a következő arányokkal:

1. Felső réteg	(4%),
2. Felső közép réteg	(11%),
3. Közép réteg	(20%),
4. Alsó közép réteg	(29%),
5. Alsó réteg	(36%).

A rendszerváltás óta eltelt időszakban a társadalmi különbségek és az azokból adódó egyenlőtlenségek, társadalmi különbségek (Kolosi, Keller 2010) látványosan növekednek,

annak ellenére, hogy minden kormányunk valamilyen módon, felvállalt vagy látens értékrendeket követve, de deklaráltan az ún. *európai szociális modellt* követi, amikor a jogalkotás és más intézkedések terén megpróbál gátat szabni bizonyos társadalmi feszültségeket generáló igazságtalanságoknak, vagy legalábbis bizonyos lépéseket tenni például az elszegényedés, eladósodás, a munkanélküliség ellen. Ferge Zsuzsa (2016) kísérletet tesz a huszonhat év rendkívül szerteágazó, sok esetben következetlen, átgondolatlan, a hosszú távú elgondolásokat és előzetes hatásvizsgálatokat nélkülöző hazai társadalompolitikában (amelynek természetesen a mindenkori oktatáspolitikai szerves része) ideológiai és eszmei szisztémát teremteni és egy hármas tipológia mentén rendszerezni: *„Az egyik a zsidó-keresztény vallási parancsok sora, többek között a gyengébbek segítségéről, az adakozó szeretetről, az idegen elfogadásáról. A másik a felvilágosodás öröksége szabadságról, egyenlőségről, testvériségről vagy szolidaritásról, igazságosságról, jogokról, méltóságról. A harmadik a szociáldemokrata eszmerendszer, amely a kapitalista piaci társadalom igazságtalan és létbiztonságot aláásó működését kívánja demokratikus módszerekkel korlátozni, közakarattal kidolgozott állami beavatkozások segítségével ellensúlyozni. A társadalompolitikák különbözhetnek aszerint, hogy egy adott kormányzat melyik értéknek milyen súlyt ad, vagyis nincs szó valamilyen zárt, merev politikai vagy pártideológiáról. Ha azonban egy kormánypolitikából a fentiek közül fontos értékek hiányoznak, vagy ellentmondásosan működnek, akkor nem adnak alapot egy általunk elfogadhatónak tekintett szociálpolitikához.”* (Ferge 2016)

3.2.6 Gazdasági háttér

A gazdasági és területi egyenlőtlenségek (Nemes Nagy, Tagai 2009) összefüggéseinek kérdése már átvezet a társadalmi helyzetről a gazdaság, a finanszírozás témájára, ugyanis az egyenlőtlenség a globális méretekől egészen a lokális jövedelem- és vagyoneeloszlás-vizsgálatokig minden szinten jelentkezik területi és gazdasági összehasonlításban (részletesen erről még a).

Beszélhetünk statikus helyzetekről, ez esetben az összefüggések egyik legjobb vizsgálati módszere a különböző, helyhez köthető tőkék mint gazdasági erőforrások területi eloszlásának például térképes ábrázolása, vagy említést tehetünk térbeli gazdasági folyamatokról,

amelyeknek a dinamikus vizsgálatok feleltethetők meg (például időben több alkalommal elvégzett statikus vizsgálatok eredményeinek összevetése, változások elemzése)⁷⁴.

A másik lehetőség a rendszerek, szabályszerűségek felismerése által, logikai úton levezethető összefüggésvizsgálattal, inkább deduktív módon megismerni bizonyos gazdasági törvényszerűségeket.

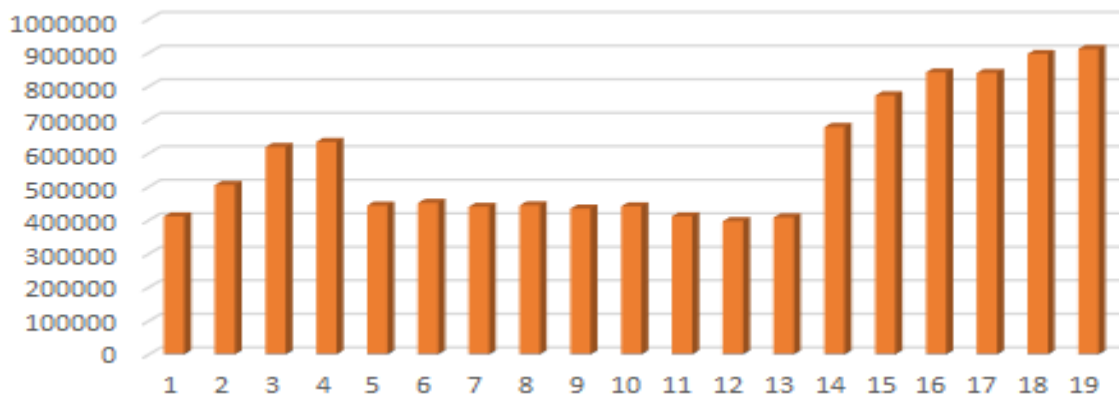
⁷⁴ Erről részletesen a *Földrajzi háttér: Területi esélyegyenlőtlenségek modelljei* fejezetben írok még.

Év	Óvoda	Alapfokú oktatás	Középfokú oktatás	Felsőfokú oktatás	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Összesen
2001	106 214	409 998		161 871	23 215	69 581	770 879
2002	129 834	503 826		183 934	28 226	86 709	932 529
2003	158 526	617 089		216 422	33 810	45 609	1 071 456
2004	162 648	632 095		214 129	36 255	43 963	1 089 090
2005	175 570	442 530	235 291	226 772	40 402	49 548	1 170 113
2006	184 013	450 580	250 898	234 968	42 676	53 000	1 216 135
2007	179 041	438 663	267 256	253 174	36 634	53 633	1 228 401
2008	186 949	443 177	275 717	266 745	37 998	64 521	1 275 107
2009	186 979	433 067	252 487	261 763	36 141	66 787	1 237 224
2010	195 249	440 398	254 311	259 156	39 571	74 065	1 262 749
2011	182 743	410 409	239 395	270 646	35 456	72 914	1 211 562
2012	185 711	395 959	224 632	247 517	34 014	65 922	1 153 755
2013	206 182	406 979	179 495	243 645	37 218	68 809	1 142 329
2014	240 670	676 849		257 908	37 361	158 191	1 370 978
2015	265 198	770 885		264 484	34 133	145 750	1 480 450
2016	261 290	839 326		300 297	22 626	129 229	1 552 767
2017	284 647	837 998		324 778	49 832	171 840	1 669 096
2018	301 533	894 645		339 655	56 751	231 541	1 824 125
2019	314 694	909 269		380 276	49 723	149 913	1 803 875

7. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2020)

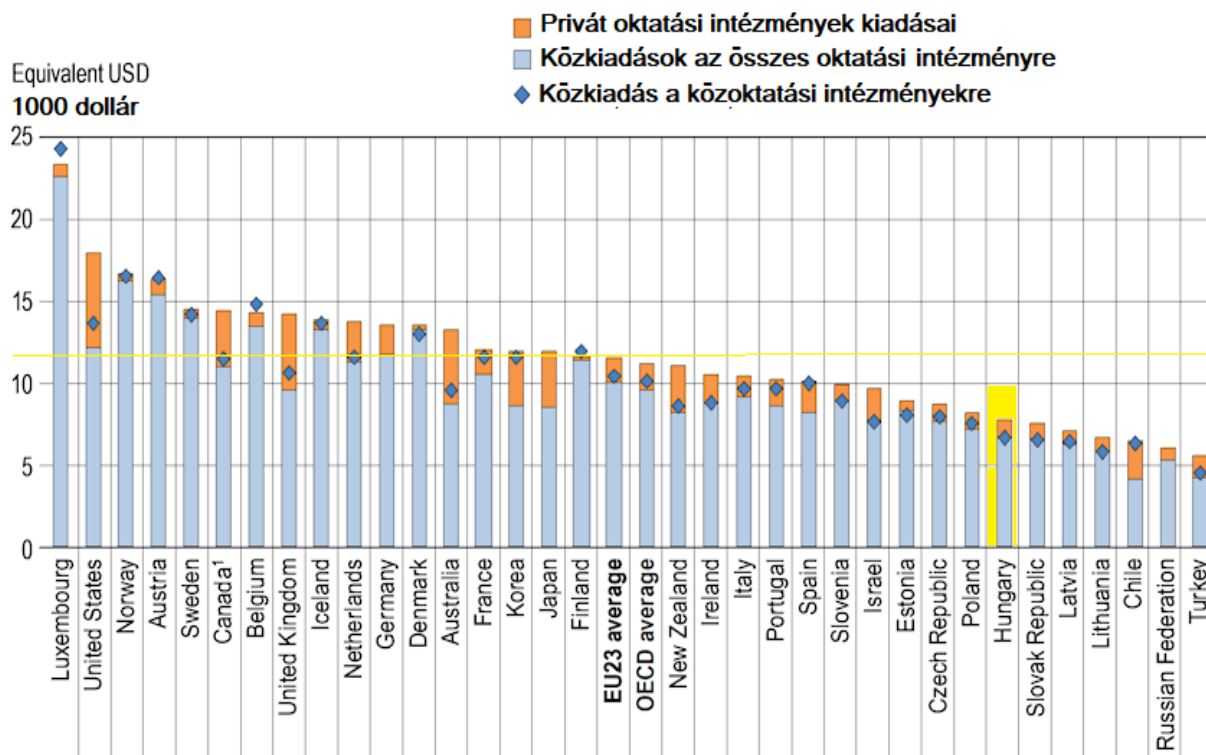
Forrás: www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi014.html (2021.03.15.)

Ha csak az alapfokú oktatásra koncentrálunk, tisztán kirajzolódik az, hogy a mindenkori oktatáspolitikai finanszírozás szempontjából nem bánik bőkezűen az általános iskolákkal, nem veszi figyelembe a pénz reálértékének romlását, sem azt az alapvető, a jóléti társadalmakban már közmegegyezésnek örvendő alapvetést, hogy az egyik legfontosabb közjóság a tudás és a legjobb befektetése egy államnak (is) a humán erőforrás-fejlesztés.



9. ábra: a költségvetés oktatási kiadásai (3D oszlopdiaagram)

Forrás: KSH, 2020/21-es adatok alapján saját szerkesztés (vízszintes tengely: ÉVEK 2001–2019)
[függőleges tengely: KIADÁSOK: folyó áron, millió forint]



10. ábra: a költségvetés oktatási kiadásai tanulónként

Forrás: OECD / UIS / Eurostat (2020)⁷⁵

Míg a táblázat és a 3D-s oszlopdiaagram megmutatja, hogy a magyar kormányok az elmúlt 20 évben mennyit szántak a következő generációk alapfokú oktatására, addig a fenti nemzetközi összehasonlítás jól illusztrálja, hogy az OECD és az EU országok átlagaitól mennyire vagyunk lemaradva, mennyit költenek tanulónként a feltüntetett országok az oktatási intézményeikre. Átlagosan az OECD-országok 11 200 USD-t költenek diákonként az alapfokú és a felsőoktatási intézményekbe. Ez mintegy 10 000 USD hallgatónként alap-, közép- és középfokú, (nem felsőfokú szinten), és külön 16 300 USD felsőoktatási szinten.

Az oktatás perifériás tevékenységeit (kutatás és fejlesztés, valamint kiegészítő tevékenységek, például a hallgatói jóléti szolgáltatások) leszámítva az OECD-országok diákonként évente átlagosan 10 000 USD-t költenek az általános és a felsőoktatás között, mi ennek a 60 %-át sem érjük el. A középiskolai programok orientációja befolyásolja a legtöbb országban az egy tanulóra jutó oktatási intézményekre fordított kiadásokat. Átlagosan a rendelkezésre álló adatokkal rendelkező 27 OECD-országban a szakképzésben résztvevő hallgatókra fordított kiadások csaknem 1500 USD-vel voltak magasabbak, mint egy általános programban 2017-

⁷⁵ C1.5. És C1.6. Táblázat (internetes táblázatok). További információkért lásd a Forrás részt, a megjegyzésekhez pedig a 3. mellékletet (<https://doi.org/10.1787/69096873-en>). StatLink <https://doi.org/10.1787/888934164370>

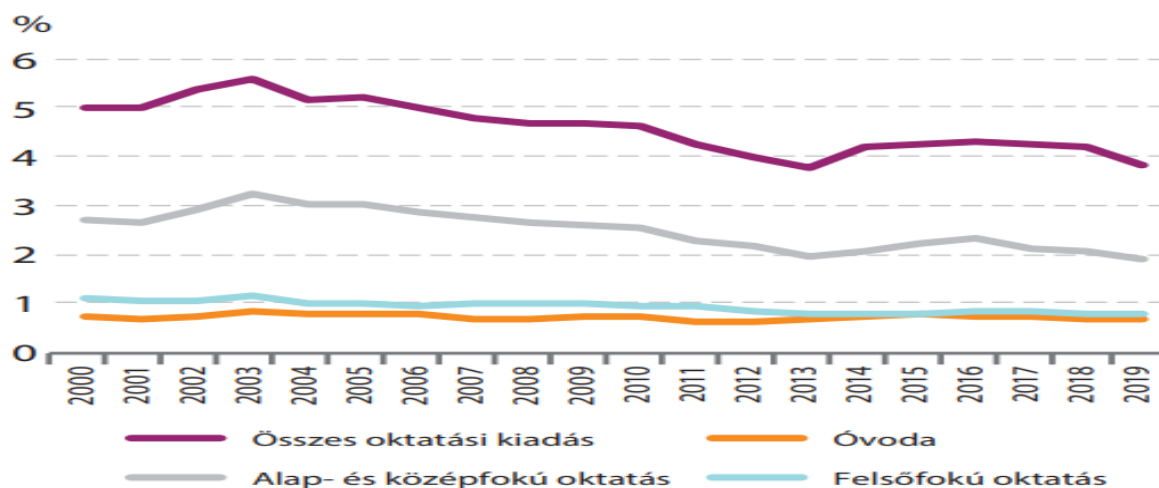
ben. Az OECD szakmai riportja felhívja a figyelmet, hogy a politikai döntéshozók hajlandósága az oktatási lehetőségekhez való hozzáférés kibővítésére és a magas színvonalú oktatás biztosítására magasabb hallgatónkénti költségeket jelenthetnek, és kiegyensúlyozottnak kell lennie a közkiadásokra és az általános adóterhekre vonatkozó egyéb igényekkel. Ennek eredményeként az a kérdés, hogy az oktatásra szánt források megfelelő hozamot teremtenek-e, kiemelten megjelennek a nyilvános vitában. Bár nehéz felmérni az egyes hallgatók életre és munkára való felkészítéséhez szükséges optimális forrásokat a modern társadalmakban, az oktatási intézményekre fordított kiadások nemzetközi összehasonlítása hasznos referenciapontokat adhat. Ez a mutató az egyes diákokba történő befektetés értékelését nyújtja⁷⁶. Az egy tanulóra fordított kiadásokat az oktatási intézményekben befolyásolják a tanárok fizetése (lásd a D3 mutatót), a nyugdíjrendszerek, az oktatási és tanítási órák (lásd a D1 és D4 mutatót), a taneszközök és a létesítmények költségei (lásd a C6 mutatót), a biztosított program (pl. általános vagy szakképzés), valamint az oktatási rendszerbe beiratkozott hallgatók száma (lásd a B1 mutatót).

Az új tanárok bevonására, az átlagos osztálylétszám csökkentésére vagy a személyzeti szokások megváltoztatására irányuló politikák (lásd a D2 mutatót) szintén befolyásolták a hallgatónkénti kiadásokat. A kiegészítő szolgáltatások, valamint a kutatási és fejlesztési (K + F) tevékenységek szintén befolyásolják az egy hallgatóra fordított kiadások szintjét. Összefoglalóan elmondható, hogy általános és középiskolai szinten az oktatási kiadásokat az oktatási szolgáltatásokra fordított kiadások dominálják. Felsőoktatási szinten az egyéb szolgáltatások, különösen a kiegészítő szolgáltatásokhoz vagy a K+F tevékenységekhez kapcsolódó szolgáltatások, az oktatási kiadások jelentős hányadát jelenthetik. Átlagosan az egy hallgatóra jutó összes kiadás magasabb a magánintézményekben, mint az állami intézményekben. A közintézményekre fordított összes kiadás hallgatónként valamivel több mint 11 000 USD az általános és a felsőoktatási szint között, szemben a magániskoláknál 11 200 USD-vel. Ez hazánkban nem éri el az 5%-ot.

A közintézményekre fordított állami kiadások hallgatónként átlagosan 10 100 USD voltak az általános iskolától a felsőoktatásig az OECD-országokban. Az egy hallgatóra jutó közkiadás az alapfokú, a középfokú és a poszt-középfokú, nem felsőoktatási programokban csaknem 3 800 USD volt alacsonyabb, mint a felsőoktatási szinten. Átlagosan az OECD-országok az egy főre jutó egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) 23% -ának megfelelő összeget költöttek általános,

⁷⁶ Education at a Glance 2020.: OECD Indicators

közép- és középfokú, nem felsőfokú oktatási intézményekre 2017-ben. Ez az arány sokkal magasabb felsőoktatási szinten, ahol az országok átlagosan az egy főre eső GDP 36% -a az egyes rövid ciklusú felsőoktatási, alapképzési, mesterképzési és doktoranduszok finanszírozására.



11. ábra: A hazai költségvetés oktatási kiadásai a GDP százalékában

Forrás: [Magyarország számokban, 2020 \(ksh.hu\)](https://www.ksh.hu) (2021.05.04.)

2012 és 2017 között a nem felsőoktatási intézményekre fordított kiadások átlagosan évi 1,6% -kal növekedtek az OECD-országokban, miközben a hallgatók száma meglehetősen stabil maradt. Ennek eredményeként az egy tanulóra jutó kiadások éves átlagos növekedési üteme 1,4% volt ebben az időszakban. Ezt néhány éves stagnálás után hazánkban is elértük, de mivel nagyon alacsony szintről indult a lassú ütemű növekedés, felzárkózásról nem beszélhetünk, inkább lemaradásról.

3.3 *Jogelméleti és -gyakorlati háttér*

Az európaiság kultúrájának és értékrendjének hagyományos akapelve az emberek közötti egyenlőség biztosítása, amely az Amszterdami Szerződésben jelenik meg, amely kimondja a nemet, raszbéli vagy etnikai hovatartozáson, valláson vagy meggyőződésen, fogyatékoságon, koron vagy szexuális irányultságon alapuló megkülönböztetés leküzdésének fontosságát.

Az EU alapvető értékrendje megkülönböztetésmentesség és esélyegyenlőség, amely deklarációja szerint: „Minden európai társadalomban közös annak az alapvető elismerése, hogy minden ember egyenértékű, és igazságosan hozzá kell férnie az élet kínálta lehetőségekhez. Az Európai Unió a szabadságnak, a demokráciának, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának közös elvén alapul⁷⁷.

3.3.1 *Az egyenjogúság kodifikációs aspektusai*

A megkülönböztetés alássa ezeket a közös értékeket⁷⁸. A negatív diszkrimináció elkerülésére, az egyenlőtlen bánásmód kezelésére szolgáló európai jogi keret még nem teljes, hiszen amíg bizonyos tagállamok nem hoznak semmilyen szabályozást, amelyek megtiltanák, illetve regulálják a kor szerinti, szexuális beállítottság szerinti, fogyatékoságon, valláson vagy meggyőződésen alapuló mindennemű megkülönböztetést⁷⁹. Az Európai Unió számos tagállama kizárólag a munka világában (MTK) határoz meg bizonyos minimumszinteket, az élet más területén nem.

Az EK-Szerződés 13. cikkének végrehajtása céljával eddig három irányelvet fogadtak el⁸⁰. Ezek az irányelvek:

- a munkavégzés/foglalkoztatás és a szakképzés során megtiltják a koron, szexuális irányultságon, fogyatékoságon és valláson vagy meggyőződésen alapuló megkülönböztetést

⁷⁷ Erről részletesen: [EUR-Lex - 52008DC0420 - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](#)

⁷⁸ Az Európai Közösségek Bizottsága, az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának megújított kötelezettségvállalása {SEC(2008) 2172} COM(2008) 420 végleges, Brüsszel, 2.7.2008

⁷⁹ 2000/43/EK irányelv

Tárgya: személyek közötti egyenlő bánásmód elvének alkalmazása

Határidő: tagállamok 3 év alatt kötelesek implementálni

Magyarország: 2003. évi CXXV. Tv. az Egyenlő Bánásmódról és az Esélyegyenlőség Előmozdításáról

⁸⁰ e cikk teszi lehetővé a nemet, faji vagy etnikai származáson, valláson vagy meggyőződésen, fogyatékoságon, koron vagy szexuális irányultságon alapuló megkülönböztetés megtiltására és leküzdésére irányuló intézkedések meghozatalát.

- magában foglalja a szociális védelmet, valamint az árukhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférést a foglalkoztatáson túl a rasszbéli származáson és nemem alapuló megkülönböztetés esetén.

2005-től a riportok megmutatják a másik „végletet”, ekkorra ugyanis az EU némely tagállama „túlteljesíti” a megkülönböztetéssel szembeni védelem irányelveit, gyakoribb azonban, hogy a Bizottság Szerződés megsértése miatt eljárást kellett, hogy indítson a tagállamokkal szemben, melyek nem látták el kötelezettségeiket a szabályzás által meghatározott módon (ezeket 2010-ig kellett szinkronizálni). Ez alatt az 5 év alatt a tagállamoknak majdnem 50% érintett volt az ilyen eljárásokban, ugyanis a nemzeti szintű jogi szabályozások ezekben az esetekben a következő eltéréseket mutatták:

- nem terjednek ki az uniós irányelvek hatálya alá tartozó valamennyi személyre és területre,
- a megkülönböztetés fogalommeghatározásai nem egyeznek meg az irányelvekben szereplő fogalommeghatározásokkal, továbbá
- a megkülönböztetés áldozatainak megsegítésére irányuló rendelkezések nem egységesek.

Az európai társadalmak sokszínűsége egyike Európa erősségeinek, és a szubszidiaritás elvével összhangban ezt tiszteletben kell tartani. Az olyan kérdéseket, mint az oktatás megszervezése és tartalma, a házastársi vagy családi állapot elismerése, az örökbefogadás, a reprodukatív jogok és hasonló területek, legjobb nemzeti szinten eldönteni. továbbra is kizárólag a tagállamok feladata, hogy olyan kérdésekben döntsenek, mint hogy megengedjék-e a kiválasztáson alapuló iskolai felvételi rendszert, elismerjék-e az azonos neműek házasságát, valamint hogy meghatározzák a szervezett vallás és az állam közötti bármilyen kapcsolat jellegét. A megkülönböztetés okai jelentősen különböznek, és mindegyikre egyedi megoldást kell alkalmazni. Ez nem az egyes okok rangsorolását jelenti, hanem azt, hogy megteremtik védelmük lehető legmegfelelőbb formáját.

Ami a kort illeti, bizonyos helyzetekben az életkor miatt eltérő bánásmód indokolható az általános közérdekkel. Ilyen például az oktatáshoz vagy bizonyos árukhoz, szolgáltatásokhoz, a tömegközlekedésben részt vevő vagy múzeumlátogató korcsoportokra alkalmazott kedvezményes díjakhoz való hozzáférés tekintetében megállapított minimális életkori követelmény. Ezenfelül, ha a biztosítók és a bankok biztosításmatematikai tényezőként alkalmazzák az életkort az ügyfelek kockázati profiljának értékelésénél, ez nem feltétlenül

vezet megkülönböztetéshez, mindazonáltal e tényezőt csak a megfelelő esetben és objektív bizonyíték alapján lehet alkalmazni. Ugyanilyen megfontolások vonatkoznak a fogyatékosokra is. A Bizottságnak szándékában áll, hogy párbeszédet kezdeményezzen a pénzügyi szolgáltatókkal és más megfelelő érdekeltekkel a legjobb gyakorlatok cseréjének és ösztönzésének céljából.

A fogyatékosokat is sajátosan és megfelelő módon kell kezelni. Sok tagállamban már vannak a fogyatékosokkal élő személyek védelméről rendelkező jogszabályok, de jelentős különbségek tapasztalhatók a biztosított védelem szintje és a lefedett területek között. Ezenfelül az Európai Közösség és a tagállamai által együttesen aláírt, a fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény elfogadása szükségessé teszi a dokumentum által előírt jogok közös végrehajtási normáinak a nemzeti jogban történő megfogalmazását.

A fogyatékosokkal élő személyek valódi egyenlősége nem biztosítható egyszerűen a megkülönböztetés megtiltásával. Ellenkezőleg, pozitív intézkedésektől függ, többek között a fogyatékosokkal élő személyek szükségleteinek kielégítésétől. A hozzáférés hiányát az európai társadalmak egyre növekvő mértékben tekintik elfogadhatatlannak. A fogyatékosokkal élő személyek számára az aktív közreműködés lehetősége valódi gazdasági és társadalmi haszonnal jár. Ahogy az a foglalkoztatás területére alkalmazott 2000. évi irányelv esetében is volt, a fogyatékosokkal élők szükségleteinek kielégítésére irányuló intézkedéseknek ésszerűeknek és a fogyasztó vagy felhasználó igényeivel, valamint az érintett területnél vagy vállalkozásnál felmerült költségekhez viszonyítva arányosnak kell lenniük. A tagállamok továbbra is jogosultak megszervezni a fogyatékosokkal élők oktatását általános vagy szakosodott oktatási intézményekben.

Diszkrimináció akkor történik, ha az eltérő rendelkezéseket azonos helyzetekre- vagy ugyanazt az előírást eltérő helyzetekre alkalmazzák, ez esetben nyílt diszkriminációról beszélünk. „Rejtett diszkrimináció – formálisan nem az állampolgársághoz kapcsolódik, hanem olyan feltételekhez, amelyeknek viszont tipikusan az adott tagállam állampolgárai tudnak megfelelni”⁸¹. Egyre többen felismerik, hogy a pozitív intézkedések fontos szerepet töltenek be a társadalmakban fellelhető tényleges egyenlőség hiányának orvoslásában. Néhány tagállam olyan rendelkezéseket vezetett be, amelyek a hatóságok kötelezettségévé teszik az egyenlőség előmozdítását, mint valamennyi tevékenységük elsődleges célját. A Bizottság arra használja fel

⁸¹ Forrás: Szalayné Sándor Erzsébet előadása az Egyenlő Bánásmód Elve és Általános Diszkriminációtilalom Uniós Polgárság Intézménye s. 14.

a tagállamokkal folytatott állandó párbeszédet, hogy előmozdítsa a pozitív intézkedésekkel kapcsolatos lehetőségek teljes körű kihasználását, különösen az oktatáshoz, foglalkoztatáshoz, lakáshoz és egészségügyi ellátáshoz való hozzáférésben. Ha a cél a további előrelépés, a legnagyobb esély – és egyben a legnehezebben elérhető is – a sztereotípiák, és előítéletek valamennyi formájának leküzdését foglalja magában.

3.3.2 A méltányosság kodifikációs aspektusai

Az Európai Unió deklarálta az emberi méltóság tiszteletben tartásának, a szabadságnak, a demokráciának, az egyenlőségnek, a jogállamiságnak, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának értékein alapul. Ezek az értékek közösek a tagállamokban, a pluralizmus, a megkülönböztetés tilalma, a tolerancia, az igazságosság, a szolidaritás, valamint a nők és férfiak közötti egyenlőség társadalmában. Az Unióban a személyeket megilletik az Európai Unió működéséről szóló szerződés (EUMSZ) és az Európai Unióról szóló szerződés (EUSZ) által rájuk ruházott jogok.

Ezenfelül az Európai Unió Alapjogi Chartája (a továbbiakban: Charta), amely a Lisszaboni Szerződés hatálybalépésével az Unió területén kötelező erejűvé vált, tükrözi azokat az alapjogokat és alapvető szabadságokat, amelyek megilletik a személyeket az Unióban. E jogokat elő kell mozdítani és tiszteletben kell tartani. Biztosítani kell az említett jogok, valamint az olyan nemzetközi egyezményekből – mint például az Egyesült Nemzeteknek a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményéből – eredő jogok teljes körű gyakorlásának lehetőségét, amelyekhez az Unió csatlakozott, és valamennyi akadályt el kell ez elől hárítani. Ezen túlmenően e jogok gyakorlása felelősséggel és kötelezettségekkel jár más személyekkel, az emberi közösséggel és a jövő nemzedékekkel szemben.

A megkülönböztetés tilalma az Unió egyik alapelve. Az EUMSZ 19. cikke előírja, hogy intézkedéseket kell tenni a nem, faji vagy etnikai származáson, valláson vagy meggyőződésen, fogyatékossgon, koron vagy szexuális irányultságon alapuló megkülönböztetés leküzdésére. A megkülönböztetés tilalmát a Charta 21. cikke is előírja, amely cikket a Charta 51. cikkével összhangban és az ott meghatározott korlátokon belül kell alkalmazni. Az EUSZ 3. cikke (3) bekezdésének értelmében az Unió köteles előmozdítani a gyermekek jogainak védelmét, és küzdenie kell a megkülönböztetés ellen. A gyermekek kiszolgáltatottak, különösen ha szegénységben, társadalmi kirekesztettségben⁸² vagy

⁸² Erről végeztünk nemzetközi kutatást 2004-2006 között: Vera ALPAR: Home-Start International (Gyermekjogok) – International Research, A kutatást az Európai Bizottság finanszírozta a 2002-06-os Közösségi

fogyatékosággal, vagy olyan helyzetekben élnek, amelyekben más veszélyeknek vannak kitéve, például nem gondoskodnak róluk, elrabolták őket vagy eltűntek. Intézkedéseket kell tenni a gyermekek jogainak előmozdítása, valamint a testi és lelki egészségüket veszélyeztető és a fejlődéshez, védelemhez és méltósághoz való jogukat sértő ártalmakkal és erőszakkal szembeni védelmükhöz való hozzájárulás érdekében. A gyermekekkel, a fiatalokkal, a nőkkel és egyéb veszélyeztetett csoportokkal szembeni erőszak minden formája sérti az alapvető jogokat és súlyosan veszélyezteti az egészséget. Az ilyen erőszak az Unió egész területén jelen van, és súlyos következményekkel jár az áldozatok testi és lelki egészségére, valamint a társadalom egészére nézve.

Tekintettel kell lenni a megkülönböztetés különféle formáinak jellegzetességeire, valamint ezzel párhuzamosan megfelelő intézkedéseket kell kidolgozni az egy vagy több indokon alapuló megkülönböztetés megelőzésére és leküzdésére

Eörsi Gyula a jog megkettőződése kapcsán említette és tárgyalta a „szigorú” és a „méltányos” jog jelenségét, és a magántulajdonra vezette vissza a méltányosság kialakulását.⁴ Ami méltányos az egyik félnek, az méltánytalan a másiknak – érvelt Eörsi frappánsan, rámutatva a méltányosság ambivalenciájára és feledve azokat az eseteket, amikor mind a két fél érdekét szolgálja a döntés. Eörsi felfogásában a méltányos jog is a jog része, megkettőzi a jogot, a kivétel lehetővé tételével.⁵ Méltányos a jog annak, akinek az előnyére dönt, viszont akinek a hátrányára, azzal szemben szigorú jognak minősül, vagy számos esetben többletkötelezettséggel jár együtt⁸³. Az ezt követő eszmetörténet egészen Arisztotelészig nyúlt vissza, és a Nikomakhoszi etika magyarrá fordított gondolatiságában vélte felfedezni a méltányosság örök létét és valós kulcsát.

„Peschka értelmezésében a jog igazságossága az aritmetikai egyenlőségen alapul, amely arányos egyenlőség mindig egyenlőtlenséghez vezet. Ezt kapcsolta össze azzal az arisztotelészi gondolattal, hogy a törvény általánossága és az eset egyedisége közt feszülő távolságban születik a méltányosság, amely válasz az egyedire nem alkalmazható vagy igazságtalanságot eredményező általános szabály alkalmazására. A méltányosság lényege ezek szerint nem más, mint törvényt helyesbítő eszköz ott, ahol az általánosítás miatt abban hézag mutatkozik.⁷ Az

Cselekvési Program a Társadalmi Kirekesztődés Leküzdésére című program keretében. London, 2006. ISBN-10: 0-9552289-2-1,

⁸³ Erről részletesebben: [csehi.pdf \(sze.hu\) \(2021.03.28.\)](#)

eredeti arisztotelészi gondolatmenetben a méltányosság ugyanúgy erkölcsösséget jelent, de magasabb szintűt, mint az igazságosság, és ezt azzal magyarázza Arisztotelész – ha a magyar szövegben hinni lehet –, hogy a méltányosság többet ér, mert magát a törvényi igazságot igazítja ki. Ez akkor fordulhat elő, ha a törvényi általánosan kívüli helyzet áll elő és joghézag van, így válik a méltányosság az általánosítást keletkező hiba orvoslójává”.

3.3.3 Felelősség, kötelesség, szerepkörök

Az államnak meg kellett teremtenie az oktatáshoz való jog intézményi feltételeit is, amely jogszabályalkotással volt biztosítható. A jogszabályi környezet által kellett lehetőséget nyújtani arra, hogy nem állami, illetve nem önkormányzati óvodák, iskolák és kollégiumok is létrejöhessenek. Az állam és a helyi önkormányzat azonban ilyen óvodák, iskolák és kollégiumok alapítására és fenntartására nem volt köteles, de a fenntartóik részére a feladatellátáshoz az éves költségvetési törvényben megállapított mértékű költségvetési támogatást nyújtott. A bevezető részben már elemeztük a felelősségi háromszög (szülő-intézmény-tanuló) paradoxonját.

Az egyik legfontosabb tényező a fejlesztés során a szövegértés, a nyelvi oktatás, amely már az óvodai nevelés során elkezdődik, különösen kiemelt esélyegyenlőségi kérdés az anyanyelv tanulása és a nemzetiséghez tartozó gyermekek esetében mindkét (v.ö.:többségi/kisebbségi) nyelv választhatósága (részletes szabályait a nemzetiségek jogairól szóló törvény határozta meg). a lehetőség, hogy a nevelés, oktatás – részben vagy egészben – más nyelven is folyjon. Az oktatás során az esélyegyenlőség követelményét és a diszkrimináció tilalmát messzemenően be kell tartani. A miniszter a felügyeleti jogkörében a területi közigazgatási hivatalok eljárását kezdeményezheti, illetve a jegyzőt, főjegyzőt felhívhatta a szükséges intézkedések megtételére. Ez utóbbi szervek egyébként is jogosultak voltak a közoktatási intézmények törvényességi ellenőrzésére különösen a tekintetben, hogy a fenntartó az adott intézményt a működési engedélynek megfelelően működteti-e.

- A Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény (1991. évi LXIV. törvény) • 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

MŰVELŐDÉSHEZ VALÓ JOG (XI. CIKK) • (1) Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez. • (2) Magyarország ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.

TANKÖTELEZETTSÉG 45. § (1) Magyarországon - az e törvényben meghatározottak szerint - minden gyermek köteles az intézményes nevelés-oktatásban részt venni, tankötelezettségét teljesíteni.

• 45. § (3) A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti. • A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnél a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt.

MAGÁNTANULÓSÁG (45. §) (5) A tankötelezettség iskolába járással, vagy ha az a tanuló fejlődése, tanulmányainak eredményes folytatása és befejezése szempontjából nem hátrányos, a szülő kérelmére magántanulónaként teljesíthető.

• (6) Az iskola igazgatója a gyámhatóság és a gyermekjóléti szolgálat véleményének kikérése után dönt arról, hogy a tanuló a tankötelezettségének magántanulónaként tehet eleget. Gyermekvédelmi gondoskodásban részesülő tanuló esetén az iskola igazgatójának a döntéséhez be kell szereznie a gyermekvédelmi gyám véleményét.

46. § (1) A TANULÓ KÖTELESSÉGE, HOGY • a) részt vegyen a kötelező és a választott, továbbá általános iskolában a tizenhat óráig tartó egyéb foglalkozásokon és szakmai gyakorlatokon,

Nkt. 72. § (1) A szülő kötelessége, hogy • b) biztosítsa gyermeke óvodai nevelésben való részvételét, továbbá tankötelezettségének teljesítését,

TANKÖTELEZETTSÉG ÉS AZ ISKOLAI HIÁNYZÁS • Megszűnik a tanulói jogviszonya annak a nem tanköteles diáknak, aki egy tanítási éven belül igazolatlanul harminc tanítási óránál - alapfokú művészeti iskolában tíz tanítási óránál - többet mulaszt, feltéve hogy az iskola a tanulót, kiskorú tanuló esetén a szülőt legalább két alkalommal, írásban figyelmeztette az igazolatlan mulasztás következményeire.

• r. 51. § (4) ...ha a tanuló igazolatlan mulasztása egy tanítási évben eléri a tíz órát, az iskola igazgatója értesíti a gyermek, tanuló tényleges tartózkodási helye szerint illetékes gyámhatóságot, tanköteles tanuló esetén a gyermekjóléti szolgálatot is, továbbá gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő tanuló esetén a területi gyermekvédelmi szakszolgálatot.

Nkt. 69. § (2) A nevelési-oktatási intézmény vezetője felel • f) a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, Nkt. 83. § (2) A fenntartó • e) ellenőrizheti a köznevelési intézmény gazdálkodását, működésének törvényességét, hatékonyságát, a szakmai munka eredményességét, nevelési-oktatási intézményben továbbá a gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet, (...).

129. § (2) A nevelési-oktatási intézmény közreműködik a gyermekek, tanulók veszélyeztettségének megelőzésében és megszüntetésében, ennek során tevékenyen együttműködik a gyermekjóléti szolgálattal, valamint a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatot ellátó más személyekkel, intézményekkel és hatóságokkal.

• (3) Ha a nevelési-oktatási intézmény a gyermeket, tanulót veszélyeztető okokat pedagógiai eszközökkel nem tudja megszüntetni, vagy a gyermekközösség, a tanulóközösség védelme érdekében indokolt, megkeresi a gyermek- és ifjúságvédelmi szolgálatot vagy más, az ifjúságvédelem területén működő szervezetet, hatóságot, amely javaslatot tesz további intézkedésekre.

3.3.4 Az emberi és gyermeki jogok egymáshoz való viszonya

A gyermekek jogait speciális dualitás jellemzi, egyrésztől minden 18 év alatti személyt megilletnek, vagyis minden emberi jog megilleti a gyermekeket (is), ami azt jelenti a gyakorlatban, hogy őket tiszteletben tartani, méltósággal kell velük bánni és teljes mértékben biztosítani kell számukra a minden emberi lénynek kijáró emberi jogokat, miközben másrésztől pedig éretlenségükből eredően sérülékenyeknek tekinti a gyermekeket a nemzetközi jogrendszer, ezért különleges figyelmet kell szentelnünk a speciális védelem és gondoskodás iránti igényüknek is.

A gyermekek jogai magukba foglalják a diszkrimináció-mentességhez való jogukat, és az alapvető szükségleteik kielégítéséhez való jogot, amelybe beletartozik az élelemhez, a biztonsághoz, az egészségügyi ellátáshoz és az oktatáshoz való jog is, továbbá azon joguk, hogy aktív szerepet játszanak a társadalomban. A fenti jogokat az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye fekteti le, mely egyezményt Európa minden országa és a világ szinte minden állama elfogadta.

3.3.5 Az oktatáshoz való jog és társadalmi funkciói

Amikor az oktatás eredményességének összefüggéseit vizsgáljuk a területi és társadalmi egyenlőtlenségekkel, és az iskolai esélyegyenlőtlenségek okait keressük, elengedhetetlen, hogy megértsük: mit is gondolnak a társadalom tagjai és azon belül az iskolarendszer szereplői arról, miért is jött létre, mi célból működik maga az iskola mint társadalmi intézmény egyáltalán.

A szociológia az oktatás fő funkcióit többek között a következőkben látja:

- a társadalmi mobilitáshoz való hozzájárulás (például „konzerváló” funkció (Bourdieu 1978));
- társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában betöltött funkció;
- munkaerőképzés;
- szociális/szocializációs funkciók (Durkheim 1893, Márton – Venter 2009);
- személyiségfejlesztés.

A neveléstudományi megközelítésben Halász (2001) szerint az oktatási rendszer egymással folyamatos kölcsönhatásban lévő funkciói (amelyek XXI. századi szerepére és változásaira még a 3.3.7. fejezetben visszatérünk) a következők:

- a kultúra újratermelése, vagyis a kulturális reprodukció,
- az egyének személyiségének alakítása,
- a társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása,
- a gazdaság működésének és növekedésének elősegítése, vagyis a gazdasági funkció,
- a politikai rendszer legitimálása,
- a társadalmi integráció biztosítása,
- a különböző közvetlen szolgáltatási funkciók ellátása, vagyis a szolgáltatási funkció, végül
- a társadalmi változások elősegítése vagy fékezése, vagyis a társadalmi változást és fejlődést támogató funkció.

Visszatérve a szociológiára: Durkheim szerint a szervezett oktatás és nevelés elsődleges funkciója a társadalom igényeinek megfelelő egyén formálása, kialakítása a természetesen kifejlődő személyiség helyett. Minden társadalmi formában megfigyelhető, hogy kialakult a közös ismeretek, történetek, tudás, tapasztalatok átadása szervezett formában, hiszen a közös cselekvésnek, a népcsoportok fennmaradásának ez alapfeltétele volt már az ősközösségi társadalmakban, a vándorlások korában is. A kisgyermek és ifjak csoportos oktatásának megszervezése volt történelmünk során az identitáson alapuló kultúra, egy bizonyos közös „kánon” kialakításának az alapja.

A XV. századtól számíthatjuk, hogy a reformáció hatására az elemi iskolák hálózata Európaszerte kiépült, ugyanis a katolikus egyház így tudta tanait széles körben átadni, megerősíteni. Az ellenreformáció tovább erősítette ezt a folyamatot, és így az iskola mint intézményhálózat a tudásátadó funkción túl a kultúra, a társadalmi normák széleskörű közvetítőjévé is vált.

Az európai nemzetállamok küzdelmeik közepette, a 18–19. században egyre inkább használták katonapolitikai és tudatos nemzetépítő célokra is az iskolákat, és éppen ezen célok érdekében (nemzettudat-fejlesztés, mozgósíthatóság) továbbfejlesztették a kiterjedt népoktatást, amely ezáltal a hatalmi célok megvalósításának eszközévé vált. A mai napig hatása van ennek a fejlődési folyamatnak, hiszen deklaráltan az iskola „világnézeti semlegesség”-re törekszik, valójában azonban ez az a társadalmilag, stratégiailag meghatározó intézményrendszer, amely formális és informális struktúráján keresztül erőteljesen bele tud szólni, sőt meghatározza nemzedékek gondolkodásmódját, hatással van tudatának formálására.

A 19. század új gondolkodásmódja, a liberalizmus előtérbe helyezte az egyéni teljesítményeken alapuló versenyt, amellyel társadalmilag releváns elvvé emelte az érdem szerinti egyenlőtlenségeket (meritokrácia), szemben a hagyományos, a tudástökét is birtokló arisztokrácia előjogait, a társadalmi hierarchiát rögzítő és továbbörökítő egyenlőtlenségekkel. Ebben a kontextusban az intézményes garanciát az iskolarendszer adja, ahol az egyéni teljesítmények, ambíciók a tanulmányi eredményeken keresztül mérhetővé tehetőek; valamint az oktatási rendszer egy igazságosabb társadalom megvalósításának eszköze, melynek segítségével az esélyek elvileg mindenki számára egyenlően adottak a tudás, a tulajdon, a munka megszerzésére, a társadalmilag előnyös pozíciók betöltésére.

Az oktatás mint eszköz és az iskola mint intézmény egyre hangsúlyosabb szerepet kap, ezt a folyamatot jelzi, hogy míg a XIX. században a társadalomban elfoglalt hely, a rang a legfőbb meghatározó tényezője a mobilitásnak és a pozíciók továbbörökítésének, addig a XX. század derekáig a gazdasági, vagyoni helyzet, majd a szocializmus konszolidációs időszakában már a családok kulturális és kapcsolati tőkéje a meghatározó. Az UNESCO 11-dik Párizsi Konferenciája 1960-ban⁸⁴ kimondta, hogy az oktatásnak az emberi személyiség teljes

⁸⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 11th General Conference & Meeting in Paris, 14 November to 15 December, 1960. B Convention/ V. article Against Discrimination in Education.

“Not allow any differences of treatment by the public authorities between nationals, except on the basis of merit or need, in the matter of school fees and the grant of scholarships or other forms of assistance to pupils and necessary permits and facilities for the pursuit of studies in foreign countries; d. Not allow, in any form of assistance granted by the public authorities to educational institutions, any restriction or preference based solely on the ground that pupils belong to a particular group; e. Give foreign nationals resident within their territory the

fejlődésére kell hatnia, valamint az emberi jogok és az alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia, ezáltal előmozdítva a megértést, a toleranciát és a barátságot minden nemzeti, faji vagy vallási csoport között. (Erről bővebb elemzést még a Nemzetközi szabályzás alfejezetben írok).

Bourdieu szerint a társadalmi struktúra (és ezzel az egyenlőtlenségek) újratermelése az iskola fő funkciója (Bourdieu 1978)⁸⁵, ez a folyamat azonban látens módon zajlik. Több elmélet és kutatás mutatja, hogy az iskola elsősorban a középrétegek cselekvés- és gondolkodásmódját preferálja, az érdemjegyeken keresztül is gyakran a tanulók habitusát értékeli. Ehhez olyan, az iskola számára releváns ismeretek és érdeklődések tartoznak, amelyeket a gyerekek korai életéveikben a szülői minták alapján sajátítanak el.

Miközben mindenki kritizálja a közoktatást, aközben egy hatalmas társadalmi hiedelem – és elvárás is egyben –, hogy az általános iskolai szinten történő változások, az ott folyó munka és a fejlesztések megalapozhatják egy jobb társadalom kialakulását. Ez főként az angolszász

same access to education as that given to their own nationals. II' Member States should furthermore formulate, develop and apply a national policy which, by methods appropriate to the circumstances and to national usage, will tend to promote equality of opportunity and of treatment in the matter of education and in particular: a. To make primary education free and compulsory; make secondary education in its different form generally available and accessible to all; make higher education equally accessible to all on the basis of individual capacity; assure compliance by all with the obligation to attend school prescribed by law; b. To ensure that the standards of education are equivalent in all public educational institutions of the same level, and that the conditions relating to the quality of the education provided are also equivalent; c. To encourage and intensify by appropriate methods the education of persons who have not received any primary education or who have not completed the entire primary education course and the continuation of their education on the basis of individual capacity; d. To provide training for the teaching profession without discrimination. Member States should take all necessary measures to ensure the application of the following principles: II. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms; it shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace; b. It is essential to respect the liberty of parents and, - where applicable, - of legal guardians firstly to choose for their children institutions other than those maintained to receive religious instruction inconsistent with his or their convictions; c. It is essential to recognize the right of members of national minorities to carry on their own educational activities, including the maintenance of schools and, depending on the educational policy of each State, the use or the teaching of their own language, provided however : (i) That this right is not exercised in a manner which prevents the members of these minorities from understanding the culture and language of the community as a whole and from participating in its activities, or which prejudices national sovereignty; (ii) That the standard of education is not lower than the general standard laid down or approved by the competent authorities; and (iii) That attendance at such schools is optional. VII In the application of this Recommendation, Member States should pay the greatest attention to any recommendation's hereafter adopted by the General Conference of the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization defining the measures to be taken against the different form"

⁸⁵ Egy funkció egyébként a szociológiában egy társadalmi egységre (emberre, szervezetre, csoportra, a társadalom egészére, stb.) kifejtett konkrét, szisztematikus hatás. Éppen ezért egy rendszernek (szervezetnek, stb.) lehet számtalan funkciója. Bármilyen vele kapcsolatban álló társadalmi egységgel való kölcsönhatása kapcsán felvetődhet a funkciójának kérdése. Csakhogy a funkciók is "hatnak egymásra", hierarchiájuk lehet, akár ellent is mondhatnak egymásnak. Amit Bourdieu mond, az az, hogy kiemelhető az iskolarendszer újratermelő funkciója, és valójában minden más funkció ennek van alárendelve.

közvéleményre jellemző, de itthon is a szakcikkek és a sajtó tanulmányozása során szintén megfigyelhető erős elvárás.

A közoktatás teljesítményének javítása, optimalizálása céljából az oktatáspolitikai reformok öt fő problémakört szoktak kiemelten kezelni:

- az esélyek egyenlőtlensége (ez vizsgálatunk területi szempontú fókuszja);
- a bürokrácia terhe;
- az eredményeken alapuló kimenet (output);
- az iskolaválasztás („lábbal szavazás”);
- a társadalmi mobilitás elősegítése.

Az oktatás társadalmi funkcióit azért volt különösen fontos jelen dolgozatunkban áttekinteni, mert az, hogy mit várunk el az iskolarendszerünktől, milyen prioritási sorrendben helyezkednek el ezen elvárások, nagyban befolyásolja a hatékonyság fogalmát, de még az eszközöket is, amelyekkel mérjük, hogy valóban beteljesíti-e (és főként mennyiben) az elvárásokat; erre kutatásaink eredményeinek ismertetésénél külön kitérünk.

Az oktatás két legfontosabb feladata Blahó (2013) szerint is az eredményesség (melléklet) és az esélyegyenlőség problémájának társadalmi szintű megoldása. Ezen céloknak az érvényesülése kiemelten fontos, hiszen *„az ország fejlődése azokban a válaszokban dől el, melyek a társadalom tudás- és műveltségteréje alapján megfogalmazódnak. Az oktatás közhaszna éppen ennek a társadalmi képességnek a folyamatos megújításában rejlik.*

Nyilvánvaló, hogy csak a mindenki számára biztosított eredményes oktatáson keresztül mérsékelhetők és számolhatók fel a térszerkezetben megjelenő jelentős különbségek és valósítható meg az inkluzív társadalmi fejlődés kibontakozása, valamint a gazdasági versenyképesség növelése.” (Blahó 2013 p. 373.)

3.3.6 Egyenlő bánásmód, esélyegyenlőség és diszkrimináció az oktatásban

Eddig részleteztük az egyenlőség, illetve egyenlőtlenség társadalmi, gazdasági aspektusait, azonban az egyenlőség egy másik – elméletben és gyakorlatban is felmerülő – vetülete az esélyegyenlőség, *„az a gondolat, hogy mindenki egyenlő esélyt kap a vagyon, a társadalmi presztízs és a hatalom elérésére, mert a játék szabályai mindenki számára megegyeznek”* Conley, Dalton (2013).

A társadalmi egyenlőség koncepciói filozófiánként és kultúránként eltérőek lehetnek. Míg például az egalitarianizmus egy egyenlősítő elv, addig az esélyegyenlőség elve nem követeli

meg a társadalmi egyenlőtlenségek mesterséges megszüntetését, nem várja el a teljes, egyének közti egyenlőséget, hanem inkább a feltételrendszerek egyenlősítését jelenti, miközben az emberek közötti természetes különbségeket elismeri és tiszteletben tartja.

Az esélyegyenlőség a demokrácia egyik alapelve, amelynek jogrendszere biztosítja az összes állampolgár hittől, nemtől, szexuális beállítottságtól, származástól, bőrszínétől, betegségtől, állapottól független egyenlőségét. A törvény szava azonban nem elegendő önmagában, fontos a jogalkalmazás, a szervezetek működése, a szolgáltatások, támogatások hozzáférhetősége, a társadalom tagjainak hozzáállása, jószándéka is, hogy érvényesüljön az egyének esélyeinek egyenlősége. A jóléti államokban létező gyakorlatokról van szó, a felzárkózó országokban komoly törekvések és kísérletek figyelhetők meg az esélyegyenlőség megteremtésére. Ezen programok legfontosabb oszlopai a méltányosság, a diszkriminációmentesség és az inklúzió.

Fejlett demokráciákban egyre inkább az egyenlőség azon értelmezése terjedt el, amely az esélyek egyenlőségét helyezi előtérbe. Ez a felfogás azon a felismerésen alapul, hogy valódi esélyegyenlőség nem valósítható meg, ha az egyének különböző kiinduló helyzetből kezdik a versenyt. Márpedig léteznek olyan, nagy létszámú társadalmi csoportok, amelyek hátránnyal indulnak a többségi társadalom, illetve az európai társadalmakban kedvezményezett fehér, középosztálybeli, egészséges férfiakhoz képest. A társadalmi megkülönböztetésből adódóan növekvő társadalmi különbségek láthatóan a gazdasági fejlődés egyik lényeges korlátját is képezik.

Ferge Zsuzsa az esélyegyenlőtlenséget mint a fizikai és társadalmi életesélyek egyenlőtlenségét határozza meg (Ferge 2005), amely főként azt kérdőjelezi meg, hogy van-e az élethez és a szabadsághoz egyenlő joga egy adott társadalomban mindenkinek. Egy adott társadalomnak a túlzottan nagy egyenlőtlenségek csökkentése politikai (túlzott feszültségek, szélsőségek megszüntetése), morális (igazságérzet, lelkiismereti kérdés), de főképpen gazdasági érdeke.

„A gazdasági növekedés, kivált a szegényebb országokban, az egyenlőtlenségek csökkentésének feltétele. A növekedés feltételei azonban nem csak gazdaságiak. A közgazdasági evidenciának tűnő érvek bizonyító modelljei – például az adócsökkentés gazdaságot serkentő hatásáról – leegyszerűsítettek. Az emberi és társadalmi motivációk ennél sokkal színesebbek. A növekedésre egy sor társadalmi feltétel és intézmény hat. A növekedés feltételei között most már az új növekedés-gazdaságtan is számon tartja az emberek közötti bizalmat, az emberekbe (egészségbe, oktatásba) beruházást, a jogrend, a politikai intézmények (demokrácia, politikai szabadság, stabilitás), a kormányzat megfelelő működését, a konfliktusok feloldását, sőt, az egyenlőtlenségek csökkentését is.” (Ferge 2005)

Elméleti szinten az esélyegyenlőség – amely, mint említettük, egy ideálisnak tekinthető állapotot leíró fogalom, és nem lehet egy létező végcél, csak egy irány – azt jelenti, hogy egy társadalomban minden felnövekvő egyénnek azonos lehetősége van arra, hogy életében egy adott (jövedelem, életszínvonal, presztízs szempontjából azonos szintű) társadalmi pozíciót elérjen, elfoglaljon.

Formálisan a modern társadalmak elméletileg biztosítják (biztosítanák) az esélyegyenlőséget, azonban a valóságban megfigyelhetők olyan rejtett folyamatok – ilyen a későbbiekben vizsgált látens diszkrimináció jelensége is –, amelyek nem segítik az esélyegyenlőség kialakítását. A legtöbb mai társadalomban a nyílt (explicit) diszkrimináció egyrészt törvénybe ütköző, másrészt a jóléti országokban összeférhetetlen a szélesebb körben elfogadott kulturális normákkal, ezért ennek megnyilvánulásai könnyebben tettenérhetőek. A valódi problémát a rejtett (látens, implicit) diszkrimináció jelenti, amelynek forrása az, hogy csak egyetlen (többnyire a hatalommal, vagy/és tudástőkével rendelkező társadalmi osztályban uralkodó) értékrendet, kommunikációs módot stb. vár el például a munkavállalótól a munkaadó, vagy a diákoktól az iskola, a pedagógusok. A társadalomnak számos alrendszere (Parsons) újratermeli az esélyegyenlőtlenségeket. A legnehezebb a társadalom széles körében elterjedt sztereotípiák, mély előítéletek megváltoztatása, amely sztereotípiák és előítéletek az emberek ellentétes tapasztalatai által sem meggingathatók. (Jellegzetes és sokszor hallott mondatok a mai magyar valóságban: „Nekem nagyon jó cigány barátaim vannak, de...”, „Akiket ismerek, azok a cigányok nagyon becsületesek, tiszták, rendesek, de...”.) A sztereotíp gondolkodás tulajdonképpen a véleményalkotást helyettesíti kész klisékkel, vagyis a kritikaalkotás leegyszerűsített módja, amikor, függetlenül a valóságtól, az adott csoportba tartozó bármely egyénnek ugyanolyan jellemzőket tulajdonítanak, noha a csoport tagjai – mint minden emberi csoportban – különböznek egymástól. Sajnos az információk túltengése nem segíti az előítéletesség csökkentését, sőt a mai média, az oktatással „karöltve” felerősíti a sztereotípiák többségét.

A formális esélyegyenlőség eszménye a történelem liberalizációs folyamatának az eredménye. E folyamat során a középkori, túlszabályozott céhekből és a korlátozott piacokból a szabadabb gazdasági gyakorlatok és intézmények kifejlődésével kinőttek a mai versenyképes termelőágazatok és a modern piacgazdaság. A „tehetségekre nyitott karrier” jelszava azt a törekvést fejezi ki, hogy a legmagasabb pozíciókba kerülhessenek olyan jól képzett és kiváló képességekkel rendelkező személyek is, akik „alacsony sorból” érkeztek, szemben a feudalista,

konzervatív rendszerekkel, ahol a származás, a nemesi vér, egyfajta társadalmisított nepotizmus volt a meghatározó például a magas közhivatalok betöltésében.

A formális esélyegyenlőség nyílt versenyterepet jelent, amelyen az előnyös pozíciók – például a jobb iskolák, a vonzó álláshelyek – minden pályázó számára a megfelelő kritériumok teljesítése esetén nyitva állnak. A társadalom működése csak akkor felel meg a formális esélyegyenlőségnek, ha az információk mindenki által elérhetőek, a lehetőségek előzetesen nyilvánosságra kerülnek. Az esélyegyenlőség akkor nem torzul, ha a nyertesek az előírások szempontjából valóban a legalkalmasabbak.

Mégsem tekinthetjük minden esetben teljesen szabályosnak, ha látszólagosan érvényesítik a formális esélyegyenlőséget. Ilyenek például az államok iskolarendszerében a felvételi eljárások, amelyek határokon belül valóban a legrátermettebbeket részesítik előnyben, azonban egy globalizálódó világban sokszor indokolatlanul kizárják a más országokból jelentkezőket. Hasonló a helyzet akkor, ha a feltételrendszer rejtetten kizár – egyébként képességei szerint az adott tanulmány vagy munka elvégzésére – alkalmas jelölteket bizonyos társadalmi csoportra jellemző tulajdonságok, képességek megléte vagy hiánya miatt. Ilyen esetekben alapjaiban sérül a formális esélyegyenlőség, pedig „jegyzőkönyv szerint” minden az előírásoknak megfelelően történik.

A magánéletben a fentebb jellemzett formális esélyegyenlőség nem jelenthet meghatározó irányelvet, hiszen nem versenytárgyaláson döntjük el, kit hívunk vacsoravendégnek, és nem írhatunk ki tendert azért, hogy jelentkezzen minél több jelölt, hogy barátunk legyen. A hétköznapi életet mégis áthatja, mennyire irányítja gondolatainkat, tetteinket, kapcsolatainkat az előítélet vagy az előítélet-mentesség és mások hasonló viselkedéséből következően a baráti, ismerősi körökből kialakuló társadalmi hálózatok. Az általános értelemben vett esélyegyenlőség olyan társadalmi norma, amely szabályozza a politikai és civil társadalmat, a közösségi életet. Az, hogy egy társadalomban mennyire elterjedt és elfogadott elvárás, norma az esélyegyenlőség, az egyrészt társadalomtörténeti és politikai okokra vezethető vissza, másrészt meghatározó hatással van az emberi kapcsolatok minőségére.

A formális esélyegyenlőség fogalmának további pontosítása érdekében szólunk néhány szót arról is, hogy az esélyek egyenlősége nem minden esetben azonos a szociológiai, közgazdasági értelemben vett esélyegyenlőséggel. Vegyük észre, hogy egy véletlenszerű eljárást igénylő kiválasztási rendszer, amelyben minden pályázó azonos esélyt kap, valójában megsérti a formális esélyegyenlőséget, (esélyegyenlőség mint lottó eljárás, erről részletesen lásd Rae és munkatársai, 1981), hiszen ez nem az érdemek, hanem a szerencse alapján történő szelekció.

Ez azért különösen érdekes, mert ha az esélyegyenlőség bárki esélyének azonosságát jelenti bármire, az egy rossz definíció. A különböző dolgok elérésére a társadalom feltételeket szab: legyen kellő mennyiségű pénz, felelj meg egy vizsgán, stb. Ez nem az esélyegyenlőség csorbítása. Az a csorbítás, ha a feltételek kialakulása gátolt csupán azért, mert valaki nem preferált társadalmi csoporthoz tartozik. Ha azt, hogy ki legyen a köztársasági elnök, sorsolással döntenék el, nem lenne jó, bár kétségtelen, hogy mindenkinek ugyanakkora esélye lenne rá.

Tehát az előbbi példában ugyan egyenlő esélyeket biztosítottak a jelölteknek, de ez mégsem értelmezhető eljárás a társadalmi esélyegyenlőség kérdéskörében. Hasonló élethelyzetek adódhatnak, és okozhatnak komoly esélyegyenlőtlenségeket, azonban ezek nehezen vizsgálhatóak.

Akkor beszélhetünk esélyegyenlőtlenségekről, amikor az egyes pozíciókba való eljutás ellehetetlenedését, illetve más, kedvező helyzetek méltánytalanul elszenvedett elvesztését tanulmányozzuk. *„Ennek megfelelően az egyenlőség fogalmát is alapvetően két értelemben szokás használni. Az aktuális pozíciók egyenlősége azt jelenti, hogy a társadalom minden tagjának az adott időszakban azonos a jövedelme, a vagyona, azonosak a lakásviszonyai stb. Az esélyek egyenlősége pedig azt jelenti, hogy a társadalom minden tagjának (legalábbis életpályája elején) egyenlő esélye van arra, hogy a jövedelem stb. szempontjából kedvező pozíciókat elérje.”* (Andorka 2001, p. 120.) Kis pontosítással mi úgy fogalmazzunk, hogy a feltételek létrejötte, létrejöttük lehetősége tekintetében kell, hogy az egyenlőség érvényesüljön.

Az esélyegyenlőség (equality, equal opportunity) az esélynyújtás egyenlőségét jelenti, és meghatározásában, továbbmegyünk, megvalósításában központi szerepet játszik az, hogy egyetlen ember se élvezzen tisztességtelen előnyt, vagy szenvedjen igazságtalanul hátrányt amiatt, hogy jogai, hozzáférési lehetőségei nem egyenlőek. Az más kérdés, hogy él-e vele, ugyanis mindez nem azt jelenti, hogy mindenki eredendően egyenlő, hanem mindenki más adottságú, személyiségű egyén. Egyesek úgy dönthetnek, hogy megragadják ezeket a nyitott lehetőségeket, míg mások hagyják veszni azokat.

Az esélyegyenlőséget veszélyeztetheti a javakhoz való hozzáférés korlátozása, a negatív megkülönböztetés, vagy – végletes esetekben – a kirekesztés. A társadalomból való kirekesztés főként a közjavakhoz, az információkhoz való hozzáférés nehézségeit, korlátozását vagy megakadályozását jelenti, vagy egyszerűen azt, hogy ezek biztosításának nincsenek meg az alapvető feltételei. Ez az állapot áll fenn a szegregált lakóhelyeken, vagy azokban az esetekben, ahol bizonyos lehetőségek korlátozottak az emberi kapcsolatok létrehozásában (más csoportokkal való keveredés, házasodás, barátság). Ez a szociális kirekesztettség, amelynek

következménye lehet a befelé fordulás, csak a saját csoporton belüli kapcsolatok építése, elszeparálódás a társadalom többi tagjától (ez lehet önkéntes és kényszerű folyamat is).

2019-ben Neményi és munkatársai kutatása tíz évre visszamenőleg vizsgálta az érintetteket, 2013-ban a bórszín miatti diszkrimináció az első öt diszkriminációs ok közé került. (Abban az évben a mintán belül némileg nagyobb arányban voltak a romák.) Másfelől 2019-ben a politikai nézet miatti diszkrimináció először jelenik meg Magyarországon a leggyakoribb öt diszkriminációs ok között.



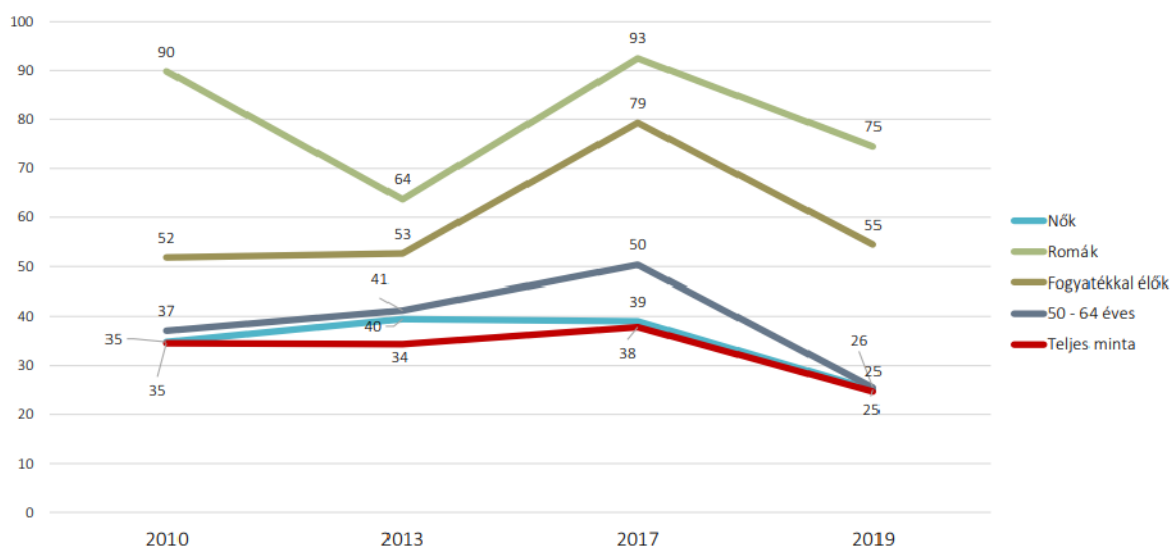
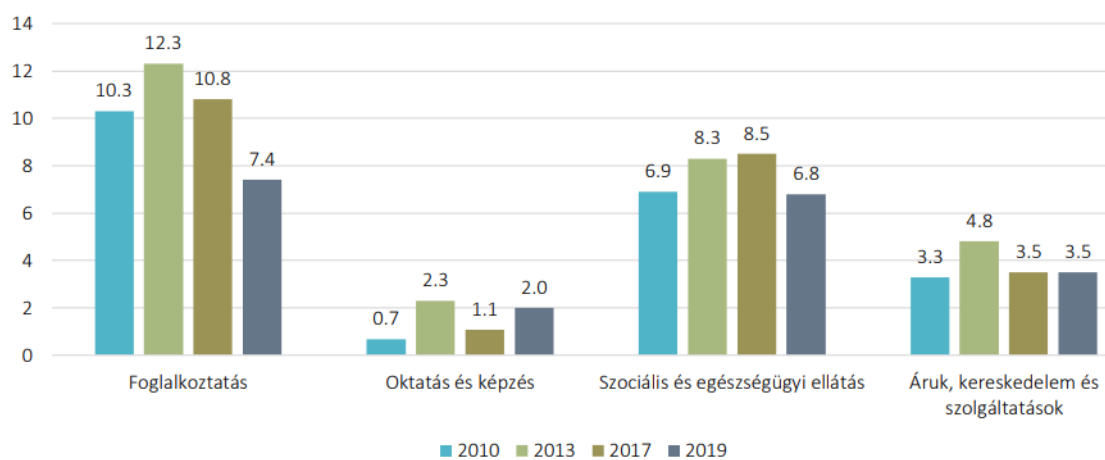
12. ábra: Az öt leggyakoribb diszkriminációs ok alakulása 2010-2019 között

Forrás: Neményi és mtsai (2019)

Neményiék kutatásában⁸⁶ azt firtatták, hogy „az elmúlt 12 hónapban érte-e őket hátrányos megkülönböztetés, és ha igen, ez milyen területen fordult elő. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló törvény öt területen írja elő az egyenlő bánásmód elvének betartását: a foglalkoztatásban, az oktatás és képzés területén, a szociális és egészségügyi ellátás, a lakhatás, valamint az áruk, kereskedelem és szolgáltatások igénybevételénél. A lakhatáson kívül a felsorolt területek mindegyikére vannak adataink a kérdőíves kutatás négy hullámában. Ha összevontan kezeljük az egyenlő bánásmód megvalósításának számon kérhető területeit és összehasonlítjuk a négy időpontban mért adatokat, akkor láthatjuk, hogy míg 2010 és 2013- között mind a négy vizsgált területen némileg növekedett a diszkriminációt jelzők aránya, addig a 2013 és 2017 közötti időszakban a szociális és egészségügyi területet leszámítva kissé csökkent a közelmúltban tapasztalt diszkrimináció említése. 2017 és 2019 között két területen csökkent a közelmúltban tapasztalt diszkrimináció mértéke, mégpedig legerőteljesebben a foglalkoztatásban, és másodsorban a szociális és egészségügyi ellátás terén. 2017-hez képest az áruk, kereskedelem és szolgáltatások

⁸⁶ Neményi Mária, Ságvári Bence, Tardos Katalin (2019): A diszkrimináció személyes és társadalmi észlelése és az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos jogtudatosság. Egyenlő Bánásmód Hatóság, Budapest

igénybevételénél stagnált a megelőző 12 hónapban észlelt diszkrimináció 2019-ben, míg az oktatás és képzés területén kismértékű növekedés következett be.



13. ábra A, B, C, D, E: Az elmúlt 12 hónapban tapasztalt személyes diszkrimináció előfordulási gyakorisága területenként és csoportonként 2010 és 2019 között (%)

Forrás: Neményi és mtsai (2019)

A 2019-es kutatásban az egyes területek előfordulási gyakoriságának rangsora megegyezik a 2010 és 2017 között is tapasztalt sorrenddel: legnagyobb arányban a munkahelyen érte az elmúlt 12 hónapban diszkrimináció a megkérdezetteket (7,4%), a második legproblematisabb terület a szociális és az egészségügyi ellátás volt, ahol a megkérdezettek 6,4 százaléka tapasztalt hátrányos megkülönböztetést. A harmadik leggyakrabban említett terület a kereskedelem és szolgáltatások igénybevételénél volt (3,5%). Végül a legritkábban (2,0 %) az oktatás és képzés területéről jeleztek az emberek diszkriminációs tapasztalatot. 2019-ben – hasonlóképpen, mint

2017-ben - a diszkriminációs tapasztalatok tehát a munkahelyen és a szociális ellátás területén voltak a leggyakoribbak, de részletesebb bontásban a legtöbb esetben nem érték el az 5 százalékos szintet. A legmagasabb diszkriminációs arány a munkahelyi felvétel, kiválasztásnál volt, amellyel kapcsolatban a válaszadók 4,3 százalékának voltak diszkriminatív tapasztalatai a megelőző 12 hónapban. A munkahelyen belül szintén magasabb volt még a fizetéssel (3,6 %), valamint a munkaköri besorolásnál és előmenetelnél (3,6 %) kapcsolatos diszkriminatív esemény. A szociális és egészségügy területén főképp az egészségügyi ellátás (3,8 %), valamint a szociális segély ügyintézésekor (3,1 %) tapasztaltak hátrányos megkülönböztetést a válaszadók⁸⁷.

A térben és társadalomban elszeparálódó társadalmi csoportok tagjait gyakran sújtja gazdasági kirekesztés, amely miatt a megélhetésük kerülhet veszélybe, hiszen romlanak a munkához, jövedelemhez jutási esélyeik. Több kutatás és tanulmány is igazolja, például a Plymouth Egyetem vizsgálatai (Haupt 2012), hogy az ilyen helyzetbe kerülő emberek társadalmi költsége igen magas.

Egyes csoportok és közösségek önhibájukon kívül kiszolgáltatottabbá válhatnak, az ilyen helyzetben levő társadalmi csoportok közül a nőket, a fogyatékkal élőket és az etnikai kisebbségekhez tartozókat szokták a legveszélyeztetettebbeknek tekinteni⁸⁸. Éppen ezeket az egyensúlytalanságokat hivatott megelőzni vagy korrigálni a szociálpolitika⁸⁹, amely a szegénység, a hátrányos helyzet kialakulásának kezelésére jött létre. Fontos megjegyeznünk, hogy a legtöbb esetben kérdéses, hogy az etnikai kisebbségek az etnikai kisebbség mivoltuk miatt hátrányos helyzetűek, vagy azért, mert általában gazdasági értelemben a hátrányos helyzetűek közé tartoznak. Kertesi és Kézdi (2008, 2016), valamint Horn (Gurzó, Horn 2015, Forray 1991, 1997, 1998, 2000) vizsgálatai alapján kijelenthetjük, hogy a roma gyerekek roma mivolta nem jelent az iskolában (tanulási téren) plusz hátrányt (amennyiben nem szenvednek emiatt negatív megkülönböztetést, ami aztán tényleg tanulási hátrányban fog megnyilvánulni, mintegy önbeteljesítő jóslat formájában). Ez hasonló ahhoz a jelenséghez, hogy a kistelepelelő lakás sem jelent az iskolában önmagában tanulási hátrányt.

⁸⁷ Neményi Mária - Ságvári Bence - Tardos Katalin (2019): A diszkrimináció személyes és társadalmi észlelése és az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos jogtudatosság kutatási eredmények, EBH Budapest

⁸⁸ Az EU operatív programjaiban is megfogalmazott egyik horizontális elv az esélyegyenlőségi elvek és pályázati elvárások leírása, mely tartalmazza az ún. vulnerábilis csoportok listáját. (Evaluation of the EU funds impact on implementation of Horizontal priority "Equal Opportunities" defined in planning documents, 2012)

⁸⁹ Bővebben erről: Titmuss, R. M. 1951, Esping-Andersen 1990, Ferragina, Seeleib-Kaiser 2011, p. 583–611.

Az esélyek egyenlőtlensége több okból adódhat. A legjellemzőbb esetekben a nem mindenki számára azonos bánásmódot vagy lehetőséget biztosító társadalmi intézményrendszerekben fordul elő. Ez bizonyos országokban, bizonyos esetekben törvénybe ütközik, de nem mindig, azonban általában tisztességtelen, vagy legalábbis méltánytalan. Ilyen például a nőkkel szembeni negatív megkülönböztetést eredményező viselkedési mód, vagy bizonyos kisebbségek munkaerőpiaci hátrányai. Megemlíthetjük itt az oktatáshoz való hozzáférés és a közlekedés, a szolgáltatások elérhetőségének és minőségének területi egyenlőtlenségét is.

Mindezeket összefoglalva a többségtől különböző, negatív irányban mennyiségileg eltérő, mérhető hátrányokat is esélyegyenlőtlenségnek nevezhetjük, ilyen például a hátrányosabb helyzetűek (nők, kisebbségek) vagy a szegényebb országokban élők rosszabbul megfizetett munkája, vagyis – ahogy írtuk – ez mennyiségben mérhető, tisztán kimutatható egyenlőtlenség, amely aztán az érintettek életesélyeire is negatívan hat. Két társadalmi réteg, csoport küzdelmében is felléphet esélyegyenlőtlenség, ahogy például egy rosszul felfegyverezett, kis létszámú hadsereg és egy erős, jól felszerelt hadtest megütközésénél, ha nem is teljesen biztos a csata kimenetele, az esélyek egyértelműen egyenlőtlenek.

Az angolszász (amerikai és angol) szakirodalomban olvashatunk a legtöbbet az oktatási esélyegyenlőségről, amely a hazai és közép-kelet-európai, jóval újabb értelmezésekkel ellentétben sokkal árnyaltabb és érzékenyebb értelmezési rendszert alkalmaz. Három különböző megközelítése

- az egyenlőség, egyenlő bánásmód, vagyis az ún. „equality”,
- a hazai szakirodalomban leegyszerűsítve méltányosságnak fordított „equity” és
- az esélyegyenlőség, vagyis az „equal opportunity”.

A jogi szaknyelvben használatos egyenlő bánásmód és a társadalomtudományi elemzések és pályázatok szövegében gyakran előforduló esélyegyenlőség – a médiában történő hibás használat ellenére – nem összekeverhető, nem egymás szinonimái. Az egyenlő bánásmód minden egyénnek a személyes joga arra, hogy úgy bánjanak vele, ugyanazon szabályok szerint, mint más, vele összehasonlítható helyzetben lévő emberrel. Ennek jogi eszközei vannak, mint például a kötelezés, a tiltás és az ellenőrzés (ld. Ebktv.). Az egyenlő bánásmód megszegése maga a diszkrimináció (megkülönböztetés).

Fontos megértenünk, hogy az egyenlő bánásmód fenntartása formailag ugyan egyenlőséget teremt, az egyenlőtlenségek felszámolásához a valós életben azonban nem elegendő. Az azonos esély a jogok gyakorlására maga az esélyegyenlőség, vagyis a lehetőségekhez való egyenlő hozzáférés esélye; olyan jogi és nem jogi eszközök összessége, általában pozitív intézkedések,

amelyek célja, hogy mindenki azonos eséllyel érvényesülhessen az élet különféle területein. Ennek érvényesítése, vagyis a lehetőségek és hozzáférések biztosítása csökkenti, illetve bizonyos esetekben megszüntetheti a hátrányokat.

Az egyenlőség az iskolarendszerben azt jelenti, hogy minden egyes diákra ugyanakkora mértékű ráfordítás esik tekintet nélkül azok szükségleteire, igényeire, kezdeti helyzetére, egyéniségére. Ez az első pillanatban igazságosnak, vagyis „fair”-nek tűnő elosztási rendszer konzerválja a születési előnyöket, vagyis ezúton reprodukálja legerősebben a kiinduló társadalmi, gazdasági és területi egyenlőtlenségeket, vagyis nem ad lehetőséget az egyén intergenerációs mobilizációjára. *„Az igazságos oktatási rendszer minden tanulót egyenlőnek tekint és célja egy igazságos társadalom erősítése, melyben a legfontosabb javak elosztása az igazság szabályai szerint történik, és amely erősíti a kooperációt az egyenlőség alapján”* (EGREES 2003, p. 27.).

Az esélyek egyenlőtlenségét eredményezheti bizonyos készségek, képességek hiánya, amely bizonyos esetekben közvetlenül, más esetekben csak az előítéletek, az igazságtalan hátrányos megkülönböztetés miatt okoz hátrányos helyzetet az érintetteknek. *„A hátrányos helyzet a szegénység kapcsán, viszonyfogalom. Pedagógiai megközelítésben – ezen túlmenően – minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében”.* (Réthy, Vámos, 2006) Ebben a megközelítésben hátrányos helyzetű lehet egy gyermek akkor is, ha jó anyagi körülmények között él, ha városban lakik, ha nincsen sok testvére, stb.

Másokhoz képest nehezebb az iskolai helyzete annak a gyermeknek, aki

- valamilyen kisebbség tagja, ebben az esetben a családban használt nyelvezet eltérhet az iskolában használttól, valamint az otthoni kultúra, szokások az iskola által képviselt kultúrától, szokásoktól (Torgyik, Karlovitz 2006);
- külföldi állampolgár, ez esetben (hasonló módon) anyanyelve eltérhet az iskola nyelvétől, a családi kultúra, szokások az iskola által képviselt kultúrától, szokásoktól, korábbi iskolai szocializációja, tanulmányainak jellege és tartalma a magyarországi iskoláétól (Feischmidt, Nyíri 2006; Vámos 2004; Réthy, Vámos 2006).
- tartósan beteg (például: cukorbeteg);
- a gyermeknek személyiségének jellemzői vagy tanulási nehézségei is jelenthetnek szocializációs hátrányt (Réthy, Vámos 2006);
- előítéletnek bármely szempontból kitett gyerek vagy ezen a téren fenyegetett (Feischmidt 2013; Vámos 2004, Forray R. 2001; Csepeli, Závecz 1995)

Fenti nehéz helyzetek kialakulásának okait vizsgáljuk többek között a 3.4. és 3.5. fejezetben. Mint bevezetőnkben már említettük, az esélyegyenlőséget ideális, ámde nem elérhető társadalmi célkitűzésnek tekintjük, és mint ilyet vizsgáljuk a különböző társadalmak viszonyai közt.

Az esélyegyenlőség elvét több ország alkotmánya, így az Európai Unió alapdokumentumai⁹⁰ és az abból következő szabályzások is rögzítik⁹¹. Az Európai Közösség alapító egyezményének 6. cikkelyében (tilalom nemzeti hovatartozás miatti diszkriminációval kapcsolatban), valamint a 119. cikkelyében (a nők és férfiak egyenlő bérezése) is szerepel.

Az *Amszterdami szerződés*⁹² hatálybalépésével egy új, a diszkrimináció tilalmáról szóló 6/A cikkely erősíti meg az esélyegyenlőség elvét. Ezen új cikkely célja, hogy a Tanács megtehesse a szükséges intézkedéseket mindennemű, nembeli, etnikai hovatartozáson, koron, vallási, lelkiismereti és szexuális érdeklődésen alapuló diszkrimináció leküzdése érdekében.

A hazai jogalkotásban nem sokkal a rendszerváltás után merült fel a politikai igény a diszkrimináció elleni jogintézmények és a jogrendszer ilyen irányú továbbfejlesztésére. 2004-ben lépett hatályba az egyenlő bánásmódról szóló törvény (Az egyenlő bánásmódról szóló 2003. évi CXXV. törvény). Ezt esélyegyenlőségi vagy antidiszkriminációs törvényként is szokták emlegetni.

„Közvetett hátrányos megkülönböztetés akkor állapítható meg, ha van egy látszólag semleges rendelkezés, amelynek azonban a hatása egy személlyel vagy csoporttal szemben diszkriminatív, azaz más személyhez vagy csoporthoz képest a védett tulajdonságokkal rendelkező személy vagy csoport lényegesen nagyobb arányban kerül hátrányba. Jogellenes

⁹⁰ https://europa.eu/european-union/documents-publications/official-documents_hu

⁹¹ Tanács 2000/43/EK irányelve (2000. június 29.) a személyek közötti, faji vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról (HL L 180., 2000.7.19.) és a Tanács 2000/78/EK irányelve (2000. november 27.) a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód általános kereteinek létrehozásáról (HL L 303., 2000.12.2.)

A Tanács 2004/113/EK Irányelve A nők és férfiak közötti egyenlő bánásmód elvének az árukhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés, valamint azok értékesítése, illetve nyújtása tekintetében történő végrehajtásáról; (2004.12.21. HU Az Európai Unió Hivatalos Lapja L 373/37)

Zöld könyv 2004. május 28. – Egyenlőség és megkülönböztetésmentesség a kibővített Európai Unióban (COM(2004) 379 végleges) Megkülönböztetésmentesség és esélyegyenlőség mindenki számára – Keretstratégia, Brüsszel (1.6.2005; COM(2005) 224 végleges)

A Bizottság (2006/33/EK) határozata: Az etnikai kisebbségek társadalmi integrációjával és teljes mértékű munkaerőpiaci részvételével foglalkozó magas szintű szakértői csoport létrehozásáról;(L 21/20 HU Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2006.1.25.)

⁹² Az amszterdami szerződés az európai integráció alapvető szerződéseinek egyike, amelyet 1997. október 2-án írtak alá, és 1999. május elsején lépett hatályba.

elkülönülésnek minősül az a rendelkezés, amely a védett tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít. Az Esélyegyenlőségi törvény (2003) [amelynek szövegezésében e sorok szerzője is részt vett] az ún. védett tulajdonsággal rendelkező embereket vagy ezek csoportjait [védett csoportok] kívánja megóvni a hátrányos megkülönböztetéstől.”⁹³

Védett tulajdonságok:

1. Nem.
2. Faj (*sic!*), bőrszín, nemzetiség, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozás.
3. Anyanyelv.
4. Fogyatékoság.
5. Egészségi állapot.
6. Vallási vagy világnézeti meggyőződés.
7. Politikai vagy más vélemény.
8. Családi állapot.
9. Anyaság (terhesség) vagy apaság.
10. Szexuális irányultság.
11. Nemi identitás.
12. Életkor.
13. Társadalmi származás.
14. Vagyoni helyzet.

Az esélyegyenlőség elve tehát egyesíti magában a felvilágosodás és a francia forradalom két alapelvét, az egyenlőséget és a testvériséget (szolidaritást), amennyiben az esélyegyenlőség megteremtésének egyik eszköze a pozitív diszkrimináció, vagyis a hátrányok csökkentése lehet, melynek a feltétele a társadalmi szolidaritás és a társadalomban keletkező javak egy részének újraelosztása. A társadalmi szolidaritás hiányának következménye a közöny, a közömbösség, részvétlenség, vagy rosszabb esetben a negatív sztereotípiák, az előítéletek által kiváltott rosszindulat is lehet.

Kutatásaink során egyre világosabban kirajzolódik számunkra, hogy milyen nagy mértékben okozzák társadalmi értelemben az esélyegyenlőtlenséget az előítéletek⁹⁴, sztereotípiák és az azokból eredő megkülönböztetés, a negatív diszkrimináció. A kutatásokban sokszor nagyon

⁹³ A 2003. évi CXXV. törvény (Ebkvt.) 8. § általános rendelkezései. Egyenlő bánásmód követelménye esélyegyenlőség. Az egyenlő bánásmód követelményének megsértését jelenti a közvetlen hátrányos megkülönböztetés, a közvetett hátrányos megkülönböztetés, a zaklatás, a jogellenes elkülönítés, a megtorlás, valamint az ezekre adott utasítás.

⁹⁴ A mai Magyarországon működő előítéletekről további értékes gondolatok: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék tanulmányozatában.

nehéz ezeket a fogalmakat és folyamatokat szétválasztani, operacionalizálni, ez, mint kritika, több helyen felmerül (Erőss, Gárdos 2007), valamint akadály lehet, hogy a megkérdozettek csak nagyon tudatosan szűrt válaszokat adnak.

Alapvetően ebben a dolgozatunkban egy szokatlan nézőpontból tekintünk rá az esélyegyenlőtlenségekre, és itt visszautalnánk a törvényekben, irányelvekben és szabályzókból felsorolt védett tulajdonságokra. Abban az esetben értelmét veszti ugyanis az, hogy a társadalomnak, a jognak, vagy akár érdekvédőknek védeniük kell egyes csoportokat, ha egyszerűen önmagában az emberi méltóság és egymás minimális megbecsülése valósul meg egy adott társadalmon belül, ha valóban betartjuk annak tiszteletét, hogy minden ember más. Az „egyenlő munkáért egyenlő bért” szlogenje a nők hátrányos megkülönböztetése ellen és egyben a nőkért szól, de vajon nem lenne értelmetlen ilyesmit hangoztatni, ha egy olyan társadalomban élénk, ahol ez a természetes? Ha egy siket szebb házat tervez, vagy egy kerekesszékes jobban tud programozni, akkor nem természetes-e, hogy tőle rendel meg az adott munkát? De ne csak a munka világából vegyünk példát. Ha bárki bemegy egy boltba, az lenne a normális, hogy mint vevő kezelnek mindenkit, és egyformán szívélyesen fogadják függetlenül a bőrszínétől. Hasonló a helyzet az iskolákban is. Minden gyereket a saját egyénisége alapján, a saját kultúrájával együtt kellene értékesnek és teljesnek tekinteni. Vajon lenne-e szüksége felzárkóztatásra, korrepetálásra az átlagos intelligenciájú (szellemileg ép) gyermekek között bármelyiknek, ha minden tanuló a saját sebességével és kellő tanulási motívummal sajátíthatná el a tudást?

Az, hogy egyáltalán felmerülhet, hogy egy nő kevesebb pénzt kapjon a munkájáért, vagy az, hogy egy remekül dolgozó, fogyatékossgal élő ember ne kapjon meg egy megbízást, esetleg az, hogy egy roma fiatalembert a biztonsági őr kíséjjen végig egy bevásárlóközpontban, vagy a „buta” gyerekeket készségfejlesztő órák helyett stigmatizáló korrepetálásokra küldjék, mind-mind egy előítéletességből fakadó, diszkriminációban megnyilvánuló és ezáltal esélyegyenlőtlenséggel sújtott társadalom szimptomái. (Havas, Kemény 1995, Havas, Glatz 1999)

Az előítéletek sokkal fontosabb mozgatórugói az emberi társas létnek, mint azt általában gondoljuk, a negatív előítéletek pedig az emberi történelemnek szintén meghatározó tényezői, gondoljunk csak a törzsi ellentétekre, a rabszolgaságra, a vallási háborúkra, a hódítók és meghódítottak közti egyenlőtlen küzdelmekre, az etnikai alapú tisztogatásokra, a nemzetállamok nacionalista ellentétein alapuló világégésekre, a hidegháborúra stb.

Allport az előítéletesség öt fokozatát különbözteti meg a szóbeli előítéletektől, az elkerüléstől, a tevőleges megkülönböztetésen, elkülönítésen át (szelekció, szegregáció, koncentráció) egészen a jogfosztásig és fizikai agresszióig, ami üldöztetést is jelenthet, és szélsőséges esetben a kiirtásig is fajulhat. Allport átfogó elemzést ad az előítélet jellegzetességeiről és az egyénre mint az prejudikációval előre és mint szenvedő alanyra tekint, majd mint társadalmi, tömeges jelenséget is jellemzi. Attól kezdve, hogy az előítéletet mint félinformációkból, téves elképzelésekből származó, általánosító attitűdöt az egyén kimutatja, hatással van másokra. (Allport 1999)

Természetesen létezik pozitív előítélet és pozitív diszkrimináció is, de az esélyegyenlőtlenség okait elemezve jelen munkában főként negatív értelemben említjük ezeket a fogalmakat, illetve külön jelezzük, ha pozitív előítéletről vagy diszkriminációról esik majd szó. Abban az esetben, ha – mint előbb összefoglaltuk – egyszerűen önmagában az emberi méltóság és egymás minimális megbecsülése valósul meg egy adott társadalmon belül, ha valóban betartjuk annak tiszteletét, hogy minden ember más, akkor a pozitív diszkriminációra, mint kiegyenlítő, kompenzáló eszközre nincs többé szükség.

A pozitív diszkrimináció gyakorlati megvalósításával kapcsolatban igen sok probléma merülhet fel, hiszen előnyhöz juttat bizonyos embereket (például éppen védett tulajdonságaik szerint), és ez ugyanúgy méltánytalan lehet mások számára, ezért csak felszítja az ellentéteket, irigységet szülhet, másik oldalról elkényelmesítheti azt, aki túl sok alkalommal részesül benne (maguk az érintettek fogalmazznak így!). Számos esetben ez a fajta támogató megkülönböztetés ugyanúgy stigmatizál, mint a negatív diszkrimináció, és végső soron inkább megerősíti az előítéleteket az esetek többségében. Ezért azt mondhatjuk, hogy hosszab távon az esélyegyenlőtlenséget nem csökkenti, hanem növeli a pozitív diszkrimináció, és semmiképpen nem tekinthető valódi megoldásnak. Itt az alapvetés éppen az, hogy ha egyszer minden ember más: valamiben tehetséges és valamiben gyenge, akkor vagy legyen mindenkinek egy-egy védett tulajdonsága, vagy ne legyen senkinek, és inkább az utóbbi lenne az ideális a valódi esélyegyenlőség szempontjából, de kizárólag csak akkor, ha nincs mitől vagy kitől megvédeni a gyengébbet, mert más szempontból természetes módon lehetősége van arra, hogy erős legyen.

3.3.7 Oktatásjog és iskolai etika

A jog egy társadalom erkölcsi rendszerének meghatározója, etikai szubsztanciájának az összetevője. Az oktatási intézményekben, ahol különösen erős lehet az alá-főlé rendeltségi viszony, amely egy zárt világ egyedi szabályokkal, megjelenhet a kiszolgáltatottság, a szerepek

tisztázatlansága, visszaélés, emberi konfliktusok, szabályozatlanság vagy túlszabályozás stb. Mindezért különösen fontos a morális zavarok megelőzése, a lehetséges összeütközések és visszaélések megoldása, amely közös szabályismeretet, célkitűzést igényel, valamint a morális szabályok és előre rögzített magatartásformák kereteinek ismeretét, megértését és betartását igényli.

A jognak makro-, mezo- és mikroszinten oktatási ügyekben fontos funkcionális szerepe van, így az általános jogelvek alkalmazása hozzájárul az iskolai közösségen belül az emberi kapcsolatok egyensúlyához és specifikus módon alkalmazható az iskolai közösség keretei között, hiszen a fejlődésben lévő gyermek, azaz különösen sebezhető személy személyiségi jogait érinti.

Az oktatás és nevelés folyamatában, de főként az értékelésben és a számonkérésben bármilyen igazságtalanság, pozitív diszkriminációval nem indokolható előny és főként bármely hátrány igen veszélyes és etikailag kofogásolható, a tárgyilagosság hiányának még a látszata is elkerülendő, és a védelemhez való jogot tiszteletben kell tartani⁹⁵.

Az "iskoláztatáshoz való jog" nemcsak a tanulók (és a szülők) jogállását biztosítja eredményesebben, hanem hasznos az iskola belső működése szempontjából is. Egy olyan intézmény számára, amely organikusán vagy funkcionálisan "közszolgálati jellegű", ez az elv olyan alapvető érték, amely feltétele is a kitüntetetten személyes természetű működésnek.

Fentiekből következően az iskolavezetésnek - a tanárokkal való folyamatos konzultáció alapján - eleget kell tennie a felelősségre vonhatóság elvének. Ez szükségessé teszi a saját tanterv készítését, megköveteli továbbá, hogy felelős döntések szülessenek a tanmenet és az iskolai szervezet kérdéseiben. Végül megköveteli az iskolavezetéstől, hogy világosan meghatározza az oktatási rendszerben részt vevő különböző csoportok közötti viszonyt.

Ezen túlmenően a tanulók és a szülők szabályozott jogállása mellett vagy felett elengedhetetlen a minden egyes tanuló személyiségének fejlődése érdekében dolgozó iskolai hatóságok és pedagógusok kötelező tevékenységének folyamatos finomítása. Ez magyarázza a kötelezettségek bonyolultságát. E kötelezettségek még magukba foglalják valamennyi személynek az iskola érdekében és nevében kifejtett igyekezetének és erőfeszítéseinek az elismerését, valamint egyéb olyan morális jogok tiszteletben tartását, mint az információhoz

⁹⁵ Az iskolarendszerben hozott minden jogi vonatkozású döntést meg kell vizsgálni abból a szempontból is, hogy azok összhangban vannak-e a személyiségi jogokkal. Ugyancsak világszerte közismert probléma, az iskolai fegyelem kapcsán minden szükséges intézkedést meg kell tenni annak érdekében, hogy a fegyelem az emberi méltóság sérelme nélkül tartassék be, összhangban a New Yorkban 1989. november 20-án ratifikált Gyermekek Jogairól szóló ENSZ Egyezmény 28.2. cikkében foglaltakkal.

való jog, a véleménynyilvánítás joga, jog mindenfajta iskolai tevékenységben való részvételre, a gyülekezési és egyesülési jog (a helyiségek és a berendezések használata), az egyéni és a kollektív szólásszabadság (iskolaújság, faliújság, hirdetőtábla), jog az egészségügyi ellátáshoz és a biztonsághoz, jog a "fair-play"-hez, valamint jog az iskolai tevékenység ellenőrzésében és az iskola igazgatásában való részvételhez.

3.4 Közoktatás jogi szabályzása

3.4.1 Közoktatásra vonatkozó általános normák

A normák alapértékek, amelyek változnak nemzetenként, történelmi szakaszonként és társadalmonként is, sokszor akár generációról generációra (v.ö.: Durkheim, Spencer, Merton stb ...). A közoktatás alapvető célja a tudás átadáson kívül a békésen fejlődő társadalom megalapozása, amely a XXI. század Európájában a jólét a demokrácia és a társadalmi kohézió (az igazságosság, szolidaritás, esélyegyenlőség és méltányosság) fenntartásaként fogalmazódik meg.

A társadalomtudósok, közgazdászok úgy is szoktak tekinteni az oktatásra, mint a közjavak egyikére, amely két jelenségre is felhívja a figyelmet, egyrészt az „ami ingyen van, azt kevésbé becsülik” jelenségre, másrészt az individuális és kollektív jogok és érdekek közötti kényes egyensúly fenntartásának problematikájára, amely számtalan más közjó esetén is komoly dilemmákat okozhat és ezért igen pontos és szigorú szabályozás és társadalmi, valamint szakmai kooperáció és kontroll szükséges ennek egészséges fenntartására. A kérdés különösen nagy súllyal jelent meg a különböző mérsékelt baloldali (jellemzően szociáldemokrata) ideológiákban, melyek illegitimnek tekintették a bizonyos mértéket meghaladó szociális egyenlőtlenségeket, így például a nagyon nagy jövedelmi különbségeket. A társadalmi kohézió kifejezés eredetileg az olyan politikai irányzatok szótárában jelent meg, melyek a költségvetési újraelosztás növelésén, tehát állami beavatkozásokon alapuló szociál-, oktatás- és egészségügyi politika stb. számára kívántak koncepcionális alapokat teremteni (erről bővebben a finansziális fejezetben írok).

3.4.2 Nemzetközi szabályzás

A nemzetközi szabályozásban az úgy nevezett „második generációs, gazdasági, szociális, kulturális jogok” közé tartozik az oktatáshoz, valamint a művelődéshez való jog, amely az egyén jogait biztosítja, ezáltal az államot kötelezi szubjektív oldalról, másrészt a gazdasági,

szociális jogok érvényesítése céljából az államnak az intézményvédelmet meg kell teremtenie objektív oldalon.

1948-ban már megjelenik az ingyenes és kötelező oktatás, mint általános, alapvető és elemi jog nemzetközi egyezményben: az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozat 26. cikkében, továbbá ugyanitt az egyezmény deklaráta⁹⁶, hogy a gyermekeiknek adandó nevelés megválasztásában a szülőket elsőbbségi jog illeti meg⁹⁷.

Az 1950-es Római Egyezmény mindössze az első kiegészítő jegyzőkönyv 2. cikkében tért ki az oktatáshoz való jogra, amelyet ez alapján senkitől sem szabad megtagadni lehetősége, valamint az állam által vállalt oktatás és tanítás feladatkörök gyakorlása során az állam és az intézmény egyaránt köteles tiszteletben tartani a szülők vallási és világnézeti meggyőződésével összhangban lévő oktatáshoz és tanításhoz való jogot.o

Az 1960 november 14. és december 15. között Párizsban megrendezett Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezetének (UNESCO) Általános Konferenciája, 11. ülése megfogalmazott egy nemzeteken átívelő ajánlást a diszkriminációmentes, egyenlő bánásmódot biztosító oktatásra. A javaslat-csomag olyan – akkor még számos államban forradalminak számító gondolatot tartalmazott, mint hogy a felvételi eljárás, iskoláztatás, tanítás során az intézmények egyenlő hozzáférést biztosítanak az oktatáshoz minden tanuló esetében. A nemek közötti egyenlőség, vallástól, szülők helyzetétől függetlenül ugyanolyan színvonalú képzés, kötelező oktatás, magasan képezített oktatók és nagyjából azonos minőségű iskolai helyiségek, felszerelések egyenlő biztosítása egyaránt fontos minden tanuló számára.

Mindehhez a hátrányban lévő diákok számára ösztöndíjak vagy egyéb segítségnyújtás szükséges, továbbá megfelelő módszerekkel ösztönözni azoknak a személyeknek tanítását, akik kimaradtak, nem kaptak alapfokú oktatást.

Az 1976. évi 9. tvr.-el kihirdetett Gazdasági Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya 13. cikke az oktatást a művelődéshez való joggal kapcsolja össze, amely az egyezmény értelmezésében az emberi méltósághoz való jog egyik megnyilvánulási formája. Az 1966-ban született Egyezségokmány csak az elemi oktatással kapcsolatban mondja ki a mindenki számára kötelező és ingyenes jelleget, a középfokú oktatással szemben már csak annyi kritériumot állít, hogy azt általánossá és mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni,

⁹⁶ 26-os pont kitér még arra, hogy minden személynek joga van a neveléshez, a technikai és szakoktatást általánossá kell tenni, a felsőbb tanulmányokra való felvételnek pedig mindenki előtt – érdeméhez képest – egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia.

⁹⁷ <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=hng> (letöltés ideje: 2019. 05. 22.).

különösen az ingyenes oktatás fokozatos bevezetése útján. Az Egyezségokmány külön kitér azokra, akik nem részesültek elemi oktatásban, vagy azt nem fejezték be, számukra ugyanis fokozottan lehetőséget kell biztosítani az alapfokú oktatásra. Foglalkozik a szervezeti és személyi feltételekkel is, és előírja, hogy az iskolai hálózat fejlesztését minden szinten tevékenyen elő kell mozdítani, továbbá megfelelő ösztöndíjrendszert kell kialakítani és a tanszemélyzet anyagi életfeltételeit állandóan javítani kell. Az államok arra is elkötelezték magukat, hogy tiszteletben tartják a szülőknek a szabadságát arra, hogy a hatóságok által létesített iskola helyett az állam által megállapított követelményeknek megfelelő más iskolákat válasszanak gyermekeik számára, és gyermekeik vallási és erkölcsi nevelését saját meggyőződésükkel összhangban biztosítsák.

Az Európai Unió Alapjogi Chartája szintén nem hagyja figyelmen kívül az oktatáshoz való jogot. A 14. cikkben leszögezi, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz, valamint a szakképzésben és a továbbképzésben való részvételhez. A kötelező oktatásban való részvétel lehetőségét e szerint is ingyenesen köteles az állam biztosítani. Biztosítani kell a szülők azon jogát is, hogy a gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak. (Ezekről még részletesebben a Gyermeekjogokról írott fejezetben.)

Magyarország részese továbbá az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezménynek, amelyet az 1964. évi 11. törvényerejű rendelettel hirdetett ki. A fentebb már említett Párizsi Egyezményt az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezetének (UNESCO) közgyűlése 1960. november 14. és december 15. között Párizsban tartott 11. ülészakán fogadta el, és az 5. cikkben szabályozza a megkülönböztetés elleni vállalásokat. Az oktatással is összefüggő kérdéseket tárgyal továbbá a Gyermeek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény, amely szintén az alapfokú oktatás kötelező és ingyenes jellegét deklarálja, míg a közép- és felsőfokú oktatással kapcsolatban a fentiekhez hasonló rendelkezéseket tartalmaz⁹⁸. Hazánk ez utóbbinak is részese.

3.4.3 Közoktatásra vonatkozó alkotmányos jogok

A magyar írott alkotmányos szabályok közé, így az 1949. évi XX. törvénnyel megállapított (előző) Alkotmányba az 1989. évi XXXI. törvénnyel került be az oktatáshoz való jogot

⁹⁸ 1991. évi LXIV. törvény. Vö. Szüdi János: Szakszerűség és hatékonyság a közoktatásban. Budapest, CompLex, 2008. 20.

biztosító 70/F. §, amely a művelődéshez való jog garantálása mellett arról rendelkezett, hogy mindezt az állam „az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg”.

A szabályozást a 2012. január 1-jén hatályba lépett Alaptörvény váltotta fel, amelynek két cikke is tartalmaz az oktatással összefüggő rendelkezéseket. A XI. cikk (1) és (2) bekezdésében az előző Alkotmányhoz hasonló rendelkezéseket találhatunk a közoktatás vonatkozásában némi eltéréssel, amely szerint a középfokú oktatás ingyenes és mindenki számára hozzáférhető és csupán a felsőoktatás, amely képességei alapján mindenki számára hozzáférhető. Szerepel emellett az Alaptörvényben az is, hogy az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásban részesíthetők. Ez a szövegezés az előző Alkotmány mellett az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata szövegezésével is összhangban áll. Eltérést jelent azonban, hogy míg az előző Alkotmány általános iskolai oktatásról rendelkezett, addig az Alaptörvény már alapfokú oktatásról szól és a középfokú oktatás kapcsán kifejezetten kinyilvánítja az ingyenességet és a képesség szerint történő hozzáférés elvét csupán a felsőoktatásra tartja fenn. Az Alaptörvény megfogalmazása összhangban áll a tankötelezettség szabályozásával⁹⁹ is, amelyet szintén az Alaptörvény XI. cikk (2) bekezdése tárgyal elvont jelleggel, így annak pontos életkori korlátait törvény határozza meg.

Az Alaptörvény szülői kötelezettségeket tárgyaló XVI. cikke vonatkozásában a (2) és (3) bekezdése érinti az oktatáshoz való jogot. A XVI. cikk (2) bekezdése kimondja, hogy a szülőknek joguk van arra, hogy megválasszák a gyermek nevelését. A XVI. cikk (3) bekezdése pedig a szülői kötelezettségeket részletezi és meghatározza a családjogi szabályozás alapvető sarokpontjait, így alkotmányos szintű szabállyá emeli a kölcsönös gondoskodást. A szülők esetében kifejezetten alkotmányi kötelességnek minősül a gondoskodás, valamint a taníttatás legalább a tankötelezettség felső határáig, amelyet a közoktatási, illetve a nemzeti köznevelési törvény is meghatároz. Ennek kibontakozását éppen az Alaptörvény fent említett XI. cikk (2) bekezdése biztosítja ingyenes és kötelező alapfokú oktatással, valamint szintén ingyenes és

⁹⁹ A tankötelezettség a nemzetközi egyezmények hatására általánossá vált, a nyugat-európai országokban 5 vagy 6 éves kortól általában 16 éves korig kötelező az oktatás,¹⁴⁵ és az oktatással kapcsolatos kiadások a nemzeti össztermék (GDP) mintegy 5,4 százalékát teszik ki.¹⁴⁶ Jelentős eltérések vannak azonban az egyes országok között, így például Dániában, Cipruson, Svédországban, Finnországban vagy Belgiumban jelentősen meghaladja az európai átlagot az oktatásra fordított kiadások aránya, de általánosságban elmondható, hogy az oktatásra fordított kiadások az uniós országok átlagában az elmúlt időszakban is növekedtek. Az oktatási intézményekben való részvétel az Európai Unióban meghaladja a 90%-ot, amelybe beleértendők nem csupán az állami vagy önkormányzati fenntartású intézmények, hanem az egyházi, alapítványi vagy más személyek által fenntartott közintézetek is.¹⁴⁷

hozzáférhető közép fokú oktatási intézmények által. Az Alaptörvényben foglalt jog tartalmát itt is további törvények határozzák meg. Ide tartozik a házasságról, a családról és a gyámságról szóló 1952. évi IV. törvény, amely a szülői felügyelet körében rendezi a nevelést érintő kérdéseket vagy a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény, amely a szülő kötelességeként fogalmazza meg a gyermek nevelését, amelyek során figyelembe kell vennie a gyermeki jogokat.

Az oktatáshoz való jog más alapjogokkal is szoros kapcsolatban áll. Így említhető a nyelvhasználat joga az oktatás nyelve tekintetében vagy a lelkiismereti és vallásszabadság, amely a szabad iskolaválasztás jogában, valamint az oktatás világnézeti semlegességének követelményében nyilvánul meg. Szorosan idetartozik továbbá tanulók, szülők és pedagógusok jogaival kapcsolatban az emberi méltóság követelménye is¹⁰⁰.

3.4.4 A Közoktatási Törvény és a tankötelezettség

A Közoktatási törvény előírja, hogy Magyarországon minden gyermek tanköteles. A tankötelezettség főszabály szerint a gyermek 6. életévétől a 16. életévének a betöltéséig tartott, amely alól a törvény mind az alsó, mind a felső korhatár vonatkozásában kivételeket és eltéréseket fogalmazott meg. A tizenhatodik életév betöltése után kérelemre megszűnhetett annak a tankötelezettsége, aki érettségi vizsgát tett, államilag elismert szakképesítést szerzett, illetve házasságkötés révén nagykorúvá vált, vagy gyermekének eltartásáról gondoskodott. A tanköteleseket képző intézmények ingyenesek voltak, de térítésmentes volt az általános iskolai oktatás mellett az óvodai nevelés, az óvodai nevelést és az iskolai nevelést és oktatást kiegészítő pedagógiai szakszolgálatok igénybevétele, továbbá a gimnáziumi, a szakközépiskolai, a szakmunkásképző iskolai, a szakiskolai nevelés és oktatás, valamint a kollégiumi ellátás is.

A tankötelezettséget iskolába járással vagy magántanulóként teljesíthették. A teljesítés formájáról elsősorban a szülő dönthetett, de ha az iskola igazgatója vagy a gyámhatóság, illetve a gyermekjóléti szolgálat megítélése szerint a tanulónak hátrányos, hogy magántanulóként tanuljon, akkor értesítették a gyermek lakóhelye szerint illetékes önkormányzat jegyzőjét. Ebben az esetben a jegyző dönthetett arról, hogy a tanuló milyen módon teljesítse a tankötelezettségét. A tankötelezettség az általános iskolában és az ötödik évfolyamtól kezdődően a gimnáziumban volt teljesíthető, a kilencedik évfolyamtól kezdődően pedig szakközépiskolában és szakiskolában is.

¹⁰⁰ Lapsánszky András (szerk.) (2016). *Közigazgatási jog III.* [Digitális kiadás.] Budapest: Wolters Kluwer Kft.. Letöltve: https://mersz.hu/hivatkozas/wk52_73_p4#wk52_73_p4 (2020.04.28.)

A törvény foglalkozott a világnézeti nevelés kérdéskörével is. Alapelvként szerepelt, hogy az állam és a helyi önkormányzat a nevelés és az oktatás terén vállalt feladatainak gyakorlása során köteles tiszteletben tartani a szülő választását a vallási és világnézeti meggyőződésüknek megfelelő oktatás tekintetében, ugyanakkor nem lehet elkötelezett egyetlen vallás mellett sem. A gyermek jogai védelme érdekében azonban a szülő a világnézeti nevelés megválasztásának a jogát gyermeke érdekeinek megfelelően gyakorolhatta. A szülőnek tiszteletben kellett tartania a gyermek gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadsághoz való jogát és a gyermek korától és érettségétől függően a véleményét figyelembe kellett vennie. Az állami és a helyi önkormányzati fenntartású nevelési-oktatási intézmény azonban nem lehetett elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem. Ezen iskolák pedagógiai programjában biztosítani kellett az ismeretek, a vallási, illetve világnézeti információk tárgyilagos és többoldalú közvetítését, az iskola a vallási és világnézeti tanítások igazságáról nem foglalhatott állást, vallási és világnézeti kérdésekben semlegesnek kellett maradnia, ugyanakkor gondoskodnia kellett az alapvető erkölcsi ismeretek elsajátításáról.

Kötelező volt azonban lehetővé tenni, hogy a gyermek, illetőleg a tanuló az egyházi jogi személy által szervezett fakultatív hit- és vallásoktatásban vegyen részt, amelyet egyházi jogi személyek szervezhetnek a szülők igénye szerint.

3.4.5 Az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének fontossága

Az esélyegyenlőtlenségek hazai növekedése növeli a társadalmi feszültségeket és csökkenti a szociális kohéziót és szolidaritást ezáltal egy széteső, dezintegrációra hajlamos társadalmat hoz létre.

A legújabb kapcsolódó tudományos szakirodalmat kutatva fontosnak tartom, hogy említést az úgynevezett Elveszett Einsteinek-effektusról, amely egy régi felismerésen alapuló, de csak újabban alátámasztott és kutatott paradigma arról, hogy amelyik ország bizonyos rétegeinek, társadalmi csoportjainak nem ad felemelkedési, tanulási lehetőségeket, – ahogy Key (2018) American Association for the Advancement of Science (AAAS) megbízásából végzett 2018-as kutatása is kimutatta – az számszerűsíthető arányban eltékozolja tehetség- és innovációspotenciáljának egy jelentős részét.

Mindezen összefüggéseket nem veszi kellően figyelembe sok országban az oktatáspolitikai; hazánkban például 2010-től kezdve az új Nemzeti Alaptanterv és kerettantervek és az oktatási rendszerben bekövetkezett egységesítő és centralizációs törekvések, az egységes állami intézményfenntartás a tervek szerint a gyermekek érdekeit szolgálják, az oktatásirányítás

deklarált szándéka szerint az esélyegyenlőtlenségeket kívánja csökkenteni minden átszervezés, azonban a gyakorlatban a számok és a megfigyelt jelenségek is azt mutatják, hogy ezen intézkedések növelték az iskolai esélyegyenlőtlenségeket. Az addig önkormányzati kezelésben lévő iskolák hatással tudtak lenni a lokális közösségek problémáinak kezelésére, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésére, azonban ez a funkció megszűnt a közvetlen állami fenntartásba vétellel. A helyi iskolafejlesztések és más fejlesztési programok helyét a NAT Komplex Fejlesztési Programja, a Digitális Oktatási Stratégia vette át, melynek eredményességéről még a kutatásom során majd szólok, kvantitatív eredményeimben elemzem. A pedagógusok a magasszintű szabályozottság, egységesítés és centralizáció következtében az osztálytermükben nem tudnak a tanulók egyedi igényei, az osztály klímája, alapján tanítani, új ötleteiket, színes módszertani eszköztárat alkalmazni, önállóan dönteni, így az oktatási rendszer operatív szintjein akadályokba ütközik az innováció, a jóléti társadalmak iskoláiban bevált jógyakorlatok egyedi megoldások alkalmazása, amelyek jelentős mértékben előre mozdíthatnák az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének ügyét.

Erről „A gyerekek mindenekfelett való érdekének képviselője megtorpanni látszik, ha az iskola a szakmai autonómiát képviselő pedagógusok érdekeivel ütközik. A diskurzus az iskolák, a város és falu közötti különbségekről, a szociális szegregációról, a szülők iskolai végzettségének meghatározó voltáról szólt inkább. A kompetenciák fejlesztése, az újabb és újabb pedagógiai programok készítése, a tankönyvi revízió technokrata lépései előbbre valók voltak, mint az, hogy az iskolát a pedagógusok munkahelyének tekintsék. Erre nem is lehet igazán számítani, amíg szakmai érdekek mentén szerveződik a közoktatás, amíg az Országos kompetenciamérés eredményeinek nyilvánossága igen gyenge és irányított, és a köztudatba alig kerül¹⁰¹.”

A szakképzés átalakítása éppen a hátrányos helyzetű tanulókat, a diákok 15-20%-át érinti. az érettségit nem adó középfokú képzés, mely a munkaerőpiaci és továbbtanulási esélyeit jelentős mértékben tovább csökkenti, jellegzetes esélyegyenlőtlenségi probléma, hogy egyfajta „oktatási zsákutca” alakult ki az általános műveltséget formáló tantárgyak összóraszámának radikális csökkentésével. Bár a szakképzésben bevezetett új ösztöndíjrendszer és a felvételi könnyítések segítik a szociálisan hátrányos helyzetűek érettségihez jutását és szakirányú továbbtanulását, azonban tovább növelik a gimnáziumok homogenitását és csökkentik a

¹⁰¹ AZ OKTATÁSPOLITIKA DEMOKRATIZMUSA Új Pedagógiai Szemle, 2008. június-december (58. évfolyam, 6-12. szám) o. 50-55. Erről bővebben: DE GROFF, J. (1999): Az oktatásjog általános helyzete: összehasonlító és a nemzetek feletti oktatásjog. UjPeda-gógiai Szemle, 7-8. sz. 240-253.

hátrányos helyzetűek részvételét a nem szakképzésre épülő (jogi, orvosi, humán, pedagógiai) felsőoktatási területeken.

A felsőoktatásban a továbbtanulást nehezíti a hátrányos helyzetű tanulók esetében a meglehetősen drága, önköltséges képzési helyek arányának növekedése és a szociális támogatások nagymértékű csökkenése, a távollakók többletköltségei (lakhatási, utazási, megélhetési költségek).

3.4.6 Szelekció, szegregáció Magyarországon

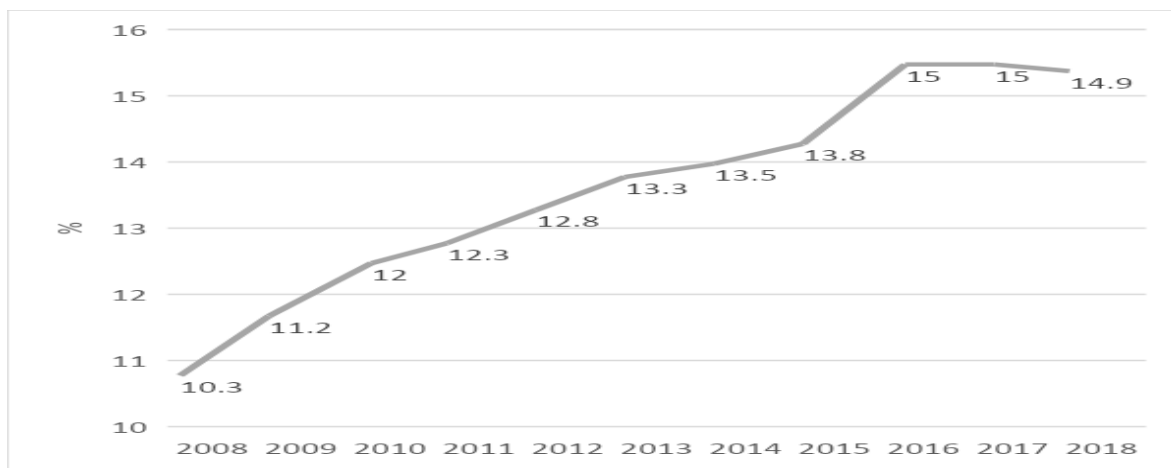
Magyarországon közismerten jelentős mértékű a szelekció a közoktatásban. A PISA vizsgálatok világosan megmutatták, hogy az OECD-t, vagy az európai országokat tekintve a tanulók teszteredményeiben mutatkozó különbségeket rendszeresen nálunk magyarázzák a legnagyobb mértékben az iskolák közötti különbségek. Ez a tény a középfokú oktatás intézményrendszerének jelentős széttagoltságát mutatja, más eredmények, így például a TIMSS vizsgálat adatai azonban azt is megmutatják, hogy már a középfok előtt, 4 és 8. évfolyamokon is rendkívül erős a szelekció a magyar oktatásban.

Az Országos kompetenciamérés (OKM) matematika, szövegértés teszteredményeit, valamint a szociális helyzetet jellemző családháttér-indexet (CSHI) tekintve kimutatható, hogy a 8. évfolyamot jellemző szelekció nem elhanyagolható mértékben nőtt 2010 és 2017 között (ld. 2. táblázat). Az adatok tanúsága szerint a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók iskolák közötti eloszlása is még egyenetlenebbé vált.

	Matematika	Szövegértés	CSHI
2010	30,9%	27,2%	38,5
2017	33,7%	30,6%	46,6

2. táblázat: A szelekció mértékei százalékos értékkel kifejezve, 8. évfolyamon, 2010-ben és 2017-ben, az OKM matematika és szövegértés tesztek, valamint a tanulók szociális helyzete alapján

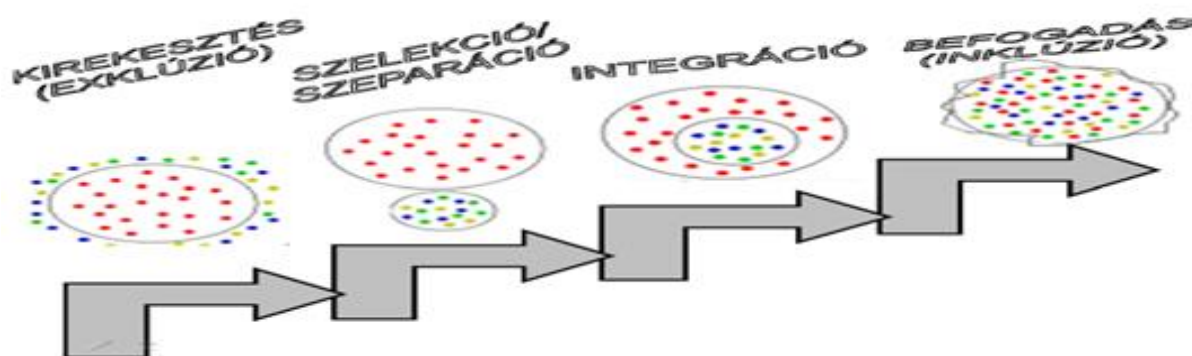
A cigány gyerekek szelekciója, vagyis egyes térségekben, egyes iskolákban a nagyobb születési aránnyal nem magyarázható, növekvő létszámarányuk sajnos jól ismert folyamat régóta. Az ún. gettóiskolák számaránya az általános iskolák körében 2008 és 2018 között egyértelműen növekedett. Gettóiskolának nevezünk egy oktatási intézményt, ha az abban tanuló diákoknak legalább a fele cigány származású.



14. ábra: A gettó iskolák számaránya (általános iskolák) 2008 és 2018 között¹⁰²

Felmerülhet a kérdés, miért olyan fontos a szelekció csökkentése. Számos kutató úgy érvel, hogy maga a szelekció önmagában nem eredményezi a hátrányos helyzetű diákok tanulásban való lemaradását továbbá amennyiben megszüntetjük a szelekciót azáltal nem szűnne meg az esélyegyenlőtlenség.

Saját kutatásaim is azt támasztják alá, hogy abszolút heterogén társadalmi összetételű iskolákban és osztályokban is működne a nevelés, az oktatás folyamataiban a látens diszkrimináció, folyamatosan újratermelve az egyenlőtlenségeket. A szelekciónak azonban mégis van hatása a tanulás eredményeire, de ez a hatás nem növeli önmagában az esélyegyenlőtlenségeket. A tanulók minden csoportja rosszul jár akkor, ha érvényesül az erős szelekció, ugyanis e folyamat megfosztja őket attól, hogy nagyon eltérő, változatos, más társadalmi csoportokban, más kultúrákban megkonstruált megközelítésekkel és tudáselemekkel találkozzanak, amely tényezőknek egyrészt nagy a jelentősége az eredményes tanulás szempontjából, másrészt a későbbi munkaerőpiaci hasznosulás szempontjából is.



¹⁰² Fejes – Szűcs (2018.): [Én-vétkem_online.pdf \(motivaciomuhely.hu\)](#) (2021.04.30.)

15. ábra: Fokozatok a kirekesztéstől (exklúzió) a befogadásig (inklúzió)¹⁰³

A kirekesztés és a szelekció leginkább romboló következménye az idegenség érzésének, a szorongásoknak, a társadalmi rétegek közötti feszültségeknek a kialakulása, felerősödése és a szociális töredezettség. A lakóhelyen, iskolákban preferált homogén társadalmi összetétel mesterséges kialakítása, illetve szabályozatlan kialakulása következtében nagymértékben csökken annak valószínűsége, hogy a felnövekvő generációk megismerjék és természetes közegként éljék meg más, az övékétől különböző társadalmi csoportok tagjainak világát, gondolkodásmódját, kultúráját stb. Sok esetben erre az az érv következik a mindennapokban, hogy az elithez tartozó diákok „rosszat tanulnak” integráltabb környezetben. Nyilvánvalóan itt az előítéletekről és az iskolai magatartásbeli problémák kezelésének problémájáról egyaránt szó lehet, azonban ezen a téren az alkalmazott pedagógia, a tanárok viselkedése az, ami meghatározza, hogy ez ne így történjen. Kutatásom során kimutattam, hogy hazánkban a lemorzsolódás területileg rendkívül eltérő és erős összefüggést mutat a szociálisan nehéz helyzetben lévő településekkel (v.ö. 16. melléklet: 52. táblázat: A magyarországi általános iskolai lemorzsolódás különböző területi szinteken (régió, megye, kistérség) tanulók létszáma és arányai szerint)). Ez azt jelenti, hogy az iskola ebben az esetben is „továbbítja” és felerősíti a problémát, vagyis a területi, gazdasági különbségek így transzformálódnak át negatív tanulói karrierekké.

A szegregált (pl. elit és HH-s) iskolákban elkülönülten nevelt diákokat maga az oktatási rendszer fosztja meg fontos szociális kompetenciák megszerzésétől, fejlesztésétől így például nem tanulhatják meg a kultúrák közti kommunikációt, a konfliktusmegoldást.

A kirekesztésnek és a szelekciónak hosszabb távon tragikusak a következményei: ez a helyzet veszélyezteti a társadalmi integrációt, és melegágya az előítéletesség, a rasszizmus kialakulásának, melynek későbbi kimenetelei beláthatatlanok.

¹⁰³ Saját szerkesztés a következő oldalak alapján: *Down Egyesület*: <http://downbaba.hu/egyeb/bowling-szines-pottyok-testepito-verseny-harom-ut-az-inkluziv-oktatas-megertesehez/>, Egyesület az Inklúzióért: [Exkluzív-e az inklúzió? \(egysimaegyforditott.com\)](http://egysimaegyforditott.com) UNESCO definíciók: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (2021.06.06.)

2.3. Oktatásszabályzási és -politikai tendenciák a szelekcióval összefüggésben

Elemzéseim és az előző két fejezetben is említett adatok alapján jól látható, hogy 2000 és 2021 között a közoktatásban megnyilvánuló szelekció hazánkban nagyobb mértékben növekedett. A változás okait az oktatáskutatói elemzések három fő intézkedéssel indokolják:

Első és egyben az egyik legjelentősebb tényező az iskolák egy jelentős hányadának egyházi kézbe adása (2011. CXCV. Törvény különösen a 23. fejezet).

Az egyházak kétféle módon is komoly szerepet játszottak a szelekció növekedésében. Egyrészt a legtöbb esetben az adott településen magukhoz vonzották a „felsőbb társadalmi rétegekhez” tartozó családokat, és ezzel az adott településen egy a korábbinál szelektívebb iskolarendszer jött létre. Másrészt azokban az esetekben, amikor az adott egyház nem ezt a szerepet játszotta, hanem kifejezetten a hátrányos helyzetű, vagy/és roma tanulók iskoláit hozta létre, a másik póluson ugyan, de ismét szelektív intézmények fenntartását vállalta, ezzel is növelve a szelekciót.

Kirívó jelensége az egyház oktatási szerepvállalása növekedésének, hogy 2017-re már 134 településen csak egyházi fenntartású iskola működött, e helyeken lényegében lehetetlenné téve, hogy valaki helyben, saját lakóhelyén érvényesítse világnézetileg semleges oktatáshoz fűződő alapvető jogát.

A köznevelési törvény 2011. évi létrehozása során a nemzeti köznevelésről a már előtte sem különösebben erős, az iskolakörzetek kialakítására, és a beiskolázottak körében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányára vonatkozó kikötések tovább lazultak, gyakorlatilag már egyáltalán nem állták útját annak, hogy a településeken az iskolákban bármilyen szociális összetétel kialakuljon a lehetségesek közül. Az iskolák egyházi fenntartásba vétele ezen a helyzeten is tovább rontott, hiszen az egyházi iskolákra a beiskolázással kapcsolatos szabályok nem vonatkoztak, ma sem kell azokat betartaniuk¹⁰⁴.

¹⁰⁴ “A hatályos szabályozás alapja a köznevelési törvény, amely meghatározza, hogy kik és milyen keretek között jogosultak nem állami, nem önkormányzati fenntartású köznevelési intézményeket alapítani és működtetni. E kategórián belül a köznevelési törvény megkülönbözteti a nemzetiségi önkormányzat, az egyházi jogi személy, a vallási egyesület vagy más személy vagy szervezet által fenntartott köznevelési intézményeket. Ha a köznevelési intézményt nem az állam vagy a települési önkormányzat – ideértve a helyi önkormányzatok társulását is – alapítja, működésének megkezdéséhez engedély szükséges.

A központi költségvetés a nem állami szerv által fenntartott intézmény köznevelési feladatainak ellátásához költségvetési hozzájárulást biztosít, aminek feltétele, hogy az intézmény a működési engedélyben foglaltaknak megfelelően végezze tevékenységét.

Az állam a jogi személyiséggel rendelkező egyházak, illetve a nemzetiségi önkormányzatok által fenntartott köznevelési intézmények támogatását szavatolja, az egyéb magánfenntartók köznevelési intézményeinek

A középfokú oktatási rendszer is erősen szegregál. Azzal, hogy az érettségit nem adó szakképző iskolák esetében a társadalom e tekintetben tudatosabb tagjai „jól érzékelték”, hogy ez az iskolatípus nem nyújt konvertálható, jól alkalmazható tudást, még inkább a leszakadó csoportokhoz tartozó gyerekek, fiatalok intézményei lettek egy sajátos „kicentrifugálódási” folyamatban.

A hazai kormányzat a szelekció nyilvánvaló eseteiben ellentmondásos módon avatkozott be a folyamatokba, azt sugallva a társadalomnak, hogy a szegregáció lehet hasznos, eredményes, illetve minden konfliktusban – amikor a szegregációs eseteket civil szervezetek bíróságok elé vitték – a szelekció, a szegregáció védelmezőjeként jelent meg. Természetesen ez a magatartás bátorítást jelentett mindazoknak, akik a helyi viszonyok között kisebb-nagyobb szelekciót eredményező folyamatokat indítottak. Így alakult ki az a helyzet, hogy ma már a legtöbb iskolában, ahol legalább két párhuzamos osztály van egy évfolyamon, az osztályok társadalmi összetételében akár jelentősnek is mondható különbségek jöttek létre.

Az iskolai szelekció folyamatait meghatározó egyik tényező a „spontán szegregáció”. A nem roma, tehetősebb szülők elviszik iskolás gyermekeiket a helyi iskolából másik település iskolájába, vagy ugyanannak a településnek fokozatosan „elitté” váló iskolájába. Az egyházi fenntartók folyamatba belépésének szelekciót növelő hatása is részben ezen a mechanizmuson alapult. A politika bűne, hogy csak szemléli ezt a folyamatot, és egyáltalán nincsenek elképzelései arról, hogy mit lehetne kezdeni vele. Szelekciót, szegregációt csökkentő hatékony kormányzati kezdeményezésekről nem tudunk az elmúlt tíz évből.

Az esélyegyenlőtlenségek csökkentésével, valamint az oktatási szelekció visszaszorításával kapcsolatos célokkal és feladatokkal kapcsolatos kutatásaim során 2016 és 2021 között számos oktatáskutató és gyakorló pedagógiai szakember adott nekem interjút, melyekben főként a fenti két problémakörre vonatkozóan tettem fel kérdéseket. A válaszok alapján a legfőbb cél következőképpen fogalmazható meg:

Olyan befogadó, demokratikus és „színvak” oktatási intézményrendszert kell építeni, amelyben az intézményes nevelés, oktatás nyújtotta lehetőségekhez való, a társadalmi háttértől a lehető legnagyobb mértékben független hozzáférés személyes fejlődést optimálisan szolgáló módon és tartalommal mindenki számára biztosított. Minden rész cél és minden konkrét feladat ennek a fő célnak rendelődik alá a következő kifejtésben.

tevékenységéhez való állami hozzájárulást az éves költségvetési törvényre bizza. A működéshez nyújtott állami támogatás és a finanszírozás részletei az éves költségvetési törvényekben szerepelnek”. Forrás: [Magyarország: A kisgyermekkorai nevelés és a közoktatás finanszírozása | Eurydice \(europa.eu\)](#) (2021.05.04.)

3.4.7 Oktatáspolitikai és -szabályzási feladatok

A fő cél elérését konkrét részcélok kijelölésével kell operacionalizálni. Fontos ennek során meghatározni, hogy valójában kikről szól az esélyegyenlőtlenségek csökkentését célzó politika. Az esélyegyenlőség problémaköre különböző szempontból hátrányos helyzetű tanulókat érint. A családi háttér szempontjából hátrányos helyzetűek mellett ide tartoznak a fogyatékkal élők, kisebbségi csoportok tagjai, sajátos szempontok szerint az egyik vagy a másik nemhez tartozók, adott esetben akár az egészen kiváló teljesítményre képes tanulók és gyermekek is. Mindegyikük számára alapvető jelentőségű a személyre szabott oktatás és a segítő szolgáltatások elérhetősége, azonban a szabályozásnak figyelembe kell venni a különböző csoportok eltéréseit is.

A konkrét célok az oktatási rendszer bizonyos területein kialakítandó állapotokat, minőségeket írnak le. Ezek a részcélok a következők lehetnek (erősen kötődve az esélyegyenlőtlenségek és a szelekció csökkentéséhez)¹⁰⁵:

1. A helyi (térségi, intézményi és pedagógusi, oktatói) autonómia.	Decentralizált, de eredményesen és hatékonyan működni tudó közoktatási fenntartói struktúra. Szektorsemlegesség az oktatásfinanszírozásban.
2. Az adaptív pedagógiai	Innovatív módszertan, gyakorlat széleskörű érvényesülése a magyar oktatásban.
3. Inkluzív/befogadó, komprehenzív iskolarendszer.	Személyiségfejlesztő, heterogenitás és kompetencia-menedzsment az oktatásban.
4. Munkaerőpiaci szükségletek és flexibilitás	Korszerű, a munka átalakulásához igazodó, a karrier-esélyeket növelő, a változásokhoz való alkalmazkodást formáló szakképzés.
5. Közoktatási tartalmi szabályozás.	Az adaptív pedagógia érvényesülésének és a helyi innovációs folyamatok kibontakozásának támogatása
6. Államilag támogatott képzések arányának jelentős növelése.	A felsőoktatás kapuinak tágra nyitása újra, a képzés diverzifikálása, új képzési programok megjelenése.
7. Élethosszig tartó tanulás (LLL)	A felnőttképzés esélykülönbségeket csökkentő szerepét segítő szabályozás és finanszírozás. (Agora, 2017.)

A célok elérését szolgáló oktatáspolitikai megoldások

1. Oktatási esélyegyenlőtlenség, társadalmi hátrányok kezelésére jogrendszer és stratégia	Komplex, átfogó, az oktatási területen túlmutató megközelítés szükséges. Ágazatok közötti és lokális együttműködések, a szülőkkel, munkahelyekkel való kooperáció, ennek jogszabályi feltételei, támogatása.
2. Decentralizált, lokális rendszer a közoktatásban. Kistérségi (járási szintű), önkormányzati alapokra épülő intézményfenntartás	Jogszabályi változtatások, azok végrehajtása, az új fenntartói rendszer intézményi és finanszírozási feltételeinek biztosítása. A fenntartói rendszer átalakításának keretében az intézmények gazdasági, szervezeti, személyi és pedagógiai tartalmi döntési lehetőségeinek (autonómia) lényeges kiterjesztése. Konzultatív szakmai felügyeleti (inkább műhely-jellegű) rendszer

¹⁰⁵ [AZ AGÓRA OKTATÁSI KERESZTAL ZÁRÓDOKUMENTUMA - PDF Free Download \(docplayer.hu\)](#) (2021.04.01)

3. Kötelező óvodáztatás alapelve	Flexibilis kezelési mód: be- és kilépést, óvodába járás Az iskolaérettség megállapítása (szakember, szülő együtt dönt)
4. Deszegregációs program	Széles társadalmi bázison történő deszegregációs program kialakítása, a program végrehajtása
5. Intézményi struktúra reformja a közoktatásban.	A szelekció visszaszorítása, hosszabb idejű általános képzés, a szakképzés kezdetének későbbre helyezése ¹⁰⁶ . Szakmai alternatívák, társadalmi egyeztetési folyamatok.
6. A tartalmi szabályozás átalakítása, új NAT és kerettantervek.	Helyi tantervek, az esélyegyenlőtlenségek előtt álló egyik legkomolyabb akadály elhárítása, differenciált, személyre szóló pedagógiai munka.
7. Oktatástámogató szakszemélyzet	Oktatástámogató szolgáltatások az iskolákban, szakszolgáltatoknál. Jogszabály szerint ¹⁰⁷ járó szolgáltatások finanszírozási és humán erőforrás keretének biztosítása.
8. Tankötelezettségi korhatár visszaállítása 16-ról 18 évre	Kimaradókat segítő megoldásoknak; például műhelyiskola, egyéb tanulás-szervezési és duális (oktatás+munka) megoldások.
9. Körzetesített közoktatási rendszer, szabad iskolaválasztás racionális korlátozása	belül működő felvételik, valamint a beiskolázás szabályozásának kritikus felülvizsgálata, Jogszabályi háttér átalakítása a szelekciós folyamatok kiküszöbölése érdekében, a megfelelő jogszabályokban az iskolai körzetekben jellemző társadalmi összetétel iskolában való tükröztetése feltételeinek kialakítása, a meglévő szabályok szigorítása, betartásuk számon kérhetőségének biztosítása. Szükséges több ösztöndíjat biztosítani a szociálisan rászorulóknak, Technikumi képzésben nem szakirányú továbbtanulás lehetősége
10. Oktatáskutatás és az oktatási fejlesztéspolitika innovációja	Stabil finanszírozásának törvényi garantálása Oktatási fejlesztéspolitika megújulása EU-s támogatások szalmi kontrollingja; Stratégiai tervezés az esélyegyenlőséggel és az iskolai szelekció felszámolásával kapcsolatos fejlesztések prioritást élveznek; Központi fejlesztések mellett a helyi, kistérségi innovációk előnyben részesítése; A köz- és a felsőoktatás egyes szegmenseinek megújítását célzó pedagógiai, módszertani kísérleteket jogilag és finanszírozási megoldásokkal lehetővé kell tenni.
11. Az értékelési, minőségbiztosítási folyamatok megújítása	Oktatási rendszer egészében tekintettel az egyes szintek (óvodák, iskolák, felsőoktatás) sajátosságaira: az esélyegyenlőtlenség és a szelekció csökkentése szempontjának előtérbe állítása az értékelési folyamatokban.
12. A megnövekedett költségek fő forrását a felsőoktatásnak nyújtott költségvetési támogatások szintjének növelése, adókönyvitések, vállalati szféra bekapcsolása.	A felsőoktatásban szükséges a kollégiumi férőhelyek számának jelentős bővítése és az albéretek igénybeviteléhez nyújtott támogatások bevezetése, vagy ahol már van ilyen, növelése, akárcsak a szociális alapon nyújtott ösztöndíj-lehetőségek radikális bővítése.

8. Oktatáspolitikai stratégiai célok és operatív megvalósításuk, javaslatok az iskolai az esélyegyenlőtlenségek és a szelekció csökkentésére (Agora alapján saját szerkesztés)

Szakmai, szakmapolitikai alternatívák kidolgozására szakértők, szakértői csoportok, civil szakmai szervezetek felkérése minden olyan kérdésben, amelyben a későbbiekben a négyéves

¹⁰⁶ Az egyik lehetséges megoldás a 10 + 2-es szisztéma kialakítása.

¹⁰⁷ Jogszabályban kell biztosítani a különböző szektorok – gyermekvédelem, szociális terület, egészségügy stb. – együttműködését. Fel kell építeni az online és személyes központi segítő szolgáltatások (pl. tájékoztatás, felvételi felkészítés) rendszerét.

ciklusban jelentős döntéseket kell hozni. Az esélyegyenlőtlenségek csökkentését is szolgáló, jelentős EU támogatásban részesült programok kivitelezésének áttekintése, elemzése, az ebből levonható következtetések, az értékelés nyilvánosságra hozása. Ha voltak visszaélések, akkor megfelelő jogi eljárások indítása.

A tankerületi rendszer nem szüntethető meg azonnal, azonban lehetséges a fenntartókhöz és az intézményekhez rendelt döntési jogosítványok egy részének azonnali törvényi átrendezése, az autonómia számos elemének biztosítása.

A tartalmi szabályozás rendszerének törvényi megváltoztatása is hosszabb előkészületeket igényel, azonban viszonylag egyszerű intézkedésekkel biztosítható az esélyegyenlőtlenségek szempontjából leginkább káros szabályok hatástalanítása:

- A kerettantervek státusának azonnali megváltoztatása, ne legyen kötelező a helyi tantervekben való tükröztetésük, csak ajánlott mintát jelentsenek az iskolák számára.
- A NAT-ban szereplő, tantárgyanként részletes módon előíró részek esetében azok tanítása kötelező voltának feloldása, annak pontos szabályozása, hogy mik azok az átfogó célok, követelmények, tartalmak, amelyek megmaradnak kötelezőként a tartalmi szabályozásban.
- A tanórak számával, valamint elrendezésével (tanrend) és a tantárgyakkal kapcsolatos merev előírások megszüntetése, a NAT-ban és a kerettantervekben e kérdésekben rögzített szabályok javasoltakká való átalakítása.

Alapos elemzésre támaszkodva világos képet kell alkotni a nem állami finanszírozásáról.

Át kell tekinteni az oktatás szabályozását szolgáló joganyagot, és ki kell emelni azokat a helyeket, amelyek az iskolai szelekció szempontjából problematikusak.

3.4.8 Magyarország közoktatás szabályzásának néhány problémája

A közoktatás rendszere Magyarországon állami feladat, azaz a kisgyermekkorai nevelés (óvodáztatás), az iskolai nevelés, a köznevelési intézmények fenntartása és működtetése, továbbá a szakképzés koordinációja. Az oktatás (tanulás és tanítás) szabadságának alkotmányos elvéből következően, valamint a lelkiismereti és vallásszabadsághoz való jogok alapján köznevelési intézményeket¹⁰⁸ – a helyi önkormányzatok és az állami szervek mellett –

¹⁰⁸ 2018. január 1-jével új hatósági eljárási kódex lépett hatályba, amely miatt több ponton is módosult a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban: köznevelésről szóló törvény). Az Országgyűlés 2016. decemberében fogadta el az általános közigazgatási rendtartásról szóló 2016. évi CL. törvényt (a továbbiakban: Ákr.), amely a közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXLI. törvény helyébe lépve tölti be a hatósági eljárásokra vonatkozó általános eljárásjogi kódex szerepét.

Az Ákr. 2018. január 1-jével lépett hatályba. Szintén ezzel a nappal léptek hatályba azok a végrehajtási rendelkezések, amelyek az Ákr. hatályba lépéséhez és a köznevelésről szóló törvény ezzel összefüggő módosításához kapcsolódnak. Miután az Ákr. szerint miniszteri rendeletben nem szerepelhetnek eljárási

egyházak, gazdálkodó szervek, non-profit szervezetek (alapítványok, egyesületek, kisebbségi önkormányzatok), valamint magánszemélyek is alapíthatnak¹⁰⁹. Ez azonban nem számottevő, hiszen kicsit több, mint 10 %-át érinti a tanulóknak, ugyanis Magyarországon az általános iskolás korosztályba tartozó diákok közel 90%-a állami iskolába, önkormányzati óvodába jár. A hazai szabályzás szerint az általános oktatás ágazati irányításáért és igazgatásáért az Emberi Erőforrás Minisztérium¹¹⁰ felelt¹¹¹ a rendszerváltozás után, amely gazdasági-társadalmi változások szükségszerűen magukkal hozták az oktatási rendszer változásait is, melynek alapvető eleme volt a jogi szabályozás. A rendszerváltást követően a 1993-as év mérföldkő volt a hazai oktatáspolitikában. „Újraszabályoztak minden oktatási alrendszert. A törvénycsomag az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényt váltotta fel (ez még ki-terjedt a teljes oktatási vertikumra, azaz a közoktatást, szakképzést és felsőoktatást együttesen szabályozta). A 1993. évi törvénycsomag három törvényből állt, amely önállóan kezelte az egyes oktatási szektorokat. Az új törvények részletesen meghatározták az alap-, közép-, és felsőfokú oktatás jogi kereteit. Ebben az időszakban a felnőttképzést még nem ítélték meg olyan társadalmi fontosságúnak, mint a közoktatást, felsőoktatást, szakképzést, ezért ennek a szektornak a szabályozása majdnem egy évtizedet késett az említett jogszabályok megalkotásához képest.”¹¹²

szabályok, ezért azokat kormányrendeleti szintre kellett emelni. Ezeket az előírásokat a Magyar Közlöny 2017. évi 229. számában megjelent, az általános közigazgatási rendtartásról szóló törvény hatálybalépésével összefüggő egyes kormányrendeletek módosításáról szóló 457/2017. (XII. 28.) kormányrendelet vezette be.

¹⁰⁹ A jogalkalmazási gyakorlat visszajelzései alapján leegyszerűsítették a működési engedély kötelező tartalmi elemeit, megváltoztak az Ákr. 41. §-a alapján a működési engedély iránti kérelemnek – az új szóhasználat szerint – intézmény-specifikusan tartalmaznia kell az alapító nevét, székhelyét, értesítési címét, a fenntartó nevét, székhelyét, értesítési címét, a köznevelési intézmény hivatalos nevét, az intézmény típusát, székhelyét, a köznevelési intézmény székhelyére és minden telephelyére vonatkozóan külön-külön az ott ellátott alapfeladatokat, amennyiben nem a fenntartó az épület tulajdonosa, az épület feletti rendelkezési jog időtartamának kezdő és befejező dátumát, a köznevelési feladat megkezdésének tervezett dátumát, az épületbe felvehető maximális gyermek- és tanulólétszámot, a tervezett évfolyamok felsorolását, a tantermek számát, alapterületét, szakképzés esetén a szakképesítés megnevezését, azonosító számát és szakgimnázium esetén az ágazat megnevezését az Országos Képzési Jegyzékben meghatározottak szerint, a gyakorlati képzés megszervezésének módját (iskolai tanműhely, tanulószerveződés alapján, megállapodás keretében, munkarendenként), alapfeladatonként és munkarendenként a legmagasabb gyermek- és tanulói létszámot, pedagógiai szakszolgálati feladatonként az ellátható maximális gyermek-, tanulólétszámot, továbbá a feladatok ellátását biztosító helyiségek számát, alapterületét, nevelési-oktatási intézmény esetében a gyermekétkeztetés ellátásának módját.

¹¹⁰ Továbbá ide tartoznak a következő területek: kultúra, szociális ügyek, egészségügy, ifjúság és sport

¹¹¹ A szakképzés és felnőttképzés a Nemzetgazdasági Minisztérium felelősségi köre.

¹¹² Jogalkotók azt hangsúlyozzák, azért vártak ilyen sokat a törvény megalkotására, mert a rendszerváltást követően is több mint tíz évre volt szükség ahhoz, hogy a szabályozandó terület megfelelően kiforrottá, letisztulttá váljon, ami a törvényalkotás első számú előfeltétele (a törvényhozás további feltételei már ebben az időszakban adottak voltak, így a szervezett törvényhozó apparátus és a fejlett jogtudomány) (Szabó 1998:36).

Farkas É.: Láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről, Bolyai, Budapest, 2013.

A népesség megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint (%)

	1980	1990	2001	2011
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	29,2	14,4	4,1	1,9
Általános iskola 8. évfolyam	35,4	37,1	30,6	16,9
Középiskolai érettségi nélkül, szakmai bizonyítvánnyal	9,9	16,1	23,5	28,7
Érettségi	17,9	21,0	27,6	31,5
Főiskola, egyetem	7,6	11,5	14,3	21,0
Összesen	100	100	100	100

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013i:4

Év	8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8. osztálya	Középfokú végzettség érettségi nélkül, szakmai végzettséggel	Középfokú végzettség érettségivel		Felsőfokú végzettség		Összesen
				szakmai végzettség nélkül	szakmai végzettséggel	főiskola vagy alapképzés	egyetem vagy mesterképzés ^a	
Együtt								
2009	188,2	2 072,4	1 801,8	865,2	1 499,1	764,5	485,1	7 676,2
2010	167,2	2 017,2	1 817,6	860,5	1 534,0	761,3	505,0	7 662,7
2011	152,3	1 976,2	1 810,3	857,2	1 514,6	806,4	532,2	7 649,3
2012	138,8	1 894,2	1 815,1	848,8	1 529,0	860,1	549,9	7 635,8
2013	134,1	1 808,9	1 857,9	876,6	1 489,8	881,2	561,2	7 609,7
2014	124,6	1 719,8	1 836,4	916,1	1 480,4	903,8	592,2	7 573,2
2015	126,7	1 665,2	1 807,3	983,6	1 430,3	917,4	607,5	7 537,9
2016	115,8	1 622,5	1 822,0	1 028,7	1 419,4	912,6	586,4	7 507,5
2017	112,0	1 540,2	1 861,6	1 016,1	1 416,3	914,9	599,2	7 460,4
2018	107,6	1 469,2	1 864,3	1 014,1	1 403,8	887,0	686,2	7 432,2
2019	103,0	1 443,5	1 819,3	1 043,4	1 385,6	902,7	721,6	7 419,0
2020	97,1	1 399,0	1 785,7	1 042,3	1 372,4	919,2	793,1	7 408,7

9. A, B¹¹³ táblázat: A népesség megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint (KSH)

Mint látható, a rendszerváltás egyben társadalmi mobilitást is hozott, a népességben létrejött az ú.n. „demográfiai csere”, vagyis felgyorsult a tömegek képzése a vizsgált időszakban, így a fiatalabb generációk átlagos iskolai végzettsége szignifikánsan javult az idősebb korosztályhoz képest; ezáltal sikerült radikálisan csökkenteni a szakképzetlenség arányát a 35 év alatti korcsoportban.

¹¹³ 15–74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként [ezer fő]

A jelenlegi szabályozás gyökereit a kilencvenes évek elejétől bevezetett változtatások sorozatában kereshetjük, mikor több alapvető törvény megváltoztatása történt meg a rendszerváltás után, mire a jogalkotás – négy év után eljutott 1993-as esztendőben a köz- és a felsőoktatás szétválasztását azáltal, hogy megalkotta a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt (a továbbiakban: Közokt. tv.), valamint a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvényt (a továbbiakban: Felsőokt. tv.). A Közoktatási törvény hatálya kiterjedt valamennyi közoktatási intézményre¹⁴.

A népesség fogyása jól tetten érhető az általános iskolai korosztály csökkenésében. 2012-ben az általános iskolák nappali tagozatán 745 ezren tanultak, mintegy 14%-kal kevesebben, mint 2005-ben és 22%-kal kevesebben, mint 2000-ben (v.ö.táblázat). Ezzel szemben a 2019-/20-as tanévben az általános iskolai tanulók száma 720,3 ezer fő, 2021-ben pedig 725,8 ezer fő.

A közoktatási rendszerben nappali tagozatos tanulók száma (fő)

	Általános iskola	Szakiskola	Szakközépiskola	Gimnázium
2000/2001	960 790	125 530	239 300	178 500
2001/2002	947 037	130 545	238 622	182 267
2002/2003	933 171	130 541	239 793	186 508
2003/2004	912 959	131 604	247 622	190 447
2004/2005	890 551	131 772	245 302	193 366
2005/2006	861 858	130 959	244 001	197 217
2006/2007	831 262	129 200	243 096	200 292
2007/2008	811 405	132 965	242 016	200 026
2008/2009	790 722	133 650	236 518	203 602
2009/2010	775 741	138 642	242 004	201 208
2010/2011	758 566	139 237	240 364	198 700
2011/2012	749 865	139 160	233 122	195 169
2012/2013	745 058	126 677	224 214	189 526

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2013j, 2013k, 2013l, 2013m

10. táblázat: A közoktatási rendszerben tanuló nappali tagozatos tanulók száma 2013-ban (fő)

Az első osztályt 100 183 kisiskolás kezdte meg 2012 szeptemberében. Az általános iskolába járó tanulók összlétszámának csökkenése a korosztály fogyásából adódóan folyamatos. Ezzel párhuzamosan az iskolai feladatellátó helyek is csökkennek, többnyire kisebb ütemben, mint maga a gyermeklétszám. 2012-ben 3251 iskola működött, 10%-kal kevesebb, mint az évtized közepén. A középfokú oktatás szerkezete úgy változott, hogy az 1990-es elejétől a középfokú oktatás (Központi Statisztikai Hivatal 2013).

¹⁴ Hatálya kiterjedt a következő intézményekre és az azokban folyó munkára: óvodai nevelésre, az iskolai nevelésre-oktatásra, a kollégiumi nevelésre-oktatásra, továbbá az ezekkel összefüggő szolgáltató és igazgatási tevékenységre, függetlenül attól, hogy azt milyen intézményben, szervezetben látták el, illetve ki volt az intézmény fenntartója

A következő nagy jogalkotási periódusban, 2013 után is hatályban maradt a Közoktatási törvény, ahogy már a centralizációs folyamatot jellemztük. Ezen túl a legalapvetőbb változtatás, hogy - bár megmaradt az alapelv: a közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata, - azonban az állam az elsődleges fenntartó a települési önkormányzatok mellett¹¹⁵, a nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy, a Magyarországon alapított és székhellyel rendelkező, jogi személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány és egyesület, valamint más jogi személy, és egyéni vállalkozó is alapíthatott és tarthatott fenn¹¹⁶. A köznevelés finanszírozási rendszere 2013 után alapvetően megváltozott. Az iskolák állami kézbe vétele mind a forrásokat, mind azok felhasználását érintette. A leglényegesebb változás, hogy az állami finanszírozás aránya megnőtt, illetve az iskolák önálló költségvetése megszűnt. Az új rendszerben – 2017 elejéig – az állam a korábbi önkormányzati iskolák szakmai feladatainak finanszírozását, ezen belül jellemzően a tanári béreket, valamint az oktatáshoz közvetlenül szükséges szakmai dologi kiadásokat fedezte csak teljes mértékben. A működés egyéb költségei, mint például a közműdíjak, a köznevelési alapfeladat ellátásához szükséges bútorok, eszközök, felszerelések biztosítása, a tanulók ellátásával (étkeztetés, utaztatás) kapcsolatos kiadások, valamint az épületek karbantartásával, felújításával, bővítésével, kapcsolatos tulajdonosi kiadások az önkormányzatokat terhelték. A 3000 fő alatti lakosságszámú települések esetében automatikusan, nagyobb települések esetében azok kérelmére vállalta át az állam a működtetési költségeket is. A köznevelési intézmények napi működésében sok konfliktust okozott a finanszírozás kettőssége: rengeteg vita és működési nehézség adódott abból, hogy egy-egy feladat, eszköz biztosítását az államnak vagy az önkormányzatnak kell-e fizetnie, illetve jelentős különbségek adódtak az önkormányzatok eltérő fizetőképessége miatt is. A gyermekétkeztetés biztosítása a rendszer 2017. évi átalakítását követően is a települési önkormányzat kötelező feladata maradt.

„A 2013. évi új rendszer a közvetlen forrásokat illetően hatalmas átrendeződést jelentett az oktatás finanszírozásában: az önkormányzati (bár jelentős részben normatív alapon járó állami

¹¹⁵ Az alapfokú óvodai nevelésről és az ingyenes és kötelező általános iskoláról az állam egyrészt az állami szervek, másrészt a helyi önkormányzatok intézményfenntartói tevékenysége keretében gondoskodott. Ezzel párhuzamosan a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény (a továbbiakban: Ötv.) a helyi önkormányzatok, illetve a települési – tehát a községi, városi, megyei jogú városi és fővárosi kerületi – önkormányzatok kötelező feladatai közé sorolta az óvodai nevelés és általános iskolai oktatás megvalósítását. Ezt kiegészítendő az Ötv. a megyei önkormányzatok számára írta elő a középiskolai, szakiskolai és kollégiumi ellátás biztosítását, ha azt a települési önkormányzat nem vállalja, valamint a gyermek- és ifjúsági jogok érvényesítésével kapcsolatos feladatokról történő gondoskodást.

¹¹⁶ Lapsánszky András (szerk.) (2016). Közigazgatási jog III.. Budapest: Wolters Kluwer Kft. https://mersz.hu/hivatkozas/wk52_72_p10#wk52_72_p10 .. Letöltve: 2020.04.27. BibTeX EndNote Mendeley Zotero

támogatásból származó) források aránya 2012-ről 2013-ra ISCED 1–2 szinten 95%-ról 23%-ra, ISCED 3 szinten, vagyis középfokon pedig 76%-ról 11%-ra csökkent.

Ez a rendszer 2017-től kezdődően ismét módosult: a (2) tétel teljes egészében állami feladat lett, párhuzamosan az önkormányzatok fenntartói jogának teljes megszüntetésével. Kivételt az óvodák jelentenek, mert azok önkormányzat fenntartásában maradtak. Ezzel együtt egyes, jobb anyagi helyzetben lévő önkormányzatokra ún. szolidaritási adót vetett ki mind a 2017., mind a 2018. évi költségvetési törvény. Ettől az évtől kezdve az önkormányzatokat már csak az iskolaépületek tulajdonosi jogából adódó fejlesztési és felújítási költségek (3) terhelik.

Az oktatásra szánt állami támogatások a köznevelés tekintetében – az óvodák kivételével – 2013. január 1-jétől 2016. december 31-ig az egyetlen állami fenntartón, a KLIK-en keresztül jutottak el a köznevelési intézményekhez.

A 2017. január 1-jétől bekövetkező decentralizáció eredményeképpen a KLIK helyébe intézményfenntartóként az önálló költségvetési szervként működő tankerületi központok (60) léptek¹¹⁷.

A 2013-as állami, intézményfenntartói centralizációs szabályozási változások /a 202/2012.(VII. 27.) Korm. Rendelet/ alapján¹¹⁸ az általános iskolák fenntartását a Klebelsberg Fenntartó Központ¹¹⁹ vette át, így csak az óvodák maradtak a helyi önkormányzatok fenntartásában, amelyre kisgyermekkorú nevelés címen „pántlikázott” támogatást kapnak a központi költségvetésből. Az, hogy a kisebbségi önkormányzatoknak meghagyták a jogot: alapíthatnak és fenntarthatnak iskolát, egyben azt is jelenti, hogy a saját nyelvükön¹²⁰ taníthatnak.

¹¹⁷ [Magyarország: A kisgyermekkorú nevelés és a közoktatás finanszírozása | Eurydice \(europa.eu\)](#) (2021.05.04.)

¹¹⁸ Az intézmények fenntartására a 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központot (KIK) rendelte létrehozni, amely az oktatásért felelős miniszter irányítása alatt működő központi hivatal, amelyet az elnök vezet. Az Intézményfenntartó Központ központi szervből és területi szervekből áll, amelyek járási szinten működő tankerületek és a megyeközponti tankerület lehetnek. A megyeközponti tankerület a megye székhelyén működő tankerület, amelynek hatásköre a szakképző iskolákra, a kollégiumokra, a pedagógiai szakszolgálati feladatokat ellátó intézményekre, valamint a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekre terjed ki. A tankerület az illetékességi területén működő általános iskolák, alapkü művészeti iskolák és gimnáziumok fenntartásával kapcsolatosan végez fenntartói feladatokat, míg a megyeközponti tankerület hatáskörébe az előbbieken kívül a szakképző iskolák, a kollégiumok, a pedagógiai szakszolgálati feladatokat, valamint a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó közoktatási intézmények fenntartása is tartozik. A tankerület és a megyeközponti tankerület élén a tankerületi igazgató áll.

A nem állami fenntartású intézmények jegyzékét a területi kormányhivatal vezeti. Az intézmények sajátos szabályok szerint működhetnek. Így vallási, világnézeti tekintetben elkötelezettek lehetnek, és felvételi előfeltételeként kiköthetik valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatják.

¹¹⁹ 202/2012. (VII. 27.) Korm. Rendelet a Klebelsberg Intézményfenntartó Központról

¹²⁰ Ide vonatkozó EU-s szabályzás: A nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezmény (FCNM), 4. és 12. Cikk, esetek:EJEB (57325/00), 2007 EJEB, (15766/03), 2010, továbbá a Tanács 2000/43/EK irányelve

Egész napos iskolai oktatásban a 2019/2020-as tanévben közel 84 ezer fő, azaz a tanulók csaknem 12%-a vesz részt. 2021-re 6 ezer fővel csökkent¹²¹ az általános iskolás nappali tanulók száma a KSH jelentése szerint. Magyarországon 720 ezer fő (357 ezer alsó-, 363 ezer fő felső tagozatos) az összes általános iskolás, akik 1786 településen, 3601 feladatellátási helyen tanulnak,

Az alsó tagozaton a diákok 67%-a vesz igénybe napközis ellátást, a felső tagozaton arányuk jóval kisebb, 19%. A 2019/2020-as tanévben a sajátos nevelési igényű tanulók száma tovább emelkedett, létszámuk közel 57 ezer fő, ami az általános iskolások 7,8%-át jelenti. Többségük, 41 ezer fő (az SNI-tanulók 72%-a) integrált nevelésben, oktatásban részesül. Az integráltan oktatott SNI-tanulók sajátos nevelési igényük leggyakoribb oka a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar (69%), 12%-uk enyhén értelmi fogyatékos, 8,5%-uk beszéd fogyatékos. Nemek szerint is jelentős az eltérés: a lányok 5,4, a fiúk 10%-a sajátos nevelési igényű. Megyei szinten eltérően alakult az SNI-tanulók aránya: továbbra is Bács-Kiskun megyében a legmagasabb (14%) és Hajdú-Bihar (5,0%), valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legalacsonyabb (5,1%) az arányuk. Mint már említettem, a 2020-as évek kezdetén – a PISA tesztekhez kapcsolódó egyéb adatok feldolgozása alapján kimutathatóan – a hazai iskolarendszerünket a társadalmi egyenlőtlenségek továbbörökítése jellemzi, ez egyfajta konzerváló szerep, amely nemzetközi viszonylatban sok tekintetben a legerősebb Magyarországon. Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszerün „élen van” abban, hogy a legszorosabb az összefüggés a diákok családi háttere és tudásuk, teljesítményük, tanulási eredményességük között.

2018-ban a szövegértés kompetenciája fejlettségének mérésében részt vevő 77 ország közül Magyarországon volt a második legnagyobb mértékű a teszteredmények és a szociális helyzetet mérő mutató (ESCS index) közötti összefüggés. Az OECD-ben és az EU-ban is már jó ideje, és mindhárom tesztet tekintve a legtöbb esetben „mi vezettük” az e mérőszám alapján készült listákat (ld. táblázat).

	Szövegértés	Matematika	Természet-tudomány
2000	1.	1.	2.
2003	3.	1.	5.

(2000. június 29.) a személyek közötti, faji- vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról.

¹²¹ “A csökkenés jórészt az érintett korosztály népességfogyásának, másrészt a 6 éves gyerekek nagyobb arányú óvodában maradásának is köszönhető. Az első évfolyamos tanulók száma 92 ezer fő, közülük a 6 évesek aránya 28% (26 ezer tanuló), míg előző évben ez az arány 30% volt.” [Oktatási adatok, 2019/2020 \(ksh.hu\)](https://www.ksh.hu/hu/oktatasi-adatok/2019/2020) Letöltés: 2021.05.21.

2006	2.	1.	2.
2009	1.	n.a.	n.a.
2012	3.	2.	2.
2015	1.	1.	1.
2018	2.	1.	1.

11. táblázat: PISA teszt eredményei és a családi háttér közötti összefüggés erőssége szerint Magyarország „negatív helyezése” az OECD 2019-as adatai alapján¹²²

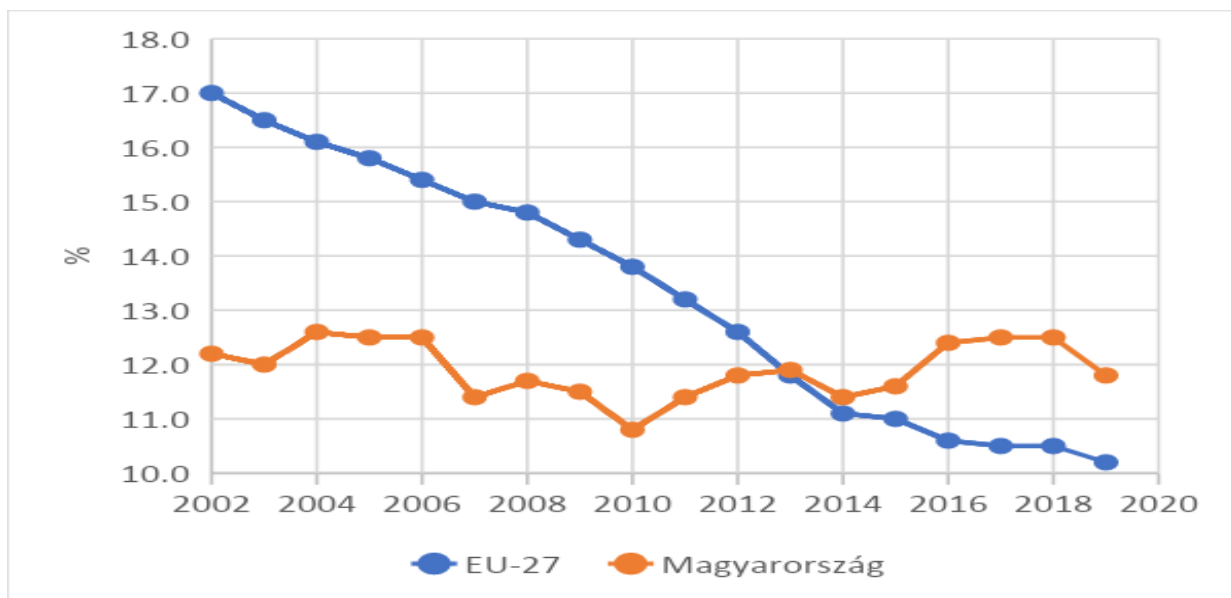
Magyarországon az esélyegyenlőtlenség mértéke 2010 óta folyamatosan növekszik. Az Országos kompetenciamérés adatai világosan mutatják, hogy minden vizsgált évfolyamon 2017-ben erősebb volt az összefüggés a teszteredmények és a családi háttér között, mint 2010-ben, a diákok előrehaladásuk során (6., 8., 10. évfolyamos adatokat vizsgálva) egyre erősebb esélyegyenlőtlenséggel jellemezhető környezetben tanulnak.

Aki nem tud bentmaradni az oktatási rendszerben, az lemorzsolódik, vagy korai iskolaelhagyóvá válik. A korai iskolaelhagyás egy társadalmi mutató: definíciója szerint azon 16 és 24 év közötti fiatalok arányát jelenti egy adott országban, akik nem szereztek középfokú végzettséget Európai Unió, és az adatfelvétel idején sem vesznek részt semmilyen oktatásban, képzésben, az EU ezt az arányt 10% alá kívánja csökkenteni. „A lemorzsolódás ezzel szemben egy folyamatra utal, amely jóval korábban kezdődik, mintsem a fiatal a statisztikai kategóriába kerül. A statisztikai arány javításának feltétele, hogy a korai iskolaelhagyás problémaköre, az ahhoz vezető folyamatok és a mögöttes okok kellő figyelmet kapjanak. A lemorzsolódásnak rendkívül komplex háttere van. Nehézzé teszi a probléma uniformizálását és egységes megoldását az is, hogy minden gyermek története egyedi. Ezt a komplexitást és a történetek egyediségét tovább színezik az egyes országok oktatáspolitikai, foglalkoztatás- és társadalompolitikai motívumai, az intézménytípusok és az egyes intézmények közötti eltérő tapasztalatok, a rendszerek belső feszültségei, de még gyakran a meggyökeresedett szokásjog által diktált megoldások is. A lemorzsolódás jelensége ugyanakkor számos dologban mutat hasonlóságot nemzetközi összehasonlításban is, például abban, hogy a probléma elsősorban középfokon, a szakoktatás területén jelentkezik: ezt igazolják a hazai adatok is. A lemorzsolódás csökkentését célzó beavatkozásoknak viszont nem csak ezen a szinten kell történnie. A hazai és nemzetközi kutatások egyik legfontosabb tapasztalata, hogy a leghatékonyabb módszer a korai felismerés, a prevenció, a probléma idejében történő azonosítása. Ezért az Európai Bizottság az elmúlt egy évtizedben számos szakpolitikai ajánlást fogalmazott meg a korai iskolaelhagyás és a lemorzsolódás csökkentésének beavatkozási

¹²² Összefoglaló jelentés - Oktatási Hivatal - <https://www.oktatas.hu>

területeire. Az egyik ajánlás, amelyet különböző programokon keresztül a hazai szakpolitika is meg kíván honosítani, a korai jelzőrendszerek bevezetése.

A korai jelzőrendszer (early warning system) egy intézményi szinten alkalmazott eszközrendszer az oktatásban, amely a mérhető adatokra és a megfigyelhető jelenségekre építve beavatkozási módszereket javasol a lemorzsolódással veszélyeztetett fiatalokkal foglalkozó tanárok és szakemberek számára az időben történő segítségnyújtáshoz. Egy korai jelző- és beavatkozási rendszer működtetése olyan intézményi és tanári kompetenciákat nyugszik, mint a megfelelő adatok gyűjtése és feldolgozása¹²³. A korai iskolaelhagyók arányának tekintetében az Európai Unió a megelőző 20 évben számottevő fejlődést mutatott, uniós szinten 17-18%-ról mára 10%-ra csökkent az arányszám. Magyarországon az arányszám 2004 és 2010 között csökkent, azóta kis „hullámzásokat” produkálva ismét növekszik, jelenleg 12% körüli (ld. alábbi ábra).



16. ábra: Korai iskolaelhagyók számaránya Magyarországon és az EU-ban¹²⁴

A felsőoktatásba bejutók létszáma 2019-ig mintegy egynegyedével csökkent, amit 2020-ban újabb, az előző évhez képest 12%-os csökkenés követett. A demográfiai hatásoktól megtisztított mutatók, így a teljes felsőoktatási részvétel is drasztikus csökkenést mutatnak. A hallgatói létszám csökkenése elsődlegesen a szociálisan hátrányos helyzetben levő rétegek

¹²³ [korai_iskolaelhagyas_kotet_vegleges_web.pdf \(tka.hu\)](#) (2020.12.12.)

¹²⁴ Eurostat - Early leavers from education and training by sex and labour status (online adatbázis kód: edat_ifse_14): https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

kiszorulásával járt, ami abban is megmutatkozott, hogy a kormányzati intézkedések nyomán a korábbiakhoz képest csökkent azok aránya, akik a szakképzést is nyújtó középiskolákból nem a szakmájuknak megfelelő területen tanulnak tovább.

Az egyik legnagyobb probléma, hogy a hazai felsőoktatáspolitikai következtében a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek aránya a felsőoktatásba bejutók körében 2012-2017 között 7,4%-ról 1%-ra, majd 2020-ra 0,5% alá csökkent. A felsőoktatás mára gyakorlatilag elvesztette mobilitási csatorna-szerepét, azt, hogy a társadalmi előrelépés fontos segítője legyen.

Az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos helyzet súlyosságát a világon mindenütt, így Magyarországon is fokozta a COVID-19 járvány. Civil szervezetek által végzett felmérések kb. 20-25%-ra teszik azon tanulók arányát, akik döntően digitális kommunikációs eszközök hiánya miatt, vagy az iskolai távolléti oktatás szervezésének jelentősebb hiányosságai következtében nem, vagy csak kis mértékben tudtak részt venni az online oktatásban. Ők „természetesen” elsősorban a hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok, akik ezzel végleg lemaradnak, kiesnek a rendszerből, tanulási kudarcaik ellehetetlenítik további karrierjüket; az oktatáspolitikai egyik sürgős feladata a 2021/22-es évben ennek a helyzetnek az orvoslása.

4 HELYZETELEMZÉS

4.1 Egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség az oktatási rendszerben

A legtöbb fejlődő és fejlett országban kiemelt politikai, retorikai jelentőséggel bír az oktatási esélyegyenlőség, ez azonban sok esetben nem tükröződik a számokban és a valóságban sem.

Az Egyesült Államokban az ezredforduló után végzett átfogó kutatás (Darling-Hammond 2001) azt mutatta, hogy a diákok rendkívül egyenlőtlenül, szignifikánsan eltérő tanulási lehetőségeket kapnak társadalmi helyzetük alapján¹²⁵.

Ellentétben egyes európai jóléti államokkal és az ázsiai nemzetekkel, amelyek központilag és egyenlő mértékben finanszírozzák az iskolákat, az Egyesült Államok iskolai körzeteinek leggazdagabb 10% -a közel tízszeresét költi fejenként egy diákra, mint a legszegényebbek 10% -a, és a szegény és kisebbségi hallgatók a legkevésbé jól finanszírozott iskolákba koncentrálnak, amelyek többsége központi városokban vagy szegényebb, vidéki térségekben helyezkedik el, és a szomszédos külvárosi körzetek szintjén lényegesen alacsonyabb szintű finanszírozású.

Az alabamai, New Jersey-i, New York-i, Louisiana és Texas állambeli iskolai esettanulmányok, finanszírozási elemzések azt mutatják, hogy minden kézzelfogható intézkedésnél - a képesített tanároktól a tanterv-kínálatig - nagyobb számú színes hallgatót kiszolgáló iskolák szignifikánsan kevesebb forrással rendelkeznek, mint azon iskolák, amelyekbe elsősorban fehér, középosztálybeli tanulók járnak.

4.2 Oktatás és finanszírozás rendszerszemlélete

Az alapfokú iskolarendszer annak a redisztribúciós (állami bevételi források újraelosztása) rendszernek az egyik fontos része, amely a legtöbb esetben deklaráltan a kiegyenlítő elvén kéne, hogy működjön. Az oktatásfinanszírozás esetén – hasonlóan más közfinanszírozású rendszerekhez – alapvetően három különböző konnotációja van:

1. Az **erkölcsi dimenzió**, amely az emberi jogok irányába mutat. Alapkérdése, hogy milyen okból kell elfogadnia egy társadalomnak az egyenlőtlenség kialakulását vagy létezését, és hogy a tagjai közötti egyenlőtlenség mennyire összeegyeztethető az egyes egyének emberi méltóságához való jogával.

¹²⁵ Erről bővebben: Darling-Hammond, L. (2001.): Teacher Quality and Student Achievement. Educational Policy Analysis Archives <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>

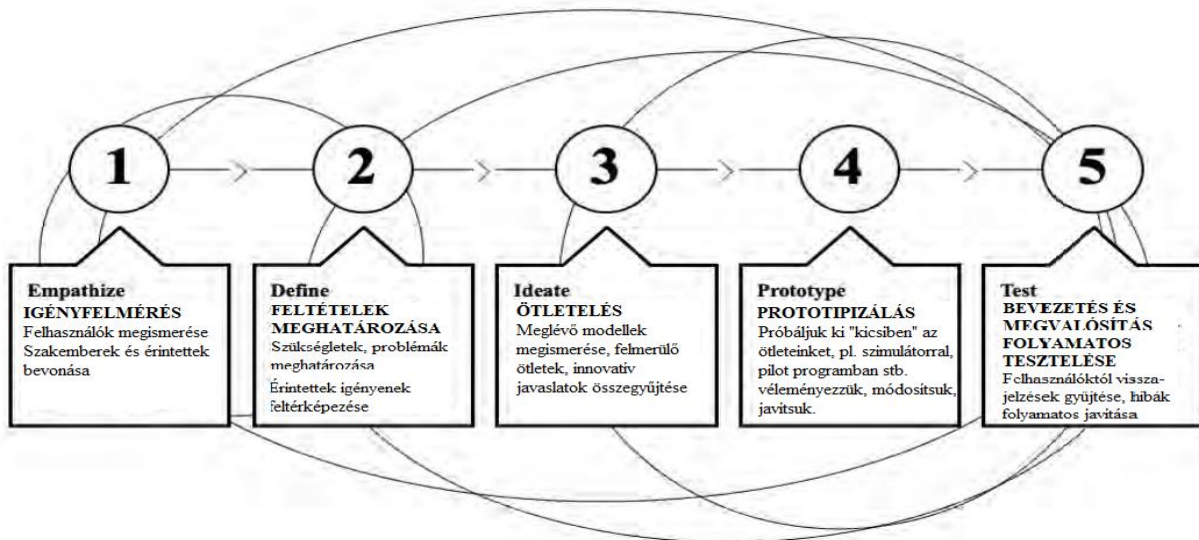
2. A **politikai stabilitás** dimenziója a második megközelítési mód. Alapkérdése, hogy mennyi egyenlőtlenséget tud elviselni egy társadalom, mielőtt jelentős számú tagja elkezd elutasítani a jelenlegi elosztási mintát, és alapvető változásokat követel? Amely államok jövedelemelosztása nem kellően flexibilis, ott könnyen ütközhetnek bizonyos jelenségek, intézkedések társadalmi ellenállásba, rosszabb esetben akár erőszakhoz. A döntéshozóknak ezután azzal a lehetőséggel kell szembenéznie, hogy elnyomással vagy reformmal reagáljanak a tiltakozásokra. A flexibilisebben működő, jövedelemről folytatott tárgyalások és alkudozás rugalmas eszközeivel rendelkező társadalmakban az alkalmazkodás gördülékenyebb mechanizmusai állnak rendelkezésre.
3. A **szociális igények kielégítése**, amely például az igazságosság (méltányosság) igénye és a **szükségletek biztosítása** a harmadik dimenzió – sok esetben a társadalmi vita domináns mintája – összekapcsolja az egyenlőtlenséget a gazdasági teljesítménnyel. A társadalmaknak ösztönzőket kell biztosítaniuk annak biztosítására, hogy a tehetségeket és az oktatást olyan munkahelyekhez osszák el, ahol a legnagyobb szükség van rájuk.

Nem sokan kételkednek ezen érvek általános pontosságában – de soha senki nem mutatta meg, hogyan kell helyesen mérni a teljesítményt, és hogyan lehet objektív módot találni arra, hogy összekapcsolják azt a jövedelemelosztás mindenkori szintjével. Egyenlőtlenségre van szükség – bizonyos mértékig –, de senki sem tudja, hogy mi az ideális szint (Atkinson, 2011).

A közoktatásfinanszírozás egyik leggyakoribb esélyegyenlőtlenségi problémája, amelyet a szakirodalom jól dokumentál, hogy még a legtöbb jóléti társadalomban is a finanszírozási rendszerek nemcsak kevesebb forrást allokálnak a szegény városrészeknek, mint a kertvárosi szomszédoknak, hanem – a tanulmányok következetesen azt mutatják (Kozol, 1991; Taylor & Piche, 1991), hogy – ezekben a körzetekben azok az iskolák, melyekben nagy arányban találhatóak meg az alacsony jövedelmű és „kisebbségi” diákok kevesebb oktatási forrást kapnak, mint más iskolák ugyanazon körzetben.

Maga az angolszász oktatáspolitikai az úgy nevezett 'tervezési gondolkodás megközelítés' (design thinking approach) módszert használja az oktatás-finanszírozási struktúra kialakításában, amely a befeléforduló rugalmatlan szervezeti struktúrák helyett lehetővé teszi a rugalmas, dinamikus és nyitott oktatási rendszerek kialakítását.

Ennek a módszernek az emberi értékekre fókuszálás, a folyamatos javítás és az együttműködés a nagy erőssége. Herbert Simon 1969-es Nobel-díjas módszerén alapul, amelyből a tervezési gondolkodási folyamat számos változata nőtt ki és a szakpolitikák tervezésénél, így az oktatáspolitikai esetén is a jóléti államokban széleskörűen használják a XXI. században.



4. ábra: Herbert Simon 1969-es Design Thinking elvrendszerének Stanford Hasso-Plattner Design Intézete által javasolt ötszintű modellje¹²⁶ (saját szerkesztés, 2021.)

Az általam kidolgozott rendszer a Stanford Hasso-Plattner Design Intézete által javasolt ötszintű Design Thinking modellre összpontosít, amelyet számos oktatási és szociális projektben sikeresen használt már maga a szerző is.

Ezt a tervezési módot támasztja alá Pogátsa Zoltán Nahalka István neveléstudományi professzorral készült interjúja, melyben a szakértő ezt mondja: „ (...)A jó oktatásirányítás, az oktatáspolitikai szakpolitikai folyamata nem felülről építkeznek, hanem amennyire csak lehet bevonja a szakembereket, szakpolitikai elemzőket, pedagógusokat, tanárokat és diákokat a döntési folyamatokba.¹²⁷”

Nahalka szerint az oktatáspolitikai – amely egyébként minden szakpolitikára igaznak mondható – két nagy hibát követhet el: egyrészt akkor, ha egyeztetés nélkül átviszi az akaratát, melyet nem akar és ezért nem is fogad el a szakma, vagy túlságosan alkalmazkodni kíván a közeghez és inkább nem visz véghez semmilyen reformot.

Az iskolai finanszírozással, az erőforrások egyenlőtlen elosztásával és a nyomon követés rendszerével kapcsolatos politikák együttesen a kisebbségi hallgatók számára kevesebb és alacsonyabb minőségű könyvet, tananyagot eredményeznek, kevésbé felszerelt laboratóriumokat és számítógép-termet, jelentősen nagyobb osztálylétszámot; kevésbé képzett

¹²⁶ Report from the Commission to Study School Funding Submitted to the New Hampshire General Court, December 1, 2020 Relative to RSA 193-E:2-e

¹²⁷ Az oktatáspolitikai társadalomformáló hatásai - Új Egyenlőség 2017. 08. 21. Stúdióbeszélgetések, [Az oktatáspolitikai társadalomformáló hatásai – Új Egyenlőség \(ujegyenloseg.hu\)](http://www.ujegyenloseg.hu) (2021.03.16.)

és tapasztalt tanárokat, és egyúttal kevesebb hozzáférést is jelentenek a magas színvonalú tantervhez. Mindez, vagyis a szegényebb, kiszolgáltatottabb, kisebbségi társadalmi rétegek lehetőségeinek következetes beszűkítése, illetve beszűkülése már gyermekkorban rendkívül komoly társadalmi és gazdasági költségekkel jár hosszútávon.

Számtalan nemzetközi tanulmány, közgazdaságtudományi elemzés szól a közoktatás finanszírozásának hatásairól, főként azt kutatva, hogyan lehet hatékonyabbá és igazságosabbá tenni azt. Egyúttal minden kormány jellegzetessége, szakpolitikáinak és azon belül is az oktatáspolitikájának egyik jellegzetes vonása, elemzési alapja lehet az, hogyan finanszírozza az iskolarendszerét. Varga 2000-es hazai jelentésében¹²⁸ kritikus jellemzést ad az oktatási ráfordításokat elemző tanulmányokról. Eszerint kétféle értelmezésben elemezhető a kormányzati ráfordítások egyenlősége:

¹²⁸ Varga Júlia: A közoktatás-finanszírozási rendszer hatása az egyenlőségre. Háttér tanulmány a Jelentés a magyar közoktatásról 2000 számára. (Kézirat) 1999, Országos Közoktatási Intézet.

	KATEGORIKUS EGYENLŐSÉG (categorical equity)	PÉNZÜGYI SEMLEGESSÉG¹²⁹ (fiscal neutrality)
Vizsgálati szempont	Kiadási oldal	Fenntartói oldal
Ideológiai háttér	A közoktatás olyan jószág, melynek fogyasztásához mindenkinek alapvető érdeke fűződik, ezért az egyéneknek egyforma mennyiségben és minőségben kell részesülniük a közoktatásból, függetlenül attól, hogy milyen társadalmi csoporthoz tartoznak vagy milyen településen élnek.	Az iskolafenntartók a választási egyenlőségére összpontosítanak. Az egy gyermekre jutó oktatási ráfordítások nem függhetnek az iskolafenntartó gazdagságától vagy jövedelemtermelő képességétől.
Értelmezés	Egy tanulóra jutó kiadásban meglévő mindennemű különbséget egyenlőtlenségnek fogja fel	A lehetőségnyújtás egyenlőségét tartja szem előtt és a kiadási különbségeket nem tekinti egyenlőtlenségnek
Eszközök	A kategorikus egyenlőség elérését célozzák az iskolák működtetésének feltételeit előíró szabályok, például az egy tanulócsoportban tanulók számára vagy a tanárok óraszámára vonatkozó normatívák.	Kiadási különbségek a helyi lakosság és választott képviselőinek eltérő preferenciáiból is származhatnak. Ezért a támogatási rendszernek a pénzügyi semlegességet kell biztosítania, vagyis azt kell elérnie, hogy az iskolafenntartók - ha szükségesnek látják - egyforma mennyiségben és minőségben tudják biztosítani az oktatási szolgáltatásokat.
Amit nem tud figyelembe venni	Ez az értelmezés nem foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a különböző településeken lakók vagy az eltérő szociális helyzetű csoportok közoktatás iránti kereslete különbözhet, s nem veszi figyelembe, hogy hasonló színvonalú szolgáltatások biztosításának fajlagos költségei településenként eltérőek lehetnek, vagy hogy ugyanazon kiadási szint elérése a különböző iskolafenntartóktól különböző mértékű erőfeszítést igényel.	Önmagában nincs fejlesztő hatással, csak a jól strukturált költés teszi hatékonyá.

12. táblázat: Oktatásfinanszírozás esetén a pénzügyi támogatási alapelvek¹³⁰

Két egymással versengő pénzügyi támogatási alapelv érvényesül általában az oktatásfinanszírozásban, az egyik a kategorikus méltányosság esetén a szabályzásban a fajlagos költséget (standardizált inputok) hangsúlyozzák és kiegyenlítik (ez a hagyományos hozzáférés-orientált keretrendszer); a másik a fiskális semlegesség keretrendszere, ezesetben a tanulási eredményeket és a választási lehetőséget hangsúlyozzák, az inputokat kiigazítják (pénzügyi érv a decentralizáció mellett).

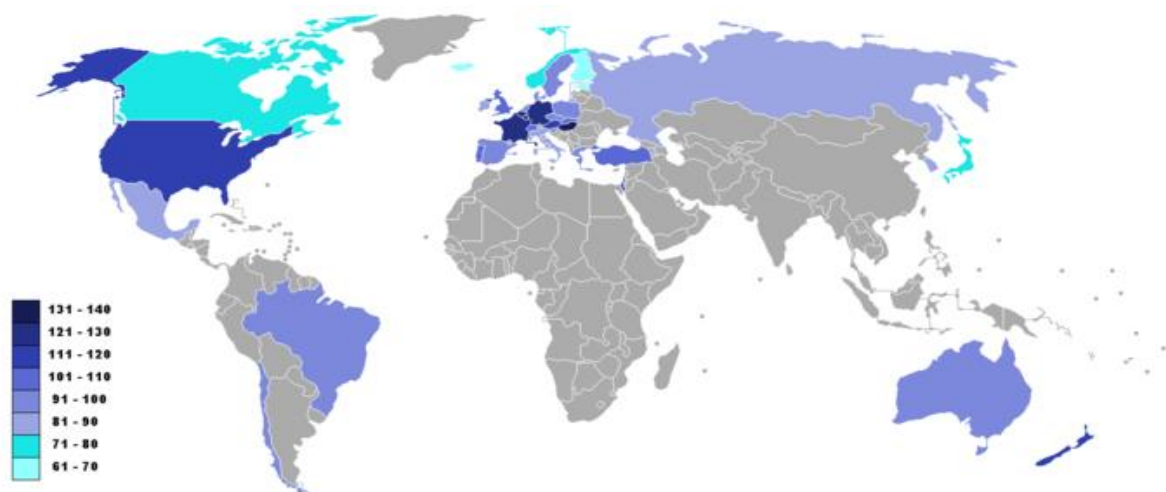
¹²⁹ A pénz semlegessége (neutrality of money) jól ismert fogalom a monetáris makroökonómiában, azt jelenti, hogy pusztán a gazdaságban lévő pénz mennyiségének a növelésével sem az outputot, sem a foglalkoztatást nem tudjuk növelni, mert a több pénz rövid úton semlegesítődik, árszínvonal-növekedést eredményez

¹³⁰ Berke, Joel S. – Moskowitz, Jay H. (1976): *Research in School Finance: A Concern with Equity and Equality*, *Review of Research in Education*, vol. 4, pp. 309-335 (27 pages), Published by: American Educational Research Association

Központi finanszírozás történeti alapon: az iskolákat az általuk ellátott feladattól függetlenül finanszírozzák (ebben az esetben a sajátos szükségletű tanulókat külön iskolában tanítják) Decentralizált finanszírozás a kategorikus méltányosság alapján: az elosztás igazságosságának hangsúlyozása, ebben az esetben az integrációt finanszírozzák, de a befogadást nem, így nincs lehetőség az eredmények igazságosságának biztosítására, ellenben a másik esetben (decentralizált finanszírozás a fiskális semlegesség alapján az általános alap finanszírozáshoz még plusz támogatást kap az integráció, a differenciálás, továbbá az egyénre szabott kiegészítő juttatások és oktatási nevelési szükségletek kielégítése, individualizált iskolai „szolgáltatások”). A hetvenes években hozott bírósági ítéletek nyomán ezt a megközelítést érvényesíti az USA támogatási rendszere, s ugyanígy értelmezi a finanszírozási egyenlőséget az Európa Tanács a tagországoknak tett ajánlásban. Tehát a pénzügyi semlegesség modell nem tekint minden kiadásbeli különbséget egyenlőtlenségnek, mert a kimenetet tekinti mérendőnek, tehát itt azok a finanszírozási különbségek egyenesen kívánatosak, amelyek a kiegyenlítődést szolgálják.

4.3 Iskolai esélyegyenlőtlenség nemzetközi vizsgálata

Földünk minden területén, minden országában különböző problémákkal szembesül az oktatás, mint arról már bevezetőnkben részletesebben írtunk. 2007/2008-ban az OECD megjelentetett egy elgondolkodtató és témánk szempontjából igen érdekes tanulmányt, amely tulajdonképpen egy javaslat, *Nincs több kudarc: Tíz lépés a méltányos oktatás felé* címmel. (Field, Kuczera, Pont 2007)



17. ábra: Oktatási egyenlőtlenségek az OECD tagországaiban a PISA-teszt eredményeinek átlagos eltéréséből és a szociális háttér mutatójának arányából

Forrás: <http://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/> https://en.wikipedia.org/wiki/File:Education_Equality.png (letöltés: 2017.02.11.)

A számok a PISA-teszt eredményeinek átlagos eltéréseiből erednek (fenti térkép), vagyis hogy az eredményt mennyiben befolyásolta a diák családi háttere (minél sötétebb a terület, annál magasabb a terület oktatási rendszerre vonatkozó egyenlőtlenségi mutatója, a szürke területek – értelemszerűen – nem érintettek.) A magasabb számok nagyobb különbségeket, azaz egyenlőtlenebb oktatási rendszert jelentenek, míg az alacsonyabbak homogénebb, egyenletesebb oktatási rendszert mutatnak.

Az iskolai eredményesség és az esélyegyenlőség összefüggéseinek elemzése már lassan száz éve foglalkoztatja a kutatókat. Ezek tulajdonképpen iskolai hatékonyságkutatások arról, hogy eléri-e az iskola társadalmi céljait¹³¹. Az esélyegyenlőtlenségek kutatása egy nagyon elvont szinten az iskola hatékonyságának és eredményességének vizsgálata. Scheerens (1992, p. 33.) az iskolai hatékonyságvizsgálatok 5 típusát különbözteti meg és definiálja:

1. az oktatási esélyek egyenlősége és az iskolarendszer hatása a társadalomra,
2. közgazdasági tanulmányok, az oktatás evaluációja,
3. felzárkóztató programok értékelése, monitoringja,
4. tanulmányok az iskolai hatékonyságról, az iskolafejlesztési programok értékelése,
5. tanulmányok a tanárok, az osztályok és a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságáról.

Angliában Lindsay (1926), majd Gray és Moshinsky (1935) vizsgálta a társadalmi osztályok és az iskoláztatás esélyeinek összefüggéseit, főként a gimnáziumokba való bejutás társadalmi egyenlőtlensége szempontjából, és kimutatták: a munkásszülők rendkívül intelligens gyermekei valódi arányukhoz képest egyértelműen alulreprezentáltak a középiskolai oktatásban. Komplexebb oktatásszociológiai kutatások 1945 után indultak el, amikor

- az iskolában *maradás*, a munkásosztálybeli „lemorzsolódók”,
- *a társadalmi státusból eredő teljesítmények* különbsége,
- a területek társadalmi összetétele és
- a felvétel szelekciója és a kiválasztás kritériumai is

az elemzések tárgyává váltak (pl.: *Early Leaving Report* (Beszámoló a lemorzsolódásról) 1954, Vernon 1955, 1956-ban Floud és munkatársai, Douglas 1964).

A tanári attitűdök okozta esélyegyenlőtlenségeket a szorgalom és magatartás jegyek alapján vizsgálva Himmelweit (1966) rámutatott a munkástanulók rendszeres alulértékelésére, míg A.

¹³¹ Az iskola társadalmi céljai tulajdonképpen azok, amelyekért adóforintjainkból redistribúciós úton támogatjuk, hogy fennmaradásunk és az állandóság, folytonosság biztosítása érdekében a következő generációnak továbbadjuk ismereteinket, kultúránkat, értékeinket és normáinkat, megtanulják, hogyan működtessék tovább a gazdaságunkat és a társadalmat, készségeiket, képességeiket fejlesszék annak érdekében, hogy becsületes, jó és adófizető állampolgárai legyenek a jövőnek.

H. Halsey és Gardner (1953) négy londoni gimnázium vizsgálata után kimutatta, hogy a munkásosztálybeli gyerekeknek átlag alattiak a jegyei, míg a középosztálybeli tanulóké szignifikánsan magasabbak; a munkásgyerekeknek a pedagógusok alacsonyabbra értékelik az iskolai sikerrel összefüggő személyiségjegyeit, és úgy vélik, hogy valószínűleg kevesebbet képesek profitálni az oktatásból. A Crowther-jelentés (1959) „elvesztegetett tehetségeket” emleget, amikor arról számol be, hogy meglepően jó tesztekert írtak a hadsereg újoncai (akik a középiskolából kimaradt, lemorzsolódott, főként a munkásosztály 15 éves kor körüli gyermekei voltak).

1963-ban a Robbins-jelentés első ízben publikálta a következőket:

- kimutatta, hogy a gimnáziumok számára „biztonságosabb”, ha egy gyengébb középosztálybeli tanulót választanak ki, mint ha egy magas képességszintű munkás-tanulót.
- sürgette, hogy duplázzák meg az egyetemi férőhelyek számát a 70-es évek közepéig éppen a tehetséges, de hátrányos szociális, családi helyzetű diákok társadalmi hasznossága, „megmentése” érdekében.
- elemzésében rámutatott, hogy az iskola épp annyira felelős lehet a korai lemorzsolódásért is (melléklet), a gyenge teljesítményért is, mint a tanulók otthoni környezete. (Robbins 1963)

A szociálpolitika és az oktatáspolitikai közös stratégiája által csökkenthető esélyegyenlőtlenségre világít rá a több mint fél évszázados Newsom-javaslat (Boyle, Newsom 1963) (pl.: ösztöndíjrendszer és a hosszabb tanítási nap bevezetése, kevesebb és könnyebb házi feladat). Az iskolai teljesítmény feltételeiként

- az intelligenciát (IQ),
- a motivációt,
- a kulturális háttérrel,
- a nyelvi (verbális és nem-verbális) kifejezőkészséget és
- az oktathatóságot

jelöli meg, és kiemeli a következő tényezők fontosságát:

- az otthon fizikai feltételei,
- a szülők jövedelme,
- a szülők iskolából való kimaradásának ideje,
- a szülők oktatással kapcsolatos attitűdjei,
- az iskola képessége a munkásszármazású tanulók asszimilálására,
- a család nagysága.

Az 1960-as, 70-es évek jóléti államainak többségében szociáldemokrata kormányok irányítottak, így az esélyegyenlőség kérdése, vagy például a komprehenzivitás eszméje kiemelt

hangsúlyt kapott a szakpolitikákban, így a szociálpolitikában és az oktatáspolitikában (Coleman és Mtsai, 1966) is.

James Coleman 1966-ban 4 000 iskolára, 60 000 tanárra és 600 000 tanulóra kiterjedő nagyszabású és nagy jelentőségű kutatásával az eredményorientált, liberális amerikai felfogással szemben bizonyította, hogy az iskola minősége és a tanulói teljesítmények között messze nincs olyan erős korreláció, mint azt addig hitték, a diákok szocioökonómiai státusza azonban jóval erősebb befolyásoló tényezőnek bizonyult. 1972-ben igen viharos szakmai viták után Jencks végzett hasonló méretű longitudinális kutatást, amelynek során újra elemezték Colemanék adatait is, melyeket később, 1992-ben Scheerens kutató és elemzett (Scheerens 1992, p. 35.) és a következő következtetésre jutottak:

- Az iskola csekély mértékben járul hozzá a szegények/gazdagok, jó/gyenge képességű tanulók közötti különbségek enyhítéséhez.
- Az iskolázás minősége alig van hatással a tanulók iskola utáni karrierjére, különösen a jövedelmükre.
- Az iskolai eredményeket elsősorban és legerősebben a családi háttér határozza meg. A többi, vizsgált tényező hatása másodlagos vagy irreleváns.
- Azt tudták némely esetben igazolni, hogy az oktatási reformok, a felzárkóztató (kompenzáló) programok képesek jelentősen enyhíteni a diákok közötti kognitív különbségeket.

Basil Bernstein (brit nyelvész, 1924–2000) a kommunikáció nyelvvariáció-mintáit kutatta (class, codes and control) és azok használatát a különböző társadalmi szinteken, és azt találta, hogy az angliai középosztály tagjai egészen másként építik fel beszédüket, amelyet a közép- és felső osztály használ, hogy az oktatásban és az üzleti életben sikereket érhessen el, míg a munkásosztály által használt beszédminta sokkal egyszerűbb. Ez a „kidolgozott és korlátozott” kódok (elaborated & restricted code¹³²) elmélete (1971), amely arra mutat rá, hogy ami csökkenti a gyermek iskolai esélyeit, az a korlátozott otthoni válaszok következtében létrejövő tájékozatlanság és beszűkülés. Az is probléma lehet a családból korlátozott kódot hozott, illetve tanult gyermek számára, hogy az oktatásban érzelemmentes, absztrakt nyelvet használnak, de ide sorolta Bernstein magát az iskolai fegyelem megtartását is, mint nehézséget. (Bernstein 1971)

Az 1966-os, nagy hatású, de sok vitát kiváltó Coleman-jelentés óta – amely először jutott egy nagy mintás és széleskörű vizsgálat nyomán arra a következtetésre, hogy a diákok családi, szociális háttere lényegesen befolyásolja az iskolai sikerességüket és a további életpályájukat – mind nagyobb hangsúlyt kap az oktatáskutatás területén, és sok országban az oktatáspolitikában

¹³² Bernstein, Basil (1971): Elaborated & Restricted Code.

is az a jelenség, hogy a szülők társadalmi helyzete és a diákok tanulási teljesítménye között szoros összefüggés tapasztalható.

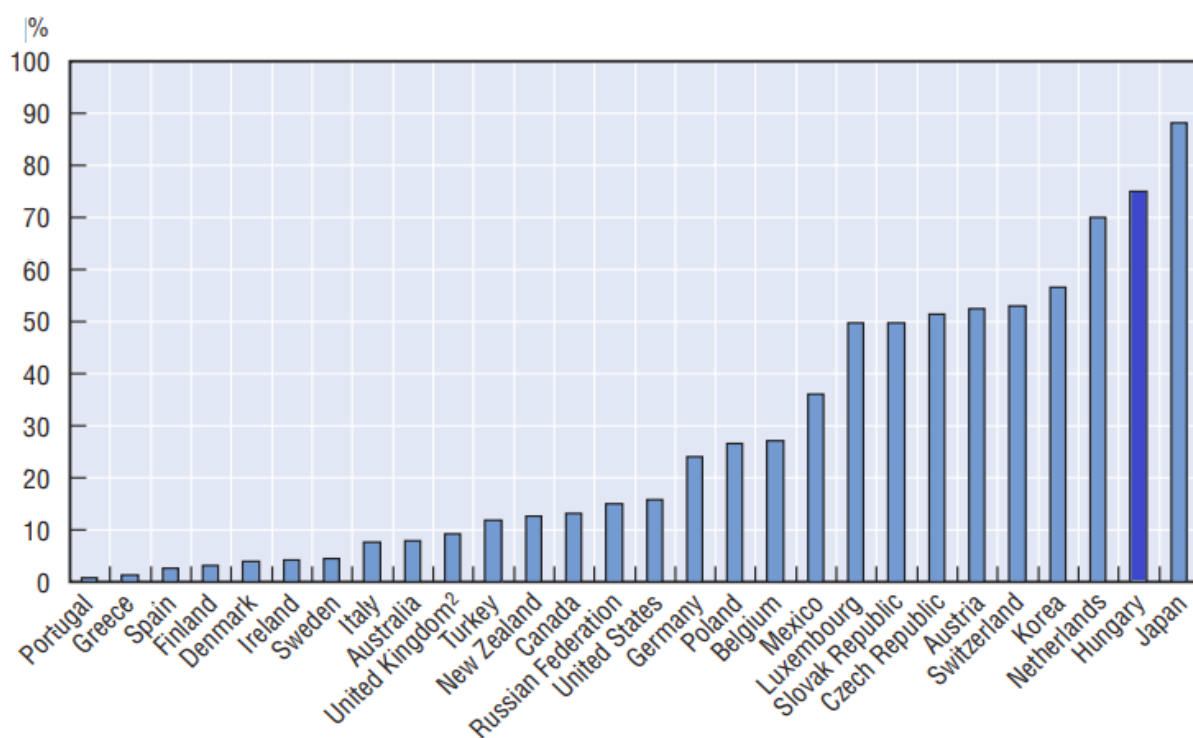
Sok országban kisebb-nagyobb mértékben probléma, hogy már az intézményes nevelés rendszerébe való bekerülés pillanatában elindul a szelekciós folyamat. Egy-egy „jobb hírű” iskola, de még sok esetben a magasabb minőségű osztály is keresetté válik az elitbe tartozó szülők körében, és maga az iskola is válogathat a tanulók között. A „rossz hírű” iskolákba azok a gyerekek kerülnek, akiknek a szülei nem válogatnak, így kialakul egyfajta oktatási szelekció. A szelekció nem automatikusan jelent esélyegyenlőtlenséget, csak amikor diszkriminációval jár együtt. De a diszkrimináció az igazi oka annak, hogy esélyegyenlőtlenség jön létre, a szelekció legfőljebb a „technikai feltételt” jelenti hozzá.

A PISA-vizsgálatok a fent ismertetett jelenségekkel kapcsolatban is fókuszálnak a tanulókkal és az iskolával kapcsolatos befolyásoló tényezőkre és háttérinformációkra. Az adatok alapján lehetséges a teljesítmények összehasonlítása, amely összehasonlítások azt mutatják, hogy a szülők munkaerőpiacon elfoglalt státusa és a gyerekek olvasási (és más) teljesítménye között összefüggés létezik minden országban. Minél magasabb a szülő foglalkozási státusa, annál jobb a tanuló tesztpontszámában megjelenő teljesítménye. Mindazonáltal ez az összefüggés nem egyformán erős a PISA-vizsgálatban részt vevő országok körében. Aszerint, hogy egy ország tanulói átlagosan milyen teljesítményt produkáltak a teszteken, és hogy a legalacsonyabb és a legmagasabb foglalkozási státusú családok gyerekeinek teljesítménye ezen a téren mennyire különbözik, az OECD-re szűkítve sz elemzést négy országcsoportot különböztethetünk meg.

- A skandináv országokban (elsősorban Finnország) a magas átlagos teljesítmény a jellemző, ahol kicsik a tanulók közötti különbségek.
- Az angolszász országokban a magas teljesítmény már a tanulók közötti nagyobb különbségekkel párosul.
- A dél-európai országok többségében nincs nagy, a családi háttérnek betudható differencia a tanulók teljesítménye közt, de az átlagos teljesítmény alatta van az OECD-átlagnak.
- A német nyelvterületen és a közép-európai országokban viszont nagy a szülők foglalkozási státusának a hatása a teljesítményekre, ezen országok diákjai is rendre az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek.

Ezekben az országokban az oktatásra fordított összegek (v.ö.: melléklet) közismerten igen különbözőek, tehát az eltérések nem feltétlenül függenek össze az ország gazdasági fejlettségének szintjével. Az országok elhelyezkedése alapján ugyanakkor arra lehet következtetni, hogy az egyes csoportokon belül az országok oktatási kultúrájában lehet valami

közös. Finnországban és Svédországban nagy autonómiával rendelkeznek az iskolák, ahol kiemelt figyelmet fordítanak az eltérő háttérű gyermekek oktatási igényeinek kielégítésére, a méltányos oktatásra. Ezekben az országokban nincsen lehetőség arra, hogy a gyengébben teljesítő diákokat átirányítsák más iskolákba, vagyis nem alakulnak ki homogén osztályok vagy iskolák. Ebben az erősen integratív, befogadó jellegű oktatásáról ismert országcsoportban a teljesítmények iskolákon belüli különbségei meghatározóbbak, mint az egyes iskolák közötti különbségek (Knowledge and Skills 2015). Szintén különböző mértékben függ a különböző országokban a gyermekek alapfokú oktatási intézményben nyújtott teljesítményétől a továbbtanulási esélye és lehetősége. Ezt az összehasonlítást világosan láthatjuk a következő diagramon.



18. ábra: Mennyiben határozza meg a teljesítmény a 15 éves diákok körében a látogatott iskolát¹³³

Forrás: Az Európai Bizottság a következő adatokat közölte OECD 2004.

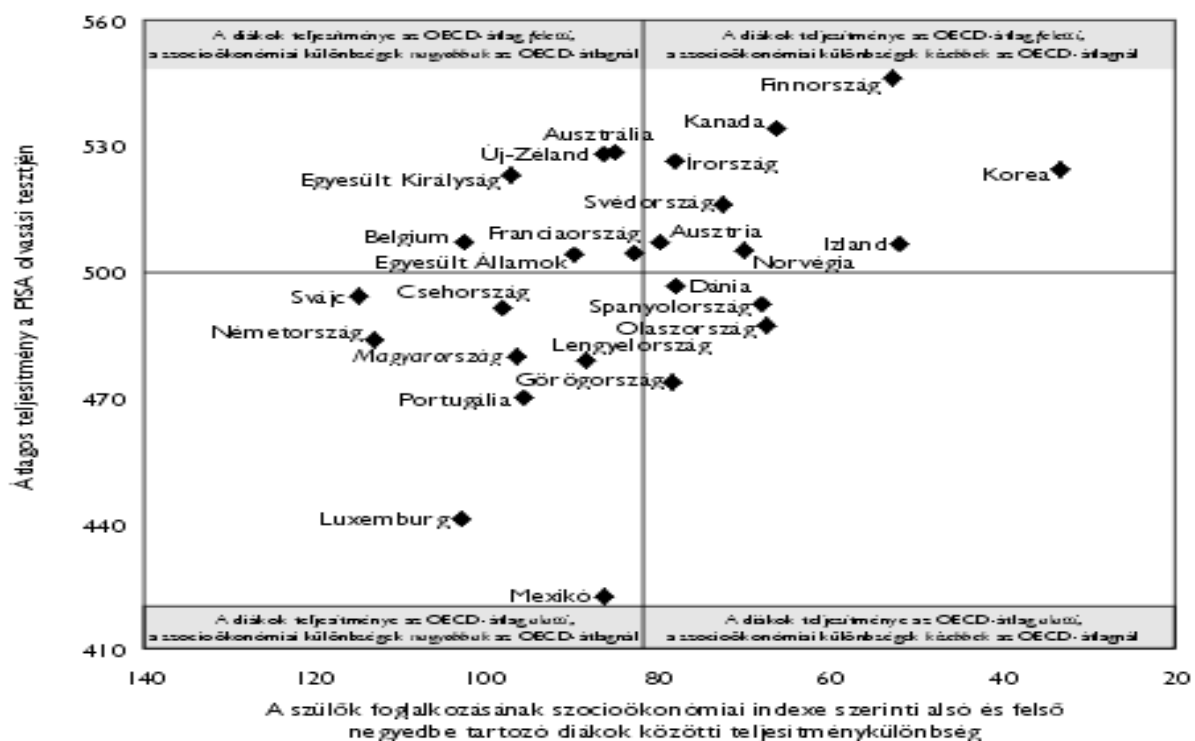
1. Ez a kategória - "felvételi teljesítmény alapján" - nem vonatkozik Norvégiára és Izlandra.
2. A válaszadási arány túl alacsony az összehasonlíthatóság biztosításához.

Ha valamelyik diák egy japán, vagy magyar általánosiskolában 13-14 éves korában bármi okból gyengébben teljesít társainál az akár átmenetileg, akár végérvényesen rendkívül negatív

¹³³ Field, Kuczera, Pond (2007.): No More Failures: Ten Steps to Equity in Education

irányban befolyásolja a karrierjét és a jövőbeni életesélyeit, ha csak szüleinek nem áll rendelkezésére olyan anyagi, vagy egyéb, speciális (pl.: kapcsolati, hatalmi, tudás. információs) tőke, amellyel ezt ellensúlyozni képes a jobb családi háttér.

Éppen ennél a korosztálynál körvonalazódik egy alapprobléma, amely a szövegértéssel kapcsolatos, hiszen mind az iskolában, mind az életben, a munka világában ez az egyik legfontosabb kompetencia. Az olvasási átlagteljesítmény és a legjobban, valamint a leggyengébben teljesítő tanulók szüleinek foglalkozási indexe közötti különbségek összefüggéseit szemlélteti a következő ábra, amelyen jól kivehető a négy fentebb említett országcsoporthoz tartozó Magyarországgal.



19. ábra: Az iskolai teljesítmény és a szülők foglalkozásának összefüggései az OECD országokban

Forrás: Education at a Glance 2002 és 2012: OECD Indicators, https://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf (2016-12-17)

A területi esélyegyenlőség szempontjából vizsgálva (nemzetközi szinten) a fenti ábra jobb felső szegmensében található az országok, amelyekben a magas szintű és hatékony oktatás a

társadalmi különbségek kiegyenlítődése irányába hat, valódi lehetőséget adva az intergenerációs mobilitásra¹³⁴.

Érdekességképpen megemlítjük, hogy az Egyesült Államokban az államok között nagyon nagy különbségek vannak mind a tanulói teljesítmények átlagos szintje, mind az oktatási ráfordítások terén, ugyanis az évente átlagosan egy tanulóra jutó költségek hatezer (Idaho és Utah) és több mint húszezer dollár (New York) között mozognak. Tehát a területi esélyegyenlőtlenség az USA-ban is sokféleképpen megjelenik, azonban az állami és magániskolák közötti különbség a legszembetűnőbb (melléklet). William H. Schmidt és Curtis McKnight átfogó könyvet írt az amerikai iskolai esélyegyenlőtlenségekről, amelyben azt mutatják be, hogy az egyenlőtlen oktatás és az iskola rugalmatlansága (ők a matematikaoktatást kutatták részletesen a témával kapcsolatban) nemcsak a szegény gyerekeket, hanem a középosztálybelieket is sújtja, nem ad lehetőséget arra, hogy valóban használható tudást szerezzenek meg a diákok például a természettudományokból. Ezt a jelenséget ők „szociális lottó”-nak nevezték el. (Schmidt, McKnight 2012)

4.4 Közoktatás hazai szervezeti rendszerének feltérképezése

A közoktatási rendszeren belül működő általános iskolák úgynevezett köznevelési intézmények, melyek működésére, belső és külső kapcsolataira vonatkozó rendelkezéseket az adott intézmény egyedileg megfogalmazott szervezeti és működési szabályzata határozza meg. Ezen alapokiratok megszövegezése, megalkotása a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 25. §-ában foglalt felhatalmazás alapján történik.

Hasonlóan más for-profit, nonprofit szervezethez, intézményhez a köznevelési intézmények esetében is a fentebb már említett szervezet szervezeti és működési szabályzata határozza meg az adott általános iskola szervezeti felépítését, továbbá a működésre vonatkozó mindazon rendelkezéseket, amelyeket jogszabály nem utal más hatáskörbe. A szervezeti és működési szabályzat (SzMSz) a kialakított cél- és feladatrendszerek, tevékenységcsoportok és

¹³⁴ Szülők társadalmi csoportja	Az értelmiségbe jutás esélykülönbségei az értelmiségi származásúakhoz képest
Közép- és alsósintű szellemi dolgozók	3,6
Szakmunkások	8,5
Betanított és segédmunkások	17,4
Mezőgazdasági fizikaiak	15,7

folyamatok összehangolt működését, racionális és hatékony kapcsolati rendszerét tartalmazza. A szervezeti és működési szabályzat létrehozásának jogszabályi alapjai az alábbi törvények, kormányrendeletek és miniszteri rendeletek:

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelési törvény végrehajtásáról
- 16/2013. (II. 28.) EMMI rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről
- Helyi Tankerület Szabályzata

A Szervezeti és Működési Szabályzatot az intézmény nevelőtestülete szavazásának határozatba foglalásával fogadja el. A Szervezeti és Működési Szabályzat és mellékleteinek betartása az intézmény valamennyi munkavállalójára, tanulója nézve kötelező érvényű. Az SZMSZ-ben foglalt rendelkezéseket azok is kötelesek megtartani, akik az intézménnyel kapcsolatba kerülnek, vagy igénybe veszik a szolgáltatásait. A Szervezeti és Működési Szabályzat a fenntartó, az intézményvezető jóváhagyásának időpontjával lép hatályba, és határozatlan időre szól. A szervezeti és működési szabályzatot mindenki számára elérhetően kell elhelyezni például az iskolatitkárnál, így az érintettek (a tanulók, a szülők, a munkavállalók és más érdeklődők) megtekinthetik munkaidőben, továbbá célszerű megjelentetni az intézmény honlapján is.

4.5 Közoktatás jogi és szervezeti adottságainak hatása az esélyegyenlőségre

A szabad iskolaválasztás¹³⁵ rendszere önmagában hordozza azt a paradoxont, hogy a szabadság összeütközésbe kerülhet a társadalmi igazságossággal, ugyanis jelentősen hozzájárul az iskolák közötti egyenlőtlenségek¹³⁶ és szélsőséges esetekben a szegregáció kialakulásához is. Magyarországon a jelenleg hatályos a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 13. § (1)

¹³⁵ 1985. évi I. Törvény az Oktatásról Törvény rendelkezett először a szabad iskolaválasztásról Magyarországon a 80-as években megkezdődött átfogó oktatáspolitikai reformok egyik meghatározó eleme volt, amelyet az 1985-ös[1] és az 1993-as[1] oktatási törvények rögzítettek. Ezt megelőzően Magyarországon körzetes iskolaválasztás volt érvényben, melyben a szülő a lakóhely-körzetéhez tartozó iskolák közül válogathatott.

¹³⁶ Az iskolaválasztás kapcsán több szempont mentén merülnek fel érvek és ellenérvek. Ilyen szempont lehet az esélyegyenlőség és méltányosság elvének biztosítása, a döntési szabadság joga, vagy az iskolák közötti szabad versenyből eredő hatékonyság-növekedés. Magyarországon élénk vita folyik arról, mi a szerepe a szabad iskolaválasztás intézményének – a magyar közoktatás rendszerének egyéb sajátosságaival együtt – az iskolai szegregáció alakulásában. Ilyen elemek még az iskolák finanszírozásának módja, az iskolák tanulók közötti válogatási joga és a saját tanterv készítésének és tagozatok, speciális osztályok indításának joga már az első osztálytól. (forrás: Wikipédia: [Szabad iskolaválasztás](#)) letöltés: 2020.december 10.)

bekezdése értelmében a szülőknek joga van szabadon megválasztani a nevelési- oktatási intézményt. Ezen jogszabály elméletileg a jobb anyagi és társadalmi pozícióbanlévő szülőknek kedvez, akik élnek is e jogaikkal és igyekeznek lehetőleg magas presztízsű iskolát választani, amely egyúttal személyi feltételeiben a lehető legjobban illik elvárásaikhoz, gyermekük adottságaihoz. Ez azt is jelenti, hogy nem választanak olyan intézményt, amelyikben közismerten több a problémás diák – amely a kimutatások szerint xenofóbiával és rasszizmussal kapcsolatos kutatások, attitűdvizsgálatok alapján a többség számára –általában a roma diákokat jelenti. A kétezres éveknek jellemző folyamata az is, hogy a közoktatásból az elitebb rétegek „kimenekítik” gyermekeiket az egyházak és más alternatív szervezetek által fenntartott iskolába.

Az Oktatási Törvény alapján biztosított jog alapján tehát a szülő figyelembe véve nemzeti vagy etnikai hovatartozását és vallási nézeteit, valamint a gyermeke adottságait, képességeit, érdeklődését, deklaráltan szabadon dönthet arról, hogy melyik iskolába írattja be. Vannak azonban bizonyos korlátjai a szabad iskolaválasztásnak. Kizárólag bizonyos intézményi keretek között van lehetőség arra, hogy olyan gyereket is felvegyenek, aki körzetileg nem az adott intézményhez tartozik. Ebből következik, hogy csak a körzetes gyerekek felvétele után fennmaradt helyekre lehet felvenni további jelentkező tanulókat. Az a jelenség is figyelemreméltó, hogy a körzettel rendelkező (jellemzően a Klebelsberg Központ által fenntartott) általános iskolák, amelyek a körzetükben lakó tanulók felvételét követően, amennyiben szabad férőhellyel rendelkeznek, további tanulókat vehetnek fel, azonban például egyházak vagy alapítványok által fenntartott általános iskolákra szinte egyáltalán nem vonatkoznak olyan szabályok a felvétel kapcsán, amelyek erősen befolyásolnák, hogy kit kell felvenniük. (Szűcs-Fejes, 2020) Fejes Norbert Balázs – Szűcs Norbert (2020): a középosztálynak is kárt okoz az iskolák joga a szabad tanulóválasztáshoz, Qubit

A Budapest Intézet (2015, 1-5.o) tényanyaga összefoglalja, hogy milyen hatásai vannak az iskolatípus-választásnak. A kutatások szerint Magyarországon nagy különbségek vannak a különböző iskolatípusok között. Az iskolaválasztás összefügg a család szocio-kulturális hátterével. A magasabb tekintélyű iskolákba szívesebben jelentkeznek a tanárok, így az iskoláknak lehetősége van arra, hogy megszerezze a legjobb tanárokat. A diákok teljesítménye és a pedagógus munkája között egyenes arányú összefüggés van.

Általánosságban elmondható, hogy a korai iskolaválasztás az alacsony státuszú családok gyermekeire nézve sok esetben különösen hátrányosan hat, mivel általában ezek a gyerekek kerülnek olyan iskolákba, ahol alacsonyabb az oktatás minősége. Kijelenthetjük, hogy a korai

szelekció hozzájárul ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű tanulók és társaik közötti különbség növekedjen, ebből adódóan a szabad iskolatípus-választás az oktatási rendszer méltánytalanságának egyik fő oka.

A jobb gazdasági helyzetben lévő családok megtehetik, hogy a gyerekük ne a legközelebbi iskolába, hanem az igényeiknek legmegfelelőbb iskolába járjon. Ezzel vállalják az ingázással járó költségeket is, amelyeket egy szegény család nem tudna kifizetni.

4.6 Iskolai esélyegyenlőséghez és méltányos oktatáshoz kapcsolható jelenségek

Az utóbbi évek (2012–2017 közötti időintervallum) iskolai teljesítményre vonatkozó felmérései alapján világosan kimutatható, hogy Magyarországon szinte minden területen romlott az iskolai rendszer teljesítőképessége¹³⁷. Ezek a felmérések elsősorban az olvasott szövegek megértési képességét, a természettudományos ismereteket, a matematikai, logikai és informatikai készségeket vizsgálják; hazánk mindezen területeken az EU-n és az OECD-országokon belül is igen gyengén teljesített, ráadásul például a PISA esetén a romlás sebessége is nőtt, minden negyedik tanuló szövegértési és matematikai teljesítménye messze elmarad az OECD-átlagtól. A legfontosabb következtetés és egyben legsúlyosabb probléma is, hogy az összes vizsgált országot figyelembe véve „Magyarországon a legerőteljesebb a tanulók társadalmi-gazdasági háttérének az oktatási eredményekre kifejtett hatása az EU-n belül. Nagyon jelentős az iskolatípusnak az eredményekre gyakorolt hatása¹³⁸” (Oktatási Hivatal 2017). Ebben a fejezetben meg kívánjuk vizsgálni, hogy a szakirodalomban hogyan foglalkoznak a fent vázolt problémával, milyen – az oktatási rendszerben előforduló – esélyegyenlőtlenségi jelenségeket tartanak fontosnak, és milyen kutatói elképzelések vannak arra vonatkozóan, hogy milyen hatások érik a tanulókat az iskolákban és az iskolán kívül, amelyek végül iskolai esélyegyenlőtlenségekhez vezetnek.

Mielőtt rátérnénk a magyar iskolarendszer esélyegyenlőségi kérdéseire, érdemes röviden áttekintenünk, hogy más országokban milyen vizsgálatok folytak és milyen gyakorlatok valósultak meg ebben a témában, és milyen párhuzamokat találunk a magyarországi

¹³⁷ „A 2015-ös Nemzetközi Matematikai és Természettudományi Trendvizsgálat (TIMSS) kimutatta, hogy hasonlóan széles teljesítményszakadékok már az általános iskola 4. osztályában is léteznek. A 2017. évi európai szemeszter országspecifikus ajánlásaiban az Európai Unió Tanácsa azt ajánlotta, hogy Magyarország tegyen intézkedéseket az oktatási eredmények javítására és növelje a hátrányos helyzetű csoportok, különösen a romák részvételét az inkluzív többségi oktatásban.” (az Európai Unió Tanácsa 2017)

¹³⁸ „.. ami az Oktatási Hivatal szerint egyúttal ”a középfokú oktatás terén megvalósuló korai szelekciót tükrözi”.

jelenségekkel, problémákkal. Elsőként Finnország remek eredményeit és az oktatási rendszerének kiemelkedő sikerességét említjük (majd Angliát, a későbbiekben Szingapúrt és még számos más országot), hogy néhány gyakorlatban tapasztalható példával alátámasszuk elméleti fejtegetéseinket. A Finnországgal való összehasonlításra az szokott az ellenvetés lenni, hogy a finneknek könnyű volt az iskolafejlesztés, hiszen ők egy gazdag ország, azonban ez tévhit, mivel a II. világháború után a szegényebb, fejlődő országok közé tartozott. A politikai vezetés egy népszavazással, tehát közös akarattal a 60-as években határozta el, hogy az iskolafejlesztésre teszik a legnagyobb hangsúlyt, és még a 80-as évekbeli gazdasági válságkor is erős költségvetési restriktiót kellett alkalmazniuk, hogy az iskolarendszer fenntartásának magas költségeiből ne kelljen lefaragniuk.

Az egységes, jól finanszírozott finn iskolarendszer, amelynek alapvető előnye a tudatos, hosszú távú tervezés, a társadalmi konszenzusra alapuló döntés volt, és amely 70 éve ágazatok együttműködésével közös fejlesztésre, aktív részvételre épülő megvalósításnak köszönheti sikereit, 8 pilléren alapul, amelyek a következők:

- magas presztízsű tanári, tanítói szakma, magas szintű oktatással, kutatói szabadsággal,
- alapvető értéknek tekinti a gyermekkort (good & quality childhood) (Pulkinen 2012 p. 326.),
- komprehenzív iskola és ahhoz kapcsolódó, színes, a gyerekek igényéhez alkalmazkodó és sokrétű módszertani eszköztár,
- önálló döntési jogok és bizalmon alapuló individuális felelősségvállalásra épülő alapértékrend,
- helyi, regionális tantervek egy laza központi kerettanterv alapján,
- egységes, magas szintű és egyenlő központi finanszírozás,
- ingyenes, univerzális juttatások,
- a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe vevő időstruktúra (pl. 7–13 év között még „alsó tagozat”, és csak 13–16 között indul a szaktanárok rendszere).

A finnországi látványos sikerek nyomán tetemes mennyiségű szakirodalmi elemzés, kutatás, némely esetben „tudományos találgatás” született arról, mi is a titka az oktatás hatékonyságának. Szerintünk – és erre még a javaslatokról, értékelemzésekről és adaptációkról szóló fejezetben is kitérünk – nincs titok.

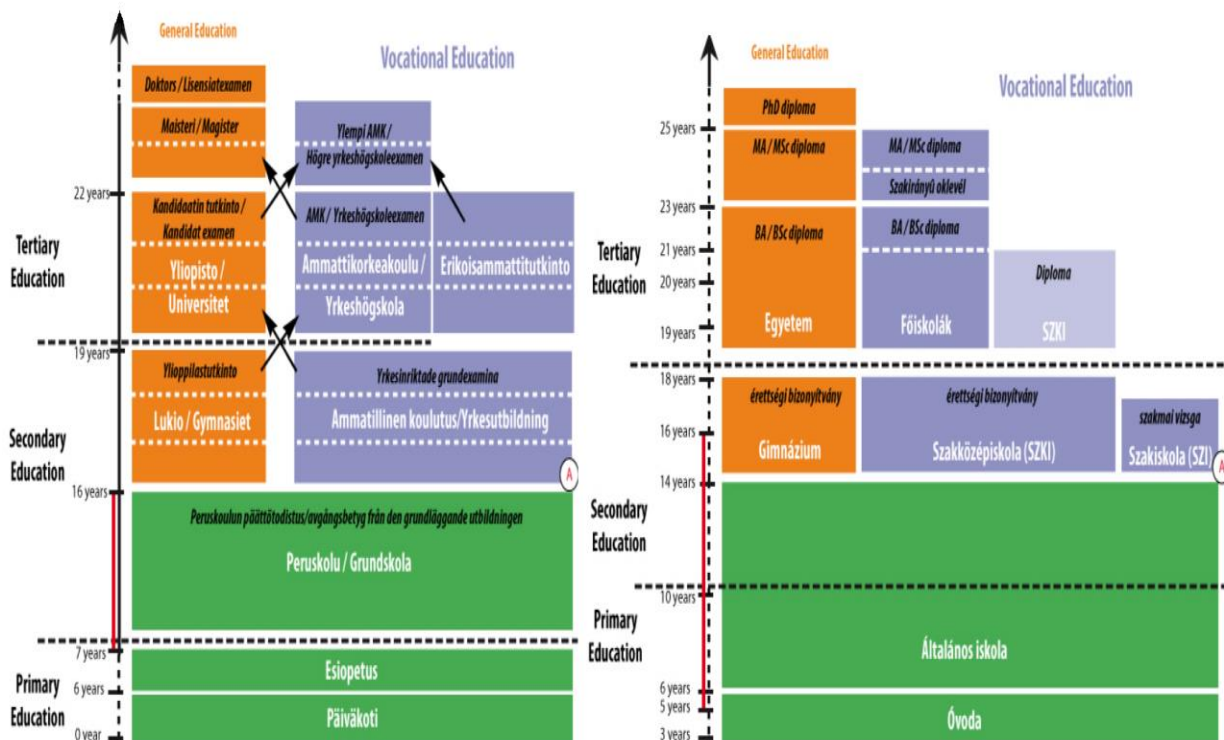
A világ számos országában és hazánkban is a finn mintára számtalan alternatív kezdeményezés, tanulmány, kísérlet indult, például ilyen kezdeményezés az adaptív, az interkulturális, a koprehenzív és az elfogadó iskola koncepciója. „Minden gyermek és fiatal tanulására figyelő, jól strukturált és megfelelően válaszoló megközelítése annak érdekében, hogy minden gyermek képes legyen fejlődni, teljesíteni és részt venni az oktatásban. Ez azt is jelenti, hogy erősíteni

kell a tanulás és tanítás közti kapcsolatot azzal, hogy a tanulókat és szüleiket is partnereknek tekintjük a tanulásban” (Christine Gilbert definíciója, 2020 Vision..., 2006, 6. o.). Számunkra különösen fontos e definíció, mivel a személyre szabottság minden tanulóra vonatkozik, azaz ugyanazzal a tanulási megközelítéssel, mégsem egyformán, lehet támogatni a sajátos nevelési igényű gyermekeket, a tehetséges, a hátrányos helyzetű és az oktatáspolitikai, törvényi kategóriákba nem eső gyermekeket is. „Az egyes tanuló szintjétől a csoportokon, iskolán, helyi kontextuson át a nemzeti oktatáspolitikai szintjéig terjedő, minden szintet összekapcsoló személyre szabott tanulás koncepciójának kibontásához Miliband (2006), egykori angol oktatási miniszter a következő alappilléreket emeli ki:

- Minden tanuló erősségeinek és fejlesztendő területeinek megismerése a fejlesztő értékelés (assessment for learning), a különböző adatok feldolgozása és a megismerést segítő dialógusok segítségével.
- Az egyéni szükségletekre építő tanítási és tanulási stratégiák választása, amelyek lehetővé teszik minden tanuló számára, hogy kompetenciáikban és önbizalmukban fejlődjenek.
- Választási lehetőség a tantervi szinten, ami azt jelenti, hogy a tanterv számol a diákok igényeivel, a tanulmányi területek széles repertoárját nyújtja, biztosítja a személyes relevanciát a gyermekek számára, és a tanulmányi rendszerben világossá teszi a választható útvonalakat.
- A tanulók fejlődésére épülő iskolai szervezet, ami összekapcsolja a tanulás és tanítás folyamatát, épít a pedagógusok közti együttműködésre, s a fejlesztések, innovációk kapcsán nélkülözhetetlennek tartja a gyermekek hangjának megismerését, a gyermekek bevonását.
- Az iskolát támogató közösség, helyi intézmények és szociális szervezetek, amelyek fejlődésre ösztönzik az iskolát, az osztályok működését (például hétvégi klubok, a múzeumokkal vagy művészekkel való kreatív társulások).

A különböző szinteket összekötő koncepció lényege, hogy a tanulás folyamatát mindig az eggyel magasabb szint támogatja, ösztönzi, és egyúttal elvárásokat is támaszt felé, tehát az egyes tanulók tanulását, az osztály és pedagógus, majd az ő tanulásukat az iskola szintje, amit a helyi társadalom és végül a nemzeti szint támogat, illetve fogalmaz meg számára elvárásokat”¹³⁹ .

¹³⁹ [Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója \(oszk.hu\)](https://oszk.hu) (2021.03.14.)



20. ábra: A finn és a magyar oktatási rendszer összehasonlítása

Forrás: <http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe>
(letöltés: 2017. október 11.)

Valójában amikor összehasonlítjuk a magyar és a finn oktatási rendszer struktúráját, akkor nagy eltéréseket nem láthatunk, mert nem a felépítéseiben, hanem a szabályzásban és a humán viszonyrendszerekben találhatóak az igazi különbségek. Az egyszerű válasz az, hogy Finnország kulturális értékei és prioritásai az oktatás rendjében is megnyilvánulnak: minden ember számára az esélyegyenlőség és a kultúra elérése, amelynek az eszköze a minőségi oktatás, a teljes értékű állampolgárság pedig az előfeltétele. Finnország célja, hogy az egyént képes legyen a társadalom felemelni, és ezáltal maga a társadalom is fejlődik; Finnország esetében ez a jövőkép közös (hiszen osztársadalmi, participatív módon hozott konszenzusos döntésen alapszik), és megvalósítható az oktatás által, emellett az egyéb szociális juttatásokhoz való méltányos hozzáférés biztosításával is hasonló a helyzet. (Bastos 2007) Természetesen nem gondoljuk, hogy ez valóban egyszerű válasz, hiszen pont arra mutat rá, mennyire mélyen meghatározott az iskolai eredményesség és esélyegyenlőség kérdése a társadalom berendezkedése, kultúrája, uralkodó értékrendje által, és milyen nehéz feladat bármilyen használható javaslatot tenni egy pozitív irányú változás érdekében.

A Magyarországon készült PISA (és más) teljesítménymérések adatainak (19. és 30. ábra) elemzése során azt az eddig is sejthető eredményt kapjuk, hogy az alapfokú iskolarendszer

ahelyett, hogy csökkentené az esélyegyenlőtlenségeket (és ezáltal közvetve a társadalmi, területi, gazdasági és családi különbségeket), konzerválja, sőt felerősíti azokat. A PISA-eredményekből önmagában még nem lehet kiolvasni, hogy egy ország felerősíti-e az esélyegyenlőtlenségeket, ugyanis egy adott kohorszot vizsgál statikus módon, vagyis egy adott időpillanatban. Ebből tehát önmagában semmilyen változás (dinamikus eredmény) a kohorszra vonatkozóan nem olvasható ki, azonban többéves folyamatok az időben változó átlagszámokból, eredményekből kirajzolódnak.

A területi és települési különbségek mentén megfigyelhető a tanulói teljesítmények egyenlőtlensége, például a kisebb településeken tanuló diákok gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a nagyobb települések gyerekeinek eredményei. A különbségek erősödését tovább fokozza a szabad iskolaválasztás is. A folyamat pedig olyan, mint maga a szegénységcsapda, egyre jobban felerősíti önmagát: a szülők a „lábukkal szavaznak”, az elit iskolák pedagógusai szerint pedig „*a hátrányos helyzetű tanulóktól mentes homogén osztályok sokkal könnyebben taníthatóak*” (Radó 2009).

Eröss Gábor és munkatársai egy 2008-ban végzett OTKA-oktatáskutatás kapcsán az iskolai diszkrimináció négy fő elemét foglalták össze, ezek a következők:

- az iskolák finanszírozásának módja,
- a szülők szabad iskolaválasztási joga,
- az iskolák tanulók közötti válogatási joga (esetenként törvénytörő módon felvétellel), végül
- a saját tanterv készítésének és „tagozatok”, speciális osztályok indításának joga, akár már az első osztálytól (ez azóta megszűnt, a diszkriminációra azonban ez nem gyakorolt csökkenő hatást). (Berényi, Berkovits, Eröss 2008, p. 12.)

A szelekció következtében a szórás jóval nagyobb az iskolák között, mint az iskolákon belül. Egyes kutatók eredményei szerint a szelektív iskolarendszer az iskolák homogénebb összetételén keresztül szükségképpen felerősíti az ún. kontextuális hatást, az iskolák tovább növelik a családi kulturális tőke¹⁴⁰ hatását, vagyis az iskola képes felülmúlni a szocioökonómiai

¹⁴⁰ „Egy társadalom nem csak jövedelmi, gazdasági értelemben képezhet egymástól különböző csoportokat, hanem kulturális értelemben is. Aki gazdagabb, az több mindent megvásárolhat magának, akinek több, magasabb iskolai végzettsége van, az pedig jobb esélyekkel tudja „kamatoztatni” végzettségéből fakadó ismereteit, ismeretségeit. Ez az ún. kulturális tőke.

Kulturális tőke az értelmiségi életforma, az olvasottság, a tájékozottság, a társadalomban való eligazodás, a lehetőségek mérlegelésének képessége, az információhoz jutás képessége.” (Réthy - Vámos 2006)

státus alapján várható teljesítményeket, így a magasabb szocioökonómiai státusú tanulókat tanító iskola alacsonyabb családi státuszú tanulóit jobb eredményeket érnek el, mint a kedvezőtlenebb társadalmi összetételű iskolákban, azonban a hátrányosabb helyzetű iskolában a magasabb szociális státusú tanulók gyengébben teljesítenek. (Ezzel kapcsolatos kutatásunk: 5.1.2. *Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata* című alfejezetünkben) Ez a kutatók szerint azt bizonyítja, hogy a vegyes összetételű iskolában a jobban teljesítő tanulók „felhúzzák” a gyengébb tanulókat. A tesztek eredményeit elemezve Cs. Czachesz és Radó 2003-ban arra a kutatási eredményre jut: „(...) az iskolák szocioökonómiai státusa (az odajáró gyerekek átlagos státusa) jobban magyarázza a tanulási eredményeket, mint az egyes gyermekek családi háttere. Az ilyen összetételi hatás annál erősebb, minél inkább leképezi a tanulmányi eredmények alapján zajló szelekció a társadalmi-kulturális különbségeket.” (Cs. Czachesz, Radó 2003, p. 352–353.)

Ez a kutatási eredmény nagyon érdekes a mi vizsgálataink szempontjából (és minket is további kutatásokra ösztönzött), mert a családi háttér, a területi adottságok, az iskola és a diákok előmenetelének lehetséges kölcsönhatásai közül éppen az általunk nem kutatott dimenziót vizsgálja, azaz az iskola társadalmi összetételének hatását a tanulók teljesítményére.

A fenti kutatás eredményét azonban mindenképpen fenntartással kezelnénk, mert egyrészt a mi kutatási eredményünk ennek részben ellentmond (lásd a későbbiekben), másrészt nem vizsgálja meg, hogy a hátrányos, de azonos családi háttérű diákok milyen tanulmányi eredményekkel kerültek be a rosszul, illetve jól teljesítő iskolákba. Ugyanis előfordulhat, hogy az ugyanolyan, de hátrányosabb szociális helyzetű gyerekek közül az átlagosan jobb családi helyzetű tanulókat tanító iskolák a jobb tanulókat vonzzák magukhoz, így az ő jobb eredményük nem, vagy csak kis részben a „felhúzó hatás” eredménye. A helyzet pontosabb megismerése érdekében leszűkítettük a teljes mintát a szociálisan hátrányos környezetű gyerekekre, és megvizsgáltuk, hogy a jobb eredményeket produkáló gyerekeket az átlagnál jobb szociális háttérű iskolák valóban „odavonzzák”-e. A kontextuális effektusra, vagyis a területi tényezők közvetett „felhúzó” hatására vonatkozó elemzésünk eredményeit az 5.1. fejezetben mutatjuk be.

Amennyiben megvizsgáljuk az oktatás esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémáit és az esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos jelenségeket külön-külön, lényegesen érthetőbbé válik a kialakulás folyamata és feltételrendszere, és így indikátorokat is képezhetünk annak érdekében, hogy vizsgálhatóvá és mérhetővé is váljanak a *közvetett és közvetlen okok*.

Jelenség	Esélyegyenlőtlenség csökkentésének feltételrendszere	Mérésre használható indikátorok	Részletek, vizsgálati szempontok, megjegyzések
Közvetlen okok esélyegyenlőség/egyenlőtlenség			
Területi, gazdasági különbségek	Intézményi ellátottság, infrastrukturális fejlesztések,	Felszereltség, erőforrások különbsége és azok hatása az oktatásra, a diákok esélyeire. Humán erőforrás kiemelt vizsgálata: tanítók, tanárok felkészültsége, végzettsége	Konkrét felsorolás (technika, szoc. helyiségek, létszám arányos bútorozottság stb.) Pedagógusok megkérdezése
Nem egyenlő hozzáférés az oktatáshoz	Akadálymentes környezet az iskolán belül a lakóhelyen (megközelíthetőség) Szakemberek, pedagógusok szakismerete, gyakorlati tudása a diákok valódi szükségleteiről	Infrastruktúra, felszereltség Közlekedés Humán erőforrás adottságai (végzettségek, készségek, tájékozottság)	Konkrét felsorolás szerinti eszközök, ellátottság (lift, rámpa, könyvtár stb.), például gyógypedagógus, jeltolmács, fejlesztőpedagógus Pedagógusok megkérdezése
Iskolai integráció, befogadás vs. szegregáció megakadályozása (Clotfelter 2004)	Vegyes osztályok, multikulturalitás mint pozitív érték (felismerése)	Nyilvántartják-e és hogyan/miért (például a roma származást?) Integrációs és szegregációs kérdések kvantitatív és kvalitatív vizsgálata	A nyilvántartás etikai aggályai (igen/nem, hogyan?) Téma-e az osztályokban a hovatartozás és hogyan? Területi összehasonlításban pedagógusok vizsgálata, motivációk, értékrendszer szerint
Családi háttér/származás szerinti megkülönböztetés (esetenként latens) diszkrimináció	Politikai szándék a megkülönböztetés nélküli iskolarendszer kialakítására Oktatásban résztvevő dolgozók értékrendjének változtatása, előítéleteinek csökkentése, érzékenyítés, antidiszkriminációs képzések	Oktatáspolitikai stratégiák összehasonlító vizsgálata	Mennyire érvényesül a nukleáris, polgári család dominanciája az alapértékrendszerben?
Nemek (hátrányos) megkülönböztetés	Koedukáció Politikai szándék a megkülönböztetés nélküli iskolarendszer kialakítására	Adatok szerint a fiúk és lányok megítélésének különbségei értékelésben (osztályzatok, felmérési eredmények), előmeneteli lehetőségek vizsgálata iskolából való kimaradás, illetve továbbtanulási adatok alapján	Országon belül területi különbségek a gender kérdésekben Pedagógusok megkérdezése

Jelenség	Esélyegyenlőtlenség csökkentésének feltételrendszere	Mérésre használható indikátorok	Részletek, vizsgálati szempontok, megjegyzések
Közvetlen okok esélyegyenlőség/egyenlőtlenség			
Felzárkóztatás ¹⁴¹	Van-e vagy nincs? Egyéni vagy csoportos? Tapasztalat szerint működik-e?	Hány gyerek részesül a speciális oktatásban? Hány szakember/óra van hozzárendelve	Hatásvizsgálat Pedagógusok megkérdezése

¹⁴¹ A felzárkóztatás (maga a jelenség, a gyakorlat) valóban lehet esélyegyenlőtlenséget növelő tényező, vagyis az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének egyik jelenségéről van szó és annak stigmatizáló hatásáról, és arról, hogy része a látens diszkriminációnak, amelyről a 3.5.5. fejezetben még bővebben beszélünk.

Tehetség-gondozás ¹⁴²	Van-e vagy nincs? Deklarált cél	Hány gyerek részesül a speciális oktatásban? Hány szakember/óra van hozzárendelve	Hatásvizsgálat Pedagógusok megkérdezése
Sajátos nevelési igény megállapítása, korrekciója	Van-e vagy nincs? Mik a feltételek és a következmények?	Hány gyerek részesül a speciális oktatásban? Hány szakember/óra van hozzárendelve	Hatásvizsgálat Pedagógusok megkérdezése

13. táblázat: Az oktatási esélyegyenlőtlenség közvetlen okai, a jelenségek rendszerezése

Forrás: Saját szerkesztés

Vizsgálatunk középpontjában az alapfokú iskolarendszer működése, hatásmechanizmusai és magában a rendszerben működő effektusok állnak, vagyis az, hogy hogyan hatnak egymásra a benne lévő szereplők. Ennek fontos vizsgálati szempontja a méltányosság, esélyek és hozzáférések, egyenlőtlenségek kérdése, a vulnérabilis (kiszolgáltatott, gyenge, rászoruló) diákok helyzete. A vizsgált területeken belül a közvetett és közvetlen okok a következők lehetnek a hatásmechanizmus felszínén látható kapcsolatai szerint rendszerezve:

- Közvetlen okok:
 - Területi, gazdasági különbségek
 - Hozzáférés az oktatáshoz
 - Iskolai integráció, befogadás vs. szegregáció, szelekció megakadályozása
 - Családi háttér/származás szerinti megkülönböztetés, manifeszt és látens diszkrimináció
 - Nemek (hátrányos) megkülönböztetése
 - Felzárkóztatás
 - Tehetséggondozás
 - Sajátos nevelési igény megállapítása, korrekciója
- Közvetett okok:
 - Információhiány → Információhoz való hozzáférés
 - Települési/területi arányok
 - Bekerülési feltételrendszer gyakorlati alkalmazása → input
 - Karrierlehetőségek → kimenet/output
 - Más területi adottságok, támogató környezet (vagy annak hiánya)
 - Iskolán kívüli, de azt érintő tevékenységek

Általában az e témával foglalkozó szakirodalom csak a rendszeren belüli esélyegyenlőtlenségek csökkentését tekinti célnak, ezért a legtöbb kutatás abból indul ki, hogy milyen hiányok,

¹⁴² A tehetségekkel kapcsolatos foglalkozásokhoz és ahhoz, kiket választanak ki, melyik gyerekeket tartanak tehetségesnek, valóban kötődnek súlyos esélyegyenlőtlenségi kérdések.

deficitek keletkeznek és állnak fönt (a keletkezésükre vonatkozó elméleti modellekről a 3.4.1. fejezetben szólnak részletesebben), amelyeket az iskolarendszer feladata, funkciója redukálni, vagy akár meg is szüntetni. Többnyire a szakirodalom ezeket a deficiteket állítja a középpontba. Ebben az esetben abból az általános közvélekedésből indulnak ki a kutatások, hogy a gyerekek különböző mennyiségű tudással kerülnek be az iskolába, illetve különböző mértékben képesek csak elsajátítani a tudást. Ez a ma meglévő iskola norma- és értékrendje szempontjait átvéve igaz a középosztály elvárásrendszerének inerciarendszerében (vö 21. ábra: A szociokulturális hátrány elemei).

Előzmény és következmény viszonya	Esélyegyenlőtlenség csökkentésének feltételrendszere	Mérésre használható indikátorok
Közvetett okok esélyegyenlőség/esélyegyenlőtlenség		
Információhiány → Információhoz való hozzáférés	Felvétellel kapcsolatos lehetőségek, eszközhasználat, módszertan ismerete	Információk megléte/hiánya, publicitása, átláthatósága Eszközellátottság
Települési/területi arányok → Bekerülési feltételrendszer gyakorlati alkalmazása/input	Az igazságosság (fairness), amely annak biztosítását jelenti, hogy a személyes és társadalmi körülmények (például nem, társadalmi-gazdasági helyzet, etnikai származás) ne jelentsenek akadályt az oktatási lehetőségek kihasználásában	Családi/származási adatok, iskolai felvételi feltételrendszer vizsgálata, ponthatárok, pozitív diszkriminációs szempontok
Karrierlehetőségek → kimenet/output	Pályaválasztás, pályaeorientáció, Átjelentkezési és továbbtanulási útvonalak/feltételek	Utókövetéses vizsgálatok Dinamikus (idősoros) számadatok Karriertudatosság vizsgálata kohorszok szerint
Más területi adottságok, támogató környezet (vagy annak hiánya) → Iskolán kívüli, de azt érintő tevékenységek	Hely (épület, infrastruktúra) Személyi feltételek (szervező, szabadidő pedagógus stb ...) Sportolási, készségfejlesztési, művészeti, kulturális és egyéb tevékenységek megléte/hiánya	Szabadidős tevékenységekről szóló gyermek- és ifjúságkutatások Szakkörök száma az egyes iskolákban, programlehetőségek kvalitatív és kvantitatív vizsgálata.

14. táblázat: Az oktatási esélyegyenlőtlenség közvetett okai, a jelenségek rendszerezése

Forrás: Saját szerkesztés

A mai esélyegyenlőségi témájú iskolakutatások alapkérdései Györgyi Zoltán (2012) szerint:

- a) *Beszélhetünk-e sikerről abban az esetben, ha bármelyik köztes fázisban csökken a rászorulóknak 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! Az is lehet, hogy ez utóbbi felvetés egyszerűen csak az az iskolarendszer felmentése?

Érdekes lehet, hogy mennyire mondhatóak időszerűnek ezek a felvetett kérdések, valamint az is, hogy elemzésük utáni megválaszolásuk mennyiben segítené a megoldáskeresést az iskolai esélyegyenlőtlenség problematikájában. Talán a legfontosabb gondolat, hogy kimeneti oldalon, eredmények szempontjából előnyösebb kutatni a kérdést, és ez alapján készülhetnek aktuális helyzetelemzések és programértékelések, valamint fejlesztési koncepciók, amelyekhez azután oktatás-, foglalkoztatás- és szociálpolitikai döntések rendelhetőek.

A rosszabb családi háttérből – az elvárásrendszerhez viszonyítva – hátránnyal induló gyermekek jó fejlesztőprogramok és főként befogadó iskolarendszer híján nemcsak egyszerűen lemaradnak az állandó versenyben, hanem már az első osztálytól kezdve rossz tapasztalatokkal, kudarcélményekkel terhelve indulnak és végzik el (ha elvégzik!) az általános iskolát.

Itt ismét fel kell hívnunk a figyelmet, hogy a mostani iskolarendszerben tényleg lehet valamilyen korrekciós hatása a különböző korrepetálásoknak, felzárkóztatásoknak, de valódi kiegyenlítő hatást, kiemelkedési lehetőséget az teremthetne, ha például nem abból indulnánk ki, hogy csak bizonyos roma gyerekeknek lehetnek olyan jó képességei, amelyek legyőzik a szociokulturális hátrányukat. Kovách ezen problémakört körüljáró kutatása az Allport által leírt önmehtagadás jelenségére is rávilágít, amikor maguk az előítéletet elszenvedő kisebbségben lévők elkezdik magukat és a környezetüket a többségi társadalom szemszögéből megítélni (Melléklet: 62. ábra). Erről számolnak be például olyan, cigány származású, nagy családból érkezett, tanyasi gyerekek, akik később – jó képességeiknek, kitartásuknak és/vagy néhány jó pedagógusnak köszönhetően – társadalomtudósként kutatják a következő nemzedékekben újra és újra megjelenő negatív folyamatokat. (Kovách 2012)

Ma már számos nemzetközi és hazai felmérésből is egyértelműen kimutatható, hogy hazánkban a legnehezebb bármiféle pozitív mobilitást elérni, például kitörni a szegénységcsapdából. Az oktatáspolitikai időről időre megpróbálja ezt a trendet visszaszorítani, de sokszor a politikai jószándék sem elég, ha a nagy társadalmi folyamatok ellenhatást váltanak ki. A középkorú és fiatalabb romák körében végzett kutatások például azt mutatják, hogy még a rendszerváltás előtt elindult egy pozitív trend: az általános iskolát befejezők aránya nagymértékben megnövekedett. Ezzel szemben a végzettségek értéke, még az érettségi is devalválódott, ezért egyáltalán nem jelent ez az iskolázottságra, foglalkoztatottságra és más társadalmi, gazdasági mutatókra vonatkoztatva látványos javulást.

Magyarországon a kilencvenes évek során egyre inkább nőtt az iskolázottságnak a jövedelmeket differenciáló hatása, az évtized végén a diplomás háztartásfőjű háztartásoknak tizenötször nagyobb esélyük volt a felső, leggazdagabb egyötödbe kerülésre, mint azoknak, ahol a háztartásfő legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezett (Tóth I. 2010).

A hazai társadalom egyre erősödő rétegzettségét az elmúlt évtizedek szociológiai kutatásainak eredményei (Cs. Czachesz, Radó 2010) sok szempontból elemzik, így például bemutatják azt is, hogy a családoknak a társadalomban elfoglalt helye hatással van a gyermekek iskolai sikerességére és ezáltal a társadalomban később elfoglalt pozícióikra is (Ferge 1976; Gázsó 1976; Andor, Liskó 2000).

A hetvenes évek derekán Forray R. Katalin (1976), majd több mint harminc évvel később Jankó Krisztina (2011) vizsgálta az iskolakörzetesítés társadalmi hatásait. Az utóbbi kutatás azt mutatja, hogy a tanyasi és elmaradottabb térségek körzeteiben a közösségek érdekérvényesítési képességének köszönhetően fennmaradó kisiskolák az alsó tagozatosok esetén hatékonyan képesek működni, azonban a legtöbb esetben a központi helyen lévő, gazdasági kényszerből társult nagyobb iskolák felszereltség szempontjából előnyösebbeknek bizonyultak, az ún. „bekörzetesített” diákok ott produkáltak jobb eredményeket (Jankó 2011). E kutatással kapcsolatban megjegyeznénk: valószínűsíthető, hogy a magasabb szintű teljesítmény az iskola szociális hátterével, a központi fekvéséből eredő előnyeivel van összefüggésben, nem pedig a felszereltséggel. Saját kutatásaink, amelyek eredményeit az 5. fejezetben ismertetünk, megerősítették feltételezésünket.

4.7 Iskolai egyenlőtlenség területi aspektusai hazánkban

Magyarországon a rendszerváltás után megszűnt a nehézipar, nehéz helyzetbe került a könnyűipar, és 40% feletti piacvesztést szenvedett el a mezőgazdaság. Mindennek következtében a szocializmus alatt is már néhol nehéz helyzetben lévő vidéki területek elszegényedése és a nagyobb városokon belül az elszlömösödés folyamata is felgyorsult, a centrumoktól (amelyek rendszere részben átrendeződött) gazdaságilag és ennek eredményeképpen társadalmi értelemben is mind jobban leszakadtak a perifériák. A kilencvenes évek kezdeti nehézségei után elkezdődött egy új gazdaság felépítése, és a kialakuló területi szerkezet, illetve a for-profit szervezetek, cégek telephelyválasztásai és a közintézmények fejlesztése egymással kölcsönhatásban befolyásolták Magyarország fejlődési térképét, amelyhez még módosító tényezőként hozzájárultak a politikai stratégiák, irányelvek alapján meghirdetett célkitűzésekhez hozzárendelt gazdasági eszközök, később az EU-s

operatív programok. Eközben a társadalom differenciálódása is végbement, mindez a különbségek és az egyenlőtlenségek növekedésével járt.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a területi adottságok bizonyos mértékben meghatározzák, hogy milyen szervezetek települnek adott helyekre, illetve a szervezetek létrejötte, letelepülése visszahat a térségek fejlettségére, ellátottságára. J. H. Thünen már 1826-ban felismerte a gazdaságosság és a területiség összefüggéseit, amely alapján Weber száz évvel később (1928) megalkotta a telephely modelljét, amelyben bemutatja, mennyire függ a helyválasztástól bizonyos működések sikeressége. Számunkra különösen a közelség és az elérhetőség közgazdasági elemzésének van jelentősége. A társadalom térbeli ellátottságát és a szolgáltatások igénybevehetőségét R. Rodan (1950) vizsgálta, később O. Hirschman (1958) kiemelte azt, hogy az infrastruktúra fejlettségében mutatkozó egyenlőtlenségek jelentős mértékben meghatározzák a szükségletek kielégítésének egyenlőtlenségeit, eltéréseit, valamint hogy az infrastruktúra fejlesztése milyen összetett hatásokat gyakorol a társadalom, a vállalkozások fejlődésére, akár egy teljes régió gazdasági növekedésére is.

A hatvanas években a fejlődő és fejlett társadalmak szinte mindegyikében új lendületet kapott a tömeges alapfokú oktatás átalakítása, fejlesztése. Ehhez a folyamathoz köthetőek azok az új kutatások, amelyek az emberi tőke (Bourdieu-féle human capital) elméletére építve kidolgozták az oktatásökonómia paradigmáját, amely gazdaságfejlesztő és -élénkítő tényezőnek, tehát a legkifizetődőbb beruházásnak tekinti (USA-, majd finn modell) az iskolarendszerbe történő beruházást (Machlup 1982). Felismerték e modell alkalmazásának helyi építő hatásait, amelyeket a humán fejlesztésen keresztül a települések fejlesztésére, a lokális problémák megoldására gyakorol. A kutatások igazolták a pozitív gazdasági és társadalmi hatásait, a regionális fejlesztések lehetőségét is (Maurasse 2001, Huffman, Quigley 2002).

Magyarországon Ferge Zsuzsa (1972) kutatásaiban már a hetvenes évek elején felvetette és számokkal alátámasztva bebizonyította – a társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggést vizsgálva –, hogy az általánossá tett közoktatás nem teljesítette azt az akkori politikai elvárást, hogy a társadalmi kiegyenlítődéssé irányába hasson, és éppen a területi különbségeket növelte tovább szignifikánsan. Fergének ennek okát már akkor is a szelekciós folyamatban látták, és eszerint értékelték az eredményeket. Ugyancsak ebben az időszakban zajlott Pap Mária és Pléh Csaba (1972 és 1976) közös iskolakutatása, amely – máig szintén rendkívül aktuális kérdésként – az általános iskolába belépő gyerekek közötti egyenlőtlenségek okait vizsgálta. A kutatás során a gyermekek kommunikációs készségére fókuszálva azt találták, hogy rendkívül markáns különbségek vannak, amelyek a tanulók társadalmi

helyzetével függnek össze. A kutatás eredménye szerint különösen erős hátrány volt megfigyelhető a társadalmilag homogén lakóterületekről, kiemelten a munkáskerületekből iskolába járó gyerekek esetében. A vizsgálat azt is bebizonyította, hogy ez a hátrány az iskola elvárásai következtében keletkezik, ugyanis már a 6-7 éves gyermekkel szemben az elvárás Magyarországon – ahogy ezt az Angliában készült régebbi (általunk már idézett) kutatások is kimutatták – a szituációtól függetlenül explicit és az iskola értékrendje szerint helyes beszéd (Kozma 1977).

A nyolcvanas évek elején Gázsó Ferenc (1982) az iskola hatását, a látens és explicit esélyegyenlőtlenségeket a társadalom erősebb, gyengébb mobilitásával hozza összefüggésbe, (amely elgondoláshoz hozzáfűzhető még, hogy a mobilitás erőssége jellemezheti a területi egyenlőtlenségeket, illetve a területi egyenlőtlenségek jellemezhetik a mobilitás erősségét). A továbbtanulási esélyeket vizsgálva egyértelműen megállapítható – Gázsó szerint –, hogy a jobb gazdasági adottságú területen élő, magasabb gazdasági státusú, végzettségű szülők gyermekei felülreprezentáltak mind az általános iskolában a legjobb tanulók között, mind a jobb középiskolákba, a gimnáziumokba felvettek között. Ebből azt a következtetést vonja le, hogy éppen a tanulmányi eredménynek van olyan szelekciós hatása, amelynek a következménye az intézményi szelekció; hasonló eredményre jut Róbert Péter (1991) is, aki közel ötven év adataiból dolgozta fel a szocialista éra iskolarendszerének társadalmi egyenlőtlenségekre gyakorolt területi és társadalmi hatásait.

A 2000-es évek elején M. Császár Zsuzsanna (2000, 2004) vezette be a magyar szakirodalomba az oktatásföldrajz fogalmát, és ezzel nagyban elősegítette a nemzetközi tudományos trendek átvételét, az interdiszciplináris oktatáskutatás hazai adaptációját. (M. Császár, Wushing 2016)

Koós és társai kutatása 2009-ben azt vizsgálta, hogy mennyiben függ össze a település mérete az iskolaellátottságával és az oktatási intézmények működésével (kihasználtság, elérhetőség, ellátás minősége). A kutatás eredménye egyértelműen azt mutatta, hogy az alapfokú nevelési-oktatási intézmények elérhetősége az ország aprófalvas térségeiben, ahol *„a települések lélekszáma nem éri el az ezer főt, többnyire problémát jelent. 262 ezren élnek olyan településen, ahol nincs helyben lehetőség az óvodai ellátás igénybevételére, azaz a gyermekeket minimum 5 éves koruktól utaztatni kell. Általános iskolák esetében a helyzet még kedvezőtlenebb, hiszen méretgazdaságossági megfontolások következtében egy-egy iskolának legalább 160, de inkább több tanulóval kell rendelkeznie, amit a jelenlegi demográfiai viszonyok mellett 1500 fő alatti települések önállóan csak esetenként (szegregált település) tudnak teljesíteni, így egyre gyakoribb az intézményfenntartói társulás létrehozása”* (Koós, Tóth, Virág 2009, p. 66.)

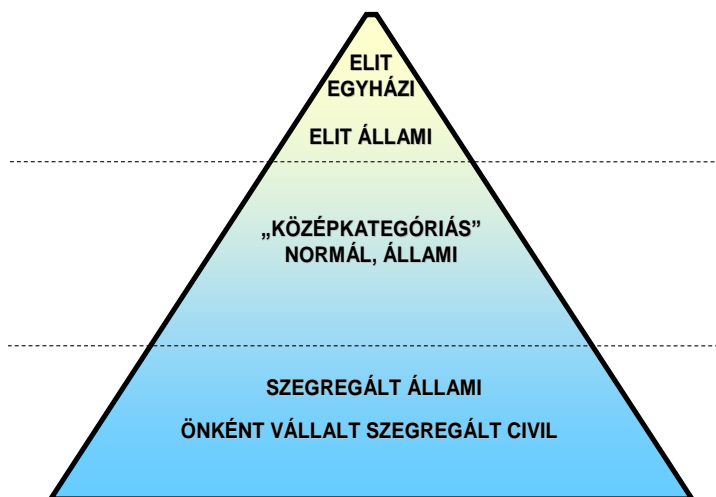
Jelenleg is közel félmillióan élnek olyan településeken, ahol helyben nem elérhető az általános iskola, például Zala, Vas, Baranya és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében). Nemcsak az aprófalvas településeken szükséges létrehozni együttműködéseket, az előregedő területeken is szükségessé válik az alacsony gyermekszám következtében, például Békés és Győr-Moson-Sopron megyében). Az utazási kényszer csak akkor áll fenn, ha nem tudnak iskolabuszt biztosítani, de ebben az esetben éppen a legszegényebb társadalmi csoportot sújtja a legjobban. Országos szinten vizsgálva a helyzetet 2007 és 2010 között a 0–5 éves gyermekek közül a szegény háztartásban élők aránya nagyjából stabilan tartotta a szintet, 20% körül ingadozott, azonban 2011-től 2014-ig nőtt főként és kirívóan a szegény 0–5 évesek aránya 2014-ben 27 % volt. Hasonló időbeli trend rajzolódik ki a teljes hazai (0–18 éves korcsoportba tartozó) gyermek és kisjórú populáción belül is: 2007 és 2010 között nagyjából 20 százalékuk élt szegény háztartásban, és ez az arány 2014-ig 25 %-ra emelkedett¹⁴³. A KSH változó adatfelvételi módszertana a szakemberek között vitát generál, egyesek szerint a 2020-as évek elejére 30% fölé nőtt a gyermekszegénység, mások szerint éppen enyhe csökkenést mutat¹⁴⁴.

A településtípusok közötti különbségek a rendszerváltás óta egyre jobban felerősödtek, ezt több gazdasági és társadalmi kutatás is alátámasztja. (Nemes Nagy 2003). Azonban az egyes községeken, városokon belüli fragmentáció is egyre erősebb lett a kétezres években. A következő két ábra azt mutatja, hogy településen belül, illetve országosan milyen sajtáságos folyamatok mentén alakult ki a mai magyar, szegregált, vagy legalábbis a társadalmi rétegeket mesterségesen szétválasztó rendszer. A közepes méretű településeken különösen szembeötlő ez a folyamat: a valódi kontroll nélküli, szabad iskolaválasztás (bár az általános iskolákba való bejutás módját a törvény részletesen szabályozza, a valóságban ez a szabályozás nem igazán érvényesül), a körzeteknek a törvény betűjével ellentétes kijelölése felerősítette a szegregációs

¹⁴³ [A kozoktatas indikatorrendszere 2019.pdf \(krtk.hu\)](#) (2021.04.30.)

¹⁴⁴ Alpár Vera (2016.): Oktatással a szegénység ellen; Az iskola esélyteremtő szerepe (előadás és konferencia cikk)- "Védelem, Aktivitás, Képessé tevés" - a szegénységgel szembeni küzdelemmel foglalkozó konferenciasorozat - EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság rendezésében. 2015-2016 www.szocialiskonferencia.kormany.hu

folyamatokat és az elitképzést¹⁴⁵ is, amely valószínűsíthetően az esélyegyenlőtlenség¹⁴⁶ drasztikus növekedéséhez, a társadalmi olló kinyílásához és a szociális szolidaritás csökkenéséhez vezet.



21. ábra: Lokális iskolarendszer piramis: a 3-8 iskolával rendelkező településeken kialakuló, rétegzett, szegregált alapfokú oktatás

Forrás: Saját szerkesztés

A 21. ábra a hazai, valódi helyzetet modellezi, ugyanis már első két éves terepkutatásunk során főként a közepes méretű településeken figyeltük meg (2014–2016 között), hogy ahol az általános iskolák száma kettőnél több volt, de tíznél kevesebb, ott elég tisztán kialakult a társadalmi elfogadottság, presztízs (mennyire kívánatos oda bejuttatni a gyereket a szülők számára) és a teljesítmény szerint is az iskolák rétegződése. Ezeket a tényezőket értelmeztük a piramis függőleges dimenziójaként.

A hazai területi, iskoláztatással kapcsolatos esélyegyenlőségi kutatások között a leggyakoribb a roma gyerekek helyzetének (Havas, Kemény, Liskó 2002, Havas, Liskó 2005, Forray 2000), illetve a lemorzsolódásnak (Battin-Pearson, Sara és mtsai. 2000, Fehérvári, Tomasz 2015): a

¹⁴⁵ Az elit szó ugyan nem szakkifejezés, de már annyira átment a köztudatba, a tudományos munkákban is használatos, és nem találtunk rá jobb szót. Mi az az elit iskola a mi értelmezésünkben? Felvételi van többnyire, vagy ha nincs felvételi, akkor is többszörös a túljelentkezés, tehát valamilyen szempontból válogatnak, ennek következtében szelektív. Sok esetben nyújt plusz szolgáltatásokat (tagozat, fakultatív kurzusok, magasszintű felszereltség, utazások. Némely esetben bizonyos identitást is ad a diákjainak.). A válogatott gyerekek legtöbb esetben eleve is jobban teljesítenek. Nagy hangsúlyt fektetnek az oktatás minőségére, a tanári gárda összeállítására, a teljesítményre, esetleg bizonyos külsőségekre. Némely esetben fizetős is. Az elit szó többnyire vonatkozik a családi háttérre, vagyis a szülők gazdasági értelemben, végzettség, esetleg hatalmi helyzet szempontjából a felsőbb társadalmi rétegekhez tartoznak.

¹⁴⁶ Valószínű, hogy az esélyegyenlőtlenségek már a rendszerváltás előtt is hasonló mértékűek voltak. A PISA-eredményekkel meghatározható esélyegyenlőtlenség nőtt ugyan (Magyarország relatív helyzete romlott), de már eleve igen jelentős volt.

vizsgálata. Jelen dolgozatunkban az etnikai kérdésekre és a lemorzsolódásra¹⁴⁷, a szegregációra és számtalan más esélyegyenlőtlenséghez szorosan kapcsolódó jelenségre nem térünk ki részletesebben (nemcsak terjedelmi okokból, hanem mert fókuszvesztéssel járna), bár mindkét téma kiemelten fontos, éppen ezért egy-egy önálló tanulmány, disszertáció vizsgálati területének javasolható, azonban teljesen kikerülni ezeket a területi esélyegyenlőtlenségekről szólva lehetetlen. A Kertesi-Kézdi kutatópáros 2014-ben a szabad iskolaválasztás hatásait vizsgálta 100 hazai településen, és arra a következtetésre jutottak, hogy *„egyértelműen csökkenti a lakóhelyi elkülönülés szerepét az iskolák közötti szegregációban azáltal, hogy a magasabb társadalmi státusú tanulók közül sokan járnak lakóhelyüktől távolabbi iskolákba. Azokban a városokban, ahol több tanuló jár lakóhelyétől távolabbi iskolákba, az iskolák közötti szegregáció is erősebb. A helyi oktatáspolitikai gyakorlat szintén növeli az iskolai szegregációt, e tekintetben jelentős különbségek vannak az egyes városok között. Azokban a városokban, ahol inkább szegregációs irányultságú a helyi oktatáspolitikáé, az iskolák közötti etnikai elkülönülés is nagyobb. A szabad iskolaválasztás hatása azonban jóval erősebb, mint a helyi oktatáspolitikáé”*. (Kertesi, Kézdi 2014, p. 3.). Jól mutatja ezt a folyamatot, hogyan oszlanak el, milyen arányban találhatók meg a különböző iskolákban a HH-s és HHH-s tanulók.

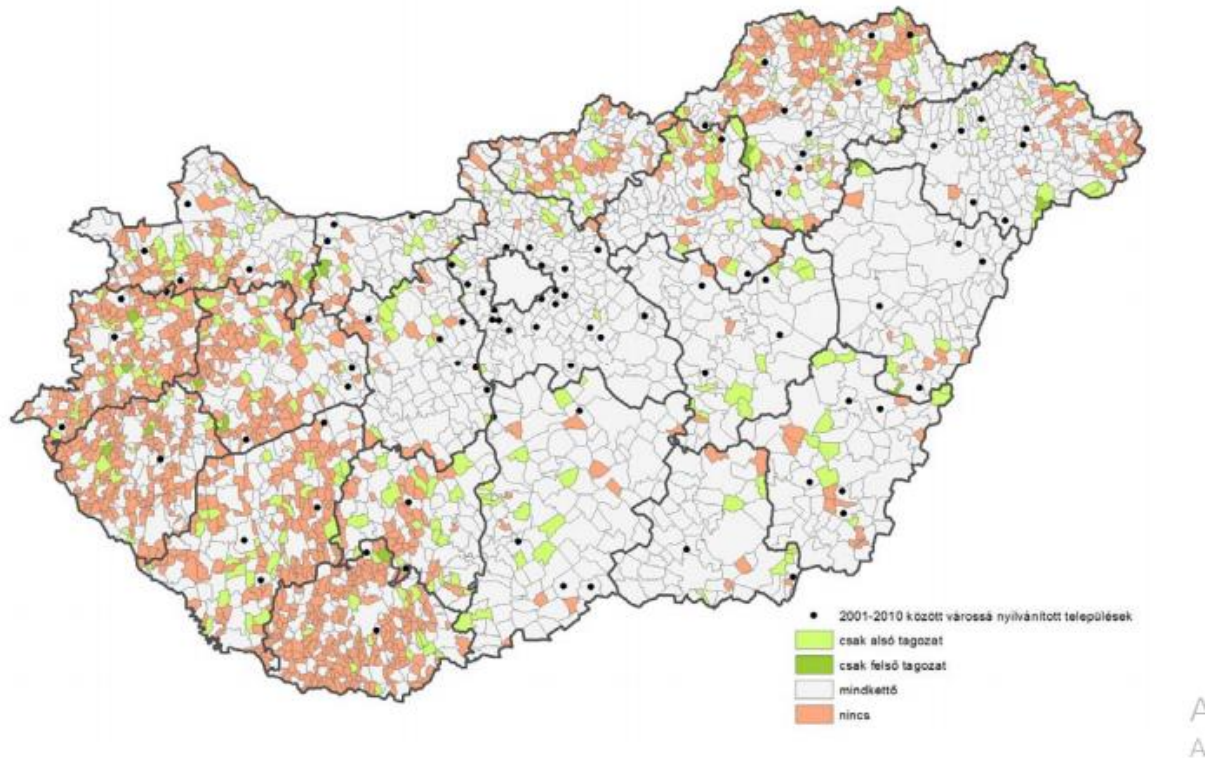
„A földrajzi különbségeket vizsgálva az 1–8. évfolyamos HH tanulók arányában azt látjuk, hogy míg például Budapesten, Győr-Moson-Sopron, Veszprém és Vas megyében 5 százalék alatti volt az arányuk 2018-ban, addig a keleti és északkeleti megyékben nem ritka a 25 százalék feletti érték. Ugyanígy a HHH tanulók arányában akár tízszeres különbség is megfigyelhető a nyugati és az északkeleti megyék között. A középfokú képzésben tanulókat vizsgálva hasonlóan jelentős földrajzi különbségek mutatkoznak mind a HH, mind pedig a HHH tanulók arányában.

Fenntartó szerint vizsgálva az 1–8. évfolyamos HH és HHH tanulók arányának időbeli változását azt látjuk, hogy a 2013-as jogszabályváltozással minden fenntartótípus esetében csökkent a HH és HHH tanulók aránya. Ugyanakkor 2014 után az állami/önkormányzati és egyházi intézményekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya tovább csökkent, míg az „egyéb” (nem állami vagy egyházi) intézményekben nőtt a HH, és különösen a HHH tanulók aránya”¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Az iskolázottsági szint azért különösen fontos, mert a nemzetközi összehasonlító statisztikai elemzések azt mutatják, hogy az alapfokú végzettségűek esetében az EU átlagához viszonyítva feleakkora arányban vannak jelen a magyarok foglalkoztatottként a munkaerőpiacon, de már a középfokú végzettségűek esetében a különbség jóval kisebb, míg a felsőfokú végzettségűek esetében a foglalkoztatottság megegyezik az EU-ban mért szinttel. A munkaerőpiacról tehát a rendszerváltást követően elsősorban az alacsony végzettségűek szorultak ki úgy, hogy, azóta sem tudtak oda visszalépni.

¹⁴⁸ [A kozoktatas indikatorrendszere 2019.pdf \(krtk.hu\)](#)

Az alábbi térképen (összevethető a Mellékletben található térképpel) – a kistérségek elemzése alapján teljesen „általánosiskola-mentes”, pirossal sűrűbben színezett és csak alsótagozattal rendelkező, világoszölddel jelölt körzetek elhelyezkedése alapján – pontosan látható, hogy bizonyos területeken az iskolai ellátottság igen gyenge (kivéve, ahol megoldották iskolabusszal), ami megnehezíti a közoktatás elérhetőségét éppen a nehéz helyzetű családok gyermekei számára.



22. ábra: Általános iskolák eloszlása a kistérségek között 2001–2010

Forrás: KSH, 2012.

Mint láthatjuk, a területek maguk is egyenlőtlenek az oktatási intézményekkel való ellátottságuk és azok minősége tekintetében, valamint az iskolák területi értelemben sok szempontból, főként gazdasági és társadalmi értelemben egyenlőtlen helyzetben vannak. Ennek történeti okait foglaltuk össze, ezután érdemes ráténi arra, milyen további problémákat és megoldási kísérleteket eredményez mindez. Magyarország iskolai ellátottsága – minden egységesítési és egyenlősítési törekvés ellenére – nagyfokú területi egyenlőtlenségeket, különbségeket mutat, híven tükrözi a gazdaság- és társadalomföldrajzi vonatkozásban már bemutatott hazai helyzetet. A fent kifejtett probléma megoldásának lehetőségét a szakirodalom

az oktatáspolitikai újragondolásán és a komplex területfejlesztési programokon túl a települési társulások létrehozásában látja, például a „borsodi modell¹⁴⁹” értékei, az eddigi tapasztalatok alapján (Varga, Somogyi 2007):

- könnyebb elérhetőség: a szolgáltatások „közelebb kerültek” a felhasználókhoz, azaz a pedagógusokhoz, a diákokhoz, valamint a fenntartókhoz;
- egyszerűbb és jobban biztosított információáramlás;
- gazdaságosabb, megosztottan vállalt feladatellátás;
- optimalizálható, átlátható és jobban ellenőrizhető szolgáltatások rendszere;
- törvényi háttér biztonsága, tervezhetőség;
- közös feladatok: források biztosítása, közalapítványi támogatás, pályázatfigyelés, -írás és megvalósítás;
- hozzáférhető adatbázisok, informatikai rendszer; megyei információs rendszer és a körzetek, települések összekapcsolása;
- műhely-jellegű munkák, szakmai network építése, valódi szakmai közösségen alapuló tudásmegosztás (versenyek, fórumok, konferenciák, szakszolgálatok, továbbképzések), egymás inspiráló támogatása egymás értékeit elismerő munkastílus;
- tervezett, strukturált fejlesztések, szakszerű, közös stratégián alapuló oktatásirányítás;
- szaktanácsadói szolgálat, teljes körű szakszolgálati ellátás (nevelési tanácsadás, logopédiai, gyógytestnevelés, pályaválasztás, ingyenes jogi tanácsadás)¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Az úgy nevezett Borsodi modell az iskolai esélyegyenlőtlenség csökkentését célzó, kimutathatóan sikeres program, amelynek keretében hat Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található iskola 12 új, innovatív módszert vezetett be:

1. A Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola Komplex Instrukciós Modellje speciális együttműködő és kommunikációs készségeket fejlesztő tanulási forma, ami hátrányos helyzetű családokból érkező vagy tanulási nehézségekkel küzdő kisdíjaknak is motiváló, sikerélményekben gazdag iskolai környezetet teremt.
2. A Miskolci Martin János Szakképző Iskola ún. Egyéni Átvezetési Tervek segítségével széles körű pályaválasztási segítséget nyújt diákjainak, akiknek a boldogulását a végzésük után is figyelemmel kíséri. Az Ilyenek vagyunk című „érzékenyítő program” pedig a testi vagy szellemi fogyatékossgal élő emberek körülményeire és nehézségeire hívja fel a figyelmet, erősítve a fiatalok empátiáját.
3. A Miskolci Komlóstetői Általános Iskolában egyes órákat két tanár közösen tart, mert ez az összehangolt munka a tapasztalataik szerint segíti a speciális nevelési igényű tanulók felzárkóztatását.
4. A Miskolci Avasi Gimnáziumban az ún. alulteljesítő tehetségek, vagyis a nagyon jó képességű, de valamilyen okból motiválatlan tanulók aktivizálását célozták meg. A diákok érdeklődéséhez igazodó tudományos műhelyeknek, a tehetségnapoknak, a kortárs segítségnyújtásnak és a tehetséggondozás más módszereinek eredményességét számos országos versenyeredmény igazolja.
5. A Diósgyőri Nagy Lajos Általános Iskola tanárai a mindennapos testnevelésben rejlő lehetőségeket fedezték fel és igyekeznek kiaknázni. Sportágak széleskörű választékával, alternatív mozgásformákkal és az órák gondosan megtervezett, célirányos megtartásával törekednek arra, hogy a napi mozgás ne nyűg, hanem élmény legyen.
6. A tokaji Tokaji Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium módszertani újításai között találhatunk nyelvvizsga-fókuszú idegennyelv-oktatást, a megszokottól eltérő sportágakat is bevonó testnevelési programot, tantárgyközi együttműködésen alapuló természettudományos készségfejlesztést, önálló munkát igénylő élményközpontú portfóliókészítést az irodalomtanításban és tehetséggondozó programot is.

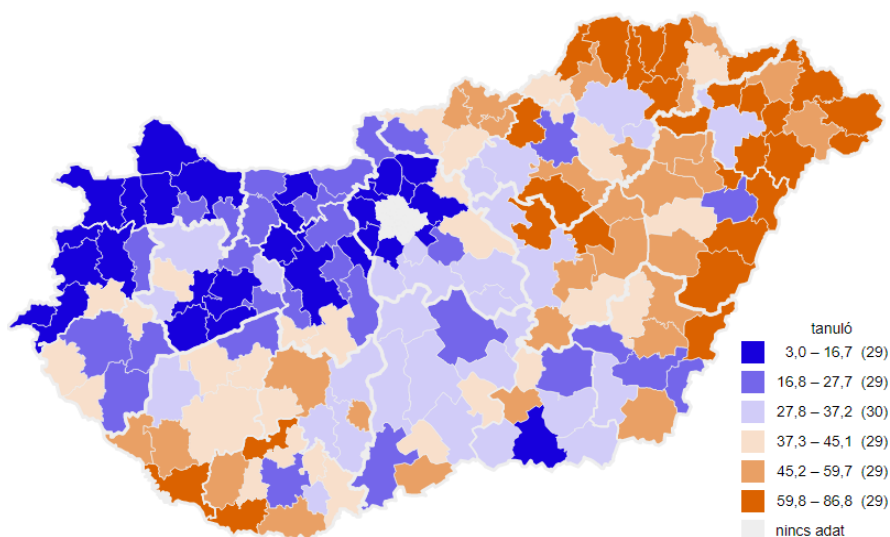
¹⁵⁰ Erről bővebben lehet olvasni a Kistérségi társulások a közoktatásban című cikkben. In: Iskolakultúra 2012/5. p. 96-112.

- és ami témánk szempontjából a legfontosabb: az iskolák társulásban való fenntartása jobb feltételeket teremt a szelekció csökkentéséhez.

A területi és társadalmi egyenlőtlenségek következménye nemcsak negatívum lehet, hanem például a mobilitás, bizonyos rugalmasság és maga a fejlődés mozgatórugója is lehet.

Már a hetvenes években elindult Magyarországon annak kutatása, hogy mennyiben határozza meg a területiség az iskolázottságot, illetve az egyén tanulási sikerességét. Kozma Tamás (1977) szerint a társadalmi státuszt gyengíti a hátrányos helyzetű terület, például egy értelmiségi házaspár gyermeke lényegesen rosszabbul teljesít, és csökkennek a továbbtanulási esélyei is, amennyiben a lakhelyük egy szegény falu, mint egy ugyanolyan szociális helyzetű nagyvárosi, elitebb környéken felnövő társa (ez persze nem minden esetben igaz, csak a statisztika szerint, azonban a legfrisebb OKM eredmények alapján – elemzéseink szerint – nem támasztható alá.).

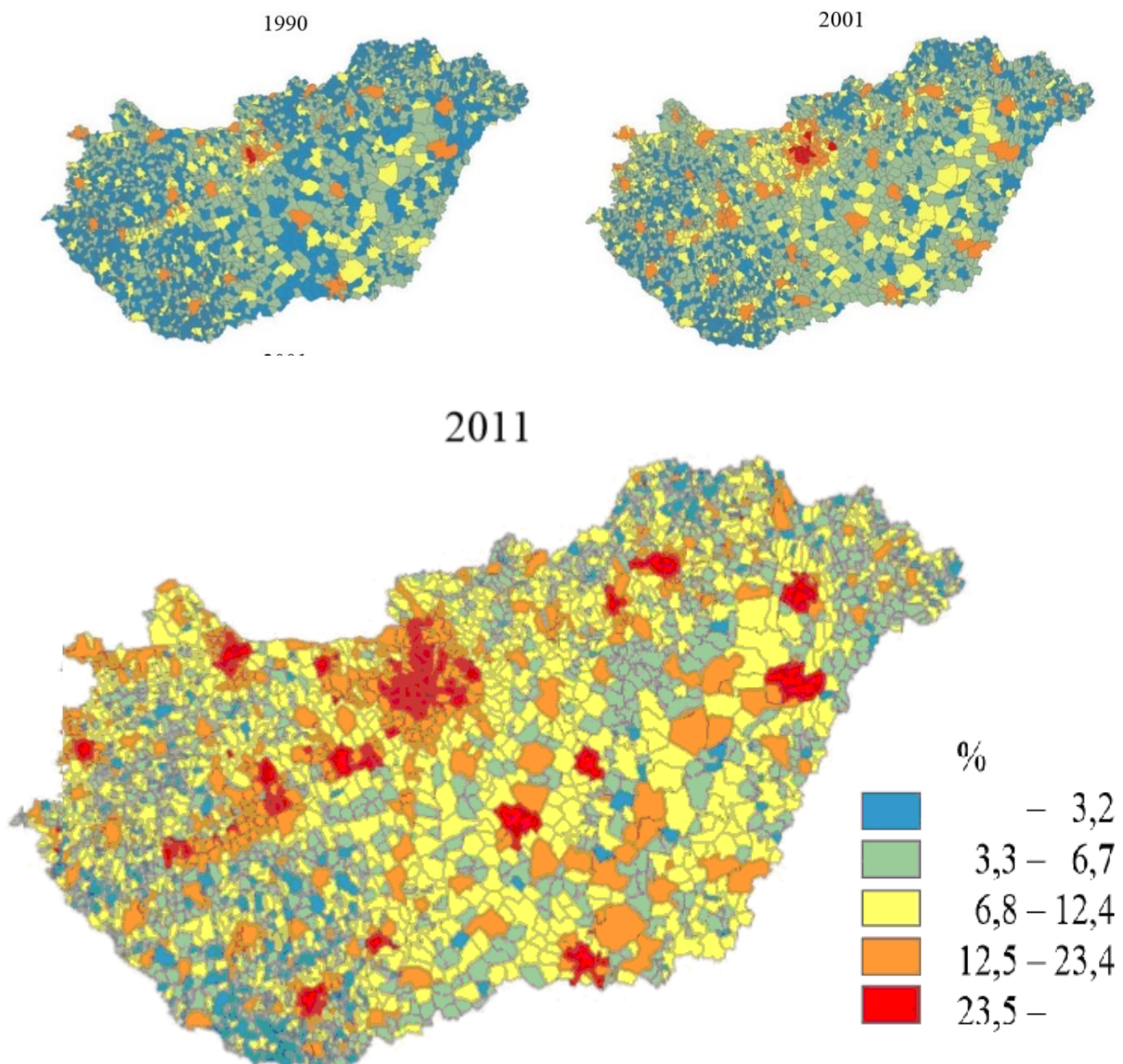
Alapvetően érthető is, hogy az ugyanolyan szociális helyzetűeket tekintve rosszabbul teljesítenek azok a gyerekek, akik kisebb, hátrányosabb helyzetű településeken élnek, ha azt vesszük, hogy egy HH-s településen nehezebben elérhetőek bizonyos művelődési, kulturális források. (Mindez a jelenség nem jelenti azt, hogy ugyanez a gyermek nem lesz kreatívabb, kiegyensúlyozottabb, vagy akár gyermekkorra nem boldogabb a gazdagabb lakókörnyezetben felnövő társainál, de valamiért ez nem központi témája a hazai kutatásoknak, pedig a XXI. században, az alternatív közgazdaság korában a nemzetközi interdiszciplináris kutatásokban már ezek is fontos kérdésekké válnak.).



23. ábra: Hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban települési és járási szinten 2014.

Forrás: KSH interaktív térképek, 2017.

Az ELTE Regionális Földrajzi Tanszék 2004-es és 2011-es kistérségi szinten végzett vizsgálatainak alapján két számunkra rendkívül fontos következtetésre jutottak a kutatók: minden földrajzi adottság előtt elsősorban a magasan képzettek aránya határozza meg a települések fejlettségi és jóléti (adóbefizetés) szintjét, másodsorban pedig olyan ipari fejlettségi tényezők hatnak rá jelentősen, mint például az ipari parkokhoz való közelség. Az egyes területek fejlettségével, a jóléttel erősen összefügg az adott térségben élők iskolázottsági szintje, például a magasan képzettek aránya.



24. a, b, c ábra: A felsőfokú végzettségűek arányának területi eloszlásának időbeli változásai 1990, 2001, 2011.

Forrás: Lengyel, Sánta Éva, Szakálné Kanó (2015)

Az iskolázottsági szintek térbeli eloszlása és mintázatai szempontjából elmondható, hogy településenként a felsőfokú végzettségűek aránya rendkívül mozaikos elrendeződést mutat, mint ahogy azt az időben is változó, de a térségek különbségeit jellegzetesen megőrző térképeken jól láthatjuk (18. ábra). Ahogy arról már több ízben is beszéltünk, nem okoz meglepetést, hogy Budapest és agglomerációja, továbbá azon megyeszékhelyek, amelyek nagyobb egyetemmel rendelkeznek, mindhárom vizsgált időpontban (is) kiemelkedően jó eredményeket mutatnak, míg az is fontos jelenség, hogy ezen végzettségi eredmények hazánkban „szigetszerűek”. Az alábbi táblázat is ezt az eredményt támasztja alá:

Kistérségek	Felsőfokú végzettségűek aránya, %			Változás, %		
	1990	2001	2011	2001/1990	2011/2001	2011/1990
Budapest	19,1	23,9	34,1	116,7	146,3	170,9
Minimum 100 ezer fő	12,4	15,6	22,7	136,5	157,2	214,5
50–99 ezer fő	9,4	12,5	18,9	146,2	164,0	239,8
20–49 ezer fő	6,0	7,5	11,9	131,1	160,6	210,6
Maximum 19 ezer fő	5,0	6,3	10,2	129,5	159,3	206,2
Összesen	10,1	12,6	19,0	129,2	155,6	201,0

Területi szint	1990	2001	2011	Változás 1990–2001, %	Változás 2001–2011, %
Települési	0,38	0,37	0,33	97	89
Kistérségi	0,30	0,29	0,27	99	91
Megyei	0,21	0,20	0,19	96	95

15. Táblázat/a és b: Felsőfokú végzettségűek aránya és létszámának változása a kistérségekben a 25 évesnél idősebb lakosságot tekintve, valamint a Gini-index értékei a felsőfokú végzettségűek arányára különböző területi szinteken

Forrás: Lengyel, Sánta, Szakálné 2015.

A KSH kutatói a legutóbbi, 2011-es, országos népszámlálás adatait vették alapul, amikor kimutatták, hogy a felsőfokú végzettségűekre számolt Gini-index¹⁵¹ értéke mindegyik területi szinten csökkent, a megyék között figyelhető meg a legkisebb egyenlőtlenség, míg minél alacsonyabb szinten vizsgáljuk, annál nagyobbak a különbségek, vagyis a térkép mozaikos elrendeződését igazolja ez a kutatás is, amely szerint a kistérségek szintjén nőnek és a

¹⁵¹ Corrado Gini (1884–1965) olasz társadalomtudós, közgazdász, statisztikus 1914-ben megjelent munkája alapján a Gini-index egy mérőszám, ami a statisztikai eloszlások egyenlőtlenségeit méri. Eredetileg a jövedelem és a vagyon eloszlásának mérésére vezette be. A Gini-index bármely értéket felvehet 0 és 1 között, amely átszámítható százalékra is.

települések között a legnagyobbak az eltérések. (Több kistérségi kutatás hasonló eredményre jutott, például Ágh, Németh 2003; Csizs, Németh 2007 a,b,c)

A területi egyenlőtlenségekre főként az mutat rá, hogy már a nagyobb városok környezetében is lényegesen alacsonyabb kvalifikációs szintek és arányok figyelhetők meg, és térben erősen és egyértelműen elkülönülnek („leszakadnak”) az alacsony felsőfokú végzettségű munkaerővel bíró aprófalvas, illetve déli, keleti határ menti térségek. (Lengyel, Sánta, Szakálné 2015)

Magyarország területi különbségeit – például a munkanélküliség, a jövedelemkülönbségek és a pozitív mobilitás szempontjából – a hazai földrajzi kutatások primer szinten az iskolázottsági arányoknak tulajdonítják, míg szekunder szinten a nyugat-kelet polarizációs viszonyrendszer, a települési lejtővel, valamint a centrum-perifériák differenciáltságával magyarázzák. (Németh N. 2011)

Az oktatáskutatás utolsó fél évszázadára visszatekintve elmondható, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenség területi vetületeivel a hazai szakirodalomban főként a nyolcvanas évektől napjainkig számtalan tudományos esszé, vizsgálat foglalkozik (Forray 1999, Kozma 1993, Híves 2015, Kertesi, Kézdi 2016). Általában ezek a tanulmányok az általunk ismertetett következő rendszereket használják vonatkoztatási alapként a területi különbségek elemzéséhez.

- Regionális szintű vizsgálatok: a településfejlesztésen belül az oktatás szerepének vizsgálata, iskolaszervezési koncepciók és oktatáspolitikai hatásvizsgálatai.
- Szocioökonómiai vizsgálatok: az iskolarendszer és környezetének területi alapú elemzése, hatásvizsgálatai, a méltányosság, igazságosság, esélyegyenlőség, szegregáció (Feischmidt 2013) és diszkrimináció jelenségeinek kutatása.
- Oktatási szolgáltatások, iskolatípusok és képzési formák térbeli eloszlása.
- Új lehatárolási rendszerek és tipológiák kialakítása az oktatás térbeli különbségeinek vizsgálatához¹⁵²: az oktatás minőségének és eredményességének vizsgálatai, az iskolai szegregáció szintjeinek vizsgálatai.
- Területi mobilitás: a társadalmi mozgások oktatással kapcsolatos folyamatainak vizsgálatai, időbeli és térbeli mobilitásvizsgálatok, az iskolaváltások (output, input, lemorzsolódás), a továbbtanulás vizsgálatának térbeli folyamatai, területi migrációs folyamatok vizsgálata különböző képzettségi szintűek esetében és az elhelyezkedési lehetőségek elemzése.

¹⁵² Például az Oktatáskutató Intézet által publikált hasonló témájú munkák a 80-as évektől: úgy nevezett „városi vonzáskörzetek” a már ismertetett centrum-periféria elmélet alapján.

A kétezres évektől a fenti kutatási irányok lehetőségeit gazdagították a különböző teljesítménymérésekből nyerhető és sokféle elemzésre lehetőséget adó adatok, különösképpen a területi adatok, amelyek eddig sokkal korlátozottabb mennyiségben álltak rendelkezésünkre.

Az iskolai esélyegyenlőtlenségek legfontosabb területi aspektusa sok kutató szerint jelenleg az erős szegregáció, amelyet a különböző teljesítménymérések, a PISA (Programme for International Student Assessment, vagyis Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program.), a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, azaz Nemzetközi Matematikai és Természettudományi Trendvizsgálat), valamint az OKM (a hazai Oktatási Hivatal által szervezett Országos Kompetenciamérés) is megerősítenek.

Oktatáskutatóink szerint kevésbé aggasztóak a többi országhoz mért gyenge hazai tanulói teljesítmények, sokkal sürgősebb kezelésre szorul az iskolai rendszernek az a „betegsége”, amelynek tünete, hogy Magyarország a legrosszabb helyek egyikén áll az utóbbi években abban, hogy a családi háttér mennyire erősen határozza meg az iskolások eredményeit. Ez a jelenség egyértelműen nagyon komoly iskolai esélyegyenlőtlenséget mutat (ld. 31. és 32. ábrák a 2016-os felmérések területi különbségeiről: tanulók képességmegoszlása az egyes régiókban az átlageredmény szerinti növekedő sorrendben).

Ha fenti szempontból tekintünk a területi, társadalmi különbségek oktatásban leképeződő, megjelenő egyenlőtlenségeire, az túlmutat a fentebb ismertetett területi kutatási tipológiánkon, ezért az 5. fejezetünkben ismertetett módon kívánjuk az iskolai esélyegyenlőtlenség területi hatásait feltérképezni, miközben megkérdőjelezzük magát az eddig használt szocioökonómiai kutatási modellt, illetve magukat az azzal kapcsolatos területi hatásokat is. Összefoglalva a helyzetet minden magyarországi kutatás azt mutatja, hogy a települések mérete, az iskolák típusa, illetve regionális szinten az elhelyezkedés (Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régió lemaradását lehet kiemelni) nagyon erősen összefüggnek a tanulók teljesítményével, ami az esélyegyenlőség elvével teljes mértékben ellentétes jelenség. Ugyanez a helyzet a családi háttérrel, ami ha nem is predesztinálja, de igazságtalan mértékben meghatározza a gyerekek jövőjét. Ez azt jelenti (mint már erről írtunk), hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek kisebb az esélyük kitörni, általában kevesebb az esélyük a pozitív irányú társadalmi mobilitásra.

A hazai oktatási rendszerbe bekerülő diákok tehát tovább cipelik társadalmi vagy/és területi hátrányos helyzetüket, amely a tanulási eredményességen keresztül meghatározza további sorsukat.

4.8 *A területi egyenlőtlenségek társadalmi következményei*

A területi különbségek kialakulásának legalapvetőbb okai a természeti erőforrásokkal való ellátottság különbségei és az, hogy a termelési tényezők¹⁵³ mobilitása nem minden helyen ugyanolyan; a területek gazdasági háttere és a hozzá kapcsolódó infrastruktúra és technológiai fejlettség az évszázadok során jellemzően kialakult, bár folyamatosan változik; egy-egy adott területet más népsűrűség és demográfiai helyzet jellemez, ezen tényezőknek a társadalom területi tagozódására nézve igen komoly következményei vannak. A mi kérdésünk az, hogy ezek az egyenlőtlenségek közvetlenül létrehoznak-e esélyegyenlőtlenséget az iskolában, a tanulási eredmények szempontjából, vagy nincs ilyen összefüggés – e kérdéskört a következő nagy fejezetben több szempontból is körbejárjuk, majd a kutatásunkat és az abból kapott eredményeinket bemutató fejezetünkben nemcsak válaszokat igyekszünk adni, hanem megoldási javaslatokat is megkísérlünk megfogalmazni.

Ha területiségről van szó, akkor legtöbb esetben a térben lehatárolható statisztikák, az adatok alapján térképeken ábrázolt társadalmi, gazdasági különbségek számítása és ábrázolása teszik láthatóvá, érthetővé, összehasonlíthatóvá például esetünkben a hátrányos helyzetet, az iskolák adottságait, az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos tényezőket. De minden esetben fenntartással kezeljük ezeket a kimutatásokat, vajon megtaláljuk-e a mérés szempontjából helyes területi szintet, és azon belül mennyire homogén, valóban jellemezhető-e az adott térség a kinyert adatokkal.

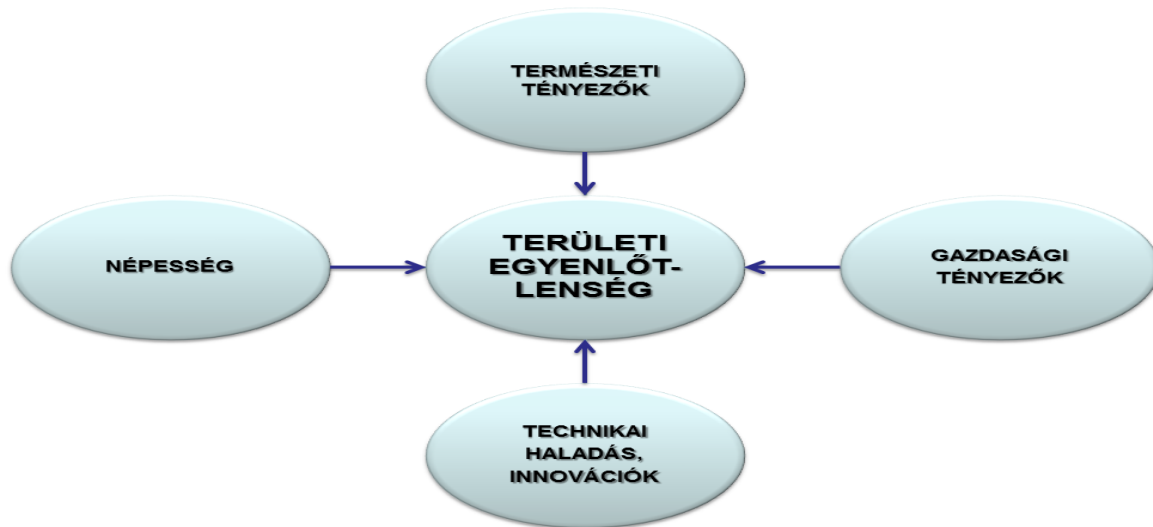
Nem tekinthetjük „természettörvénynek”, vagyis automatikusan, szinte a logika erejével működő összefüggésnek azt, hogy ahol hátrányos helyzettel kell számolni területi, települési szempontból, ott szükségképpen, és e hátrányok miatt csakis rosszabb iskolai tanulási eredmények szülehetnek. Ahhoz azonban, hogy megvizsgálhassuk, mik a valóságos összefüggések ebben a kérdésben, alaposan elemeznünk kell a területi egyenlőtlenségek mibenlétét, keletkezésük mechanizmusait, kezelésük módjait. E problémák feltárásával, leírásával kapcsolatban több elmélet áll rendelkezésünkre, a későbbiekben ezeket is áttekintjük. Fontos dolgotatunk alapkérdésének megválaszolásához feltérképezni a területek (települések) közötti egyenlőtlenség típusait és megjelenési formáit, amelyek mérhetőség és indikátorok szempontjából a következők lehetnek:

¹⁵³ E termelési tényezők sok esetben csak helyhez kötötten hasznosíthatók, nagyon különböző logisztikai költségek (szállítás, közlekedés, kommunikáció) merülnek fel, valamint nagyon gyakran az erőforrások térbeli koncentrációja gazdaságosabb.

- **A terület természeti adottságai**, amelyek nem határozzák meg közvetlenül, egyfajta lineáris módon a gazdasági jövedelemtermelő képességet. Általában a jó természeti adottságok kihasználásához más feltételek rendelkezésre állása is szükséges. Jó adottságok kihasználása is lehet alacsony színvonalú, és gyenge adottságok esetén is teremthető erős gazdaság a területen, a településen (például ilyen a Szilícium-völgy).
- **Gazdasági jövedelemtermelő képesség**, ebből következően a mérhető jövedelemszint, illetve a gazdálkodó és nem gazdálkodó szervezetek és a lakosok vagyona, munkalehetőségek, infrastrukturális ellátottság, szolgáltatások mennyisége és minősége stb., tehát számos olyan „mutató”, amelynek mennyisége, színvonala a gazdasági jövedelemtermelő képességtől függ nagymértékben (általában).
- **A terület (általában település) aktuális érdekérvényesítő képessége**, politikai pozíciója, ez a gazdasági jövedelemtermelő képesség hatását korrigálhatja, bár a két tényező általában együtt jár (a jó érdekérvényesítő képességgel rendelkező település általában jobb feltételekhez jut a gazdasági jövedelemtermelés fejlesztése terén is, ami beruházásokban, munkahelyteremtésben jelenik meg).
- **A tudástőke**. A lakosok iskolai végzettségével, effektíven elsajátított tudásával kapcsolatos emberi tényezők.
- **A területen élő egyének és közösségeik kulturális sajátosságai**, kulturális örökségek, hagyományok, az élet nagyon sok területén az emberekre sajátosan, az adott területen jellemző attitűdök.
- **Település mérete, típusa, lakosság száma**, összetétele, munkaerő mennyisége és minősége.
- **Beruházási potenciál**, intézményi és szolgáltatási ellátottság és azok kiépítésének lehetőségei (amely egyúttal az előző szempontokból részben következhet is), a mérhető területi tőke. (Melléklet: 51 és 52. ábra: területi tőke térképek).

A területi egyenlőtlenséget rendszerezhetjük a fenti különbözőségek mentén, vagyis a népesség száma, összetétele, gazdasági és szociális helyzete, a demográfiai, statisztikai adatok, a természeti tényezők, például az erőforrások és a táji adottságok, a terület gazdasági helyzete (GDP és egyéb mutatók), valamint a helyi vállalkozások, fejlesztések mértéke, flexibilitása, a humán erőforrás minősége (Harcza 2015), az adott terület szervezeteinek innovációs potenciálja, a technikai haladás indikátorai alapján. A legújabb közgazdasági megközelítések egyre nagyobb számban használnak alternatív indikátorokat annak megállapítására, hogy egy-

egy térség milyen szociális, gazdasági adottságokkal jellemezhető (Melléklet: 33. és 34. táblázat). Káposzta József (2005) négy fő tényezőt emel ki a területi egyenlőtlenségek hatásrendszerében:



25. ábra: A tényezőellátottság területi szempontú egyenlőtlenségi modellje

Forrás: Káposzta József 2005-ös Területi különbségek kialakulásának főbb összefüggései című előadása alapján saját szerkesztés

Ahogy már említettük, a térben zajló társadalmi folyamatokat vizsgálja az 1950-es években kialakult regionális tudományterület, amely multidiszciplináris alkalmazott tudomány. Egyik legnagyobb dilemmája éppen a területi egységek formálása és formálódása, rendszerezése és azokban az egyenlőtlenségek csökkentése.

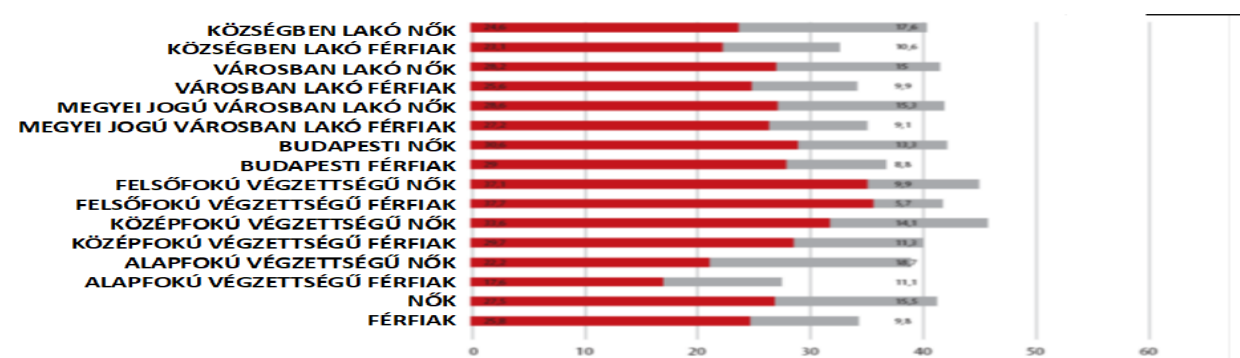
Amikor az oktatás, az esélyegyenlőtlenségek és a területiség összefüggéseit vizsgáljuk, érdemes megnéznünk, hogy a különböző típusú régiók hogyan alakulnak ki és milyen különböző funkciókkal rendelkeznek, hogy megértsük azoknak a helyi jellemzőknek az egyik fontos és meghatározó forrását, amelyek minden olyan iskolarendszerben meghatározó szerepet játszanak, ahol a lokalitás érvényesülni képes. Mi, a magyarországi viszonyokat vizsgálva elsősorban a településnagyságot, a gazdasági egyenlőtlenségeket, valamint az elhelyezkedést (régiók) tudjuk kapcsolatba hozni az iskolai esélyegyenlőtlenséggel.

A területi vizsgálatokban a földrajzi perifériát a határ menti zónákra vonatkozóan elemzik a határok szerepének csökkenése alapján (Ratti 1991). A társadalmi folyamatok elemzésében a szintek és a lehatárolás igen fontos; a területi egyenlőtlenségeket azokkal az indikátorokkal (statisztikai számokkal) szokták összehasonlíthatóvá tenni, amelyek a különböző térségekben területi lebontás (népsűrűség, fejlettség), térségi szintek vagy településtípusok szerint mérik a földrajzi adottságok és a gazdasági tevékenységek életminőségre vonatkozó hatásait, ill.

társadalmpolitikai céljainak megvalósulását. Leggyakoribb társadalmi mutatók (amelyek egyúttal az esélyegyenlőtlenség szempontjából is fontos tényezők):

- egészségügy, demográfia (Uzzoli 2003, Nemes Nagy József 1995, Vanicsek 2003)
- oktatás (Melléklet 31. táblázat), végzettség (Lengyel, Sánta, Kanó 2015)
- foglalkoztatottság, munkanélküliség, jövedelmek, munkafeltételek és szociális biztonság (Németh, Kiss 2007)
- szabadidő, életmód, szolgáltatások igénybevétele és háztartás (Nemes Nagy 1988; Nemes Nagy, Németh 2003):
- lakás, lakhatási viszonyok
- természeti és épített környezet
- közlekedés, infrastruktúra, energiafelhasználás stb.

A térséggel kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalomban megjelent egyenlőtlenségi elemzések olyan nagy számban tartalmaznak témánk szempontjából értékes és hasznos adatokat, hogy csak a kutatásunk és következtetéseink szempontjából különösen releváns eseteket kívánjuk itt bemutatni. Az egyik ilyen példa, amely esélyegyenlőtlenség szempontjából is igen meghatározó, az a várható élettartam, amely kimutathatóan rosszabb számokat mutat sok esetben éppen az esélyegyenlőtlenség szempontjából vulnerábilis társadalmi csoportok rovására. Például a hazai születéskor várható élettartam 4 évvel marad el az OECD-országok átlagától, azonban a magyarországi romáké több mint tíz évvel marad el az EU átlagtól. Másik példánk lehet, hogy az is egyértelműen kimutatható (a településtípusok, végzettségek, nemek szerinti statisztikai KSH-adatokból), hogy sokkal jobb életésélyei vannak egy városban élő, egyetemet végzett nőnek, mint egy alapfokú végzettséggel rendelkező, vidéki férfinak.



26. ábra: A magyar nők és férfiak várható élettartama (35 éves kortól a hátralévő évek száma településtípusonként és iskolai végzettség szerinti bontásba (0 pont = 35+)

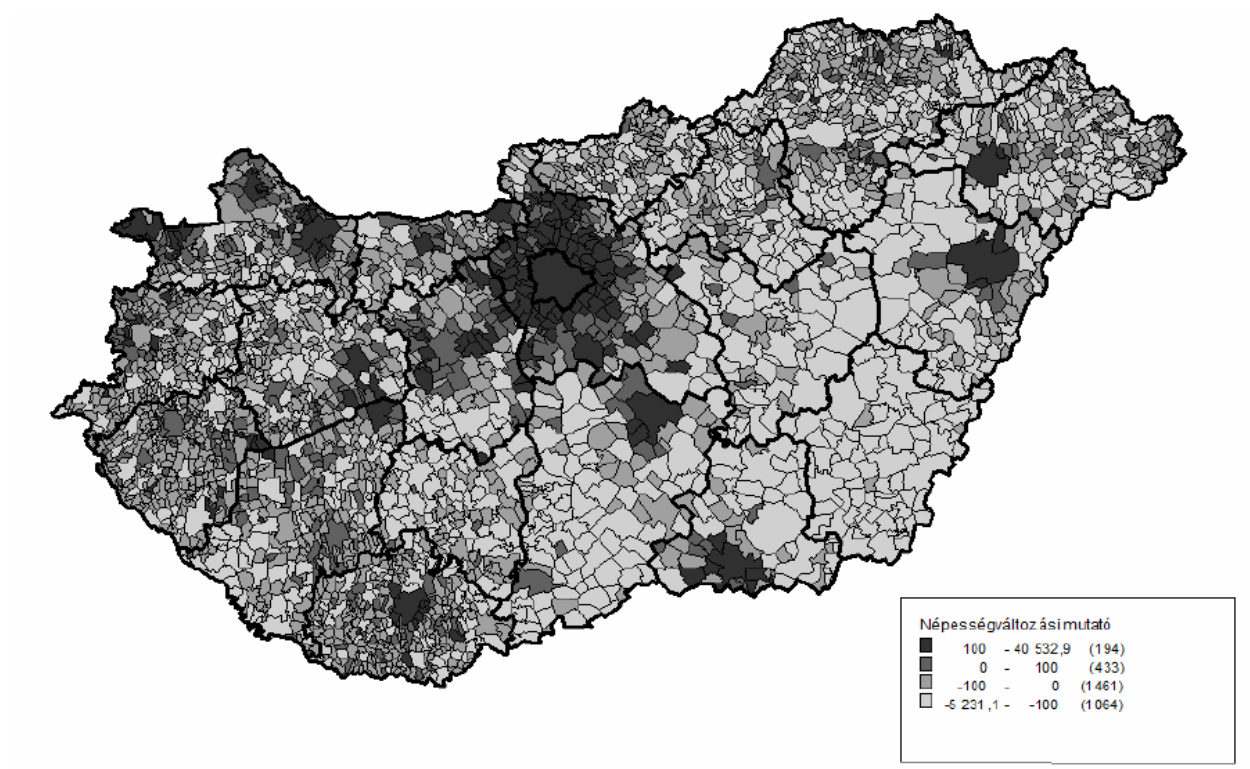
Forrás: Kollányi, Imecs 2007.

A születéskor várható élettartam jellemzi az életmódot, az elérhető egészségügyi ellátást, és sok más szempontból is a kimutatható különbségek veszélyeztetettséget jeleznek, tehát ez a

jelenség is egyértelműen a társadalmi esélyegyenlőtlenség egyik szimptomája. Hasonlóan egyértelmű az adatok összefüggése az iskolai végzettség, a lakóhely (településtípus, régió, lakhatási feltételek) és a munkalehetőségek (területi munkanélküli ráták), vagy akár a társadalmi rétegek között. (Melléklet: 47. ábra)

A társadalmi egyenlőtlenségek területi megnyilvánulásának egyik dimenziója a települések nagyságának és adottságainak különbségében van (vö. a fentebb rendszerezett településtipológiák), a másik pedig a településeken belüli különbségekben található.

Magyarország centrumainak jelenlegi helyzetét a mobilitás iránya és dinamikája (amely a legtöbb országéhoz képest igen alacsony) is jól mutatja:



27. ábra: Magyarország településeinek népességszám-változása 2006–2011 között

Forrás: Bajmócy (2014, p. 22.)

A fenti térkép alapján jól megkülönböztethetőek a fejlődő centrumterületek, melyek vonzzák a munkaképes lakosságot, valamint a perifériák, amelyeket az elvándorlás, és abból is következően az előregedés és az elszegényedés jellemez.

Az esélyegyenlőség szempontjából fontosnak tartjuk még Bajmócy tanulmányai alapján kitérni a – kis és nagy léptékben egyaránt előforduló – területi kirekesztődésre (Boros, Hegedűs, Pál

2006, 2007, 2013), amely elemzés azért különösen lényeges, hiszen e folyamatok eredménye egyéni szinten az elszegényedés, a hajléktalanság, intézményes szinten az ellátottság különbségei, közlekedési szempontból (csomóponttól a zsákfalúig) az elérhetőség, megközelíthetőség. társadalmi szempontból szegregáció és a szelekció, geopolitikai szempontból bizonyos térségek leszakadása, stb., tehát szinte minden területileg elemezhető esélyegyenlőtlenségi helyzettel kapcsolatba hozható.¹⁵⁴

4.9 Méltányosság, motiváció és diszkrimináció pedagógiai szemléleteinek modelljei

A modellalkotás célja a gyakorlati jelenségekből a lényeg megragadása és szemléltetése, és sok esetben az, hogy a jelenségek előre jóslhatóvá, illetve tudatosan átalakíthatóvá váljanak. Az utóbbi célkitűzés a pedagógiai témájú modellek gyakori jellemzője, mivel többnyire az oktatási rendszer jobbításának a szándéka motiválja létrejöttüket. Ebből következően ezek a modellek egyfelől elméleti konstrukciók, melyeket világnézeti, értékorientációs, etikai szempontok is befolyásolnak, másfelől értéküket végső soron a valóság alakítására gyakorolt hatásuk alapján nyerik el. A méltányos oktatással összefüggésbe hozható motivációs, szervezetszociológiai és neveléstudományi elméletek és modellek számtalan esetben leképezik az oktatás keretén belül megvalósuló folyamatokat, az iskolában zajló folyamatokban részt vevő szereplők viselkedését, egymáshoz való viszonyukat, illetve a közöttük végbemenő interakciókat. (Erről bővebben majd a kutatási összefoglalónkban adunk elemzést.)

Bourdieu leírta és rendszerbe foglalta azokat a javakat, amelyek meghatározzák az egyén gazdasági, társadalmi helyzetét, hitt abban, hogy a társadalmi törvényszerűségek, a rejtett folyamatok statisztikai módszerekkel értelmezhetőek, és bizonyos szabályszerűségeket mutatnak, amelyek a tudomány erejét növelik, és képesek közelíteni az elméleteket a valósághoz. A tőkétípusokat két részre osztotta: anyagi és szimbolikus (szellemi, kulturális, kapcsolati stb.) tőkére. Nem anyagi jellegű például a tudástőke, amelyet intézményesített formában az iskola ad át, jó családi háttérrel (vö. Rawls, Bourdieu, Merton stb.) otthonról szerezhető meg, természetesen különböző mértékben, és később – mennyiségétől és értékétől függően – különböző módon hasznosíthatja az egyén, vagyis „átválthatja” (ezt Bourdieu

¹⁵⁴ További kifejtése a témának: Rác Attila: Város és vidéke Településszociológiai tanulmányok (www.belvedere.meridionale.hu/letolt/varosvidek2.pdf), valamint A szegénység és a társadalmi kirekesztődés (docplayer.hu/16388610-A-szegenyseg-es-a-tarsadalmi-kirekesztodes.html)

transzformációnak nevezi) hatalommá, pénzzé, tehát meghatározója alaptémánknak, az esélyegyenlőségnek.

Bourdieuire hivatkoztunk, amikor az iskola társadalmi funkciójának elméleteit írtuk le, eszerint a kapitalizmus oktatási rendszere a szociális különbségeket továbbörökíti, ami az uralkodó tudáselit érdeke, az általuk kijelölt út, ebben nyilvánul meg az iskola konzervatív szerepe. Az oktatás azonban nemcsak a társadalmi státuszt, de a területi különbségeket is konzerválja. A területi elemzésünkben részletesen is kitérünk arra, hogy a regionális egyenlőtlenségekből adódó, az oktatási rendszerben is jelentkező esélyegyenlőtlenségek már a rendszerváltás előtt is megoldandó problémaként merültek fel. Kozma például „korát megelőzve” 1983-ban egy átfogó tanulmányában hálózatfejlesztést javasol, mint jövőbeli lehetőséget a különbségek csökkentésére. (Az ilyen irányú fejlesztést fontosnak tartom, mint azt kifejttem a kutatásaim alapján kidolgozott javaslatainkat a 7. fejezetünkben.)

Ahhoz, hogy megértsük az esélyegyenlőtlenség és/vagy méltányosság problematikáját az iskolában mint szervezetben, és megvizsgáljuk a szereplők helyzetét és részben abból adódó viselkedését, két elméletrendszerrel hívhatunk segítségül, az egyik a külső nyomásból eredő viszonyokat, a másik a belső érdekviszonyokból eredő szituációkat és cselekvéseket írja le. Valójában itt egy paradigmaváltás folyamatában vagyunk, amelynek kezdete a kilencvenes évek elejére datálható.

Az általános politika, azon belül is a szociálpolitika és az oktatáspolitikai területén is elkezdődött egy polémia arról, hogy az egyenlőség megteremtése helyett a méltányosság legyen a meghatározó elvárás. Ennek az elképzelésnek a főbb kritikája, hogy egy egyenlőtlen társadalomban nem éri el valódi célját, és megvalósíthatatlan is, ezért a kétezres évek elejére az elvárás úgy módosult, hogy a teljesítmények által okozott különbségek ne az egyén (diák) társadalmi státuszától (a szociális háttértől, a családi jövedelemtől vagy a hatalmi helyzettől) függő okok következtében alakuljanak ki (Levin 2003).

Alaptémánk fogalmi rendszerében több esetben értelmezési problémát okozhat, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenség sok esetben státust jelöl, amely alapján társadalomtudományi szempontból vizsgálható az oktatás kimeneti oldalról. Az iskolai esélyegyenlőség fogalmát a szakirodalom egy része azonban másképp értelmezi, egyfajta elvárásként használja arra a processzusra, amely az oktatás folyamán megvalósul, vagyis egy elvárás arra nézve, hogy az iskola nyújtson az oktatás területén azonos esélyeket. Az első szemléletbeli törés már itt tapasztalható, ugyanis az egyik irányzat azt mondja, hogy egyenlő esélyeket egyenlő eszközrendszer biztosításával nyújthatunk a tanulók számára, az újabb paradigma azonban már az egyénre szabott oktatást

jelöli meg mint valódi esélyt, de ezt már sok esetben a méltányosság fogalomkörébe sorolják. Ezen a ponton érhető tetten a második értelmezési zavar, ugyanis a méltányosság az egyik értelmezés szerint eredendően a szabadon, egyedi igények és képességek alapján választható oktatási formák kínálata, azonban a mai gyakorlat szerint egy meritokratikus megközelítés, amely az iskolarendszertől azt várja, hogy a szorgalmat és a szellemi képességeket értékeli. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy a szociokulturális háttértől függetlenül értékeljen az iskola, tehát lényegében az a gondolat, hogy a hátrányos helyzetű tehetségek ne kallódjanak el. Ezen a ponton ismét eltérnek a vélemények abban, hogy mit tegyen az iskolarendszer a gyengébb képességű és a nem kellően motivált, vagy valamilyen szempontból „problémás” diákokkal, de a leglényegesebb szakmai különbség talán abban van, hogy mit várunk az esélyegyenlőtlenség csökkentése érdekében az iskolától. Az igazán méltányos oktatás minden gyerekben megtalálja a tehetséget, és nincs egységes, mindenkire egyformán érvényes elvárásrendszer, ezért a „gyengébb képességű tanuló” kifejezés értelmét veszti. Az igazán méltányos iskolában a gyerekek belső motivációja (kíváncsiság, érdeklődés) a motorja a tanulásnak és a fejlődésnek, ebben „csak” támogatja a pedagógus őket, és nem tanít a klasszikus módon. Ez esetben nincsenek „problémás” diákok, csak mások, de mivel mindenki más, ez a méltányos oktatásban a természetes állapot. Az igazán méltányos oktatási rendszerben az iskolának pedig nincs feladata az esélyegyenlőség elve érvényesítésének növelésével kapcsolatban a méltányos oktatás ideális megvalósulása esetén. (Charalambous és mtsai 2018)

Azonban ez a fajta méltányosság megközelítés még mindig nem veszi figyelembe a valóságot, azt a hatást, hogy a mai gyakorlatban az iskola a gyermekek társadalmi háttérét, státusát transzformálja jó és rossz helyzetük szerint előnnyé vagy hátránnyá; így könnyen előfordul, hogy a gyengébb családi háttérű gyerek nem tudja képességeit még megmutatni sem, így elkerülhetetlen a kudarc. Kudarc ez a gyerek számára, de kudarc a mai iskolarendszer számára is, hiszen sem az esélyegyenlőség, sem a méltányosság elve így nem érvényesül végül.

Mindezekből látható, hogy a minden gyerek számára méltányos oktatási rendszer és a ma működő iskolarendszer alapvető ellentmondásban van egymással, és a társadalmi igazságosság elve, a gazdasági és a munkaerőpiaci megfontolások is alapvető reformokat tesznek szükségessé, amelyek már az ezredforduló előtt megfogalmazódtak. Az oktatási esélyegyenlőség és méltányosság elvének tisztázására 1997-ben az OECD új irányelvet adott ki, amely az oktatási méltányosságot csak az oktatási folyamat eredményeként vizsgálta, és deklarálta, hogy maga a méltányosság egy olyan jellegű oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján tekintsék át

választási lehetőségeiket és hozzanak döntéseket, s ebben ne befolyásolják őket sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkriminációs hatások.

„Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiatal számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, lehetővé téve számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemtől, etnikai hovatartozástól és szociális háttértől függetlenül nyit meg gazdasági és társadalmi lehetőségeket.”¹⁵⁵

Az igazságos és befogadó oktatási rendszer növekvő fontossága azon a feltevésen alapul, hogy az egyén képzettségi szintje közvetlenül összefügg jövője életminőségével. Azt feltételezhetjük, hogy a minőségi és méltányosságot gyakorló oktatási rendszer az, amely mindenki számára egyenlő lehetőséget nyújt, egyben szilárd alapot is szolgáltat a jövő tisztességes és virágzó társadalmának. Az oktatásban való egyenlőtlenség csökkentése fontos lenne a társadalmi egyensúlytalanságok és a labilis gazdasági helyzet megelőzése, elkerülése szempontjából.

Az oktatási rendszerben fellelhető esélyegyenlőtlenség a rosszabb családi háttérű, alsóbb társadalmi helyzetű rétegből, vagy/és hátrányosabb helyzetű területről induló diákok számára a legtöbb esetben egyúttal kevesebb esélyt jelent a színvonalasabb tanuláshoz, nagyobb valószínűséggel rosszabb iskolai eredményeket jelent, amelyek a későbbi továbbtanulási esélyeket és a karrierlehetőségeket is negatívan befolyásolják. Tehát valamiféle – területi szintű, például országoként változó mértékű – összefüggés tapasztalható a tanulás eredményessége, a tanuló lakhelye, valamint a családi, társadalmi háttér között¹⁵⁶.

A pedagógusoknál és az elméleti szakembereknél is komoly szemléletbeli különbségeket tapasztalhatunk, ha azt a kérdést tesszük fel, miért és hogyan alakulnak ki az esélyegyenlőtlenségek. Az esélyegyenlőtlenség kialakulását magyarázza a két legelterjedtebb hazai pedagógiai paradigma¹⁵⁷.

Az egyik a „deficit modell”, amely szerint az alacsonyabb társadalmi státusú családokban nevelkedett gyerekek érték- és normarendszerük, ismeretrendszerük, képességeik fejlettsége,

¹⁵⁵ A magyar szöveg forrása: <http://ofi.hu/eselyegyenloseg-es-oktataspolitika>, Eredeti: ERIC - Education and Equity in OECD Countries., 1997 equity in education - OECD.org

¹⁵⁶ Azt, hogy a tanulói teljesítményeket össze tudjuk hasonlítani, az UNESCO javaslatára az oktatási rendszerek vizsgálata céljából 1961-ben létrejött IAEEA-nak és az abból szinte mozgalomként kinövő nemzetközi teljesítménymérő rendszerek sokasága eredményeinek köszönhetjük. Az 1970-es természettudományok tesztje (FISS) 24 országban már nem csupán a tanulás eredményességét, de a környezeti feltételeit is mérte (tanteremkutatások); 1991 az alapműveltség nemzetközi éve volt, amikor bevezették az olvasásvizsgálatokat is.

¹⁵⁷ A jelenleg hazánkban elfogadott és az innovatívabb, angolszász és skandináv típusú paradigmákra e fejezet végén, valamint a 6. és 7. fejezetben visszatérünk.

kommunikációjuk fejlettsége, tanuláshoz, iskolához, tudáshoz való viszonyuk, magatartásuk, viselkedésük tekintetében deficitekkel érkeznek az iskolába, így az oktatási rendszer „készen kapja” a problémát, ezért nem felelős sem a hozott hátrányokért, sem az ezekből adódó esélyegyenlőtlenségekért.

A másik, ezzel élesen szembenálló elmélet a „szegregációs modell” (Havas-Liskó 2002; Kertesi, Kézdi 2004), amely azzal magyarázza az esélyegyenlőtlenségek létrejöttét, hogy a jobb érdekérvényesítő képességekkel rendelkező társadalmi csoportok szülei nem engedik gyerekeiket együtt tanulni hátrányos helyzetű társaikkal, így kialakul egyfajta szelekció. Létrejönnek az elitiskolák és a szelekcióval rosszabb körülményeket nyújtó, diszkriminatív, szegregáló iskolák¹⁵⁸. A deficitmodellt az amerikai szakirodalomban a konfliktuselmélet követői (Ansalone 2006, Oakes 2005) támogatják, és nyomkövetés (tracking) modellnek is emlegetik, míg a „szegregációs modellt” inkább a funkcionalista irányzat támogatja (Hill, Macrine és Gabbard 2010, Liston 1990), társadalmi elhelyezésként (social placement) jellemezve. A mi nézetünk szerint a fenti jelenségek sokkal inkább következményei, illetve szimptomái az esélyegyenlőtlenségnek, mint okozói.

A deficit modellt azért különösen nehéz megérteni, mert a kutatások, vizsgálatok jórészt tényként kezelik alapokként a szociokulturális hátrányt. Ez azt jelenti, hogy a kutatók az oktatási rendszer sok részét vetik górcső alá, kritizálják, azonban a társadalmi hátrány tanulásra gyakorolt negatív hatását és az ebből eredő esélyegyenlőtlenséget axiómának tekintik, hiszen maguk a társadalomtudósaink is többnyire a középosztályhoz tartoznak, így nem tudják „megtagadni” értékrendjüket, vagy legalábbis kitekinteni a mai iskolarendszer által meghatározott normarendszer kereteiből. A deficit modellnek tehát jellemző kiindulási alapja az ún. szociokulturális hátrány, ami azt a szemléletet tükrözi, hogy az iskolarendszerbe eleve – bocsánat a túlzásért – selejtes áruként (sic!) kerülnek be bizonyos gyerekek.

A pedagógusokkal készített interjúink során ez a nézet, vélekedés számtalan esetben és igen változatos formában felmerült. (Ezeket az 6.6. fejezetben ismertetjük.) Valójában ez a szemlélet az oktatási rendszer bemeneténél és működésénél megnyilvánuló szelektivitásról, előítéletekről és a rendszer egyénre szabottan működni képtelen rugalmatlanságáról ad pontos látteleletet.

¹⁵⁸ Természetesen a szelekció és a diszkrimináció nem feltétlenül járnak együtt.



28. ábra: A szociokulturális hátrány elemei

Forrás: Gyarmathy Éva (2010)

A „deficit” a hátrányok azon része, amely az eltérő kulturális vagy más egyéni sajátosságokból és egyéb olyan tényezőkből adódik, amelyek elvileg nem befolyásolják magát a tanulási képességet (Klausmeier – Goodwin 1971). A 32. ábra nagyon pontosan és elemezhetően bemutatja, hogy a deficitmodell rendszerében gondolkodóknak: miért van tudományos ismérvekkel is alátámaszthatóan meggyőző érvrendszere, amely igaz, ha az iskolarendszerbe belépők esetén vizsgáljuk, mennyire ingerszegény a környezetük, milyen funkcionális hiányosságai vannak a gondolkodás és verbalitás terén, és milyen nehéz anyagi körülmények közül érkeznek stb. Szociológiai szempontból ezek adatokkal alátámasztható, elemezhető tények, neveléstudományi szempontból érdemes az iskola mint intézmény felől rátekinteni a folyamatra, hiszen a rendszerbe bekerülő 6-7 éves gyerekek (maguk a pedagógusok is erről számolnak be) különböző egyéniségűek, de valójában az iskola alakítja a gyerekek egy részénél hátránnyá, amit maga az oktatás deficitnek értekel. Deficitmodell létezik az idősgondozás, a gyógypedagógia, az egészségügy területén is, nem csak a közoktatásban, és minden esetben az a lényege, hogy az egyén valamiféle hibás, hiányos, nem egészséges állapotban van, amely aztán rendszerszerűen, nem a teljes emberre, hanem magára a „problémára”, vagyis a deficitre fókuszál, azt próbálja önmagában megoldani. Számos érintett tudományterületen egyre

hevesebben támadják ezt a megközelítést, így a szociális és orvosi területeken is inkább a holisztikus vizsgálatokat javasolják, a teljes egyén figyelembevételét. Ez különösen ajánlatosnak tűnik az oktatás területén, ahol a deficit – a betegséggel, idős korrall és egyéb belső adottságokkal ellentétben – csak egy bizonyos viszonyrendszerben létrejövő, az oktatási intézmény által létrehozott, ha úgy tetszik mesterséges „rendellenesség”. Hasonló logikával érthetjük meg, mint a Rousseau által vázolt természetadta és társadalmi szerződés által ember alkotta esélyegyenlőtlenségek különbségeit (vö. 3.1. fejezet a Társadalmi egyenlőtlenségekről). Vagyis vannak objektív (természetes, fizikai) deficitek és szubjektív (mesterségesen létrehozott) deficitek, amelyeket azonban ma még az intézményrendszer nem különít el, nem kezel másképp.

A szakirodalomban e felfogásrendszer gyakran kapja az esélyegyenlőtlenségek kezelésének „deficit modellje” megnevezést (Ford és Mtsai 2002), jelezve, hogy *„az egyenlőtlenségek kialakulásában az egyes társadalmi csoportoknál meglévő deficiteket tartja döntő tényezőnek, és a problémával való megküzdésben is a deficitek leküzdését, kompenzálását tartja a legfontosabb feladatnak.”* (Nahalka, Zempléni 2014)

A vulnerabilitások csak akkor léteznek, ha azzá formáljuk őket, különösen akkor számít nagyon erősen egy gyerek rossz szociális helyzete vagy az iskolázatlan családi háttér, ha a pedagógusok az onnan hozott értékeket, tudást veszik figyelembe, ha aszerint értékelnek, ha bizonyos előítéleteket hordoznak az érintett diákokkal szemben. A látens diszkriminációt kiszűrő iskola feladata már nem az kell, hogy legyen, hogy kiegyenlítsen és felzárkóztassa a gyerekeket egymáshoz és az egyenlőséghez képest, nem az, hogy egy-két tehetséget megtaláljon, kiemeljen és gondozzon, hanem hogy minden egyes diákot támogasson abban, hogy megtalálja és kiteljesíthessék saját tehetségeiket, megtanuljanak tanulni, célokat kitűzni maguk elé és saját magukat motiválni a céljaik elérésében, tudjanak egyénileg és csoportban is dolgozni, kitartóan figyelni és problémát megoldani.

Úgyanúgy igaz ez az iskolai, mint a társadalmi egyenlőségre, amely egy állapot, amelyben mind egy adott intézményben, mind a teljes társadalomban¹⁵⁹ vagy bizonyos, jól körülhatárolható csoporton belül minden ember bizonyos szempontból ugyanolyan státuszt élvez, beleértve a polgári jogokat, a szólásszabadságot, a tulajdonjogokat és az egyes szociális javakhoz,

¹⁵⁹ A teljes társadalmi egyenlőség feltételezi a társadalmi osztályok és kasztok határainak, sőt a létezésének is jogi úton érvényesített megszüntetését, valamint a diszkrimináció bármilyen (rassz, nem, orientáció, kaszt vagy osztály és egyéb társadalmi hovatartozás, származás, külső, kor, nyelv, vallás, vélemény, jövedelem vagy vagyon, fogyatékoság stb. alapján megvalósuló) megnyilvánulásának tilalmát.

társadalmi intézményekhez és szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést. Minden ember a társadalmon belül több szerepben, „több dimenzióban” létezik párhuzamosan: neme, kora, jövedelme, családi helyzete és sok más szempont szerint, tehát valamiben minden egyén lehet kisebbségben, ez azonban nem okozhat önmagában hátrányt. Ez azt jelenti, hogy a fenti tényezők miatt senkinek sem csökkenhetnek a lehetőségei egyénileg, vagy bizonyos csoportokban, senkit nem érhet hátrányos megkülönböztetés vagy rosszabb bánásmód.

A fenti két paradigma alapján a legtöbb társadalmi egyenlőtlenséget vizsgáló kutatás éppen az iskolai értékelések és főként szabványosított tesztek eredményeit használja arra, hogy lemérje és elemezze a diákok területi, családi, szociális háttere és teljesítménye közötti összefüggéseket. A kritikusok szerint ezek a tesztek értékrendi, kulturális szempontból torzultak, mivel olyan kérdéseket is tartalmaznak, amelyeknek a válaszait valószínűleg fehér, középosztálybeli tanulók jobban ismerhetik, akik a családi hátterük miatt sok olyan típusú tapasztalattal rendelkeznek, amelyek segítenek nekik a kérdések megválaszolásában (míg sok más területen, melyek azonban nem jelennek meg az iskolai nevelés értékrendszerében, kevesebb tapasztalatuk van). Azt is mondják, hogy a szabványosított tesztek eredményei tükrözik a diákok társadalmi-gazdasági státuszát és tapasztalatait a tanulói képességek mellett. Amennyiben ez a kritika igaz, maguk a szabványosított tesztek is fenntartják a társadalmi egyenlőtlenséget (Grotsky, Warren, Felts 2008).

Ez a példa átvezet minket a harmadik paradigmához, a „látens diszkrimináció” modellhez, amely ugyancsak az esélyegyenlőtlenség kialakulását hivatott megmagyarázni, és az oktatási rendszernek a kultúrákhoz való egyoldalú viszonyulását jelöli meg fő oknak.

„A gyermekek jelentős hányada szituatív szintű anyanyelvvel lép be az iskolába, ahol dominánsan a narratív szintet használják, vagyis ennek ismeretére, használatára lenne szükség. A szituatív szintű, a fejletlen elbeszélő szintű anyanyelvű tanulók nehéz, reménytelen helyzetbe kerülnek. (...) Bernstein (1971, 1975) híres elmélete a korlátozott kódot (a szituatív, a szituációhoz kötött beszédet) és a kidolgozott kódot (a narratív, a konkrét észlelhető szituációhoz nem kötött elbeszélést) használó családok gyermekeinek iskolai teljesítménye közötti különbségek eredetét magyarázza. A kidolgozott és a korlátozott kódot használók nyelvhasználatának különbségei elsősorban a szintaktikai vonatkozásokban nyilvánulnak meg. Az iskola alsóbb évfolyamain a tanítás szükségszerűen a kidolgozott kódot, a narratív kommunikációt használja.” (Nyitrai 2010, p. 63.) Ezzel a a kidolgozott kóddal, illetve narratív kommunikációval találkozik először az óvodába vagy iskolába kerülő gyermek, akinek otthonról hozott kódrendszere nem alacsonyabb értékű, csak más, mégis azt feltételezhetik róla,

hogy nem tud annyit. Más területen is különbözhet az intézmény elvárásaitól, értékrendszerétől, például viselkedésében, ismereteiben.

A pedagógiatörténet alapvetően természetesnek tekinti, hogy léteznek esélyegyenlőtlenségek. Maga a neveléstudomány (Feinstein, Duckworth, Sabates 2004; Ford és mtsai 2002; Gyarmathy 1995; Coleman és mtsai 1966) kizárólag a társadalmat nevezi meg és teszi felelőssé a különbségek kialakulásáért. Ez az elmélet híven tükrözi a mai pedagógiai gyakorlatot (vagy a gyakorlat az elméletet?), mint az megfigyelhető 5.3.1. és 5.3.3. alfejezetünkben, melyben a kvalitatív kutatásunk eredményeit mutatjuk be (Szabolcs 2001). Maguk az oktatásban dolgozók is úgy vélekednek (tudósainkkal összhangban), hogy a „(...) ezek a szegény gyerekek soha nem fognak megtanulni tanulni és nem is akarnak ... amikor hazamennek, senki nem kérdezi meg tőlük, hogy van e lecke, vagy hogy mi volt az iskolában. Mi hiába magyarázzuk el nekik többször, korrepetáljuk, nem érdekli, pedig lehet, hogy meg tudná tanulni a gyerek, de nincs vele semmi célja és lehet, hogy soha nem is fogja a tudását használni.” (egy interjúalany pedagógus véleménye). E képben a szociális helyzet szinte determinálja a gyengébb tanulási eredményeket, miközben néhány kivétel is adódik néha. Fontos, hogy e felfogás szerint az iskola egyáltalán nem visel felelősséget az esélyegyenlőtlenségek kialakulásával összefüggésben, az külső tényezők által determinált. Az iskola azt teheti ebben a megközelítésben, hogy igyekszik felzárkóztatni az iskolában hátrányokkal indulókat, egyes pedagógusok, iskolák és programok ebben odáig is elmennek, hogy e felzárkóztatás során a pozitív diszkrimináció gyakorlatát folytatják (a felzárkóztatásra csoportosítanak át pedagógiai forrásokat). A „deficit modell” szerint az esélyegyenlőtlenség leküzdésére az oktatás annyit tehet, hogy a gyengéknek minősített tanulóknak külön tart felzárkóztatást, a tehetségeseknek pedig magasabb szintű képzést szervez.

A „szegregáció modell”-ben gondolkodók magát a szegregációt kívánják megszüntetni, az együttnevelést megvalósító integrációs programok (Melléklet: 63. ábra) bevezetését és az oktatás reformjaként a komprehenzív iskolarendszer kialakítását szorgalmazzák. Pontosabban fogalmazva a komprehenzív iskolafejlesztések (Proctor 1984) egyik fontos célja a szegregáció visszaszorítása, azonban nem biztos, hogy csak azon oktatási szakemberek támogatják, akik az esélyegyenlőség fő okának a szegregációt tartják. Az integráció azonban önmagában, speciális pedagógiai módszerek hiányában nem csökkenti az esélyegyenlőtlenséget, sőt felkészületlen pedagógusok esetén még akár növelheti is, de még a pozitív szocializációs hatás (Czibere 2002) elérése is nagyban függ a pedagógusok képességeitől, energiabefektetésétől, illetve az iskola pedagógiai kultúrájától. Fontos szerepet kap az integrációban a pozitív diszkrimináció,

amelynek hatásairól a szegregációs modell elméletrendszerben az integrációról készült vizsgálatok számolnak be; például az „ingyen busz, ingyen ebéd, ingyen taneszköz” juttatás a hátrányos helyzetű, különösen roma tanulók számára Mayer (2011) beszámolója szerint olyan intenzív ellenérzést váltott ki az iskolákban és a szülők körében, hogy sok helyen verbális agresszió és néhol tettelegesség volt a következménye. Az egyik legismertebb és legelfogadottabb érv a szegregáció megszüntetése és az integráció mellett (Havas, Zolnay 2010), hogy ahol az iskolában a szegregatív rendszerben nevelkedő különböző kulturális háttérű gyerekek nem ismerik meg egymást, ott több lesz az előítélet, nagyobb marad a kultúrák távolsága, és ez számtalan törésvonalat hoz létre a későbbiekben, hiszen nem tanulnak meg együttélni még gyerekként. Gazdasági érvek és komoly számítások is alátámasztják ezt az érvelést, miszerint akik már az iskolában kirekesztettek voltak, azok nagyobb valószínűséggel lesznek a redisztribúciós rendszerben a támogatotti, mint a befizetői oldalon (Gilens 2009). Ahol a társadalom töredezett, ott több a feszültség, jellemzőbb a bizalmatlanság és kevesebb a szolidaritás az emberek között. A szegregáció megszüntetésére való törekvés sok esetben valóban fontos szakmai érveken alapul, de önmagában az, hogy „összezárunk” különböző gyerekeket, minél heterogénebb csoportot képzünk, nem jelent megoldást a tapasztalatok szerint.

A legújabb és még nem kellően ismert és megértett „látens diszkrimináció modell”-ből kiindulva a legsürgősebb teendő a társadalmi szemléletváltás, a hazai iskolák többségét jellemző pedagógiai kultúra és oktatásmódszertan gyökeres átalakítása. Célja egy integratív, inkluzív, interkulturális pedagógiai alapokra épülő, adaptív iskolarendszer kialakítása területileg egyenletesen magas színvonalú, de a személyre szabott fejlesztést, a differenciálást az egyik legfontosabb alapelvként kezelő, nem centralizált oktatással. Az adaptivitás fontos esélyegyenlőségi tényező, amely olyan iskolai kultúrát (erről még bővebben szólunk) és oktatási módszertanok használatát jelenti, amely képes differenciálni, figyelembe venni azt, hogy az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai egymástól eltérőek, ezek a különbségek eltérő tanulási környezetet, eltérő tanítási eljárásokat igényelnek. E szemlélet szerint az oktatásnak a helyi adottságokhoz, kisebbségekhez kell alkalmazkodnia, aminek nem felel meg az egyenlősített tanterv és tananyag, ugyanis az esélyek egyenlőségét éppen a különbözőség megengedésében látja.

„Milyen érdekes: a heterogenitás elleni, de a szegregáció elleni érvelésnek is nagyon hasonló elemei voltak a hátrányos helyzetű tanulók agresszív viselkedésére való utalás vagy a másik esetben a negatívan értékelhető szubkultúrák kialakulásának veszélye, illetve a nagyon nehéz

váló pedagógusi munka. Mindkét érvelés mögött valójában egy hagyományosabb, a korszerű pedagógiai elképzeléseket és metodikákat nem alkalmazó nevelési-oktatási kultúra elképzelése áll. Vagyis mindkettő azzal kérdőjelezhető meg, hogy a korszerű pedagógiai alapelvek és gyakorlat érvényesítése jelentős mértékben csökkenti az egymással elvileg szemben álló, ám láttuk, hogy egymással rokon érvelések érvényességét.” (Nahalka, Zempléni 2014)

Összegezve ezen modelleket és rátekintve az alapfokú oktatás valóságára megállapíthatjuk, hogy az előnyben részesíti a fehér középosztálybeli szülők gyermekeinek ismeretanyagát, kommunikációját, kultúráját, értékrendjét, eszerint is figyel oda a diákokra, és ez alapján értékeli. A látens diszkrimináció modellje láthatóvá teszi, hogy a jelenlegi hazai iskolarendszer oly sokszor emlegetett problémái (pl.: tehetségek elkallódása, lemorzsolódás) jelentős részben az oktatásügy megújulni képtelen, rugalmatlan pedagógiai szemléletmódjából, ha úgy tetszik, „csőlátásából” erednek – ahogyan szemléli a tanulók tudását, képességeit, viselkedését, kommunikációját, saját, otthonról hozott kultúráját. Az értékelés (osztályzat, pontszámok) és a siker-kudarcként élmény motivációs hatása is meghatározó a további karrierben, életútban.

Ha a látens diszkrimináció modelljének alapján vesszük szemügyre a közoktatás gyakorlatát, akkor észre kell vennünk, hogy a fegyelmezésre, frontális oktatásra, memorizálásra, nagy arányban „szó szerinti” tudásra építő/épülő iskola sok esetben demotiváló, stigmatizáló hatással van nemcsak a hátrányos helyzetű vagy nem a többséghez tartozó diákokra, de mindenféle, a „sorból kilógó” mássággal rendelkező gyerekekre is.

Márpedig minden gyerek más, de ezt egy homogenitásra törekvő rendszer érthetően nehezen viseli. Ha a látens diszkrimináció jelenségének tudatosításával kitágítjuk, teljesebbé tesszük az iskolai esélyegyenlőségről alkotott elméleteket, akkor láthatóvá tesszük és kiemeljük annak fontosságát, hogy a jelenlegi iskolarendszerben, az iskolai kultúra hatására olyan diákok válnak deviánssá, olyanokat nyilvánítanak gyengének, „butának”(!) akik egy differenciálásra, az egyediséget, egyéniséget elismerő modern (=kooperatív, a kompetenciákat valóban fejlesztő) pedagógiára, a tanulók önálló tevékenységére és gondolkodására építő iskolában, heterogén, multikulturális környezetben valóban kibontakozhatnak.

<i>SZEMPONTOK</i>	Deficit-modell	Szegregáció-modell	Látens diszkrimináció-modell
A tanulók közötti különbségek természete (diagnózis)	A különbségek már az iskolakezdéskor jelen vannak, mennyiségi természetűek.	A különbségek már az iskolakezdéskor jelen vannak, mennyiségi természetűek.	A különbségek minőségi jellegűek, nem rosszabbról-jobbról van szó.
Az esélyegyenlőtlenségek oka (külső és belső ok)	A társadalmi egyenlőtlenségek.	Kirekesztés és szelekció, szegregáció.	A látens- és manifeszt diszkrimináció.
Az iskola felelőssége (anamnézis)	Az iskola nem felelős.	Az iskola felelős, ha belső szegregációt valósít meg.	Az iskola a felelős.
A teendő (kezelés)	Maximum felzárkóztatás, de az is reménytelen.	Politikai: tűzzel-vassal irtani kell a szegregációt.	Alapvetően át kell alakítani a pedagógiai kultúrát.

16. táblázat: Diagnózisok, magyarázatok, anamnézisek és kezelési módok elemzése az iskolai esélyegyenlőtlenséget magyarázó modellek rendszerében

Forrás: Nahalka előadása 2015.

A látens diszkriminációnak az iskolai kultúrát átható, meghatározó szerepét felismerve központi kérdéssé válik ennek a kultúrának a tüzetes vizsgálata, amely elemzésre, annak szempontrendszerére, módszertanára és gyakorlati alkalmazásának oktatási esélynövelő hatásaira még vissza kívánunk térni a 7.2. fejezetben, melyben az iskolafejlesztés lehetőségeiről és azok esélyegyenlőségi hatásairól gondolkozunk.

4.10 Oktatáspolitikai és a szervezetek felelősségrendszere

Az iskola mint szervezet elemezhető, és az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatosan felmerülő problémák is alaposabban megismerhetőek és megérthetőek a szervezetelmélet (organizational theory), szervezeti kultúra (organizational culture) és viselkedés (organizational behavior) nemzetközi szakirodalmának tükrében. A szervezetek típusokba sorolása, működésük modellezése ellen az összetettebb jelenségeket kutatók fenomenológiai kritikája, hogy azok sztereotip módon pozitivista szemszögből vizsgálják az oktatás alap-intézményrendszerét, melyből elvész az egyediség. 1974-ben Greenfield bristoli (International Intervisitation Programme, IIP) kutatásában kvantitatív és értékmotivált tényezőket is használt az iskolaelemzéséhez, amely szempontrendszert aztán sokan átvettek és továbbfejlesztettek, mint például Griffiths 1975-ben és 1997-ben (Griffiths 1997) és Willower 1980-ban (Willower

1980), akik a szervezetben részt vevők attitűdjeit, a közösség szerveződési és együttműködési formáit, kölcsönhatásait és más „emberi” tényezőket vizsgáltak a mechanikus szervezeti működés analizálása helyett. „...a kormány beavatkozását a közoktatásba két érveléssel lehet indokolni. Az első jelentős »külső környezeti hatások« léte; olyan helyzetek, mint amikor egy ember cselekedetének igen komoly anyagi kihatásai lehetnek a környezetében lévőkre, és ezért lehetetlen őket kompenzálni, vagy kedvező hatással lehet másokra, amiért viszont lehetetlen megfelelő ellenértéket behajtani – tehát olyan helyzetek, amelyekben az önkéntes csere lehetetlen. A másik a paternalisztikus aggodás a gyerekekért és más kellő belátással nem bíró személyekkel szemben” (Friedman 1996, 94).

Ugyanakkor Friedman különbséget tesz általános képzés és szakképzés között: “A »külső környezeti hatás« és a paternalizmus igen különböző hatással van 1. az általános lakossági közoktatásra és 2. a szakoktatásra. A kormányzati beavatkozás indokai e két területen erősen különbözőek, és a cselekvés igen különböző típusait szentesítik” (Friedman 1996, 94).

“Egy stabil és demokratikus társadalom elképzelhetetlen polgárainak egy minimális szintű írní-olvasni tudása és tudományos ismerete, valamint bizonyos közös értékek széles körű elfogadása nélkül. Az oktatás mindkettőhöz hozzá tud járulni. A közoktatás révén a gyermek gyarapodása nem csak neki és szüleinek, de a társadalom többi tagjának is hasznos” (Friedman 1996, 95).

Milyen állami beavatkozást indokol ez a sajátos környezeti hatás? – teszi fel Friedman a kérdést, majd így válaszol: “A legkézenfekvőbb követelmény, hogy minden egyes gyerek kapjon egy minimális mértékű meghatározott fajta iskoláztatást” (Friedman 1996, 95). “Az állami fizeti a költségeket, mert ez az egyetlen módja a megkövetelt minimum érvényesítésének. A további iskoláztatást azért finanszírozza, mert a jobb képességűek és érdekeltőbbek iskoláztatásából mások is hasznot húznak, mivel ez az egyik útja a jobb szociális és politikai vezetés biztosításának. [...] A »külső környezeti hatáson« alapuló kvalitatív érvelés természetesen nem határozza meg, hogy melyik fajta iskoláztatást és milyen mértékben kellene támogatni. A társadalmi haszon feltehetőleg a legalsó szintű képzésnél a legnagyobb, ahol a tananyag tartalmilag a legegységesebb és a képzés szintjének növekedésével folyamatosan csökken. De még ez a megállapítás sem általános érvényű. Sok állam jóval előbb támogatta az egyetemeket, mint az általános iskolákat. Hogy az oktatás melyik formája nyújtja a legfontosabb társadalmi előnyöket, és hogy a közösség korlátozott anyagi forrásaiból mennyit

költsön ezen intézmények támogatására, azt minden közösségnek magának kell eldöntenie, és az elfogadott politikai csatornákon keresztül kifejezésre juttatnia” (Friedman 1996, 97)¹⁶⁰.

Blau és Scott kutatásaik alapján négy típusba sorolták a szervezeteket aszerint, hogy kik az érdekeltek, a felelősök és az adott szervezet kedvezményezettjei:

Szervezet típusa	Kinek az érdeke?
For-profit/gazdasági szervezetek	Tulajdonos érdekeit szolgálja
Non-profit szervezetek	Kliensek érdekeit szolgálja (célcsoport)
Állami intézmények, hadsereg, önkormányzat	Az egész társadalom érdekét szolgálja
Szakszervezetek	Szervezeti tagság

17. táblázat: A szervezeti érdekek tipológiája

Forrás: Blau, Scott 1962.

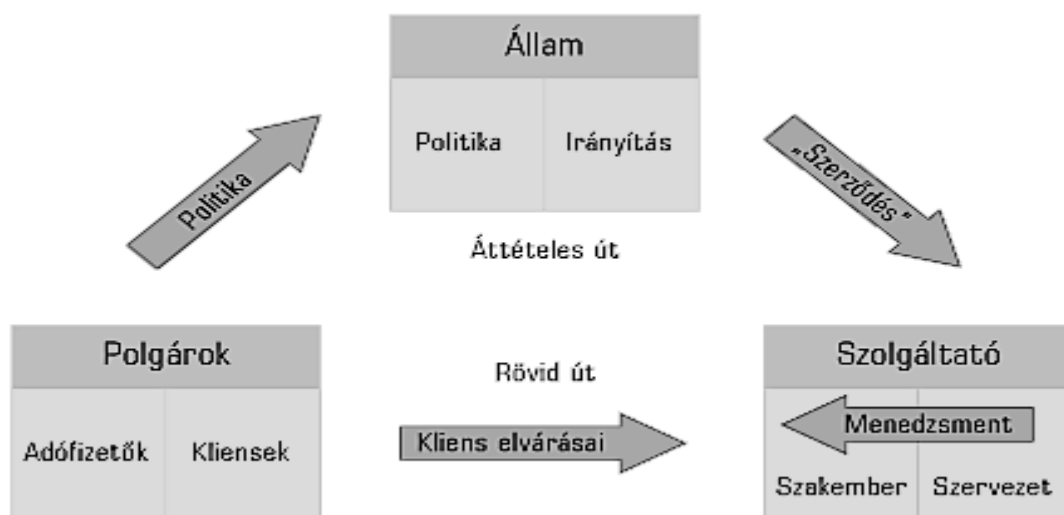
A for-profit világban Taylor, Ford és társai már a XIX. század végén, a XX. század legelején megalapozták a szervezetekről, alkotóelemeik működéséről és azok hatékonyságáról való gondolkodást. A non-profit, for-profit, az állami és privát, a formális és informális stb. szervezetek funkcióit és folyamatait elemezve éppen az iskolákat hozta példaként Merton (1949), amikor az oktatási intézmények manifeszt (látható) szerepét mutatta be, amely – természetesen – a tanítás. Miközben (ami igazán izgalmas a kutató számára) számos látens (rejtett) funkció működik az iskolában, ilyenek például a lappangó csoportos és egyéni célok. A diszfunkciók (zavaró funkciók), amelyek esetenként megzavarják a szervezet hatékony működését, vagy akár a megszűnését, válságát is okozhatják, szintén manifeszt és látens módon nyilvánulhatnak meg.

Az állami és/vagy non-profit szervezeteket, így az iskolát is általában meghatározott társadalmi célok elérése érdekében működtetik, ezért értékrendszerük, sőt fenntartásuk módja és oka is kultúrafüggő, így elmondható, hogy a hatalom vagy a környezet kultúrája döntő hatással van az intézmény belső viszonyaira. Ezeket a – főként állami finanszírozású – szervezeteket nevezte Kornai (1999) puha költségvetésű szervezeteknek, amelyek „megengedhetik maguknak”, hogy veszteségesek legyenek, hiszen nincsenek klasszikus versenyhelyzetben, nem a profittermelés a deklarált céljuk; azonban a kiadásaik állami, önkormányzati vagy egyéb (pl. egyházi, alapítványi) finanszírozása egyben kiszolgáltatottá, függővé is teszi ezeket a szervezeteket, hiszen csak addig részesülnek a támogatásban, amíg politikailag vagy társadalmilag

¹⁶⁰ Idézi: Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana, Osiris Kiadó

igazolhatóan szükség van rájuk. Ennek az egyik számunkra fontos következménye, hogy nagyban tükröződik az iskolarendszerben a mindenkori hatalom hozzáállása az esélyegyenlőség kérdéséhez.

Az oktatásnak intézményesülésétől alapfeladata a társadalmi kohézió kialakítása. „Ahogy a magyar oktatással kapcsolatos elvárások és az oktatáspolitikai által kitűzött célok egyre inkább nemzetközi kontextusban fogalmazódnak meg, úgy egyre gyakrabban használunk olyan kifejezéseket, melyek Magyarországon még nem gyökeresedtek meg, ezért az oktatás szereplői számára nehezen értelmezhetőek. A magyar szóhasználatban meglehetősen gyökértelen kifejezés a társadalmi kohézió.”¹⁶¹ Ugyanakkor „a társadalmi kohézió kérdése elválaszthatatlanul összefonódott a társadalmi egyenlőtlenségek problémájával. A kérdés ebben az értelemben az, hogy az oktatás mennyire képes enyhíteni ezeket az egyenlőtlenségeket...”



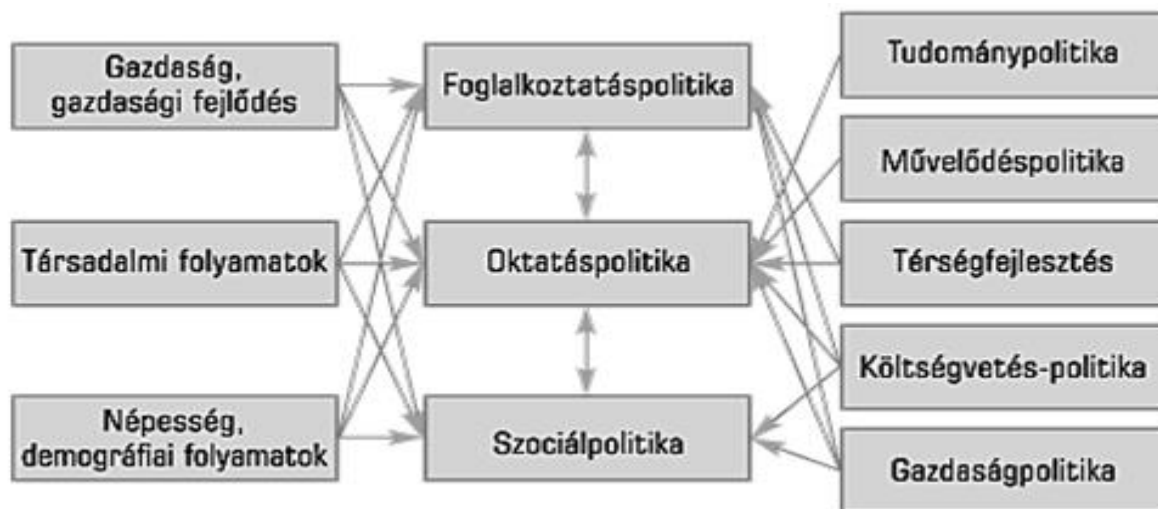
29. ábra: Az állam a szolgáltatók és a polgárok közötti kapcsolati/felelősségi rendszer

Forrás: Word Development Report 2004.

Az esélyegyenlőtlenségek enyhítése számtalan szakpolitika – és jó esetben azok együttműködése – eredménye, így megemlíthetjük a szociálpolitikát (ami tartalmazza a gyermek, ifjúság, kisebbségi, népesedés, lakhatás stb. politikát), az egészségpolitikát, az oktatáspolitikát és a foglalkoztatáspolitikát is. Ezen szakpolitikák, így az oktatáspolitikai is alárendeltje a takarékoság és célszerűség elvén működő költségvetésnek, hiszen a mindenkori kormányok a gazdasáspolitikával, a költségvetési politikával összefüggésben alakítják ki kiadási struktúrájukat, amely a bevételek redisztribúciója (GDP újraelosztása; a közoktatást

¹⁶¹ Radó Péter (2009): Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai - A társadalmi kohézió mint társadalompolitikai program [Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai | Oktatáskutató és Fejesztő Intézet \(gov.hu\)](http://Tarsadalmi_kohenzio_és_oktatáspolitikai_|_Oktatáskutató_és_Fejesztő_Intézet_(gov.hu)_ofi.oh.gov.hu/tudastar/tarsadalmi-kohezio) ofi.oh.gov.hu/tudastar/tarsadalmi-kohezio (2021.03.15.)

tehát ilyen módon finanszírozzák közpénzekből a demokratikus jóléti országokban, ahol mindennek a folyamatnak alapkövetelménye az átláthatóság és az elszámoltathatóság.



30. A és B ábra: Az általános és az oktatáspolitiká kapcsolatrendszere

Forrás: Polónyi 2005.

Az oktatáspolitiká egyik felelőssége az alapfokú közoktatás biztosítása, amely csak akkor működik ha a területfejlesztés politikájával kooperálva mindkét terület szakemberei együttesen határozzák meg az iskolák telepítésének helyszínét és a hely adottságainak megfelelő támogatását, figyelembe véve az adott település nagyságát, szociális összetételét és egyéb adottságait (pl. digitális ellátottság, könyvtár, lakossági, kulturális szolgáltatások, helyi beszerzési árak, közlekedés és távolságok stb.). Természetesen a gazdasáspolitiká ebben az esetben is meghatározó szerepet játszik¹⁶².

4.11 Az iskolai látens diszkrimináció működése és hatása

Fentiek alapján úgy fogalmazhatjuk meg, hogy az iskolának nevezett intézmény egy humán szolgáltatásokat nyújtó szervezet, amelyben a társadalmi cél az emberek tanulásának elősegítése. Az iskola összetett szervezet, amelynek már csak a pusztá komplexitásának köszönhetően bizonyos belső konfliktusai alakulhatnak ki. Ilyen lehet például az éppen aktuális oktatási irányelvek követése szemben az egyéni különbségek iránti érzékenységgel; valamint a hatóságnak való megfeleléssel szemben a tanulókkal kapcsolatos célok elérése.

¹⁶² Alpár Vera (2019): Lehet-e területfejlesztési eszköz az oktatási rendszer? ,Universitas Budapestiensis de “Metropolitan” Annales - Tomus XII

A mertoni látens diszfunkciók, belső konfliktusok vizsgálatán túl lehetnek értékkonfliktusok is, amelynek modelljét P. Múri dolgozta ki, majd 1985-ben Schein dinamikus megközelítésben fejlesztette tovább. A szervezetszociológiában és az intézményi/iskolai kultúra, a belső kommunikáció és a szabályozottság szintjének elemzésére használt *jéghegy (Iceberg)* modellben ábrázoltuk (28. ábra) Múri és Schein nyomán az iskola mint szervezet látható, formális részét (szabályzók, deklarált célok, formaruha, technológiák, nyílt kommunikáció), amely csak a szervezet 10%-át jelenti. Az informális, rejtett rész a meghatározó 90%, vagyis a jéghegy láthatatlan, víz alatti része, amely azonban éppen természeténél fogva nehezen megismerhető, leírható, jellemezhető, mégis nagyon erős a hatása, a szervezet minden tagját befolyásolja.



31. ábra: Iskolai szervezet és oktatási rendszer elemzése a jéghegy modellben

Forrás: Saját szerkesztés

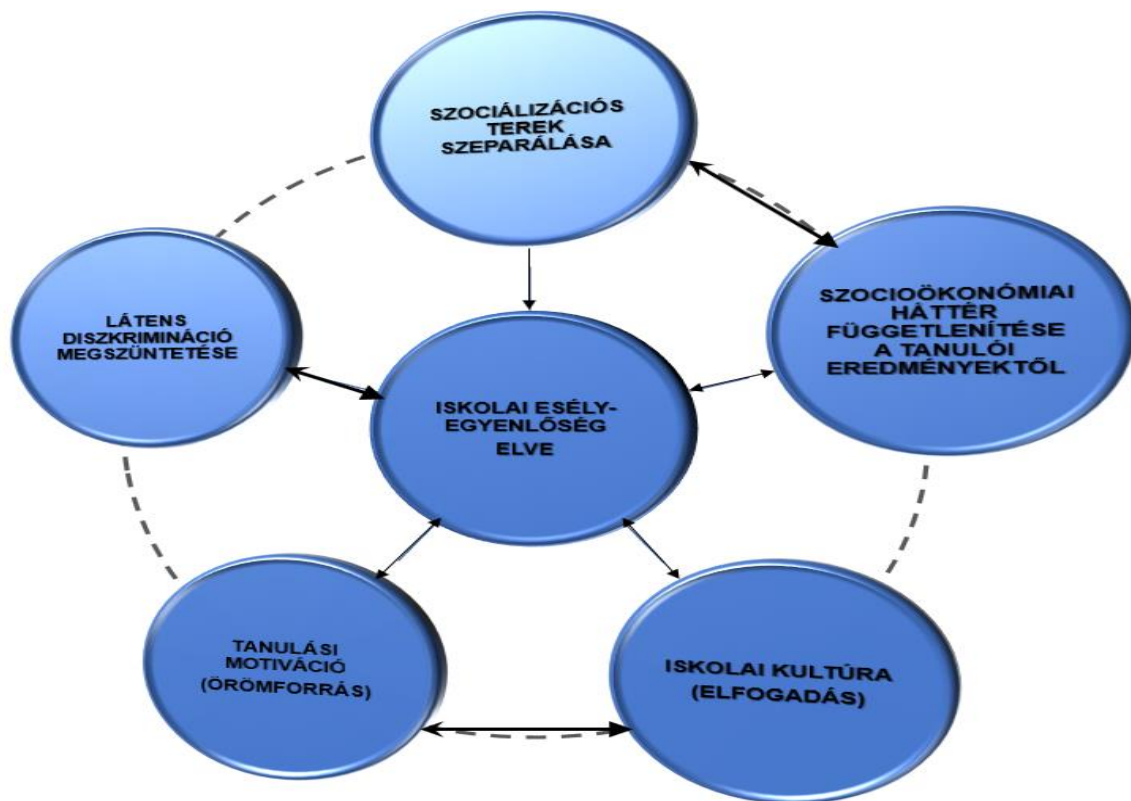
A szervezeteken belül kialakulnak közös hiedelmekkel, szokásokkal, feltevésekkel rendelkező csoportok; ezek a közös eszmék akár lehetnek tévhitek, előítéletek is, azonban tudat alatt és megkérdőjelezhetetlenül kezdenek működni. A csoportok, közösségek e rejtett közhiedelmekre nem úgy tekintenek, mint sajátjukra, hiszen már nincsenek tudatában a kialakulásuknak, hanem mint „az egyetlen, igaz” követendőre a rosszal szemben. Schein definíciója szerint a szervezeti kultúra fogalma így határozható meg: „azon alapvető feltevések mintái, amelyeket a szervezet külső és belső problémái megoldása során tanult, és amelyek jól beváltak ahhoz, hogy elfogadják azokat, érvényesnek és működőképesnek tekintsék hasonló problémák esetén” (Schein 1985, 2004).

Ha az iskolát mint intézményt és az oktatást mint egy szervezett struktúrában működő tevékenységet elemezzük a jéghegy modell segítségével, világosan látszik, hogy a folyamatnak, a bemutatott rendszernek vannak rejtett (implicit) területei, amelyek következtében gyakran létrejöhet egyfajta kirekesztő magatartás, diszkriminatív viselkedés.

Esetünkben a jéghegy modell azért különösen fontos, mert a diszkrimináció jelentős részben azokból a rejtett, implicit hiedelmekből és félelmekből, előítélet(ek)ből ered, amelyek nem képezik részét a tervezett, formális, explicit szabályoknak – ahogy sok más esélyegyenlőtlenségi probléma és egyenlőtlen bánásmód is –, mégis igen komolyan befolyásolják az oktatási rendszer működését és a benne részt vevők egyedi sorsát is. A látens diszkrimináció természetesen működhet rejtett hiedelmek, félelmek és előítéletek nélkül is. Ebben az esetben a pedagógus nem a másság iránti kirekesztő attitűdje miatt nem igazodik a tanulóhoz, hanem azért, mert abban hisz, hogy mindenkinek igazodnia kell ahhoz a kultúrához, amelyet ő általánosnak gondol, és amelyet ő, illetve az iskola (meg többnyire a fehér középosztálybeli tanulók) képviselnek. Az iskolai kultúra esélyegyenlőséget elősegítő fejlesztése tudatos problémafeltárást igényel, és sok esetben a pozitív változás csak lassú attitűdváltozás eredményeképpen következhet be.

A 3.3. fejezetben az iskolai esélyegyenlőtlenség elméleti hátterét mutattuk be, visszanyúlva az egyenlőség eszméjének alapjaihoz, hogy röviden áttekintsük, hogyan kezelték a történelem során az emberek „egymás másságát”, hogyan viszonyultak a megkülönböztetéshez, hogyan jutott el a társadalom a kezdetektől az egyenlőtlenséget fenntartó jogrendszereken át az egyenjogúság, majd az esélyegyenlőség ideájához, miközben az egyenlőség fogalmának sajátos változásait és a hozzá való viszony szélsőségeit is felidéztek. Mivel a társadalom tagjai között kialakuló különbségek szorosan összefüggnek a területi és gazdasági egyenlőtlenségekkel, ezek egyike sem érthető meg önmagában vizsgálva; a különböző természeti erőforrások eloszlásának térbeli egyenetlensége miatt a területi egyenlőtlenség – mely a makroszinttől egészen a mikroszintig kimutatható – a gazdasági, hatalmi, sőt kulturális tőke eloszlását is erősen jellemzi. Részletesebben foglalkoztunk a hazai társadalom egyenlőtlenségeinek leírásával, mivel ezek ismeretében tudjuk csak értelmezni azokat a problémákat, amelyek az általunk kutatott magyar iskolarendszerben jól megfigyelhető területi mintázatban jelennek meg. Ennek a területi dimenzióknak az esélyegyenlőtlenséggel való összefüggéseit áttekintve meg tudtuk fogalmazni, melyek azok a társadalmi következmények, illetve összefüggések, amelyek elválaszthatatlanok az oktatási rendszer működésétől, és elértünk kutatásaink központi problémájához, nevezetesen hogy a területi és társadalmi egyenlőtlenségek milyen hatással

vannak az oktatási rendszerre, illetve az tanulók teljesítményére, és mi a szerepe magának az iskolarendszernek az esélyegyenlőtlenség, azon belül elsősorban az iskolai esélyegyenlőtlenség létrejöttében vagy fenntartásában. Konkrétabban: milyen hatásoknak tulajdonítható az a jelenség, hogy a tanulók iskolai teljesítménye erős összefüggést mutat a területi jellemzőkkel – Magyarországon erősebbet, mint bárhol a világon, ahol a PISA-tesztek alapján erről egyáltalán képet kaphatunk. Ezután áttekintettük az iskolai esélyegyenlőtlenségre vonatkozó különböző kutatásokat és modelleket, és az iskola belső világának, hatásrendszerének megértéséhez szükségesnek ítélt szocializációs, motivációs elméleteket, a szervezeti, iskolai és pedagógiai kultúra szerepét a tanulási folyamatban, hatását az oktatás eredményességére, külön kiemelve a látens diszkrimináció hatásmechanizmusát, melyben az iskolai esélyegyenlőtlenség egyik legfontosabb és nem eléggé ismert okozóját véljük fölfedezni. Az általunk legfontosabbnak ítélt tényezőket a 29. ábrában foglaltuk össze, ezzel zárjuk elméleti összefoglalónkat:



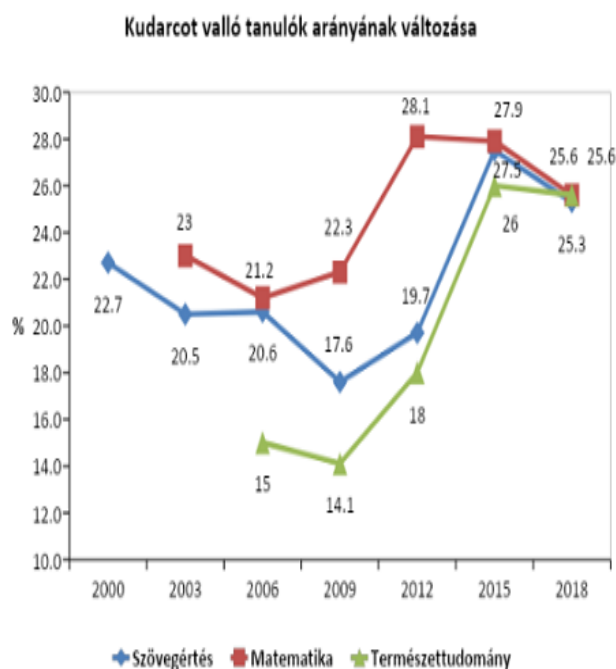
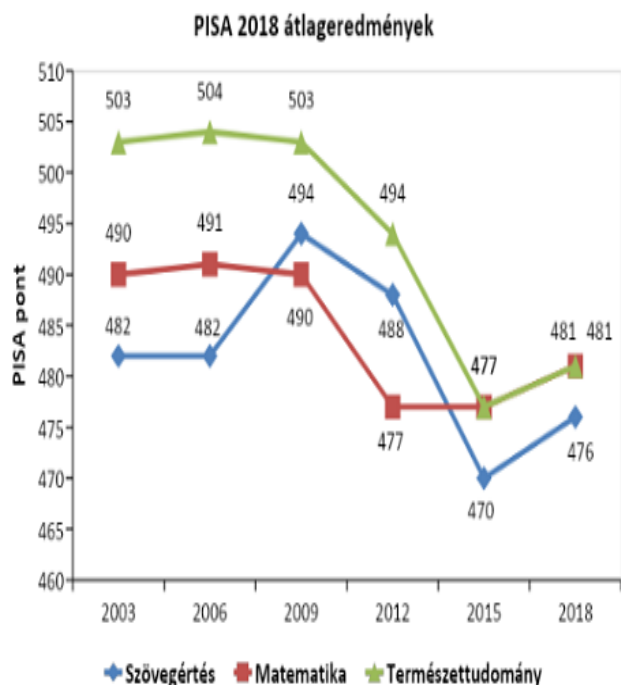
32. ábra: Az iskolai esélyegyenlőséghez és méltányos oktatáshoz kapcsolható elméletek rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

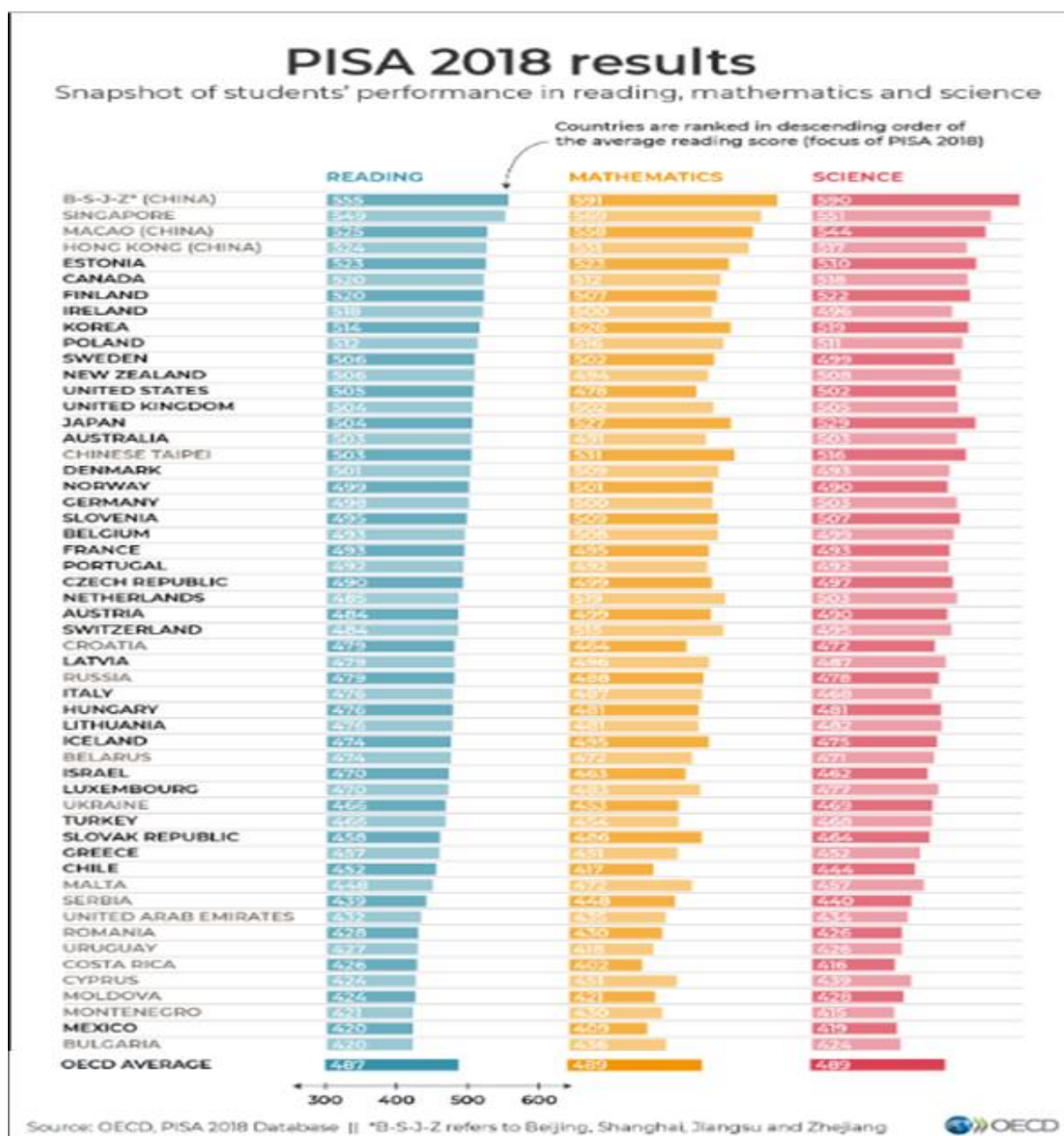
4.12 Globális alaphelyzet bemutatása

A tanulói teljesítmények standard tesztekkel való mérésének legismertebb rendszere a Program for International Student Assessment, vagyis a PISA. Az ezredforduló óta a párizsi székhelyű Gazdaság és Fejlesztési Szervezet, az OECD által szervezett és felügyelt, 15 évesek teljesítménymérésére szolgáló egységesített rendszerben háromévente méri fel a diákok tudását. A tesztek kitöltők a természettudományos, a matematikai és a szövegértési kompetenciáikról adnak számot. Az ezredforduló óta szervezett világméretű kompetenciafelmérésben eddig összesen több mint 90 ország 3 millió diákja vett részt, a feladatsorokat 79 ország mintegy 600 ezer diákja töltötte ki a 2017/2018-as tanévben¹⁶³.

A magyar diákok teljesítménye minimálisan javult a három évvel ezelőtti állapothoz képest. Szövegértésből 470-ről 476 pontra, míg matematikából és természettudományos műveltségéből egyaránt 477-ről 481 pontra javítottak a magyar 15 évesek. A javulás minimális, és annak fényében inkább stagnálásnak tekinthető, hogy a magyar diákok mindhárom eredménnyel az OECD-átlag alatt maradnak.



¹⁶³ Oecd.org/pisa (2021.03.16.)



33. ABC ábra: 2018-as PISA eredmények (Forrás: OECD, PISA 2018.)

A tavaly kitöltött tesztek alapján Magyarországot az alábbi pontokon emeli ki az OECD részletes elemzése¹⁶⁴:

- A magyar iskolarendszerre (a némettel, a szlovákkal, a hollandokkal és a törökökkel együtt) jellemző, hogy a nagyon rosszul teljesítő diákok egy-egy földrajzi területre vagy iskolatípusba tömörülnek.

¹⁶⁴ [https://www.oecd.org/pisa/PISA 2018 Insights and Interpretations FINAL PDF.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA%2018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf) (2021.06-06.)

- Az iskolai teljesítmény Magyarországon kiemelkedően nagy mértékben függ a szociális háttértől.
- A rossz szociális háttérből jövő gyerekek Magyarországon adott iskolatípusokban szegregálódnak.
- A legrosszabb és a legjobb szociális háttérű gyerekek szövegértési teljesítménye között Magyarországon átlagosan 170 pontos eltérést mértek.
- Magyarországon kiemelkedő a diákok nemek szerinti megkülönböztetése: a lányokat a fiúknál kevésbé motiválják, hogy matematikából vagy természettudományokból jól teljesítsenek.
- A szövegértési képességekben mért nemek szerinti különbségek csökkentek ugyan Magyarországon, de ez nem azért történt, mert a fiúk teljesítménye javult, hanem azért, mert a lányoké romlott.

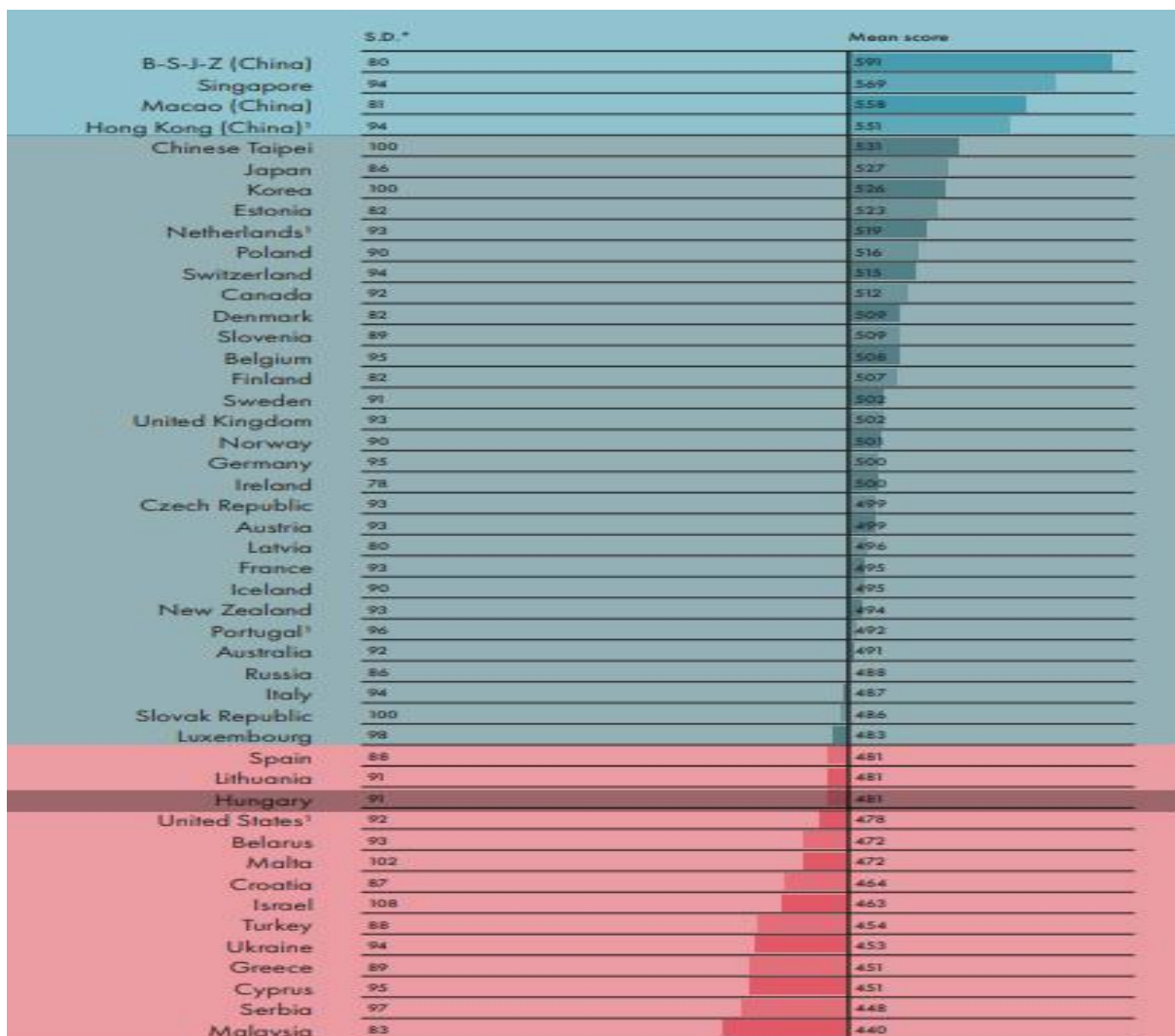
„A globális folyamatokról azt sem tudjuk mit nem tudunk: Az utóbbi három PISA-ciklusban speciális, a tudásterületeken átívelő kompetenciákat is mértek. 2012-ben a komplex problémamegoldási készségeikről, 2015-ben a kollaboratív problémamegoldási, vagyis az együttműködési készségeikről, a tavalyi, idén kiértékelt tesztekben a globális folyamatokról alkotott képükről adtak számot a diákok. Magyarország a komplex, képességterületeken átívelő, fakultatív kérdőív kitöltésére nem vállalkozott. Ahol kitöltötték, a 15 éveseket például arról kérdezték, tisztában vannak-e a globális felmelegedés vagy az idegengyűlölet veszélyeivel, fontos-e számukra az emberi méltóság és a sokféleség tisztelete.”¹⁶⁵

¹⁶⁵ Friss PISA-eredmények: a magyar iskolarendszer 2017 – Qubit <https://qubit.hu/2017/11/21/elkeszult-az-uj-pisa-felmeres-mar-a-problemamegoldasban-is-a-leggyengebbek-kozott-a-magyar-diakok> (2021.06.06.)

	S.D.*	Mean score
B-S-J-Z (China)	87	555
Singapore	109	549
Macao (China)	92	525
Hong Kong (China) ¹	99	524
Estonia	93	522
Canada	100	520
Finland	100	520
Ireland	91	518
Korea	102	514
Poland	97	512
Sweden	108	506
New Zealand	106	506
United States ¹	108	505
United Kingdom	100	504
Japan	97	504
Australia	109	503
Chinese Taipei	102	503
Denmark	92	501
Norway	106	499
Germany	106	498
Slovenia	94	495
Belgium	103	493
France	101	493
Portugal ¹	96	492
Czech Republic	97	490
Netherlands ¹	105	485
Austria	99	484
Switzerland	103	484
Croatia	89	479
Latvia	90	479
Russia	93	479
Italy	97	476
Hungary	98	476
Lithuania	94	476
Iceland	105	474
Belarus	89	474
Israel	124	470
Luxembourg	108	470
Ukraine	93	466
Turkey	88	466
Slovak Republic	100	458
Greece	97	457
Chile	92	452
Malta	113	448

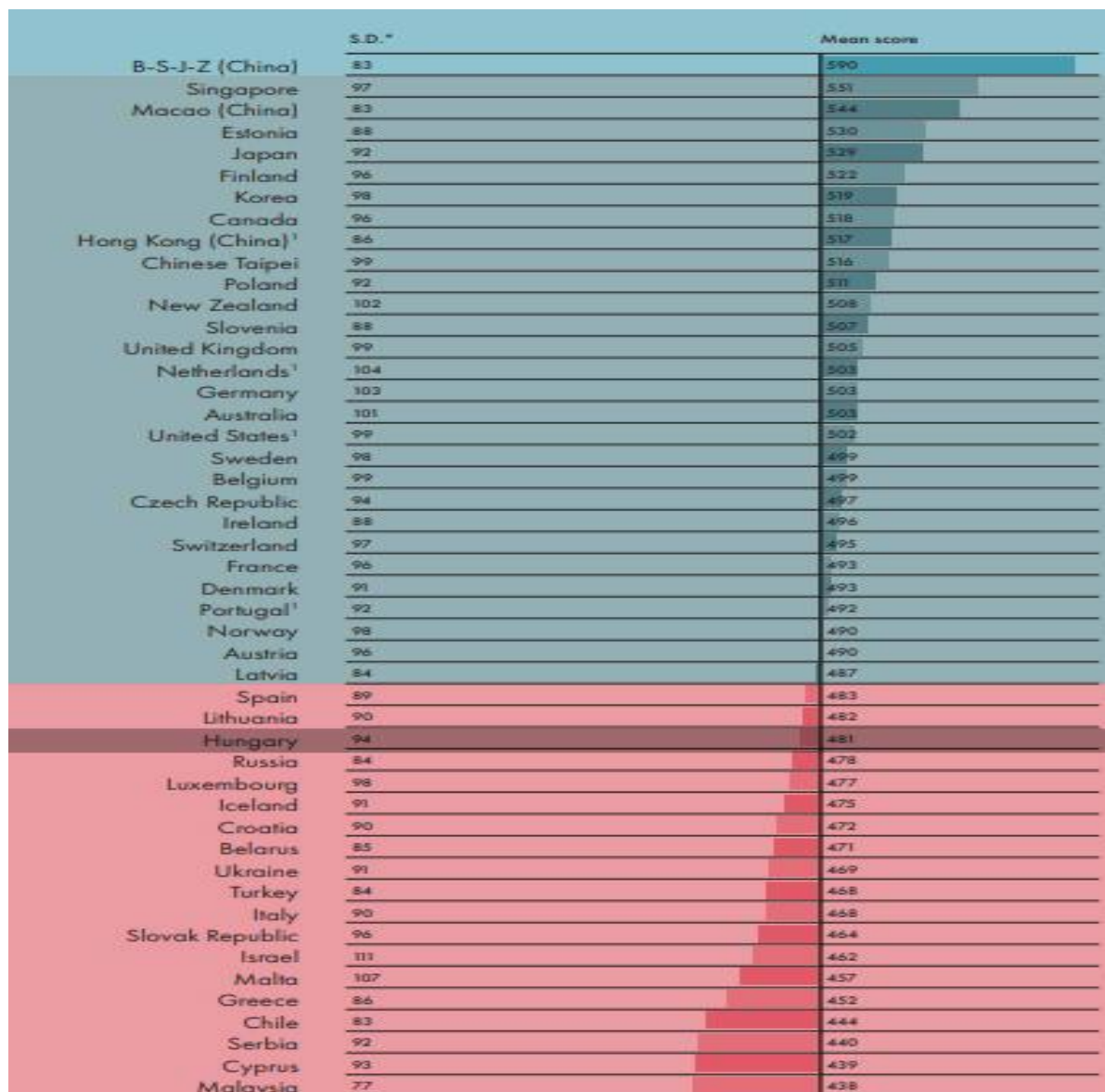
1. A szövegértési rangsor Forrás: OECD

A tesztnek ettől a szabadon választható moduljától Brassói Sándor, az Oktatási Hivatal köznevelési elnökhelyettese szerint – a Pesti Srácok tolmácsolásában – Magyarország nem azért tartotta magát távol, mert ne lennének fontos kérdések, hanem mert az Oktatási Hivatal elnökhelyettese szerint ezek eredményei, és az azokból leszűrt következtetések félrevezetőek lehetnek.



34. ábra: A PISA matematikai rangsora (Forrás: OECD, 2018)

Magyarország az összesített rangsorban matematikából a 2003-as 25.-ről 2012-re a 37. helyre esett vissza, és ezen a helyezésén 3 évvel később sem sikerült javítania. Olvasási készségek terén a hazai kamaszok teljesítménye még többet romlott. Míg 2003-ban még a 23., 2015-ben már csak a 40. helyre volt elég a magyar diákok teljesítménye. Hasonlóan lesújtó az összkép a természettudományos műveltség területén: a 20. helyről a 35-re esett vissza Magyarország. Az ideai pontszámok alapján a magyar diákok teljesítménye szövegértésből a 33., matematikából a 36., természettudományokból pedig a 32. helyre volt elég. Ennek alapján szövegértésből 7, matematikából 1, természettudományokból pedig 3 helyet javítottunk, de meg sem közelítettük a 2000-es években mért eredményeket.



35. ábra: A PISA szövegértésre vonatkozó nemzetközi rangsora (Forrás: OECD, 2018)

Javultak az eredmények, de még ez is csak stagnálni elég

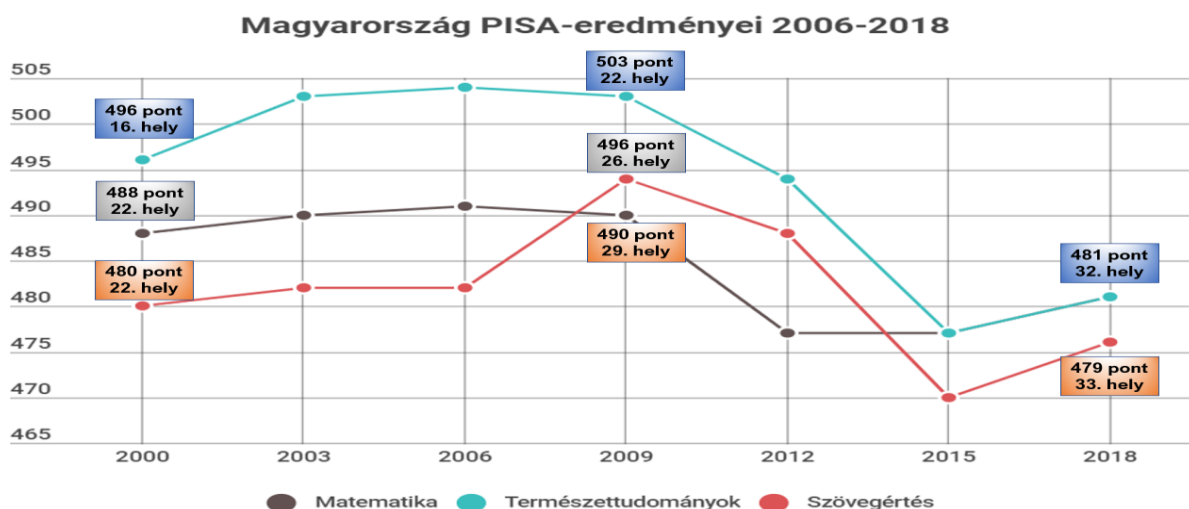
Az idei eredmények minimális javulása inkább hozható összefüggésbe azzal, hogy az utóbbi két ciklusban tapasztalható katasztrofális visszaesés után némi kiigazítás következett be. Csakhogy a javulás korántsem jelentős, és a 2000-es évek elejéhez, valamint az élvonalbeli országokhoz képest tapasztalható elmaradás már jóformán egy teljes generációt érint.

Nahalka István oktatáskutató, az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógiai tanszékének nyugalmazott docense szerint a magyar eredményeket egyértelműen negatívan befolyásolta a 2011-ben elfogadott köznevelési törvény. Azon túl, hogy a hazai iskolarendszerben nagyon erőteljes a központosítás, szinte teljesen megszűnt az intézmények és a pedagógusok

autonómiája, a hazai oktatás színvonalát a tartalmi szabályozás teljes központosítása is jelentős mértékben rontotta.

„Ugyanaz a tantervi kultúra érvényesül az utóbbi években, ami a szocialista időszak jellemzője volt: az 1990-es években elhagyott, erőteljesen előíró oktatási kultúrát csak rövid időre sikerült a kompetenciafejlesztés irányába terelni. A 2013-tól bevezetett Nemzeti Alaptanterv újra a formális ismeretekre helyezi a hangsúlyt. Az oktatás színvonalának folyamatos romlása nagyon konkrét következményekkel fog járni mind az ország teljes gazdasága, mind a társadalmi folyamatok szintjén. Már ma is komolyan kellene venni, hogy a Magyarországra települő komoly cégek, mint például az autógyártók munkaerőhiánnyal küzdenek. Ez elsősorban azért van így, mert azok közül, akik munkát keresnek, megfelelő szaktudás híján rengetegen csak nagyon primitív munkafolyamatokat képesek ellátni.”

A kompetenciafejlesztés és az oktatási autonómia hiánya a rendszerváltozás előtt is, most is ugyanazt az eredményt hozza: ezért van az, hogy a magyar munkaerő nagyjából ötöde már az 1980-as évek óta képtelen a társadalmi folyamatokhoz alkalmazkodni, így a mai tudásközpontú társadalomban esélye sincs a helytállásra – állítja az oktatáskutató.



36. ábra: Magyarország PISA-eredményei 2006-2018 között (Forrás: OECD, 2019.)

Az alapkészségek folyamatos romlásának Nahalka István szerint beláthatatlan következményei lehetnek a társadalmi életre, a hétköznapi társadalmi folyamatokra is. Minél kevésbé értik egymást, egymás kéréseit az emberek, annál több lesz a társadalmi konfliktus, annál kevésbé lesznek képesek az emberek egymással együttműködni, a mindennapos problémákat párbeszédiken keresztül rendezni.

A standardizált teljesítményértékelő tesztek szokás azzal kritizálni, hogy az iskolai és tanulói teljesítménynek csak egy egészen kis hányadáról adnak értékelhető képet. Olyan ez, mint amikor a viccbe az elvesztett kulcsát kereső ember az utcai lámpa fénykörében vizsgálja centiről centire a földet. Amikor megkérdezik tőle, hogy ott vesztette-e el a kulcsát, a válasz: nem, de itt van fény – érzékelteti az egységesített teljesítménymérő rendszerek kritikájának az alapját Halász Gábor, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének professzora. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben tudományos tanácsadóként dolgozó Halász ugyanakkor a Qubitnek azt is kiemelte, hogy a kritizálás közben érdemes észben tartani, hogy a PISA-tesztekhez profibban összerakott és hozzáértőbben menedzselte és kiértékelte tanulói teljesítményértékelő vizsgálat nem létezik. Amellett, hogy a világ legjobb és legmegbízhatóbb teljesítménymérő rendszere, a PISA nagy előnye a szakember szerint, hogy annak adatai bárki számára teljes mértékben hozzáférhetők és elemezhetők. Ez a transzparencia a PISA-értékelések hasznosságának az egyik legfontosabb garanciája.

A PISA-teszteket egyébként szakemberek is részéről is éri kritika. Nahalka hangsúlyozta, hogy a PISA-teszteket oktatáskutatók is bírálják egyebek mellett az országgrangsorok felállításának módszertana miatt, valamint azért is, mert a feladatsorokat angol nyelven írják, és bármilyen pontos fordítást készítenek is, nehéz a teszteket úgy adaptálni más nyelvekre, hogy azokkal tökéletesen lehessen mérni. Jobbat azonban mindeddig nem sikerült a PISA-rendszerrel alkotni – értettek egyet a szakemberek.

Szokás ugyan párhuzamba állítani a PISA-tesztekkel a Brassói által a Pesti Srácoknak emlegetett TIMSS-teszteket (Trends in International Mathematics and Science Studies), amelyeken a magyar nyolcadikosok lényegesen rangosabb helyeken végeznek, mint a PISA-felméréseken. Csakhogy a két teszt teljesen mást mér – magyarázta a Qubitnek Nahalka:

„A PISA-teszt nem azt méri, milyen jól tudja visszamondani a diák, amit az iskolában megtanult, hanem azt, mennyire készült fel az életre, és ott hogyan fog boldogulni. A TIMSS viszont a résztvevő országok tanterveiből indul ki, a tárgya sokkal inkább az iskolai tudás. Ráadásul azt is érdemes észrevenni, hogy miközben az 1970-es, 1980-as években ebben a rangsorban matematikából és természettudományokban első és második helyezéseket is szereztek, ehhez képest a magyar diákok ezeken a listákon is több helyet estek vissza az ezredforduló után, még akkor is, ha még mindig lényegesen jobb helyezéseket érnek el, mint a PISA-teszteken. Ráadásul több olyan ország, így például Finnország, egyáltalán nem vesz részt a TIMSS-felméréseken, pedig az oktatási rendszerének a csodájára járnak, mert a tanulóik rendre vezetik a PISA-rangsort.”

A kormányzati és szakpolitikai döntések, valamint a PISA-eredmények között Halász Gábor szerint ugyanakkor nehéz és kockázatos közvetlen összefüggést feltételezni, mert – mint mondta – a szakpolitikai intézkedések mindig rengeteg áttételen keresztül érvényesülnek, és számos egyéb tényező is hatással lehet az eredményekre. Ilyen tényező lehetett a szakember szerint a 2008-2009-es gazdasági válság és ennek továbbgyűrűző hatása a népesség szociális helyzetére.

Más kérdés, hogy miközben a válság hatásai más országok eredményében, még a kiváló oktatási rendszert működtető Finnországban is megmutatkoztak, máshol a negatív hatások nem bizonyultak ennyire tartósak. További fontos tényező lehet a hazai PISA-teljesítmények mögött az ország általános demográfiai helyzete, valamint a roma lakosság felzárkóztatásának a hiánya is.

A lesújtó hazai teljesítmények pontos okát azonban nehéz átlátni, mert Magyarországon nem nagyon készülnek a hazai társadalmi háttér és a magyar iskolarendszer teljesítményének összefüggéseit feltérképező lokális elemzések. Ezek hiányában legfeljebb találgatni lehet a folyamatos romlás okait.

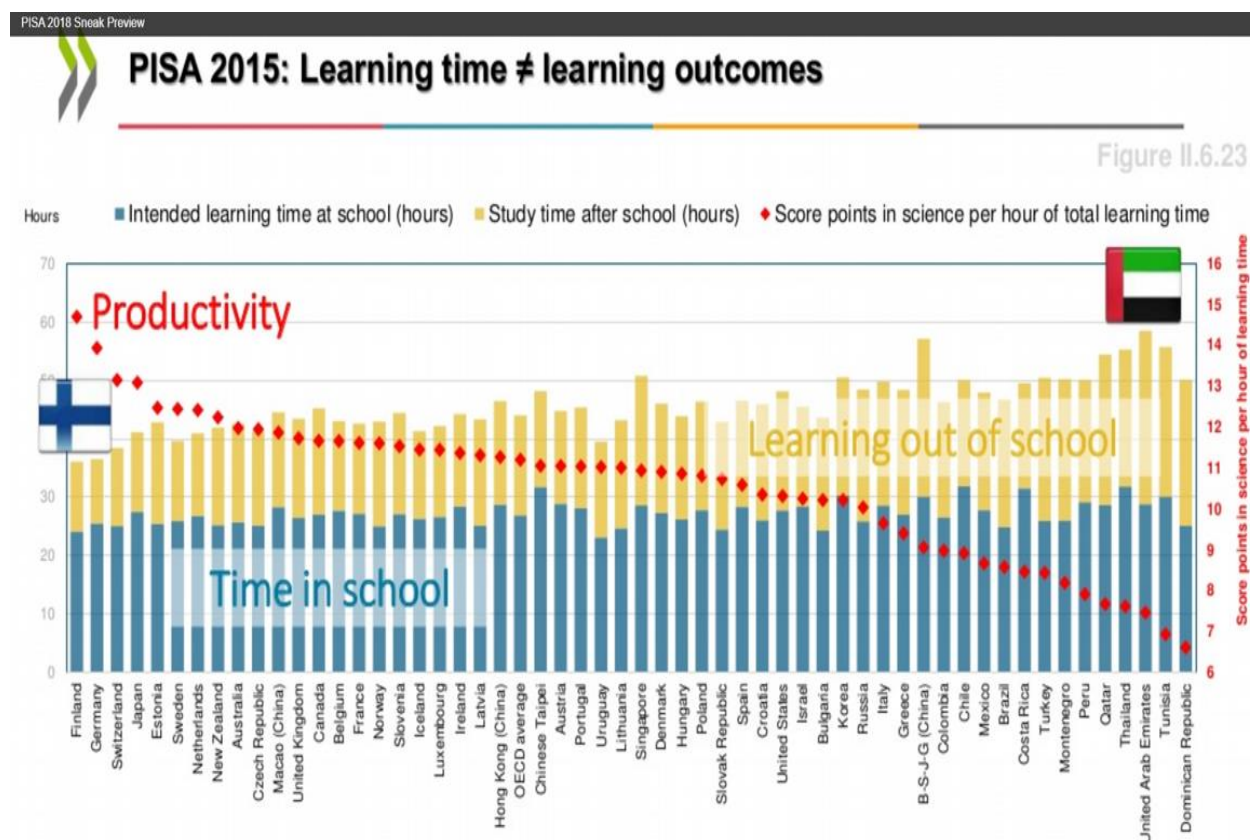
Annyi mégis bizonyosnak látszik a Qubit által kérdezett oktatáskutató szakemberek szerint, hogy a PISA-eredményeken azokban az országokban sikerül javítani vagy magasan tartani, ahol:

- hangsúlyos az oktatáskutatás, részletes lokális elemzésekkel értékelik a saját teljesítményüket;
- támogatják a pedagógus szakma professzionalizálódását, így az egyes iskolák olyan intelligens szervezetként működnek, amely a saját eredményeit mikroszinten képes elemezni;
- minimális a központosítás és nagyon nagy az intézményi önállóság, ami garantálja, hogy az intézmények adaptív lépésekkel, önállóan javítsák a lemaradásaikat;
- az intézményvezetők komoly és folyamatos vezetőképzést kapnak, a tantestületekben rendszeres a szervezetfejlesztés;
- kiemelkedően innovatívak az iskolák, állandóan kísérletezgetnek, új megoldásokat vezetnek be;
- az intézmények pedagógiai programja evolúciós: ami nem működik, elhal, ami teljesítményjavulást hoz, megerősödik.

Nem a tananyag mennyisége vagy a tanulásra fordított idő készíti fel a gyerekeket az életre

A szakemberek szerint a kompetenciafelmérésekből egyértelműen látszik az is, hogy jóformán semmilyen összefüggés nincs a tanulásra fordított idő és az iskolakötelezettség vége felé mért teljesítmény között. Az oktatásban világelsőnek számító Finnországban az egyik

legalacsonyabb a diákok formális tanulásra fordított ideje, de hagyományosan kevés az óraszám a magyar teljesítményt ugyancsak lazán kenterbe verő koreai, szlovén, lengyel iskolákban is, sorolja Nahalka. Magyarországon egyébként, annak ellenére, hogy a diákoknak az egész napot kötelező az iskolában tölteniük, az oktatáskutató szerint a formális tanulásra fordított órák száma nem tartozik a legmagasabbak közé, ugyanakkor a tananyag lényegesen nagyobb, mint más országokban.



2. A tanulásra fordított idő növelése nem hoz teljesítményjavulást (Forrás: OECD, 2016.)

A tananyag végtelkéig való sűritésére ráadásul további előkészületek zajlanak. Ez a szakemberek szerint azért nagy probléma, mert a modern pedagógiai irányelvek egyik legfontosabb követelménye, hogy a pedagógusok differenciáljanak, igazodjanak a gyerekek közti különbségekhez. A hatalmas mennyiségű, ráadásul központilag a legapróbb részletekig megszabott tananyag viszont elveszi az időt attól, hogy a tanárok korszerű, a gyerekek igényeihez alkalmazkodó, személyre szabott módszereket alkalmazzanak.

4.13 Az amerikai helyzet elemzése és tanulságai

A teljes USA iskolarendszert, oktatáspolitiká(ka)t és neveléstörténetet egy, vagy inkább több disszertáció anyaga lenne megírni; ebben a fejezetben inkább egy gyors áttekintést kívánok nyújtani arról a szekunder kutatásomról, amely során az amerikai szakirodalomból témánkhoz hasznos és tanulságos darabokat találtam, melyeket továbbgondolásra érdemesnek találtam. Az amerikai oktatással kapcsolatban M.A. Hirth - E. Eiler 2001-ben jelentetett meg egy tanulmányt a vertikális és horizontális esélyegyenlőség kialakításáról. Tanulmányukban útmutatót nyújtottak azokhoz a statisztikailag megalapozott módszerekhez, melyek segítenek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának többletköltségeinek becsléséhez, mely megmutatja ezeknek a módszereknek a gyakorlati alkalmazhatóságát az állami támogatási programok esetén. 2009-ben a Rob Toutkoushian - Robert S. Michael kutató- és szerzőpáros 292 darab közoktatási intézményt kutatott végig Indiana államban, ahol a 2005-ben bevezetett horizontális és vertikális méltányosságot célzó program eredményességét vizsgálták. Ezen tanulmányból is hasznos és hazai viszonyok között adaptálható, illetve tanulságos módszerek és eredmények kerültek bemutatásra. Az oktatáspolitikai fő irányait az úgy nevezett Nemzeti Oktatási Szövetség (National Education Association - NEA) és a Pedagógusok Amerikai Szövetsége (American Federation of Teachers - AFT) szabja meg, melyek partnerkapcsolat kiépítésére törekednek az iskolai körzettekkel, hogy javítsanak az oktatási eredményeken.

„Az 1985-ben megkezdett Tökéletesített Tanulás Program során a NEA felismerte, hogy míg az egyes iskolák és fakultások eredménye javulhat, a körzetükbe tartozó szomszédos iskolákra ritkán gyakorolnak hatást. Ezek az iskolaalapú változások legtöbbször az iskolai körzet által nyújtott támogatásuktól és külső forrásuktól (pl. alapítványi vagy kormánytámogatás) is függték.

Ezért a NEA a változás rendszerszerűbb és fenntarthatóbb szintjét kezdte el keresni. Ez pedig az iskolai körzetben valósítható meg. 1989-ben bevezették a Tanulási Műhelyek Kezdeményezést (Learning Laboratories Initiative). A kezdeményezés célja az volt, hogy minden államban találjon egy olyan körzetet, amelyben a fő oktatási szereplők elkötelezettek az "innováció, tanulás és fejlődés iránt a diákoknak nyújtott lehető legjobb minőségű oktatás keresése tekintetében". Ezen elkötelezettség egyik fő ismertetőjele az iskolai vezetés, a helyi iskolaszékek és a helyi oktatási szövetség közötti megosztott vezetés volt. Öt év leforgása alatt harminc "tanulási műhelyt" alakítottak ki 30 különböző államban (NEA).

A Pedagógusok Amerikai Szövetsége (AFT) szintén foglalkozott az iskolák javításának ügyével: az 1998-as AFT-kongresszuson elfogadta a Rosszul Teljesítő Iskolák Átszervezéséről szóló stratégiát. A rosszul teljesítő iskolák fejlesztésére szolgáló első alapvető lépés egy átszervezési intervenciós folyamat kidolgozása olyan célkitűzések alapján, amelyek:

- alapját magas tudományos standardok képezik;
- a viselkedés magas standardjait kényszerítik ki;
- a rosszul teljesítő iskolák meghatározásakor tiszta és az oktatási szereplők által érthető kritériumokat használnak;
- kifejezik az egyes iskolák különböző egyedi igényeit;
- gondos kutatáson alapulnak;
- bevonják a dolgozókat is és biztosítják számukra a hatékonysághoz szükséges szakmai fejlődést, időt, illetve forrásokat (AFT, 1999).”¹⁶⁶

A számonkérésre irányuló állami és országos törekvés ugyanakkor azt is jelenti, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek a szakmai képzés minőségére, illetve az oktatási program minőségére és tartalmára, ami nagy valószínűséggel javítani fog a diákok teljesítményén. A tanárok felkészültségével is foglalkoznak, mivel néhány államban módosítják a tanítási engedélyének kiadásának eljárását és növelik a tanári végzettség megszerzéséhez szükséges követelmények szintjét.

A Carnegie Corporation által 1986-ban létrehozott A Tanítás mint Szakma Munkacsoport (Task Force on Teaching as a Profession) tevékenysége egy szakmai követelmények megteremtésére irányuló mozgalom, a Professzionális Tanítás Követelményeinek Nemzeti Bizottsága (National Board for Professional Teaching Standards¹⁶⁷ - NBPTS) kialakulásához vezetett¹⁶⁸.

Egy másik fontos, tanárok által indított innováció az Új Unionizmus (New Unionism) mozgalom. Helyi szakszervezeti vezetők csoportja megalakította a Tanárok Szakszervezetének Reform Hálózatát (Teacher Union Reform Network - TURN¹⁶⁹). Huszonnégy reformszemléletű helyi (beleértve Cincinnati-t és Seattle-t is) személy testesíti meg a TURN célját, hogy a szakszervezetek erőfeszítéseit a diákok eredményeinek javítására összpontosítsák a körzeti és az iskolai irányítással kialakított, szoros együttműködésen alapuló kapcsolat révén.

¹⁶⁶ [Amerikai Egyesült Államok | Oktatókutató és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](http://www.aft.org) (2021.03.16.)

¹⁶⁷ <https://www.nbpts.org> (2021.03.16.)

¹⁶⁸ Ez a rendszer meghatározta a szakképzett tanárok számára szükséges ismeretek, készségek és képességek körét, és kialakított egy értékelési módszert meglétük felméréséhez. AZ NBPTS-t - amelyet mind a Nemzeti Oktatási Szövetség, mind a Pedagógusok Amerikai Szövetsége elfogadott - az állami oktatási politikát is befolyásolta. 1999-ben 4800 tanár szerzett ilyen képesítést és további 6800 pedagógus jelezte részvételi szándékát. A Nemzeti Bizottság által képesített tanárok sok államban és oktatási körzetben prémiumot és egyéb ösztönző bértkiegészítést kapnak.

¹⁶⁹ [TURN \(turnweb.org\)](http://turnweb.org) (2021.05.03.)

A TURN által támogatott újítások közé tartoznak a kollegiális ellenőrzési programok (lásd Cincinnati esettanulmányt), a Nemzeti Bizottság által adott képzés támogatása, egy tudáson és készségeken alapuló fizetési rendszer kialakítása, és teljesítmény-rendszerek kidolgozása a tanári karrier fejlődésének és a tanárok tudását és készségeit mérő követelmények megfogalmazásának támogatására¹⁷⁰.

Egy másik érdekes innováció a Közösségi Iskolák Koalíciója mozgalom. Ez egy Washingtonban székelő országos szervezet, amelynek célja a "sokféle szektor és intézmény forrásainak és kapacitásának mozgósítása, a közösségi iskolák számára kialakított egyesült mozgalom létrehozásának érdekében". Céljai közé tartozik "a sikeres közösségi iskolai stratégiákra, programokra és gyakorlatokra vonatkozó információ megosztása; a közönség szélesebb körének tájékoztatása és támogatásának megszerzése a közösségi iskolák számára, a közszféra és a privát szektor stratégiáinak megnyerése a közösségi iskolák megerősítése céljából; és fenntartható források megszerzése az iskolák támogatásához¹⁷¹" (Blank, 2000).

A közösségi iskolákban a fiatalok, a családok és a közösség lakói egyenrangú félként azon munkálkodnak együtt az iskolákkal és egyéb közösségi intézményekkel, hogy az alábbi öt területen programokat és szolgáltatásokat fejlesszenek ki:

- minőségi oktatás,
- fiatalok fejlődése,
- családok támogatása,
- családi és közösségi elkötelezettség,
- közösségfejlesztés.

A közösségi iskolák szoros tanulási partnerkapcsolatot építenek ki és megosztják a magas oktatási színvonalért való felelősséget. Minden közösségi iskola meghatározza a saját igényeit és eszközeit, ugyanakkor a közösségfejlesztés folyamatában változatosságot képviselnek (lásd a Wisconsinról szóló esettanulmányt).

Az iskolai alapú irányítás (school-based management - SBM) egy másik olyan stratégia, amely a javulást azáltal segíti elő, hogy az ellenőrzést decentralizálja, azaz a körzeti hivatalokról az iskolákra ruházza át. Az igazgatók, a tanárok, a szülők és a közösség egyéb tagjai szélesebb hatáskört kapnak a költségvetés, a személyi ügyek és a tananyag kérdéseiben. Ahhoz, hogy az

¹⁷⁰ [Amerikai Egyesült Államok | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](#) (2021.03.16.)

¹⁷¹ Blank, M. J. (2000), Coalition for community schools: A call to all . The Education Digest, Ann Arbor, MI, Feb.

SBM-en keresztül teljesítményjavulást érjenek el, a szervezeten belül négy forrás ellenőrzését kell decentralizálni:

- - Az iskola gyakorlataira, stratégiáira és irányultságára vonatkozó döntések meghozatalának jogát;
- - A tudást, amely lehetővé teszi a dolgozók számára az iskolai teljesítmény megértését és az ahhoz való hozzájárulást, ideértve a szolgáltatások nyújtásához szükséges műszaki tudást, az kommunikációs készségeket, az irányítási ismereteket és a szakértelmet is;
- - Az információt az iskola teljesítményéről, ideértve az iskola jövedelmét, kiadásait, a diákok eredményeit, a célok elérése felé megtett utat és azt, hogy a szülők és a többi polgár miként látja az iskola által nyújtott szolgáltatásokat;
- - Az iskola teljesítményén és az egyéni hozzájárulásokon alapuló jutalmakat (Wohlstetter and Mohrma¹⁷²n, 1993).

A kutatások azt jelzik, hogy az iskolai alapú irányítás "segíthet a jobb iskolai kultúra és a hatékonyabb döntéseket lehetővé tévő mechanizmus kialakulásában". Az SBM¹⁷³ értékes eszköz lehet arra, hogy több tehetséget és lelkesedést hozzon ki az oktatási szereplőkből, mint a hagyományos felülről lefelé irányító rendszerek. Oda kell figyelni, azonban arra, hogy az igazgatók jobb felkészítő képzésben és szakmai továbbképzésben részesüljenek annak érdekében, hogy hatékonyabb iskolai alapú irányító váljon belőlük (lásd a seattle-i esettanulmányt¹⁷⁴).

¹⁷² A mi kutatásunkhoz igen sokat tesz hozzá ez az 1993-as Priscilla Wohlstetter és Susan Albers Mohrman, által végzett kutatás az iskola-alapú vezetés és teljesítmény (School-Based management and performance) témájában.

¹⁷³ [New Boundaries for School-Based Management](#) (2021.05.03.)

¹⁷⁴ Esetleírás: [Decentralization in Three Large School Districts](#) (2021.05.03.)

5. DISZKRIMINÁCIÓS SZABÁLYZÁS és ESETEK az EU-ban

5.1. A faji és etnikai megkülönböztetés szabályzásának vizsgálata

A társadalmi kohézió és szolidaritás növelése érdekében az iskolarendszeren belül a diszkrimináció és szegregáció felszámolása, a megkülönböztetésmentes, befogadó oktatás kialakítása minden tagállam társadalmának elemi és hosszútávon ható érdeke, azonban ezzel a felmérések szerint az emberek nagy része nincs tisztában¹⁷⁵.

Az EU Alapjogi Ügynökség (FRA) 2017-ben végzett diszkriminációval kapcsolatos kutatása kiterjedt az Európai Unió egész területére, közel 26 ezer embert kérdeztek meg, akik etnikai kisebbséghez tartoznak. A felmérés kimutatta, hogy alapvetően kevésbé eredményes Európa XXI. században folytatott diszkrimináció ellenes harca¹⁷⁶ az EU-n belül (is), ugyanis általánosan és széles körben elterjedt a többségi társadalom körében a xenofóbia és az intolerancia, melynek következtében sérül a szociális kohézió és kizáródnak, marginalizálódnak a kisebbségek; ezért – a Bécsben kiadott FRA közlemény szerint – a hátrányos megkülönböztetéssel szembeni jogvédelem biztosításához a tagországoknak a jelenleginél specializáltabb, erőteljesebb, hatékonyabb szankciókkal társuló intézkedésekre van szükség.

A kutatásban publikált adatok szerint az uniós átlagban „az etnikai származáson alapuló hátrányos megkülönböztetések 88 %-át, a gyűlölet motiválta zaklatások 90 %-át és a gyűlölet motiválta erőszakos esetek 72 %-át nem jelentették be, és az áldozatok "sokkal nagyobb fokú megszólítására van szükség" ahhoz, hogy jelenteni merjék az incidenseket. Mindeközben a bűnüldöző és az egyenlőséggel foglalkozó szervezeteknek megfelelő eszközökre van szükségük ahhoz, hogy a bejelentett problémákat hatékonyan tudják kezelni”¹⁷⁷. A válaszadók 38 %-át érte hátrányos megkülönböztetés az EU-ban az elmúlt 5 évben: ez különösen az észak-afrikaiakat (45 %), a romákat (41 %) és a Szaharától délre fekvő országokból származó afrikaiakat (39 %) érintette. A hátrányos megkülönböztetés a munkakereséssel összefüggésben volt a legnagyobb (29 %). A bevándorlók második generációjánál 31 %-a tapasztalt 2015 és 2017 között gyűlölet motiválta zaklatást, és az érintettek 57%-át legalább 6 alkalommal zaklatták egyetlen év alatt. Az oktatási hátrány is tisztán kimutatható az EU kisebbségei

¹⁷⁵ Erről a kutatásról részletesebben az EU országjelentéseket: Cseh Köztársaság (2013), 58. bek.; Litvánia (2015), 84. bek.; és Lettország (2015), 89. bek.

¹⁷⁶ Forrás: 2017.12. 6.Jogi Fórum / MTI

¹⁷⁷ [Eredménytelen a diszkrimináció elleni harc Európában - Elégtelen a jogszabályi védelem - Az EU Alapjogi Ügynökség felmérése | hírek | Jogi Fórum \(jogiforum.hu\)](#) (2021.04.17.)

esetében, ugyanis általános népességhez (74 %) viszonyítva kevesebb kisebbséghez tartozó személy (61 %) végzett legalább középiskolai felsőbb osztályt, ami nagymértékben csökkenti a munkavállalási és karrierbeli lehetőségeiket az EU Alapjogi Ügynökség elemzése szerint is. Míg a faji egyenlőség esetén az EU-s irányelv¹⁷⁸ előírja a tagállamoknak, hogy tiltsák meg a „faji¹⁷⁹ vagy etnikai származáson alapuló” megkülönböztetést, addig a diszkriminációellenes nemzeti törvények sok országban kissé eltérő terminológiát használnak némely esetben tiltva az „etnikai hovatartozás” vagy a „származás szerinti”, esetleg „biológiai és/vagy genetikai hovatartozás” alapján történő megkülönböztetést. Ezenkívül több országban nemzeti alaptörvény tiltja a hátrányos megkülönböztetést más olyan okok és tényezők miatt is, amelyek vitathatatlanul kapcsolódnak a faji vagy nemi vonatkozásokhoz, az etnikai hovatartozáshoz. Mind a hazai és a nemzetközi szabályzásban ilyen okok lehetnek a nemzetiség vagy nemzeti származás, a nyelv, a bőrszín és a saját besorolás egyes csoport tagjaként, vagy elismert nemzeti kisebbségekhez való tartozás. Vitathatatlan összefüggések vannak a faji vagy etnikai alapok között is egyrészt a származás, másrészt a vallás vagy a meggyőződés (pl. értékrend, szokások, életmód).

A faji egyenlőségről¹⁸⁰ szóló irányelv (6) preambulumbekzdése kimondja: „Az Európai Unió elutasítja azokat az elméleteket, amelyek megpróbálják meghatározni a különálló ember létét versenynek. A „faji eredet” kifejezés használata ebben az irányelvben nem jelenti annak elfogadását elméletek. ”Viták folynak a „faj” kifejezés használatáról a megkülönböztetésellenes jogszabályokban. Annak ellenére az irányelv (6) preambulumbekzdésében tett egyértelmű kijelentést, néhány ország úgy vélte, hogy a megkülönböztetésellenes jogszabályokban a „faj”

¹⁷⁸ Ide vonatkozó adatok, irányelvek, további információk:

Az Európai Bizottság megkülönböztetés tilalmával foglalkozó weboldala, https://ec.europa.eu/info/aid-development-cooperation-fundamental-rights/your-rights-eu/know-your-rights/equality/non-discrimination_en

EPRS-kiadvány: Az Unió megkülönböztetés elleni intézkedései, 2017, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/603887/EPRS_ATA\(2017\)603887_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/603887/EPRS_ATA(2017)603887_EN.pdf)

Az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos uniós jogszabályok, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:I33114&from=EN&isLegisum=true>

EPRS | Az Európai Parlament Kutatószolgálat, <http://www.eptthinktank.eu/>

¹⁷⁹ Szerző megjegyzése: sohasem értettem, miért nem rasszokról beszélnek a jogszabályok, hiszen nem lehet fajok alapján megkülönböztetni az embereket, az egész emberiség egyetlen fajhoz tartozik, azon belül vannak a rasszok.

¹⁸⁰ Az egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség területén az irányelv az uniós jogban használt másodlagos jogforrás. A következő tanácsi irányelvek a legfontosabbak: • 2000/43/EK (2000. június 29.) a személyek közötti, faji vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról; (faji irányelvként vagy faji megkülönböztetés elleni irányelvként is ismeretes); • 2000/78/EK (2000. november 27.) a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód általános kereteinek létrehozásáról szóló irányelv (a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód irányelvként is ismeretes)

vagy a „faji származás” kifejezések megerősítik az emberek felfogását, „faj” szerint megkülönböztethetők. Emiatt teljesen elkerülték a kifejezések használatát a jogszabályok átültetésében. Például a svéd diszkriminációs törvény meghatározza az „eticitást” (1. fejezet, 5. § (3) bekezdés), mint „nemzeti vagy etnikai származás, bőrszín vagy hasonló körülmény” címén.

Finnországban a hátrányos megkülönböztetésről szóló törvény az „eredetre” hivatkozik, amelyet a kormány javaslata meghatároz az etnikai származásra, nemzeti eredetre, társadalmi eredetre, fajra és bőrszínre való tekintettel. A német diszkriminációellenes jogszabályok tartalmazzák a „faj” kifejezést, de felvétele heves kritikát és ellenállást váltott ki. Az Izlandi, magyarázó az új faji egyenjogúságról szóló törvény megjegyzi, hogy a „faj” az emberek történelmileg fontos megosztottságára utal, vagyis a rasszra, fizikai megjelenésre, például bőrszínre és / vagy gyakran figyelembe vett egyéb szempontokra, amelyek alapján jellemzőek egy adott rassz tagjaira, bár kifejezetten hivatkoznak az irányelv (6) preambulumbekkezdésére is.

A belga törvény az „állítólagos fajra” hivatkozik, míg Franciaországban számos jogi rendelkezés a „valós vagy feltételezett” (vraie ou supposée) faj vagy etnikai származás, annak érdekében, hogy aláhúzza a „faj”-konceptió elutasítását.

Norvégiában a 2017-es Egyenlőség és a Megkülönböztetés Elleni Törvény listája szerint a nemzeti hovatartozás, származás, bőrszín és nyelv „az, etnicitás” részeként írja le a faji egyenlőséget (a példák kötelező érvényűek az etnicitás fogalmát, de nem jelentek kizárólagos, a diszkrimináció minden típusát kimerítő példákat). A faji egyenlőségről szóló irányelv egyik területe esetén Norvégiában bírósági értelmezésre volt szükség, amelynek fő oka a jogharmonizáció volt, mely jellemzők esetén nem minden esetben volt megfeleltethető, például szín, nemzeti származás, nemzeti kisebbséghez való tartozás, nyelv vagy a társadalmi származás a „faji vagy etnikai származás” körébe eshet. Ez akkor fordulhat elő, ha a nemzeti törvények és a faji egyenlőségről szóló irányelv végrehajtása különböző módon sorolja fel ezeket a jellemzőket. Például a Magyar Alaptörvény a „fajra” és a „színre” utal, míg az egyenlő bánásmód Törvény említi a „faji hovatartozást”, a „nemzeti kisebbséghez tartozást” és a „nemzetiséget” is. Gyakran az sem világos, hogy az etnikai / nemzeti kisebbség fogalmi megtalálható-e, amikor a nemzeti bíróságok értelmezik, ilyen esetekben elsősorban a nemzeti kisebbségek védelmét szabályozó törvényekre kell támaszkodni, más esetekben a diszkriminációellenes jogszabályokra olyan országokban, mint Ausztria, Lengyelország és Szlovénia.

Írországban a rassz-béli megkülönböztetés szigorúan tiltott, erre a foglalkoztatási egyenlőségről szóló törvények és az egyenlő helyzetéről szóló törvények térnek ki. Védelmet élveznek a hatályuk alá tartozó egyének „eltérő faj, szín, nemzetiség, etnikai vagy nemzeti származás esetén”. Az ítélkezési gyakorlat szerint a „nemzeti eredet” az „amelyet egy személy a születéskor megszerzett, és összeköti az illetőt egy vagy több embercsoporttal, aki „nemzetként” jellemezhető”.

Törökországban nincs általános diszkriminációellenes jogszabály. A fogyatékosokra különösen a fogyatékosokkal élő személyekről szóló törvény vonatkozik (2005.07.01-i) fogyatékosok, míg a faji és etnikai származás, a vallás vagy meggyőződés, az életkor és a fogyatékosok alapja a Törökországban hatályos (2021.05-én) Emberi jogi és Esélyegyenlőségi Intézményéről szóló, 2016. április 6-i 6701. sz. Törvény. A szexuális orientáció nem védett Törökországban.

Észak-Írországban nincs általános diszkrimináció-ellenes jogszabály. Az irányelvek által érintett jogszabályok hatálya alá tartoznak: a fogyatékosokkal kapcsolatos megkülönböztetésről szóló, 1995.11.08-i törvény, a faji kapcsolatokról szóló, 1997.03.19-i rendelet, a tisztességes foglalkoztatásról és bánásmódról szóló 1998. december 16-i rendelet (amely kiterjed a vallásra és a meggyőződésre), a foglalkoztatási egyenlőség (a szexuális orientációra is kiterjed) 2003.12.01-i rendeletek, illetve 2006.06.14-i foglalkoztatási egyenlőségre (életkorra) vonatkozó rendeletek.

Az Egyesült Királyságban a szikhek¹⁸¹ vagy a zsidók¹⁸² diszkriminációját faji (különösen etnikai származáson alapuló) megkülönböztetésnek tekintik, a németországi náci ideológia történelmi háttere miatt az antiszemitizmust faji és nem vallási alapú megkülönböztetésnek tekintik. Továbbá a Foglalkoztatási Fellebbviteli Bíróság 2014 decemberében elfogadta, hogy a kaszton alapuló megkülönböztetés is lehet a származáson alapuló diszkrimináció oka.¹⁸³

¹⁸¹ Elérhető : <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-71627> . (2021.04.30.)

¹⁸² Egyesült Királyság, *Mandla kontra Dowell Lee* [1983] UKHL 7, 2 AC 548

¹⁸³ UK, Employment Appeal Tribunal, *selyem v Gillette Industries Ltd* . [1980], IRLR 42

5.2. Vallás, meggyőződés vagy hit szerinti diszkrimináció

Egyetlen állam sem próbált átfogó meghatározást adni a „vallás vagy meggyőződés” témában a diszkriminációs jogszabályokban (pl. a védett vallások kimerítő felsorolása vagy egy általános fogalmi koncepció definíció), és soha nem határozták meg nemzetközi szinten sem.

2017-ben azonban a Bíróság az EU néhány alapvető útmutatást adott az Achbita-döntésben, megerősítve, hogy a vallás fogalmát "úgy kell értelmezni, hogy az magában foglalja mind a '*forum internum*'-ot, vagyis a meggyőződés tényét, mind a '*forum externum*'-ot, ez a vallási hit nyilvános megnyilvánulása.

Magyarországon az Alaptörvény XVI. cikk (2) bekezdése szerint a szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermekeiknek adandó nevelést megválasszák. Ezzel az Alaptörvény a család világnézeti integritását is védi, azaz védi azt a jogot, hogy a szülők gyermekeiket lelkiismereti és vallási meggyőződésük szerint neveljék.

A diszkriminációt tiltó XV. cikk kifejezetten említi „a vallás alapján történő alapjogi különbségtétel tilalmát. A jog védi a vallási (világnézeti) egyesülési jogot, mely kiterjed vallási közösségek létrehozatalára és önálló működésére is. Védett magatartásnak minősül a vallási célú társulás joga, azaz olyan szervezetek létrehozása, melynek keretei között a tagok egyéni vallásszabadságukat gyakorolják. Védett a meggyőződés közös megvallása, mely történhet a kultusz hagyományos cselekedetei által (istentisztelet, körmenet, zarándoklat, harangozás), karitatív tevékenység útján (mely a keresztény hagyományban az istentisztelet egyik formája), oktatási tevékenység útján (mely történhet a közösség keretein belül tetszőleges formában, de a formalizált módon, a közoktatási rendszerhez kapcsolódóan is)”¹⁸⁴.

5.3. Fogytékossággal élők diszkriminációja

2010. december 23-án az EU ratifikálta a fogytékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezményt és ez volt az első nemzetközi szervezet, amely csatlakozott az emberi jogokról szóló nemzetközi szerződéshez.

Minden uniós szintű jogszabálynak, politikának és programnak meg kell felelnie az egyezmény rendelkezéseinek fogytékossággal kapcsolatos jogok, az EU felelősségi körén belül.

¹⁸⁴ Schanda Balázs: A gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadsága PPKED-JAK (p 610-611.)

Az egyezményt megerősítő országok - a következő területeken kell fellépnie: oktatáshoz való hozzáférés, foglalkoztatás, közlekedés, infrastruktúra és nyilvánosság számára nyitott épületek, szavazati jog biztosítása, a politikai részvétel javítása és biztosítása valamennyi fogyatékossgal élő személy teljes jogképessége. A nemzeti jogszabályok számos definíciópéldát tartalmaznak (pl. Albánia, Ausztria, Belgium, Bulgária, Horvátország, Ciprus, Észtország, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Montenegró, Észak-Macedónia, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország és Törökország), de ezek gyakran a szociális biztonsági jogszabályok kontextusából fakadnak, nem pedig a diszkrimináció-ellenes törvényekből.

Az Európai Unió széleskörű felhatalmazással rendelkezik a fogyatékossgal élő személyek helyzetének előmozdításához, amely intézkedések alapját az Európai Unió működéséről szóló szerződés (EUMSZ) 10. és 19. cikkei, valamint az Európai Unió Alapjogi Chartájának 1., 21., és 26. cikkei jelentik. Uniós jogi szempontból is meghatározó továbbá a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény, amely „az első olyan, nemzetközileg kötelező emberi jogi eszköz, amelynek az EU és tagállamai részes felei.”¹⁸⁵

A fogyatékossgal nemzeti meghatározásainak előzetes értékelése az EUB HK-val összehasonlítva az ítélet azt jelzi, hogy a fogyatékossgal fogalom-meghatározását az EU legtöbb tagállamában alkalmazták erre a célrámegkülönböztetésmentesség eleve a döntéssel összhangban jelennek meg. Ezzel szemben a fogyatékossgal definíciói számos ország nem hivatkozik a különféle akadályokkal való kölcsönhatásra, és csak a korlátokra összpontosít az érintett személy fogyatékossgal. Ezeknek az országoknak a meghatározása tehát nem lenne teljesösszhangban az EUB ítélezési gyakorlatával és az ENSZ egyezményének 1. cikkével (Ausztria, Ciprus, Csehország, Észtország, Írország, Lettország, Liechtenstein, Lengyelország, Románia, Svédország és az Egyesült Királyság). Dániában, bár a diszkriminációellenes jogszabályok nem határozzák meg a fogyatékossgal, a Testület ítélezési gyakorlata és a Legfelsőbb Bíróság bőséges útmutatásokat nyújt a koncepcióval kapcsolatban, nagymértékben támaszkodva a felperesnek az orvosi fogyatékossgal fennállásának igazolására vonatkozó terhére. Több zavaros és vitás esetet láthattunk, melyeknek a következtében a Legfelsőbb Bíróság hozott egy határozatot, melyet 2017-ben meg is erősített, hogy az igénylő állapotát nem csak a szükségszerűen orvosilag diagnosztizált betegség okozhatja, de az összes betegség

¹⁸⁵ Európai fogyatékossgalügyi stratégia 2010–2020. P. 3.

alapján értékelni kell az eset körülményeit, beleértve az orvosoktól és más egészségügyi szakemberektől származó információkat, amelyek leírják az „értécsökkenés” mértékét.

Az Olaszország-i Alkotmány a fogyatékossgal összefüggésben a 38. cikkjében kiemelt szerepet tulajdonít a fogyatékossgal kapcsolatos antidiszkriminációs eljárásoknak az oktatási rendszerben, amikor a munkavállalók rokkantság esetén keletkező megélhetési igényeken túl kitér a fogyatékossgal élő személyek oktatáshoz és szakképzéshez való jogára¹⁸⁶.

Máltán hasonlóan kiemelt szerepet kap az oktatás támogatása fogyatékossgal élők esetén az Alkotmány 17. cikkének (3) bekezdése szerint ugyanis a munkavégzésre nem képes emberek jogosultak a képzésben és a szakképzésben való részvételre. Romániában a román Nemzeti Diszkriminációellenes Tanács vitatta meg a koncepciót fogyatékossgal szemponjtából, és a kifejezés inkluzív használatát választotta - ezt a megközelítést úgy is értelmezhetjük, hogy összhangban van az EUB ítélezési gyakorlatával.

Németországban egy új fogyatékossgai definíció lépett hatályba 2018 január 1-jén. Bár ez az új meghatározás az EUB ítélezési gyakorlatának és cikkének való megfelelést igyekszik biztosítani, az ENSZ egyezményének 1. cikke alapján még további harmonizálásra volt szükség a Szövetségi Munkaügyi Bíróság korábbi ítélezési gyakorlatának megváltoztatásával. Ehhez hasonlóan Bulgáriában új fogyatékossgal élőkről szóló törvény lépett hatályba 2019. január 1-jén lépett hatályba, definiálta a kulcsfogalmak új meghatározásait, ideértve a „fogyatékossgal élő személyeket” is, továbbá a „fizikai, szellemi, értelmi vagy érzékszervi elégtelenségben szenvedőket, akiknek az állapotuk adályozhatja teljes és hatékony részvételüket a társadalom életében”. Az újradefiniálások célja a fogyatékossgal orvosi megközelítésének elhagyása, amelyet az alkalmazottak és a hatóságok korábban alkalmaztak a fogyatékossgal élőkről szóló nemzeti törvényekben. Az új törvény ugyanakkor új fogalom meghatározást vezet be a „hosszú távú” fogyatékossgal élő személyekről”, amely továbbra is az orvosilag igazolt, legalább 50% -os fogyatékossga utal.

Témánk szempontjából fontos kiemelni, hogy az eddig elemzett országokban főként a foglalkoztatás területére korlátozódik a szabályzás, azonban néhány ország, köztük Albánia, Észtország, Magyarország, Litvánia, Málta, Montenegró, Szerbia és az Egyesült Királyság

¹⁸⁶ Senato della Repubblica Constitution of the Italian Republic: “Art. 38.: *Every citizen unable to work and without the necessary means of subsistence is entitled to welfare support. Workers have the right to be assured adequate means for their needs and necessities in the case of accidents, illness, disability, old age and involuntary unemployment. Disabled and handicapped persons are entitled to receive education and vocational training. Responsibilities under this article are entrusted to entities and institutions established by or supported by the State. Private-sector assistance may be freely provided*”

esetében túlmutat a munkáltatás területén és a mindennapi tevékenységekre vagy minden szempontra hivatkozva, a társadalmi élet egyéb területeit is vizsgálja. Hasonlóképpen Bulgária, Izland, Svédország és Törökország nem korlátozza az érintettek körét csak a foglalkoztatás és a szakmai tevékenység során bekövetkezett esetekre és károsodásra. Az Európai Unióban a Bizottság célkitűzése a 2000/78/EK irányelv végrehajtásának biztosítása, amely a foglalkoztatás szemszögéből közelíti meg a fogyatékoság következtében megvalósuló diszkriminációval szembeni fellépést. Az irányelvben a fogyatékoság alapján történő hátrányos megkülönböztetés elleni küzdelem általános kereteinek meghatározása a tagállamokban történő megvalósítás szempontjából történik. Garanciális jelentőségű, hogy rendelkezései minimumkövetelményekként¹⁸⁷ kerülnek előtérbe. „Ez azt jelenti, hogy a tagállamoknak lehetőségük van arra, hogy az irányelvből kedvezőbb intézkedéseket vezessenek be. Az irányelv végrehajtása azonban nem nyújthat jogalapot a tagállamoknak arra, hogy a hátrányos megkülönböztetés már elért szintjét csökkentsék. Úgy vélem az irányelvből következően a tagállamok számára a legfőbb feladat a jogalkotási kötelezettség teljesítése lett. Az irányelv Végrehajtás címmel ellátott 18. cikke értelmében ugyanis a tagállamoknak 2003. december 2. napjáig kellett megalkotniuk az irányelvnek megfelelő törvényi, rendeleti és közigazgatási rendelkezéseket, vagy megbízhatták a szociális partnereket – azok kérése alapján – a kollektív szerződéseket illető rendelkezések vonatkozásában az irányelv végrehajtásával. A tagállamoknak a fogyatékoságon – valamint az életkoron – alapuló hátrányos megkülönböztetéshez kapcsolódó rendelkezések esetében szükség esetén további három év állt rendelkezésre.

Az irányelv támasztotta követelménynek megfelelően Magyarországon az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény (a továbbiakban: Ebktv.) biztosít lehetőséget a fogyatékoság miatti, az egyenlő bánásmód területén elszenvedett sérelmekkel szembeni jogi fellépésre.

Az Ebktv. azért kiemelkedő jelentőségű, mert benne az egyenlő bánásmód követelménye alanyi jogként kerül előtérbe, amelynek kikényszeríthetőségét szolgálják a törvényben szereplő eljárási szabályok. Ennek keretében kiemelkedő szerepe van az egyenlő bánásmód követelményének érvényesülését ellenőrző közigazgatási szervnek, az Egyenlő Bánásmód Hatóságnak (a továbbiakban: EBH).

¹⁸⁷ A Tanács 2000/78/EK irányelve a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód általános kereteinek létrehozásáról. Lásd az irányelv 8. cikkét

Hangsúlyozandó, hogy az Ebktv. III. fejezetében az egyenlő bánásmód követelményének érvényesítését meghatározott területek keretében szabályozza. Véleményem szerint az EBH fogyatékosággal összefüggő jogeseteinek tükrében a foglalkoztatás, az oktatás és képzés, valamint az áruk forgalma és szolgáltatások igénybevétele kerül előtérbe, az érintettek ugyanis leginkább e szférákat érintően lépnek fel jogi úton az egyenlő bánásmód területén elszenvedett sérelmeikkel szemben”¹⁸⁸.

5.4. Többszörös és interszekcionális diszkrimináció

Az EU felismerte a többszörös megkülönböztetés jelentőségét, bár a foglalkoztatási egyenlőség és a faji egyenlőségről szóló irányelvek csak röviden foglalkoznak a kérdéssel a preambulumban. Kifejezett rendelkezések csak néhány országban biztosítják az ilyen típusú diszkriminációs esetek jogi konzekvenciáit. Ez a helyzet például Görögországban, Norvégiában és Portugáliában – ahol a többszörös megkülönböztetés alatt „két vagy több megkülönböztetési tényező kombinációját” értjük főként faji vagy etnikai származás, nemzetiség, származás és származási területen. A diszkrimináció elleni védelemről szóló bulgáriai törvény a többszörös megkülönböztetés eseteit súlyos diszkriminációként határozza meg egynél több [védett] tulajdonság alapján. A törvényi kötelezettséget az állami hatóságokra ruházza a többszörös megkülönböztetés áldozatainak javát szolgáló pozitív cselekvési intézkedések prioritása”. Abban az esetben lehet megállapítani a többszörös megkülönböztetést, ha a Diszkrimináció elleni Védelmi Bizottság (az esélyegyenlőségi testület) szerinti meghallgatások egy nagyobb, két szakértővel bővített öt tagú testületben állapítják azt meg, a rendes háromtagú testület helyett

Az Egyesült Királyságban az egyetlen rendelkezés a "kettős megkülönböztetésről" (az Egyenlőség 14. Szakasz)Törvény) csak tervezet maradt, nem lépett hatályba, bár van néhány ítélkezési gyakorlat, amely elismeri a felvétel relevanciáját megfontolandónak ítélt számos okot.

A holland kormány 2018-2019-es időszakban úgy döntött, hogy nem követi amajd az EU Egyenlő Bánásmód Bizottságának javaslatát a többszörös diszkrimináció beépítésére, míg Németországban az Általános és Egyenlő Bánásmódról szóló törvény, 4. szakasza előírja, hogy minden esetben vizsgálni kell és igazolnia több tiltott alapon alapuló egyenlőtlen bánásmódot.

¹⁸⁸ Hadi Nikolett (2013) A fogyatékosággal élő személyek alapjogai, PTE-ÁJK (p. 29-30.)

Ezen kívül a 27. cikk (5) bekezdése kimondja, hogy többszörös megkülönböztetés esetén a szövetségi Diszkriminációellenes Ügynökség, valamint a Szövetségi Kormány és a Parlament illetékes képviselői együtt kell, hogy működjenek. A többszörös megkülönböztetés súlyosbító körülménynek minősül Ausztriában és Liechtensteinben, továbbá a Románia Diszkriminációellenes törvénye értelmében is. Horvátországban, Szerbiában és Szlovéniában „a többszörös megkülönböztetés a megkülönböztetés „súlyos” formája, amelyet figyelembe kell venni, amikor értékeli a kártérítés összegét vagy az egyéb szankciók súlyosságát. Az észak-macedón törvények kifejezetten tiltják mind a többszörös (diszkriminációként definiált) diszkriminációt egy személy vagy egy csoport elleni bármilyen gyakorlatát, többféle megkülönböztetés alapján”) és kereszteződésen alapuló hátrányos megkülönböztetés (”két vagy több olyan okból történő megkülönböztetés, amely egyidejűleg és elválaszthatatlanul összefüggésben”), minősítve őket a diszkrimináció súlyos formáinak.

5.5. Az oktatással kapcsolatos diszkrimináció

Az elemzett országok közül csak Liechtensteinben nem tiltják a nemzeti jogszabályok az oktatás területén a faji vagy etnikai származáson alapuló hátrányos megkülönböztetést, amelyet a faji egyenlőségről szóló irányelv ír elő. Ezzel szemben sok ország meghaladja az EU-s irányelv követelményeit ezen a területen és még jobban kiterjeszti a megkülönböztetés elleni védelmet a jelentésben elemzett mind az öt alapra.

Hasonló jogi keretek léteznek például Csehországban, Finnországban, Szlovákiában és Szlovéniában. Mindazonáltal előfordulhat, hogy ezen a területen a korlátozott védelmi kör hatáskör szempontjából bizonyos esetekben korlátozódik, például Lengyelországban a Legfelsőbb Közigazgatási Bíróság 2018-ban megállapította, hogy az egyetemi testületek adminisztratív döntései a posztgraduális tanulmányok tekintetében nem tartoznak bírósági-közigazgatási ellenőrzés alá, ezért a Bíróság nem vizsgálta a magánszakmában elutasított hátrányos megkülönböztetés iránti kérelem tartalmát főiskolák esetében sem. (Példa: Lengyelországban egyik esetben igénylőt nem vették fel környezetvédelmi posztgraduális képzésre mivel egy pap véleményét tette a pályázati dokumentumai közé. 2019-ben azonban ugyanazt az esetet polgári bíróság vizsgálta meg, amely megállapította, hogy a plébános véleményének megfogalmazására vonatkozó követelmény és törvények szerint közvetett megkülönböztetés a vallás alapján).

A mai oktatási rendszer sok ország számára továbbra is kihívást jelent, különösen, ha a fogyatékossgal élő diákokat és a roma gyermekek helyzetét vesszük alaposabb vizsgálat alá.

A fogyatékossgal élő gyermekek helyzete és az általános oktatásba való beilleszkedésükkel, integrációjukkal szemben állnak a szegregált, úgy nevezett „speciális” iskolák vagy osztályok sajátos nevelési igényű gyermekek számára (SEN=SNI) sok országban felmerül. A német szövetségi alkotmánybíróság a vonatkozó vezető ügyben úgy ítélte meg, hogy az integrált iskoláztatás általános tilalma alkotmányellenes volt. Az a döntés, hogy a gyermeket speciális intézményekbe helyezik, például a fogyatékkal élők iskoláiba a szülők akarata ellenére, megsértette az Alaptörvényt. Ha a gyermek gyógypedagógiai segítség nélkül be tudott menni egy átlagos iskolába, ha a különleges szükségleteket a meglévő eszközökkel és egyéb védelemre érdemes támogatásokkal ki lehet elégíteni, akkor minden esetben mérlegelni kell az integrált iskolai végzettség lehetőségét.

Általában - bár sok ország kijelenti hogy az SNI-eket be kell vonni az általános oktatásba, - azonban ennek a követelménynek a végrehajtása gyakran hiányzik a gyakorlatból, például Bulgáriában . Ez a helyzet Horvátországban is, bár 2018-ban fogadták el rendelet formájában végül, hogy az általános iskolai oktatás keretében ilyen esetekben biztosítani kell pedagógiai asszisztenseket az integrált tanítás támogatására. A litván gyermekjogi ombudsman vizsgálatot indított 2016-ban a fogyatékossgal élő gyermekek és tanulók helyzete miatt az ország egész területén. Az eredmények azt mutatják- általános jellegű, aggályos kérdések a következőkkel kapcsolatos politikák kapcsán és az önkormányzati koordinációjának szintjén merülhetnek fel: -- fogyatékossgal élő személyek oktatásával kapcsolatos természetbeni támogatások elmaradása, valamint a speciális segítség hiányával kapcsolatos konkrét problémák, illetve az iskolák fizikai akadálymentesítése.

Csehországban 2015-ben és 2017-ben egy sor módosítást fogadtak el az iskolai törvény megreformálása annak érdekében, hogy biztosítsák az inkluzív oktatást a speciális nevelési igényű gyermekek számára. Megfigyelhető, hogy egyrészt ezek a reformok az SNI besorolással rendelkező gyermekek számának növekedéséhez vezetett az általános iskolai, másrészt vannak arra utaló jelek is, hogy a törvény-változást nem mindig követi megfelelően a gyakorlatban bekövetkezett változás. Ezért 2019-ben további, új módosításokat fogadtak el, ezúttal a az inkluzív oktatás általános színvonalának emelése érdekében.

Lengyelországban ellentmondásos változások történtek annak tekintetében, hogy 2017-től a fogyatékos diákok a speciális igényeiken alapuló egyéni tanítását otthon, nem pedig az iskolában kell megszervezni, a felelős a szabályozási változások végrehajtásáért a Nemzeti Esélyegyenlőségi Testület és a Gyermekjogi Ombudsman.

Írország 2017-ben fogadta el az új modellt, amely egyénileg rendeli a diákok igényeit az iskola profiljához, átfogó szükségletfelméréseken alapul. A cél az volt, hogy legyőzzék az előző rendszer fő hibáit, amelyek komoly lemaradásokat okoztak és nagyszámú hátrányos helyzetű tanulókat eredményeztek, akik nem engedhették meg maguknak, hogy érvényesítsék szükségleteiket. E reform erőteljes növekedést eredményezett, azonban olyan kritikákat is kapott, hogy igen költséges például a gyógypedagógiai szolgáltatások kiadásaiban, továbbá az elmúlt években sok gyermeket még mindig otthon oktatnak, mert megfelelő számú iskolai férőhelyet nem bocsátottak még rendelkezésre.

Lettországban a reform a gyógypedagógiai rendszer tekintetében 2016 óta folyik, amelynek célja egy átfogó támogatási rendszer létrehozása, amely lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedését a „normál” osztályokba.

5.6. Iskolai diszkrimináció roma diákok esetén

Roma származású gyermekek és tanulók esetén a leggyakoribb eset az az EU-ban, hogy felmerülnek a faji és etnikai kisebbségekből származó gyermekek diszkriminációjával kapcsolatos kérdések az oktatásban. Különös aggodalomra ad okot a roma gyermekek szegregációja, amely az egyik legnagyobb probléma a romák elleni diszkrimináció széles körű megnyilvánulásai körében. Úgy tűnik, hogy ez a kérdés az Európai Bizottság egyik prioritása az elmúlt években, ahogyan a kötelezettségszegési eljárásokat is számos ország ellen indítottak a faji egyenlőség megfelelő átültetésének és / vagy végrehajtásának elmulasztása miatt. Az EU minden országában vannak romák, a nyilvánvaló kivétellel ez alól Izland, Liechtenstein és Málta. A romák hátrányos megkülönböztetése az oktatásban, beleértve a szegregációt is, különböző formákat ölthet. Ezek között a következő három kategóriát tanulmányozzuk itt:

Aránytalanul sok roma gyermek részvételével értelmi fogyatékos gyermekek „speciális” iskoláiban; szegregált osztályok vagy szekciók a roma tanulók számára, „vegyes” iskolákon belül; valamint a „gettóiskolák” elterjedtsége. Általában egy vagy több ilyen megkülönböztetés-típus is megtalálható sok európai országban, például Bulgáriában, Horvátországban, Cipruson, Csehország, Görögországban, Magyarországon, továbbá Észak-Macedónia, Románia, Szerbia, Szlovákia és Törökország esetében. Először is, aránytalanul sok roma gyermek jár „javító”, „kiszegítő”, „speciális” iskolákba, amely azt jelenti a gyermekek számára, hogy értelmi fogyatékosként kezelik az esetleges kulturális, etnikai különbségeket, és ezáltal el vannak választva az általános iskolarendszertől, és ezen az úton jóval acsonyabb iskolai végzettséget kapnak, amely aztán komolyan és igen negatívan befolyásolja életük további esélyeit. Ezekre az esetekre általánosan vonatkoztatva 2013-ban az EJOB megállapította a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, az enyhe értelmi fogyatékossgal élő gyermekek gyógyító iskoláiban a roma gyermekek indokolatlan nevelését megtiltotta és kötelezte a tagállamokat ennek felszámolására és garanciák beépítésére.

A nemzeti szintű bíróságokon is születtek 2014 után ítéletek ugyanebben a tekintetben Bulgáriába, Csehországban, Magyarországon, Lettországon, továbbá Románia, Szlovákia, Szlovénia és Törökország bíróságain.

Miután az Európai Bizottság kötelezettségszegési eljárást indított Magyarországon ellen 2016-ban a roma gyermekek oktatási szegregációja és az aránytalanul magas roma gyermek száma miatt az értelmi fogyatékossgal élő gyermekek „speciális” iskoláiban, a Bizottság 2017-ben sürgette Magyarországot, hogy igazítsa nemzeti jogszabályait a faji egyenlőségről szóló

irányelvhez, és ennek eredményeként egyrészt a nemzeti jogszabályokban módosításokat vezettek be, másrészt a kutatások alapján hazánkban a speciális iskolákban már csökken az arány, azonban nem az integrációt segíti elő, hiszen eközben a szegregáció az általános iskolai oktatásban növekszik.

Csehország , az Iskolai Törvényt 2015-ben módosították nemcsak a fogyatékossgal élő tanulók inkluzív oktatásának biztosítása érdekében, hanem a roma gyermekek iskolai szegregációjának felszámolása érdekében is. 2018-ban a cseh ombudsman részletes ajánlást adott ki. Ezenkívül az inkluzív oktatás cselekvési tervet 2019-ben fogadták el azzal a céllal, hogy prioritásként kezeljék a roma tanulók szegregációjának megszüntetését és ennek érdekében adatokatgyűjtést, kutatást végeztek a szegregáció okainak és következményeinek feltárása céljából.

Szlovákiában ,a Pénzügyminisztérium által 2019-ben közzétett jelentés szerint a roma gyermekek teszik ki a az összes gyermek 63% -át a speciális osztályokban és a speciális iskolákban tanulnak 42% -ban.

Szlovénia esetén az adatok szintén azt mutatják, hogy a roma gyerekek felülreprezentáltak 2019/2020-as tanévben a speciális nevelési igényű iskolákban: a roma gyermekek mintegy 12% -a járt ilyenekbe a a többi gyermek 6% -ához képest.

Az Európa Tanács emberi jogi biztosa, Nils Muižnieks a szegregációról szóló állásfoglalásában megjegyezte a 2017-ben megjelent oktatási jelentésben, miszerint aránytalanul sok roma gyermek és tanuló van beíratva„speciális” oktatásban Belgiumban, Litvániában, Észak-Macedóniában és Szerbiában is. A roma szegregáció néhány általános iskolában a szegregált létezés révén is bekövetkezik akár osztályok szintjén is. Ez a helyzet Horvátországban, Csehországban, Görögországban, Magyarországon, Romániában, Szlovákiában és Törökországban is. Kiemelte azt is, hogy Horvátországban az ilyen esetek száma évről évre növekszik, a 2019/2020-as tanév kezdetekor összesen 1 066 tanuló vett részt legalább 70%-ban szegregált osztályokban. A legtöbb ilyen osztály ugyanabban a megyében található, ahol a legnagyobb roma lakosság él. Néhány iskolában a tanulók 70–100% -a roma származású. Szlovákiában jelentős a „szociálisan hátrányos helyzetű környezetből” származó roma gyermek, akiknek az aránya szegregált külön iskolákban vagy osztályokban, annak ellenére, hogy az iskolai törvény 2015. évi módosítása megpróbált foglalkozni ezzel a kérdéssel, azonban az még mindig lehetővé teszi „speciális osztályok” létrehozását azon tanulók oktatásához, akik "nem valószínű, hogy sikeresen kezelik az oktatás tartalmát".

Csak néhány esetben láthatunk komolyabb törekvést a szegregált roma osztályok felszámolására a nemzeti/országos oktatásjog keretében, a jogrendszerek módosítása során, például Bulgáriában, Horvátországban, Görögországban, Magyarországon, Romániában és Szlovákiában

Azonban az állítólag elkülönített osztályok panaszait gyakran elutasítják, például Szlovákiában, ahol az Actio Popularis keretében panaszokat nyújtottak be az érintettek az iskolák és a helyi vagy állami hatóságok gyakorlata ellen.

Az egyik ilyen esetről 2019 márciusában döntött az Eperjesi Járásbíróság, amely megállapította, hogy a felperes szervezet és az állami hatóságok megsértették az egyenlő bánásmód elvét azzal, hogy úgy határozták meg az iskola vonzáskörzetét, hogy az érintett iskola képes volt szegregálódni, továbbá kötelezték, hogy távolítsa el az összes csak roma osztályt.

Számos országban (pl. Bulgária, Ciprus, Magyarország, Szerbia és Szlovákia) a dolgozatomban bemutatott területi sűrűsödések, a tartózkodási minták vezetnek a roma gyermekek magas koncentrációjához bizonyos iskolákban, ami „gettóiskolákat” eredményez. Például Szlovákiának olyan jogszabályai vannak, amelyek kifejezetten tiltják az iskolák szegregációját a különböző faji vagy etnikai csoportok, de a különböző érdekelt felek tényleges aggályokat vetettek fel a tartózkodási szokásokból fakadó szegregációs jelenségek miatt. Ezek az iskolák ugyanazt a tantervet követik mint az országos általános tantervek, azonban a tananyag átadásának minősége, az oktatás feltételei és az épületek fizikai állapota gyakran alacsonyabb.

A magyar bíróság 2009-ben megállapította, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium felelős a roma tanulók elkülönítéséért és fel kell lépnie a szegregáció ellen. Az Esély a Gyermekekért Alapítvány azt állította, hogy a minisztérium nem teljesítette kötelezettségeit, amelyek az egyenlő bánásmódról szóló törvényből és a nemzeti köznevelési törvényből fakadnak, s így megsérti a szegregált roma tanulók egyenlő bánásmódhoz való jogát. A minisztérium ezt nem kérdőjelezte meg.

A roma tanulók túlreprezentáltak voltak a panaszban említett iskolákban. Azonban azt megtagadta a felelősséget ezért a helyzetért azon az alapon, hogy (i) gyakorolta jogait és teljesítette az oktatási intézményekkel kapcsolatos feladatok alacsonyabb szintű igazgatási szerveken keresztül, és hogy (ii) adatokvédelmi előírások megakadályozták a tanulók etnikai származására vonatkozó adatok gyűjtését, ezáltal megakadályozták fellépés az etnikai alapú szegregáció ellen. 2018-ban a Fővárosi Bíróság először arra a következtetésre jutott, hogy a minisztériumnak kellően tudatában kellett lennie a helyzetről és arról, hogy nem javult. Ha nem, ez azt jelentené, hogy az ellenőrzései hiányosak voltak, nem jól működnek a mechanizmusok /

iránymutatások, amelyekért a mindenkori oktatási miniszteriális területen működöknek szintén felelnie kel. Mint entitás, végső soron felelős a magyar oktatási rendszer törvényes működéséért a minisztérium felelősséggel tartozik, így az elkülönítés törvényi követelményének való megfelelés elmulasztásáért is. A bíróság megjegyyezte ebben az esetben a szétválasztás joga érvényesült az érzékeny személyes adatok védelmével szemben.

A szankciókkal kapcsolatban a bíróság nagyon részletes kötelezettségek listáját vetette ki a magyar minisztériumra, beleértve a következőket: az új első osztályosok felvételének megtiltásának kötelezettsége azokba az iskolákba, ahol még mindig volt szegregáció az oktatás székhelyén; utasítsa az érintett iskolákat működtető szervezeteket szegregációs tervek elkészítésére; ezeket a szétválasztási terveket közzé kell tenni a weboldalán, és folyamatosan figyelemmel kell kísérni azok végrehajtását; továbbá felszólította: módosítsa az ellenőrzési irányelveit, hogy lehetővé tegye az érintett tanulók észlelt arányának becslését, Roma etnikai hovatartozást, és utasítsa az illetékes kormányhivatalokat, hogy ennek alapján végezzenek ellenőrzéseket ezen új irányelveket alapul véve Végül a minisztériumot közérdekű bíróság megfizetésére kötelezték.

Ezen kívül számos állambankomoly problémát jelent a szegregáció, így Belgiumban, Horvátországban, Cipruson, Finnországban, Franciaországban, Olaszországban, Litvániában, továbbá Montenegró, Észak-Macedónia, Lengyelország, Portugália, Szlovénia, Törökország és az Egyesült Királyság iskoláiban a hiányzások és az aránytalanul magas lemorzsolódás komoly problémát jelent bizonyos kisebbségek, főként a sintik és a romák körében.

A kormányok számos kísérletet tettek a roma tanulók szegregációjának kezelésére. Romániában a Nemzeti Oktatási és Tudományos Kutatási Minisztérium 2016-ban két új rendeletet adott ki azzal a céllal, hogy az oktatási rendszer szegregációját leküzdjék, azonban a végrevégrehajtási mechanizmusok évekig nem indultak be.

Bulgária esetén az Óvodai, Iskolaelőkészítő és Iskolai Oktatási Törvény tiltja a szegregációt „más” etnikumú gyermekek külön csoportokban vagy osztályokban, de az írott szó nem akadályozza a szegregációt különböző óvodákban és iskolákban a gyakorlatban.

Norvégiában a kormány cselekvési tervet készített, hogy javítsa az oslói roma diákok helyzetét, amely magában foglalja az iskolai végzettséggel kapcsolatos elemeket, különös tekintettel az ottani oktatásra, a Norvég, valamint anyanyelvi órákra. A digitális esélyegyenlőség érdekében a számítógépeket elérhetővé teszik távolsági és otthoni oktatás céljából is.

Portugália számos intézkedést fogadtak el az elmúlt években, hogy hatékonyabbá váljon a roma tanulók hozzáférése az oktatáshoz, ideértve több különféle ösztöndíj bevezetését is és a 2019-ben kiadott útmutatót, mely az iskolák, a pedagógusok számára készült.

6. VÁLASZOK A KUTATÁSI KÉRDÉSEKRE

Az Országos kompetenciamérés eredményeit használva megvizsgáltuk, hogy egymáshoz viszonyítva milyen erős összefüggésben van egyrészt a tanulók szociális helyzetének mutatója, a CSHI, másrészt a területi hatásokat jellemző mutatók (a településtípus, valamint az iskola régiója) a tanulók teljesítményével (a tesztpontszámmal is és a PHÉ-vel is).

CSHI átlag: 0,21, ez azt jelenti, hogy az átlagosnál jobb (0,1 a szórás, vagyis -2 és 2 között van az iskolák 95%-a, -1 és 1 közt van az iskolák 66%-a). A legmagasabb 1,30, a legalacsonyabb -0,62.

Teszt	Területi mutató	Teljesítmény-mutató	A területi mutató eltéréseinek hozzájárulása (%) a teljesítmény varianciájához (parciális éta)	A szociális háttér eltéréseinek hozzájárulása (%) a teljesítmény varianciájához (parciális éta)
Matematika	Településtípus	Teszteredmény	0,4	21,6
		PHÉ	0,1	2,6
	7 régió	Teszteredmény	0,4	23,0
		PHÉ	0,2	2,7
	HH és nem HH régiók	Teszteredmény	0,1	23,8
		PHÉ	0,2	2,8
Szövegértés	Településtípus	Teszteredmény	0,6	24,2
		PHÉ	0,1	0,7
	7 régió	Teszteredmény	0,4	26,0
		PHÉ	0,1	0,8
	HH és nem HH régiók	Teszteredmény	0,1	27,0
		PHÉ	0,1	0,9

18. táblázat: A területi mutató és a szociális háttér eltéréseinek hozzájárulása a teljesítmény varianciájához területi és teljesítménymutatók alapján

Forrás: saját szerkesztés

Az egyváltozós általános lineáris modellt (Univariate General Linear Model), azaz a kovarianciaanalízis egyszerűbb változatát alkalmazva megkaptuk azt az arányt, amely a teljesítménymutató varianciájának meghatározásában a CSHI, illetve az adott területi jellemző szerepét mutatja be (parciális éta). A táblázatban a 2016. évi OKM alapján elvégzett számítások. Ezek az eredmények a következő összefüggésekre mutatnak rá:

1. A teszteredmény és a szociális helyzet között erős, a PHÉ és a teszteredmény között jóval gyengébb a kapcsolat. E ponton figyelembe kellene venni (a PHÉ-ekkel való számítás esetében) a „regresszió az átlaghoz” jelenségéből következő hatásokat. Sajnos ma erre – ismereteink szerint – nincsenek kidolgozott módszerek. Az biztos, hogy ha sikerülne figyelembe venni a hatást, akkor a hatás erősségére, a parciális étára valamivel nagyobb értékeket kapnánk.

1. A PHÉ-kel való lényegesen gyengébb kapcsolat nem jelenti azt, hogy az iskola nem működteti a látens diszkriminációt. Látszik egy nem erős, de mégiscsak meglévő összefüggés. Ez azt jelenti, hogy a PHÉ kialakulásában az iskola egy kis mértékben a szociális helyzettel összefüggő módon fejleszti a tanulókat, a jobb helyzetben lévőket egy kissé nagyobb mértékben. Ez azonban két évben bekövetkező hatás, a tipikus 12 éves iskolázás viszont hatszor ilyen két évből áll, és a hatások kumulálódnak.
2. Az igazi érdekessége a táblázatnak az, hogy látszik, különösen a teszteredménnyel való összefüggés esetében, hogy a szociális helyzettel a kapcsolat sokkal erősebb, mint a területi mutatókkal. Másképpen megfogalmazva: ha veszünk két olyan tanulót, akik minden tulajdonságukban megegyeznek, csak az a különbség köztük, hogy más településtípuson járnak iskolába, vagy eltérő régióban tanulnak, vagy HH régióban, illetve nem HH régióban tanulnak, akkor e két tanuló között nem lesz különösebb eltérés a teszteredményüket vagy a PHÉ-üket tekintve. (Ez persze statisztikailag értendő.)

6.1. Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata

Mint azt már előzőleg több szerzőtől is idéztem és saját kutatásomban is kvantitatív módon elemeztem: az iskola szelekciós hatása következtében nagyobb a tanulók társadalmi összetételében a különbség az iskolák között, mint az egyes iskolákon belül (ellentétben például a sokkal nagyobb esélyegyenlőséget nyújtó finn modell szerint működő iskolarendszerrel, ahol éppen fordított az arány).

Egyes kutatók szerint ennek egyenes következménye az ún. kontextuális effektus, vagyis sok szakirodalmi műben olvasható, hogy az iskolák tovább növelik, felerősítik a családi kulturális tőke hatását (Blaskó Zsuzsa 1999), vagyis az iskola képes felülírni a szocioökonómiai státus alapján várható teljesítményeket, és ezzel magyarázzák, hogy a magasabb szocioökonómiai státusú tanulókat tanító iskola alacsonyabb családi státuszú tanulóit jobb eredményeket érnek el, mint a kedvezőtlenebb társadalmi összetételű iskolákban, azonban a hátrányosabb helyzetű iskolában a magasabb szociális státusú tanulók gyengébben teljesítenek. Cs. Czachesz és Radó (2003) szerint ez azt bizonyítja, hogy a vegyes összetételű iskolában a jobban teljesítő tanulók „felhúzzák” a gyengébb tanulókat.

Ennek a jelenségnek a vizsgálatára egy hosszúidősoros, nagymintás (országos) adatelemzést tartottunk szükségesnek. A 12 évvel későbbi adatokkal és egy teljes mintás (az összes érintett

hazai tanuló statisztikáját figyelembe vevő) adatelemzés alapján (Melléklet: 32. táblázatok összesítésével) a következő eredményre jutottunk:

	=	A rosszabb helyzetű iskolákban nagyobb a PHÉ, és szignifikáns
	=	A rosszabb helyzetű iskolákban nagyobb a PHÉ, de nem szignifikáns
	=	A jobb helyzetű iskolákban nagyobb a PHÉ, és szignifikáns
	=	A jobb helyzetű iskolákban nagyobb a PHÉ, de nem szignifikáns

MPSZ/CSHI ¹	-3	-2,5	-2,5	-2	-2	-1,5	-1,5	-1	-1	-1	-1	0	0	0,5	0,5	1	1	1,5
1300-1350		111/24	39/61	60/74								138/137	173/143					
1350-1400			38/53							113/104						157/147	172/158	
1400-1450								113/77										
1450-1500		8/-31				39/16						122/97	126/11					
1500-1550			39/-55						105/59							128/124	147/132	
1550-1600								29/1										
1600-1650						17/-62						81/55	96/93					
1650-1700		-478/-173								28/-4						100/87	126/113	
1700-1750								11/-90										
1750-1800						-65/-120						25/-7	68/16					

19. táblázat: A kontextuális effektus vizsgálata a MPHÉ alapján a tanulói CSHI és egyéni teljesítmények és az iskola szociális háttérének függvényében

Forrás: saját szerkesztés (további ide vonatkozó számítások a mellékletben)

A 17. táblázatból tisztán látható, hogy csak a közepesen gyenge családi háttérrel rendelkező diákoknál validálható a kontextuális hatás.

Mint azt már az előzőekben kifejtettük, a területi és települési különbségek mentén megfigyelhető a tanulói teljesítmények egyenlőtlensége, például a kisebb településeken tanuló diákok gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a nagyobb települések gyerekeinek eredményei.

Ahogy a 17. táblázatból láthatjuk, nem a jó tanulók „húzzák fel” a gyengébben teljesítő diákokat, hanem a szelekció okozza, hogy a jobb teljesítményű, de kisebb családi

háttérindexszel rendelkező gyerekek képesek bejutni az „elitebb” iskolákba. A fenti adatok elemzése alapján elmondhatjuk, hogy az eredmény ellentmondásos, ami azt jelenti, hogy nincs tiszta viszonyrendszer a változók között. Bár ma sok esetben törvényszerűnek tekintik a kontextuális hatást, ezek szerint a jelentősége sokkal kisebb, mint azt általában feltételezik.

Ezt a kutatási eredményünket erősíti meg Nahalka–Zempléni 2014-es kvantitatív kutatása, amelynek során a matematikából tehetséges heterogénebb, illetve homogénebb osztályba járó tanulók eredményességét hasonlították össze. Itt is a kontextuális hatás volt a vizsgálat tárgya a jobb tanulók esetében. A kutatás azt bizonyította, hogy a tehetséges tanulókat egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben veszélyezteti a „lehúzó” erő, vagyis az a hatás, hogy a gyengébb tanulókkal együtt, egy csoportban tanulva romlanak a felső 15%-ba tartozó teljesítménnyel rendelkező diákok eredményei. (Nahalka, Zempléni 2014)

A saját számításaink során tehát a szociálisan hátrányos környezetből érkező gyerekeket vizsgáltuk meg, és azt találtuk, hogy közülük a jobb eredményeket produkáló gyerekeket „vonzák inkább magukhoz” az átlagosnál jobb szociális háttérű iskolák. Az átlagosnál jobb eredményeket produkáló gyerekek bármilyen iskolában jobb eredményeket érnének el az ugyanolyan szociális háttérű, de alacsonyabb teljesítményt mutató társaikhoz képest. Nem az iskola – a „jobb” iskola – jobb pedagógiai teljesítményéről, illetve nem az ilyen iskolák esélyegyenlőtlenség csökkentésében elért jobb eredményeiről van szó, hanem sokkal inkább egy „egyszerű” szelekciós jelenségről.

6.2. Összefüggések és egyenlőtlenségek elemzése

(területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai teljesítmények között)

A 2014–2016 közötti adatok alapján 2785 általános iskolát vizsgáltam meg abból a szempontból is, hogy milyen összefüggések vannak (a telephelyek megyei szintű felosztása szerint) a területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolák különbözőképpen mért teljesítményei között¹⁸⁹. A teljesítményeket ismét az OKM matematika és szövegértés teszteredmények pontszámai, a 6-ról 8. osztályra számított matematikai és szövegértési pedagógiai hozzáadott érték alapján határoztuk meg.

Számításaim eredménye az alábbi táblázatban látható:

		Matematika átlag a FEH-en	Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Szövegértés átlag a FEH- en	Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Egy főre eső GDP (eFt) a megyében
Matematika átlag a FEH-en	Pearson Correlation	1	,512**	,869**	,248**	,252**
	Sig. (2-tailed)		,000	0,000	,000	,000
	N	2785	2780	2785	2780	2785
Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Pearson Correlation	,512**	1	,385**	,566**	,138**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2780	2780	2780	2780	2780
Szövegértés átlag a FEH-en	Pearson Correlation	,869**	,385**	1	,365**	,285**
	Sig. (2-tailed)	0,000	,000	,000	,000	,000
	N	2785	2780	2785	2780	2785
Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Pearson Correlation	,248**	,566**	,365**	1	,103**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2780	2780	2780	2780	2780
Egy főre eső GDP (eFt) a megyében	Pearson Correlation	,252**	,138**	,285**	,103**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2785	2780	2785	2780	2788

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

20. táblázat: A korrelációs együtthatók a megyei GDP és a FEH-eken mért teszteredmények között

Forrás: Saját szerkesztés (2016. augusztusi állapot szerinti KSH adatokkal)

Az iskolákat (FEH=feladatellátási helyeket) vizsgáltuk meg a területi különbségek szempontjából, amelyeket úgy határoztunk meg, hogy az egy főre jutó GDP-t vettük alapul (ld.: az erre vonatkozó 39. táblázatot a Mellékletben) megyék szerinti felosztásban. Azt szeretnénk

¹⁸⁹ Hasonló kutatásokat már 2009-ben is végeztünk, erről tanulmánykötetünk is jelent meg: Alpár, Vera - Kulcsár, László - Kovács, Dezső (2009) (szerk.): Térség - Gazdaság - Társadalom: Válogatás PhD hallgatók műhelymunkáiból -Szent István Egyetem,- Gödöllői Innovációs Központ Kft. Gödöllő, Magyarország

volna tudni, hogy – ha megyei szinten nem vesszük figyelembe a szórást, hanem átlagokat nézünk, akkor – hogyan változik az összefüggés a területi adottságok és az iskolai eredmények között, ezért a fenti tesztet megismételtük úgy, hogy megyénként átlagoltuk a teszteredményeket és a pedagógiai hozzáadott értékeket is, vagyis nem az egyes gyerekek vagy egy-egy iskola eredményét vettük figyelembe, hanem egy-egy adott megyéét.

		Egy főre eső GDP (eFt) a megyében	matematika stat_mean	Mat_PHE_átlag_FEH_mean	szöveg-értés O_átlag_FEH_mean	Szöv. O_PHE_átlag_FEH_mean	CSHI_átlag_FEH_mean
Egy főre eső GDP (eFt) a megyében	Pearson Correlation	1	,681**	,651**	,757**	,670**	,817**
	Sig. (2-tailed)		,001	,002	,000	,001	,000
	N	20	20	20	20	20	20
m_stat_mean	Pearson Correlation	,681**	1	,822**	,959**	,637**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,000	,003	,000
	N	20	20	20	20	20	20
M_PHE_átlag_FEH_mean	Pearson Correlation	,651**	,822**	1	,840**	,866**	,842**
	Sig. (2-tailed)	,002	,000		,000	,000	,000
	N	20	20	20	20	20	20
O_átlag_FEH_mean	Pearson Correlation	,757**	,959**	,840**	1	,755**	,930**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	20	20	20	20	20	20
O_PHE_átlag_FEH_mean	Pearson Correlation	,670**	,637**	,866**	,755**	1	,807**
	Sig. (2-tailed)	,001	,003	,000	,000		,000
	N	20	20	20	20	20	20
CSHI_átlag_FEH_mean	Pearson Correlation	,817**	,878**	,842**	,930**	,807**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	20	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

21. táblázat: Korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények és a megyében az egy főre jutó GDP között

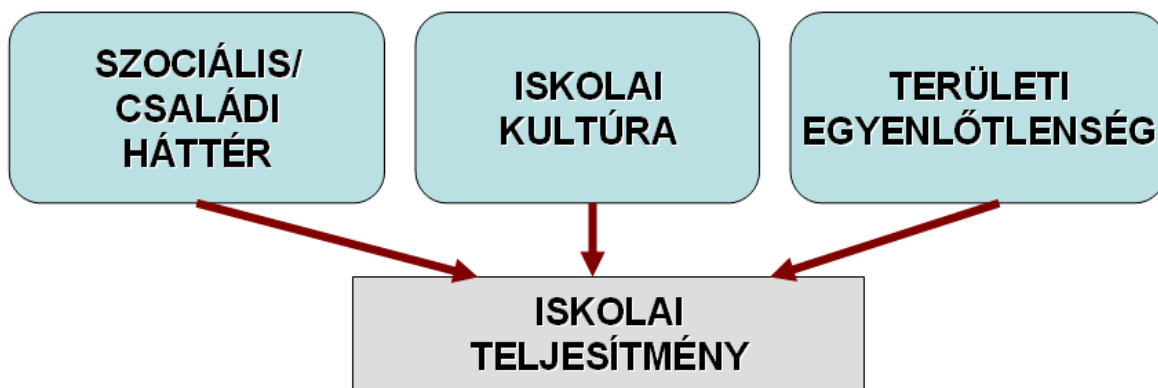
Forrás: Saját szerkesztés (2016. augusztusi állapot szerinti KSH adatokkal)

Ha a területiség hatását úgy vesszük figyelembe, hogy a megyék gazdasági eredményeit (GDP/fő) és a megyénkénti átlagos tanulói, illetve iskolai teljesítményeket vizsgáljuk a statisztikák alapján, akkor a korrelációs együtthatók alapján az előző (egyéni diákokra vetített teljesítményhez) képest sokkal erősebb összefüggések mutathatók ki.

6.3. Vizsgált tényezők hatása az iskolai teljesítményekre

Az adatok elemzéséből világosan látszik, hogy a felső tagozatosok matematikából, szövegértésből elért megyénkénti átlagos pontszáma, a matematikára és a szövegértésre vonatkozó pedagógiai hozzáadott érték, valamint a családi háttérindex különösen erős korrelációt mutat egymással.

Mindez azt a már leírt általános vélekedést támasztja alá, hogy szegény területen rosszabbak az iskolák, rosszabbul tanulnak a rosszabb helyzetű gyerekek stb. A közvélekedés szerinti hatást tehát a következőképpen ábrázolhatjuk:



37. ábra: A szociális adottságok, a családi háttér, a területi egyenlőtlenségek és az iskolai kultúra hatása az iskolai teljesítményre a közvélekedés szerint

Forrás: Saját szerkesztés

Természetesen árnyaltabb a helyzet, erre egyrészt még mind a kvalitatív kutatásunkban, mind a következtetéseinkben visszatérünk, másrészt fontosnak tartjuk, hogy megvizsgáljuk a rendelkezésünkre álló adatokból képzett változóink alapján, az összefüggések valóban egyben hatások is, és milyen irányúak. Ennek érdekében statisztikai oldalról alaposabban is elemezzük, hogy hogyan is hat a területi egyenlőtlenség az iskolai teljesítményre. Ennek a hatásnak a kimutatása érdekében a megyék gazdasági erejének hatását vizsgáljuk az oktatási intézményekre úgy, hogy a családi háttérindex hatását „kivesszük”, vagyis CSHI-vel kontrollált parciális korrelációs számításokkal elemezzük a teszteredményekre és a pedagógiai hozzáadott értékekre.

Control Variables			Egy főre eső GDP (eFt) a megyében	m_stat mean	M_PHÉ_átlag_FEH_mean	O_átlag_FEH_mean	O_PHÉ_átlag_FEH_mean
CSHI_átlag FEH_mean	Egy főre eső GDP (eFt) a megyében	Correlation	1,000	-,133	-,116	-,012	,032
		Significance (2-tailed)		,589	,635	,960	,896
		df	0	17	17	17	17
m_stat_mean		Correlation	-,133	1,000	,322	,809	-,256
		Significance (2-tailed)	,589		,178	,000	,290
		df	17	0	17	17	17
M_PHÉ_átlag_FEH_mean		Correlation	-,116	,322	1,000	,289	,586
		Significance (2-tailed)	,635	,178		,229	,008
		df	17	17	0	17	17
O_átlag_FEH_mean		Correlation	-,012	,809	,289	1,000	,019
		Significance (2-tailed)	,960	,000	,229		,939
		df	17	17	17	0	17
O_PHÉ_átlag_FEH_mean		Correlation	,032	-,256	,586	,019	1,000
		Significance (2-tailed)	,896	,290	,008	,939	
		df	17	17	17	17	0

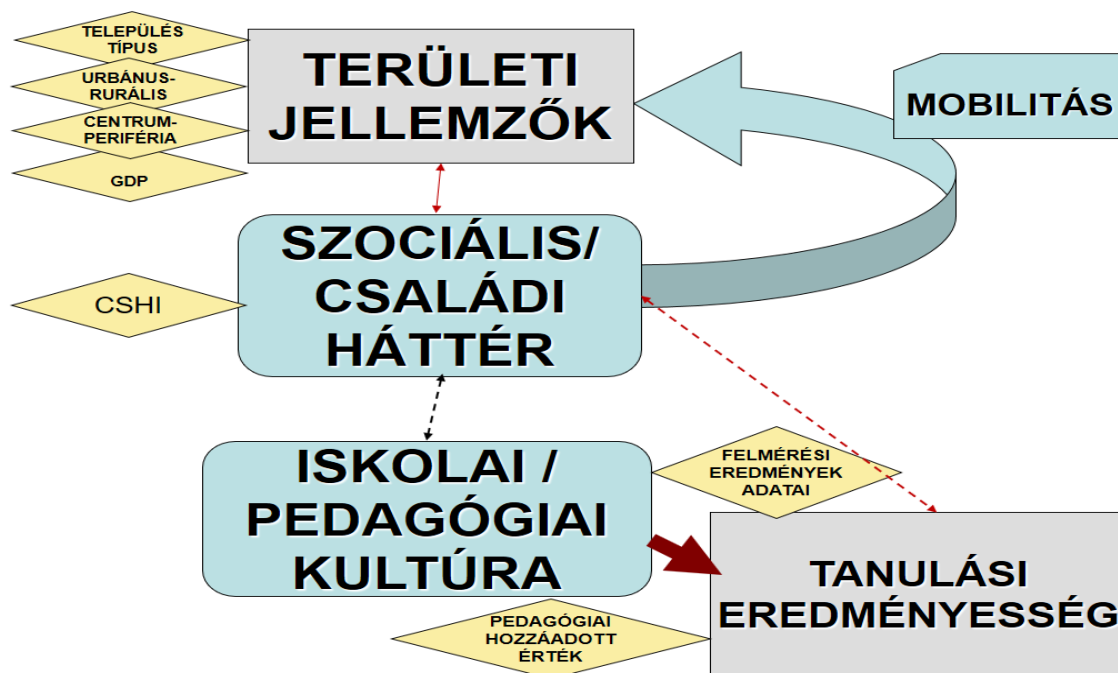
22. táblázat: Parciális korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények, valamint az egy főre jutó GDP-értékek között, a megyei átlagos CSHI kontrollálásával

Forrás: Saját szerkesztés (2016. augusztusi állapot szerinti KSH adatokkal)

Ezzel a statisztikai elemzéssel teljesen megváltozik az eddig általános, mindenki által természetesnek tartott és közkeletű felfogás arról, amit úgy fogalmazhatunk meg, hogy a területi egyenlőtlenségek, a gyermekek szociális helyzete és családi háttere és az iskolai pedagógiai kultúra együttesen és közvetlenül hatnak a tanulási teljesítményre, és egyúttal esélyegyenlőtlenségeket hoznak létre (36. ábra). A családi háttér mint változó kontrollálásával létrehozott parciális korrelációs elemzésünk azt mutatja, hogy valójában enyhe fordított korreláció van a területi adottságok és az iskolai teszteredmények és pedagógiai hozzáadott értékek között, de az sem szignifikáns. Másképpen fogalmazva nincs valódi összefüggés a területiség és a gyerekek teljesítményei között, vagyis bármely megye hasonló szociális helyzetű gyerekeinek hasonló a teljesítménye. (Ugyanezt az eredményt kaptuk, amikor településtípusonként vizsgáltuk a változókra nézve ugyanilyen parciális korrelációt.)

A teljesítmények és a családi háttér között erős összefüggés van, ez azonban nem ok-okozati összefüggés önmagában. A szociális hátrányos helyzet nem közvetlenül oka a tanulás eredménytelenségének. A látens diszkrimináció modell a valódi okot az iskola transzformáló hatásának tulajdonítja, erre utalnak kutatásaink eredményei is.

Ez alapján a következő ábrán jelenítettük meg a tényezők egymásra hatásának folyamatát, melyből érdemes külön kiemelni, hogy a területi mutatók csak közvetetten hatnak a tanulók iskolai teljesítményére.



38. ábra: A komplex adatok és indikátorok (területi, szociális és iskolai adatok) összefüggéseinek elemzése

Forrás: Saját szerkesztés

Magában a hatásrendszerben három fő tényező szerepel:

- Az iskola (annak kultúrája, pedagógiai módszerei, eredményességi mutatói)
- A szociális helyzet (a szociális környezet és a családi háttér)
- A térség, település jellegzetességei (és az abból adódó mutatók)

A régiók között – vagy akár a kisebb lehatárolt területek összehasonlításában is – az átlagos teszteredményeket tekintve tehát nem azért van különbség, mert az egyik régióban valamilyen regionális, területi hatás miatt jobb (vagy rosszabb) eredményeket lehet elérni, itt nem regionális különbségekről van szó, hanem arról, hogy az egyik régióban más arányban

találhatók hátrányos helyzetű gyerekek, mint a másikban¹⁹⁰. Ez például azt is jelenti, hogy a „jobbán eleresztett”, gazdagabb régiókban csak e tulajdonság miatt nem lesz jobb az iskolák eredménye.

Az esélyegyenlőtlenségek meghatározása kapcsán az a kérdésünk, hogy mi jellemzi ezek meghatározó szerepét a tanulás eredményességére, pontosabban az összefüggésük milyen a tanulás eredményességével. A látens diszkrimináció modell szerint a tényleges hatásokat az iskola fejt ki, miközben az, hogy milyen lesz ez a hatás, milyen egyenlőtlenségeket hoz létre az iskola, az többé vagy kevésbé megfelel a szociális háttérnek és a területi egyenlőtlenségeknek. Azt a kérdést tesszük fel, hogy miközben az iskola autonóm hatótényező, de az egyenlőtlenségeket a kontextuális körülményeknek megfelelően hozza létre, ebben inkább a szociális helyzetben mutatkozó egyenlőtlenségeket transzformálja, vagy a területieket, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt (ld. még a Mellékletben a lemorzsolódás területi vetületeivel kapcsolatos 40. táblázatot és az 59. ábra térképét).

Az, hogy a terület gazdasági helyzete és ebből adódóan az adott térségben élők milyen életszínvonalon tudnak élni, vagyis hogy mennyi munkalehetőség van, milyen lehetőségek, szolgáltatások elérhetőek stb., nagymértékben meghatározza a családok szociális helyzetét. A családok szociális helyzete is – ugyan kisebb mértékben, de – meghatározza a terület adottságait, és mindez dinamikus módon is „befolyással” van egymásra, hiszen az elvándorlók és beköltözők is alakítják, tehát az is jellemző mutató, hogy milyen irányú a társadalom és benne például a családok térbeli mobilitása (ami azonban Magyarországon a fejlett országokéhoz képest igen alacsony szintű). Ennek példája az értelmiség, a közép- és felsőbb rétegek zöld elővárosokba költözése, vagy a legszegényebb rétegek elnéptelenedő aprófalvakba irányuló elvándorlása (ezekről a folyamatokról részletesen is közöltünk elemzéseket és szakirodalmi leírásokat, rendszerezéseket a *Az esélyegyenlőtlenség társadalmi és területi aspektusai* c. fejezetünkben, valamint bemutatjuk saját további kutatási eredményeinket arról, hogy a fenti összefüggéseket hogyan látják és értékelik az általános iskolákban dolgozó pedagógusok című alfejezetünkben.). Tehát a területi tényezők és a családi szociális háttér között egymással különböző mértékben összefüggő folyamatokat és jelenségeket figyelhetünk meg.

¹⁹⁰ Nyilvánvaló, hogy a területi adottságok és a családok szociális helyzete önmagában is összefügg, és számos társadalmi, gazdasági és egyéb folyamat „befolyásolja” egymásra gyakorolt hatásaikat, amelyek igen fontos kérdéseket vetnek fel, azonban jelen tanulmányunknak nem témái.

Az iskolai kultúra és az iskolai teljesítmény között hasonló módon egy oda-vissza ható befolyásrendszer mutatható ki.

Összegezve: a fenti kvantitatív kutatásaink eredményei alapján elmondhatjuk, hogy számításaink bizonyítják, hogy a családi, szociális háttér közvetíti a terület gazdasági, társadalmi adottságait, azonban nincs közvetlen hatással a gyerekek iskolai sikereire, kudarcaira, esélyegyenlőségére. Maga az iskola hozza létre az esélyegyenlőtlenségeket a diákok közt azzal, hogy teljesítménnyé, mérhető eredménnyé „konvertálja” az egyenlőtlenségeket. Ezt a folyamatot a statisztikai elemzéseink bizonyítják például azzal, hogy a pedagógiai hozzáadott érték csak akkor mutat szignifikáns korrelációt az iskolai teljesítményekkel és a területi szociális helyzettel, ha nem vesszük figyelembe a családi háttérindexet, és ezek az adatok egyúttal rámutatnak arra a jelenségre is, hogy az iskola ahelyett, hogy kiegyenlítő hatással lenne az egyenlőtlenségekre, konzerválja, sőt, némely esetben növeli azokat a látens diszkriminációs modellben leírtak szerint.

6.4. A telephelyi infrastruktúra befolyásának vizsgálata a tanulói teljesítményekre

Mint azt már az előző fejezetekben tárgyaltuk, élénk, sokéves vita folyik a szakemberek és az oktatáspolitikusok körében is arról, mennyiben befolyásolja az oktatási intézmény állapota, felszereltsége az egyes tanulók fejlődését és az iskola teljesítményét. Kutatásaink során ezt is megvizsgáltuk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy maga az épület, az ingatlan és a benne lévő, a diákok rendelkezésére álló, az oktatási folyamatban részt vevő eszközök minősége összefüggésben van-e az iskolában nyújtott teljesítménnyel, a központilag összeállított tesztek által kimutatott eredményekkel. Az iskolai teszteredmények, valamint az épület jelenlegi állaga közötti kapcsolatokat a Spearman-féle korrelációs együtthatók segítségével vizsgáltuk (tekintve, hogy az épületek állagára vonatkozóan egy ordinális változó állt rendelkezésre)¹⁹¹. A területi változókat GDP-alapú gazdasági indikátorok használatával képeztük.

Az épület állaga és felszereltsége (országos helyzet területi megoszlása: Melléklet: 56. ábra) nem „befolyásolja” érdemben az iskolai eredményeket (vö. Coleman-jelentés), ahogy a következő elemzésünk igazolja.

¹⁹¹ A matematikai eredmények és a matematika PHÉ között közepesen erős kapcsolat figyelhető meg ($r = 0.512$). A szövegértés-eredmények és a szövegértés PHÉ között gyenge kapcsolat figyelhető meg ($r = 0.365$). A matematikai és a szövegértési eredmények erősen korrelálnak ($r = 0.869$), de ez nem meglepő.

		Matematika átlag a FEH- en	Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Szövegértés átlag a FEH- en	Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Milyen az épület jelenlegi állaga?
Matematika átlag a FEH- en	Correlation	1	,512**	,869**	,248**	-,044*
	Sig.		,000	0,000	,000	,022
	N	2785	2780	2785	2780	2763
Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Correlation	,512**	1	,385**	,566**	,011
	Sig.	,000		,000	,000	,567
	N	2780	2780	2780	2780	2758
Szövegértés átlag a FEH- en	Correlation	,869**	,385**	1	,365**	-,055**
	Sig.	0,000	,000		,000	,004
	N	2785	2780	2785	2780	2763
Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Correlation	,248**	,566**	,365**	1	,002
	Sig.	,000	,000	,000		,903
	N	2780	2780	2780	2780	2758
Milyen az épület jelenlegi állaga?	Correlation	-,044*	,011	-,055**	,002	1
	Sig.	,022	,567	,004	,903	
	N	2763	2758	2763	2758	2766

23. táblázat: Az iskolaépület színvonalát jelző változó és a teszteredmények korrelációs együtthatói

Forrás: saját szerkesztés

A nullához nagyon közeli korrelációs együtthatók érdekesek itt az utolsó részben. Bár a négy érték közül kettő esetében megfigyelhetjük, hogy nullától szignifikánsan különbözik a korrelációs együttható, mégis úgy tekinthetjük, hogy nincs kapcsolat, mert egyrészt viszonylag nagyok az elemszámok (3000 közeliek), másrészt a szignifikáns korrelációs együtthatók esetén is nagyon kicsik az r -négyzetek, vagyis az elméletileg feltételezhető hatást leíró mértékek.

Parciális korrelációval kiszűrtük a CSHI hatását. Az eredmények szerint így a fentebbi kapcsolatok gyengülnek, de csak enyhébb mértékben. Ennek alapján feltételezhető, hogy a CSHI-nek van hatása a PHÉ és a teszteredmények kapcsolatára. Például: a matematikai teszteredmények és a matematika PHÉ közötti kapcsolat 0.512-ről 0.432-re csökkent.

Control Variables: CSHI átlaga a FEH-en		Matematika átlag a FEH-en	Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Szövegértés átlag a FEH-en	Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Hány internetre kötött számítógép jut 100 tanulóra?
Matematika átlag a FEH-en	Correlation	1,000	,432	,736	,139	,013
	Significance		,000	0,000	,000	,502
	df	0	2727	2727	2727	2727
Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Correlation	,432	1,000	,241	,539	-,020
	Significance	,000		,000	,000	,305
	df	2727	0	2727	2727	2727
Szövegértés átlag a FEH-en	Correlation	,736	,241	1,000	,311	,008
	Significance	0,000	,000		,000	,659
	df	2727	2727	0	2727	2727
Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Correlation	,139	,539	,311	1,000	-,027
	Significance	,000	,000	,000		,163
	df	2727	2727	2727	0	2727
Hány internetre kötött számítógép jut 100 tanulóra?	Correlation	,013	-,020	,008	-,027	1,000
	Significance	,502	,305	,659	,163	
	df	2727	2727	2727	2727	0

24. táblázat: Az internet- és számítógép-ellátottság szerinti eredményelemzés a területi mutató CSHI-átlaga az iskolánkénti teljesítménymutatók alapján

Forrás: saját szerkesztés

Érdekességként itt megemlítjük, hogy az infrastruktúrához kapcsolódóan megvizsgáltuk és elemeztük a feladatellátási helyen a könyvtár léte (vagy nemléte) összefüggését a teszteredményekkel és a PHÉ-vel t-próbával mértük; az eredmények szerint mindkét teszt és mindkét PHÉ esetében szignifikánsan magasabb a könyvtárral rendelkező iskolák esetében. A CSHI szintén szignifikánsan magasabb – pontosabban: kevésbé alacsony – a könyvtárral rendelkező iskolák esetében. A fentiek tükrében a könyvtár megléte lehet akár előzménye, akár következménye a jobb területi adottságoknak, illetve a magasabb családi státusznak és a magasabb szülői elvárásoknak és igényeknek.

Az alapvető kérdésünk ebben a vizsgálatban az volt: hány internetre kötött számítógép jut 100 tanulóra? (Melléklet) Ezt Pearson-féle korrelációs számítás és szignifikancia-méréssel vizsgáltuk meg.

		Matematika átlag a FEH- en	Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Szövegértés átlag a FEH- en	Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	IT ellátottság
Matematika átlag a FEH- en	Pearson Correlation	1	,512**	,869**	,248**	-,181**
	Sig. (2-tailed)		,000	0,000	,000	,000
	N	2785	2780	2785	2780	2745
Matematika PHÉ átlag a FEH-en	Pearson Correlation	,512**	1	,385**	,566**	-,104**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	2780	2780	2780	2780	2740
Szövegértés átlag a FEH- en	Pearson Correlation	,869**	,385**	1	,365**	-,207**
	Sig. (2-tailed)	0,000	,000		,000	,000
	N	2785	2780	2785	2780	2745
Szövegértés PHÉ átlag a FEH-en	Pearson Correlation	,248**	,566**	,365**	1	-,083**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	2780	2780	2780	2780	2740
Hány internetre kötött számítógép jut 100 tanulóra?	Pearson Correlation	-,181**	-,104**	-,207**	-,083**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	2745	2740	2745	2740	2748

25. táblázat: Internetre kötött számítógépek mennyiségének eloszlása (100 tanulóra vetítve) a teljesítmény és a pedagógiai hozzáadott érték függvényében Pearson-féle korrelációs számítás és szignifikancia elemzéssel

Forrás: Saját szerkesztés

Meglepő módon az iskolában internetkapcsolattal rendelkező gépek száma enyhe *fordított* kapcsolatban áll a teszteredményekkel és a PHÉ-értékekkel. Erre vonatkozó adatok híján csak feltételezni tudjuk, hogy szerencsétlen irányú kompenzációs és kudarckerülő magatartások (azaz: szociálpszichológiai háttér) állhatnak a jelenség mögött. Az is magyarázat lehet, hogy a hátrányosabb területeken működő iskolák pályázati úton – éppen az esélyegyenlőtlenség kiegyenlítését szolgáló infotechnológiai és digitális fejlesztési programok keretében – ugyan könnyebben jutnak informatikai támogatásokhoz, viszont nem rendelkeznek ennek megfelelő hasznosítására alkalmas és felkészült pedagógusokkal.

Hány internetre kötött számítógép jut 100 tanulóra?	Pearson Correlation	-,181**	-,104**	-,207**	-,083**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	2745	2740	2745	2740	2748

26. táblázat: A 100 tanulóra jutó, internetre kötött számítógép hatása az iskolai teljesítményre a diákok családi háttérének kiszűrésével

A CSHI-értékek hatását kiszűrve (azaz kontrollváltozóként használva) a fenti kapcsolat, vagyis az iskola ITK-ellátottsága és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés eltűnik, mint azt a 18. táblázatban bemutatott Pearson-féle korrelációs számítással végzett elemzésünk is mutatja.

Ebben a kutatási fejezetben a telephelyi infrastruktúra tanulói teljesítményekre gyakorolt „hatását, befolyását” vizsgáltuk meg, és ez az adatelemzés mutatott rá legvilágosabban az összefüggések közvetett és közvetlen szintjeire. Az iskola felszereltsége önmagában nincs semmilyen hatással az iskola teljesítményére. Azt feltételezhetjük, hogy a könyvtár meglétének, felszereltségének szintje, a családi háttér és a tanulói teljesítmények statisztikai összefüggése nem ok-okozati összefüggés, inkább közös okokból ered (például egyszerűen igény volt rá, a szülők elvárták, kikövetelték a létrehozását, esetleg segítettek a könyvtár létrehozásában, könyveket adományoztak az iskolai könyvtár számára, amelyre néhány kisebb településen láttunk is példát).

6.6. Pedagógusok felelősség- és jogtudatossága

A terepkutatásunkból kiderült, hogy a rosszabb gazdasági területeken működő pedagógusok lényegesen többször hangsúlyozzák a területi adottságok fontosságát, mint a gazdagabb térségekben dolgozók. A családot mint motiváló tényezőt mindkét térségtípusban oktató tanárok fontosnak értékelik, viszont azt figyelhettük meg, hogy a rosszabb gazdasági helyzetű területek pedagógusai rendkívül sok alkalommal kitértek a szülő és pedagógus közötti együttműködés kiemelten fontos szerepére, a tanulók iskolai eredményeire gyakorolt hatására. A területiség mindazonáltal több szempontból nem vált annyira hangsúlyos változóvá, mint amire számítottunk. Az egységesített tananyag és oktatásirányítás, a teljes centralizáció meglátásunk szerint esélyegyenlőséget ugyan nem, de bizonyos „problémaegyenlőséget” annál inkább eredményezett¹⁹². (Ilyen például a növekvő kötelező óraszámokból adódó túlterheltség és a tanári pálya presztízsének hiányából fakadó nehézségek.)

A helyszíneken készített interjúk és terepkutatásaink során a pedagógusok mindegyike kérdéseink alapján külön kitért a családi háttér problémáira, a területi esélyegyenlőtlenség általuk tapasztalt jelenségeire és tényezőire, valamint – nem direkt módon, de – beszéltek a jelenlegi iskolai kultúra következtében kialakuló helyzetekről, a meghatározható nehézségekről.

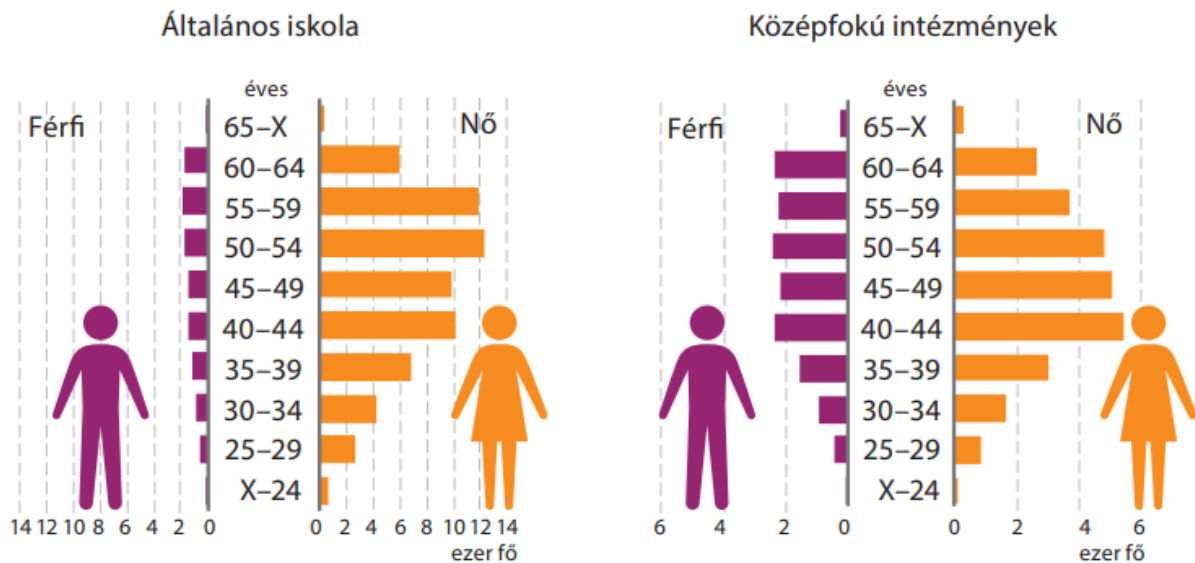
Kutatásunk eredményeinek bemutatásában az interjúink alapján áttekintjük azt is, hogyan értékelik a diákok tanulási eredményességét, az ott, helyben folyó oktatás hatékonyságát az iskolában dolgozók, mit gondolnak a gyerekek családi háttérének és a területi jellemzőknek a kölcsönhatásairól, valamint mennyire érzik, hogy az iskolai kultúra nagyban befolyásolhatja a munkájuk eredményeit és a mindennapjaikat, örömeiket, sikereiket is.

Arról kevesebbet beszélünk általában, azonban kutatómunkánk során az ország minden pontján, az irányított interjúk és az informálisabb beszélgetések során annál gyakrabban szóba került, mi a helyzet a pedagógusok esélyegyenlőségével, pedig úgy gondoljuk, ezzel is érdemes foglalkozni, hiszen az iskolarendszer vizsgálatának ez elengedhetetlenül fontos része, a pedagógusok presztízse és anyagi elismerése is (összehasonlítható nemzetközi diagrammal: 50. ábra a Mellékletben).

Nemzetközi viszonylatban a fizetések igen alacsonyak. Saját tapasztalatunk, hogy amennyiben őszinte légkört teremtve megkérdezzük a felsőoktatásban, tanárképzésben tanuló hallgatókat,

¹⁹² Ezt bővebben elemzem a neveléstudományi disszertációmban: [Alpar Vera disszertacio 2018 \(elte.hu\)](https://www.elte.hu/~alpar/Alpar_Vera_disszertacio_2018) (2021.03.18.)

hogy ki szeretne a pályán maradni és valóban iskolában tanítani, akkor 20% alatt van a jelentkezők aránya. A tanári átlagbérekre vonatkozó diagram alapján érthető, hogy az X generációnál már jóval mobilabb, friss diplomás értelmiségiek – közöttük a tanárok is – inkább más országban, akár lényegesen alacsonyabb presztízsű, végzettséget nem, vagy alig igénylő munkakörökben, de az itthoni bérek többszöröséért dolgoznak. Ennek egyenes következménye a nemek és a korosztályok egyenlőtlen eloszlása, a pályaelhagyó fiatalok nagy száma, a pedagógusok munkaerőpiaci „értékcsökkenése”, előregedés és elnőiesedés.



39. Ábra: Az általános iskolák és a középfokú iskolák pedagógusai nemek és korcsoportok szerint, 2019/2020-as tanév

Forrás: [Magyarország számokban, 2020 \(ksh.hu\)](https://www.ksh.hu) (2021.05.04.)

A hazai pedagógusok saját beszámolóik is arról tanúskodnak, hogy érzékenyen érintik őket azok a hátrányok, igazságtalanságok és esélybeli egyenlőtlenségek, amelyekkel nap mint nap szembesülniük kell. Amely különbségek és esélyegyenlőtlenségek szóba kerültek:

- aránytalan leterheltség,
- félelem a folyamatos külső elvárásoktól és értékelésektől,
- bizonytalanság és kiszolgáltatottságérzés a gyakran változó viszonyok miatt,
- presztízsbeli negatív változások (vesztesség a pedagóguspálya régebbi elismertsége terén),
- bizonyos szakterületek elismertségének a hiánya,

- alacsony jövedelmek nemzetközi összehasonlításban és a hazai társadalmon belül is¹⁹³.

A sok száz oldalas pedagógusinterjú-anyagunkból megpróbáltunk kiemelni néhány többször, több változatban elhangzott, tehát tapasztalataink alapján valószínűsíthetően viszonylag gyakori, sok esetben általánosnak mondható, témánk szempontjából különösen fontos idézetet, amely jellemezheti a tanári társadalom ismereteit, attitűdjét, abból adódó gyakorlatát, és főként a véleményét a gyerekek családi hátteréről, az iskola területi jellemzőiről és az iskolai kultúráról.

Mint írtuk, az iskolarendszer input oldalán – akár 6 éves korúaknál – már meghatározódnak emberi sorsok, de legalábbis elindulnak bizonyos kiválasztódási folyamatok. A tanárok tisztán látják a szelektációs hatást, de úgy érzik, ebben a történetben ők nem szereplők, inkább „szenvedő alanyok”, passzív nézők, főként szegregált iskola esetén. Viszont az is kiderült, hogy ahol az utóbbi 5-8 évben csökkent a roma diákok aránya, ott – szomorú ezt kimondani, azonban rendkívül sok helyen tapasztalható volt – sokszor „elitiskola-öntudat” alakul ki, de legalábbis rejtetten örülnek neki. Vannak osztályok, melyeket „normál osztályok”-ként emlegetnek, és vannak, melyek nyelvi és egyéb tagozatosok, ahova a felsőbb társadalmi réteg írhatja be gyermekeit. Itt egyértelműen ki is modják: „*nálunk szerencsére nem jelenik meg az etnikai probléma.*” Sok esetben arról is beszámoltak, hogy egyetlen roma név a felvett elsősök kapun kifüggesztett listáján a tanév eleje előtt magával vonhatja azt a következményt, hogy némelyik szülő más osztályba, illetve iskolába átviszi a csemetéjét.

A pedagógusok a „korlátozott kód” elméletet és az abból eredő látens diszkriminációt nem ismerik fel, vagyis érzékelik, hogy a nyelvismeret hiányosságai és a nyelvhasználat elvárástól eltérő módjai megjelennek az iskolájukban, azonban ezt deficitnek értékelik, a családi hátteret *hibáztatják*, és mindezt megjelenítik az osztályzatokban, magyarul szólva ez lerontja az érintett tanulók jegyeit (akár már az alsó tagozatban is). Ahogy már erre több helyen kitértünk, ez az oktatási kultúrát erősen érintő kérdés, és a legtöbb esetben elmondható, hogy a hátrányosan megkülönböztetett, sok esetben „rossz tanulónak” minősített diákok verbális képessége nem rosszabb, hanem egyszerűen csak más, a saját kultúrájukban akár sikeres kommunikációs mód

¹⁹³ A PIRLS 2011 eredményei azt mutatták, hogy azokban az iskolákban, ahol megfelelő munkakörülményeket biztosítanak a tanárok számára, jobb teljesítményt nyújtanak a tanulók. A pozitív iskolai klíma elégedettebb tanárközösséget teremt, ami megmutatkozhat a tanulói eredményesség javulásában is (Caprara, Barbaranelli, Steca, Malone 2006). A kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy az iskolaigazgatók is hatással vannak a tanulók teljesítményére. Egy hatékony iskolavezető összehangolja az intézmény komplex, különféle funkciókat ellátó egységeinek a tevékenységét, és összhangba hozza annak szerkezetét és kultúráját a legfontosabb célokkal (DuFour, Eaker, DuFour 2005). Ez magában foglalja az irányok kijelölését, a jövőbeli lehetőségek keresését, az iskola célkitűzéseinek megvalósulását, valamint a hatékony tanulási környezet és a pozitív iskolai légkör fenntartását. (O’Brennan, Bradshaw, Furlong 2014)

is lehet. Az ilyen eseteket pedagógiai szempontból komplexebb összefüggésekben kellene vizsgálni, és egyúttal az interkulturális módszertanok alkalmazása az osztályokban sokat segítené pedagógusnak, diáknak egyaránt a helyzet átértékelésében, és több sikerélményt is jelentene mindkét fél számára.

Hasonló jelenség, hogy az iskola elvárja a szülőktől, hogy otthon együtt tanuljon a gyerekével. Itt kiemelnénk, hogy az előzőekben bemutatott legsikeresebb oktatási rendszerekben nincs, vagy alig van otthoni lecke, tanulnivaló, belátják, hogy az a kevés idő, amit együtt tölthet a család, az szabadidőnek való.

Szintén elmondható, hogy a pedagógusok egy része interjúink során megemlítette az otthonról hozott motiváció hiányát. Éppen ezért dolgozatunkban nagy hangsúlyt fektetünk a motiváció fajtáira és használatára, mert a legfontosabb – és a hazai rendszerben tudatosan nagyon ritkán használt, viszont – rendkívül hatékony eszköznek tartjuk az örömteli és értékes tanulási folyamatok megvalósításában, amelyről szinte semelyik iskolában nem hallottunk. Egyszóval a motiváció egy része eredhet a családi háttérből, de az iskolának az egyik legfontosabb feladata, hogy minden diákjában olyan mértékű tudásvágyat, tettvágyat ébresszen, a kíváncsiságát annyira fel tudja ébreszteni és ki tudja kielégíteni, hogy ne számítson, mennyit hoznak otthonról.

Végül az oktatási rendszer outputja is sokszor összefügg a családi háttérrel (ilyen probléma a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás jelensége), hiszen a 18-ról 16 éves korra leszállított iskolakötelezettségi korhatár épp a legszegényebb, legnehezebb családi háttérrel rendelkező gyerekeket érinti a legnagyobb eséllyel (erről további adatok: Melléklet: 40. táblázat, valamint 59. ábra). A pedagógusok arról számolnak be, hogy van, ahol a család alig várja, hogy végre egy keresettel megnövekedhessen a bevételük – főként ha a gyerek az egyetlen, aki képes munkába állni –, és itt szinte természetes, hogy amint lehet, azonnal dolgozni küldik a fiatalokat.

Gyakori az, hogy maguk a helyi lakosok, a szülők is előítéletesen gondolkoznak, ennek egyenes következménye az iskolai szegregáció. Amint a tanárok is beszámolnak róla: „...általában /a középosztálybeliek/ nem akarják normál osztályba járatni gyerekeiket, mert ott jellemzően alacsonyabb társadalmi rétegekből származó diákok tanulnak. Előfordult, hogy az egyik szülő meglátta, hogy gyermeke leendő osztályába cigánygyerekek is járnak, így átíratta őt máshová”.

Vannak a tanulásra kész, iskolára alkalmas gyerekek, akikre lehetőségként tekintenek tanáraik, illetve vannak a problémás tanulók. Nagyon pregnánsan megfogalmazódik ez a különválasztása a gyerekeknek például jó családból való, illetve kevésbé jó családból érkező diákokra: „...

Abból a szempontból is látok különbséget a diákok között, hogy milyen kulturáltsággal lépnek bele az oktatásba, tehát, hogy otthon hogyan beszélnek velük, vagy mennyire olvasnak vagy nem olvasnak könyvet a családtagjaik.” A másik a beszélt nyelv, a verbális kommunikáció alapján történő minősítés: „[...] amikor a család nem beszél olyan szinten a magyart, talán ez lehet az, ami itt problémát okozhat”. A harmadik jellegzetes – az elsőhöz hasonló, de nem a kulturális, hanem a szociális, gazdasági helyzetet figyelembe vevő szempont – „skatulya” az, amelybe óhatatlanul bekerülnek azok a gyerekek, akiknek a szülei alacsony végzettségűek, munkanélküliek.

„Elsősorban a családi háttér: amikor olyan közegből jönnek a gyerekek, ahol nincs a szülőknek 8 általános végzettsége se”.

„[...] nincsenek rászorítva az emberek arra, hogy elmenjenek dolgozni. Tehát ők otthon nagyon jól elvannak a családi pótlékból meg a segélyből, amit kapnak.”

„[A roma gyerekek] olyan családban élnek, ahol igen magas a munkanélküliek aránya.”

„A szülőktől szerintem nagyon-nagyon függenek. Tehát én azt látom, hogy aki normális családból jön, akivel otthon foglalkoznak, meg leülnek, az mit teljesít meg az mit teljesít, akinek a szülei nem foglalkoznak egyáltalán.”

„[...] a családi háttér nagyon kijön ilyenkor. Nincs felszerelésük, utcán nevelkednek úgymond, ez visszaüt egy kicsit, és mivel van egy másik iskola is a településünkön ez egy kicsit visszaszámunkra, mert elvisz nagyon sok gyereket tőlünk, és nagyon sok olyan gyerek marad itt nálunk a mi iskolákban, akik ezekből a hátrányos helyzetű családokból származnak.”

„[...] nagyon sok olyan család van, aki nem akar dolgozni, és nagyon-nagyon látom. És mikor a gyerek úgy jön iskolába, hogy megkérdezzük tőle, hogy mi szeretnél lenni, és az a jövő célja és az a jövőképe, hogy közmunkás”.

„[a romák] nagyon szaporodnak és befolyásolhatóak. A lányok korán szülnék, 15 évesen, és nagyon sok családban az átlag az 5-6 gyerek. És ugye egyre csak terjed a kábítószer meg a dohányzás, úgyhogy nem is tudom mi lesz”.

„[...] a szülők nem partnerek [...] Hányadik generáció nő fel úgy, hogy a gyerekek azt látják, hogy reggel nem kell felkelni? Mert a szülők nem járnak dolgozni”.

„Vannak szülők, akiktől jó támogatást kapnak, viszont vannak szülők, akiktől viszont nem. Sokszor a szülők nem tisztelik a pedagógust”.

A nehezebb szociális háttérből érkező gyerekek rossz teljesítményével kapcsolatban szinte minden pedagógusnak van tapasztalata, véleménye, melyekből azokat kigyűjtöttük, amelyek

nagyon pontos láttelepet adnak arról, milyen előítéleteket kell/kéne legyőzni egy olyan gyermeknek, akiről maguk a tanáraik így beszélnek. Megoszolhatnak a vélemények abban, hogy a tudás megszerzésében, az iskolában való magasabb szintű teljesítmény elérésében az akadály a családi háttér, a tananyag, vagy maga az előítélet és a látens diszkrimináció, azonban az tény, hogy például a sikeres felnőttek, akik hátrányos helyzetből érkeztek, arról számolnak be, hogy ahhoz, hogy végül bebizonyítsák, ők is képesek jól tanulni, társaikhoz képest nagyobb energiára, folyamatos bizonyításra volt szükség. Erre a többszörös erőfeszítésre, a tanulási kudarcok leküzdésére nyilván nem minden hátrányosabb helyzetű, vagy csak egyszerűen a keretekbe nem illő gyermek képes.

A kutatásunkban különösen és kiemelten fontos volt számunkra, mit mondanak az általános iskolai pedagógusok intézményük kultúrájáról, a benne „élők” egymáshoz való viszonyáról, attitűdjeikről, mivel – az idézett nemzetközi példákat is figyelembe véve – tapasztalhatjuk azt sok esetben, hogy nem a milliárdos beruházást igénylő infrastrukturális fejlesztések (vö. az ITK és telephely minőségének tanulói teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáló kutatásunkkal) és nagyléptékű átszervezések hozzák meg a pozitív változást, hanem az ún. „szoft” (lágý) változtatások. Ilyen az oktatási intézmények kultúrája, hangulata, légköre, az alkalmazott módszertanok és a hozzáállás, az attitűd például a tanulók értékelésében vagy a feladatok kiosztásában, mely mindig javítható, fejleszhető, a helyi viszonyokra adaptálható; és amelyekre még a javaslatokat taglaló fejezetünkben részletesebben visszatérünk.

A tanárok az esélyegyenlőség irányába mutató kulturális kérdések közül inkább a hagyományosabb módszereket tartották fontosnak és pozitívnak, vagyis úgy gondolták, hogy az iskolán kívüli plusz tevékenységekkel, a normál oktatáson kívüli erőfeszítéseikkel tudnak hozzájárulni az esélyegyenlőség előbbre mozdításához, ilyen a saját szervezésű ünnepség szervezése, megtartása szerintük, a kulturális eseményeken való részvétel, a színházba, könyvtárba járás, az olvasás szeretete. A hátrányos helyzetű tanulók esetén nagy hangsúlyt kapott a felzárkóztatás, a („helyzetük ellenére mégis felfedezett”) tehetségek szerepeltetése, versenyeztetése.

Sok esetben szó volt a kirekesztés, csúfolódás (bullying) megoldási nehézségeiről, az otthonról hozott előítéletek iskolában, osztályfőnöki óra keretén belül vagy a szünetekben való kezeléséről.

Gyakran szóba került a büntetés, de többnyire akkor panaszkodtak rá a pedagógusok, amikor hatástalan maradt. Panaszkodtak továbbá az eszköztelenség-érzés és a gyerekek motiválhatatlansága miatt.

Az együttműködés terén inkább a szolidaritást, az elesettek és rászorulóknak segítségét és támogatását tartották fontosnak, a csoportmunka, a közös projektek együttműködő megvalósítása (akár mint a tanulás eszköze, hasznos módszer) mindössze két iskolában merült fel, annál nagyobb hangsúlyt kapott a versengés, amelynek szinte minden iskolában fontos szerepet szánunk, motivációs tényezőnek tekintik a gyerekek között, az intézményen belül és az intézmények között is.

Az iskolai esélyegyenlőtlenségek kialakulásában a pedagógusinterjúk tanulsága alapján a pedagógiai módszertan játszik fontos szerepet, amelynek meghatározó eszköze a motiváció (amelyet a 4.9. fejezetben tárgyaltunk).

6.7. Az érdekérvényesítés képességének és területi vetületeinek vizsgálata az ombudsmani panaszok elemzésével

Az egyik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, mennyiben függ össze az érdekérvényesítő képesség a területi tényezőkkel, mennyiben és milyen módon „befolyásolja” egy adott térség gazdasági vagy más adottsága a lakosok asszertivitását. A magyarországi esélyegyenlőtlenséggel, diszkriminációval, egyenlőtlen bánásmóddal kapcsolatban felmerülő problémák egy része az állami és nem állami jogvédő szervezeteknél csapódik le, más része pedig rejtett marad.

Vizsgálatunk az Alapvető Jogok Biztosának Hivatala könyvtárában hozzáférhető dokumentumok és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala által rendelkezésünkre bocsátott iratok alapján elemzi az általános és az oktatási, iskolai témájú, emberi jogokkal kapcsolatos bejelentéseket¹⁹⁴.

PANASZ TÉMÁJA:	ALAPVETŐ JOGOK	EGYENLŐ BÁNÁSMÓD	RENDÉSZETI	ADAT-VÉDELMI	OKTATÁSI
Eljáró hivatal:	AJBH	EBH	FRPT	NAIH	OJB
Budapest	1766	159	51	1194	210
Baranya	161	12	4	35	23
Bács-Kiskun	94	15	3	27	22
Békés	94	20	2	15	6
Borsod-Abaúj-Zemplén	217	20	4	63	19
Csongrád	180	11	9	52	21
Fejér	159	34	1	49	21
Győr-Moson-Sopron	149	11	4	32	21
Hajdú-Bihar	221	16	4	42	19
Heves	129	6	3	24	14
Komárom-Esztergom	117	15	5	26	10
Nógrád	99	5	4	14	2
Pest	64	64	10	133	62
Somogy	635	7	2	28	8

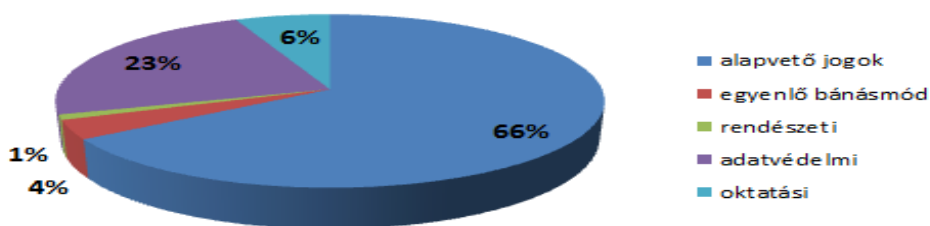
¹⁹⁴ AJBH : Alapvető Jogok Biztosának Hivatala; EBH: Egyenlő Bánásmód Hivatal, FRPT: Független Rendőrségi Panasztestület; NAIH: Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság; OJB: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.

Szabolcs-Szatmár-Bereg	114	20	2	44	20
Jász-Nagykun-Szolnok	193	6	4	24	6
Tolna	67	8	5	15	9
Vas	176	5	3	14	10
Veszprém	115	12	0	23	10
Zala	82	10	3	22	8
Külföld	0*	3	0	110	5
Ismeretlen	3567	0	1	980	286
Összesen	8399	459	124	2966	812

27. táblázat: A jogvédő szervezetekhez fordulók területi megoszlása 2016

Forrás: Alapvető Jogok Biztosának Hivatala adatai alapján összesítés, 2016.

A 21. táblázat azokat a beadványokat számszerűsíti témák szerint, amelyekkel érdemben kezdtek foglalkozni a fent megjelölt hivatalok. A különböző jogok biztosai, az ún. ombudsmanok olyan független jogállású parlamenti méltóságok, akiknek feladata a közigazgatás ellenőrzése és a polgárok jogainak védelme abban az esetben, ha nem büntetőjogi, hanem jogsérelmi ügyekben és hasonló, kérdéses esetekben hozzájuk fordulnak. Elsősorban a polgárok közigazgatással szembeni panaszait vizsgálják ki, de a saját kezdeményezésükre (hivatalból) is jogosultak bizonyos jogkörökben eljárást indítani, valamint széles körű és erős információszerzési, vizsgálati jogosítványokkal rendelkeznek. Intézkedéseiknek (ajánlásaiknak) azonban nincs kötelező ereje, azok végrehajtását a – parlamenti és társadalmi – nyilvánosság erejével mozdíthatják elő.



40. ábra: A beadványok, panaszok tematikai megoszlása

Forrás: saját szerkesztés az Alapvető Jogok Biztosának és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala adatai alapján

A diszkriminációval, egyenlőtlen bánásmóddal kapcsolatban felmerülő panaszok között kiemelten vizsgáljuk az oktatási témájú beadványokat, amelyek – az ombudsman elmondása

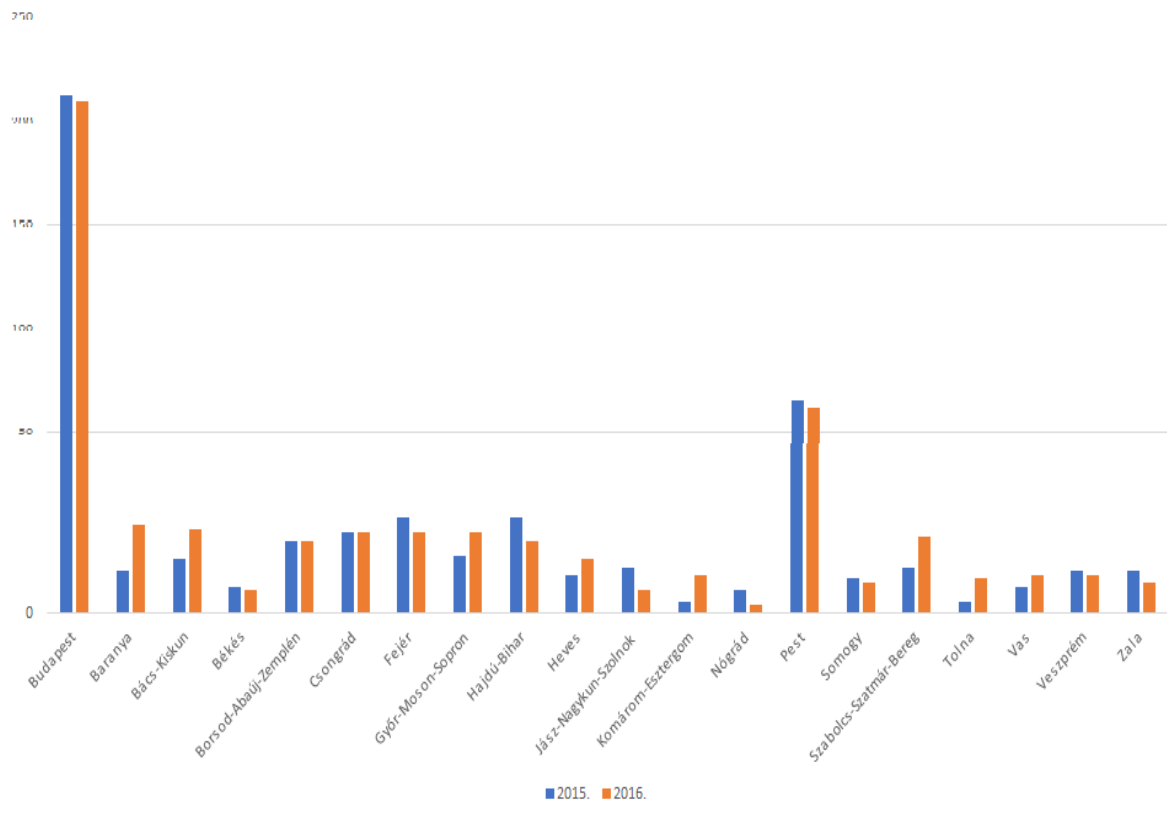
szerint – a kisebbséggel kapcsolatos panaszokat a legtöbb esetben nem tartalmazzák, mert az külön irodára tartozik.

MEGYE/HELY	2015.	2016.
Budapest	212	210
Baranya	11	23
Bács-Kiskun	14	22
Békés	7	6
Borsod-Abaúj-Zemplén	19	19
Csongrád	21	21
Fejér	25	21
Győr-Moson-Sopron	15	21
Hajdú-Bihar	25	19
Heves	10	14
Jász-Nagykun-Szolnok	12	6
Komárom-Esztergom	3	10
Nógrád	6	2
Pest	65	62
Somogy	9	8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	12	20
Tolna	3	9
Vas	7	10
Veszprém	11	10
Zala	11	8
Külföld	7	5
Ismeretlen ¹⁹⁵	225	286
Összesen	730	812

28. táblázat: A beadványok területi megoszlása. Oktatási Jogok Biztosa

Forrás: 2015-ös és 2016-os AJBH Beszámoló és <http://www.ajbh.hu> adatokból saját szerkesztés

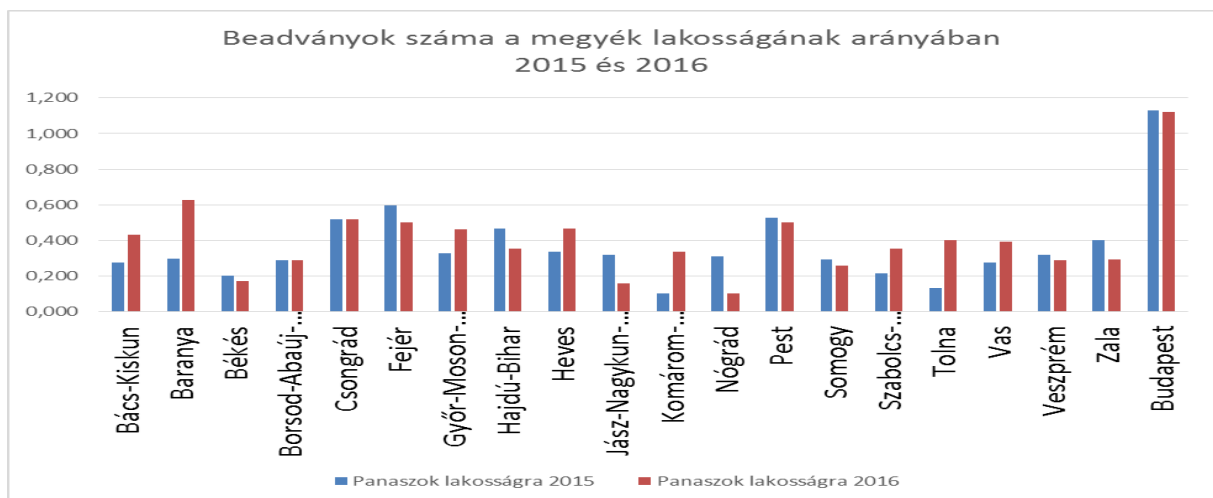
¹⁹⁵ Az e-mailen külföldről érkező beadványokat is ismeretlennek jelölték.



41. ábra : A beadványok területi megoszlása 2015 és 2016. évre vonatkozóan

Forrás: Saját szerkesztés az az Alapvető Jogok Biztosának és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala adatai alapján

Az összehasonlíthatóság érdekében kiszámítottuk, hogy megyénként a lakosság arányában mennyi volt a bejelentett oktatási panasz. Így láthatóvá vált, melyik megyében mennyi az egy főre jutó bejelentett panaszok száma, és az eltérések alapján levonhatók bizonyos következtetések.



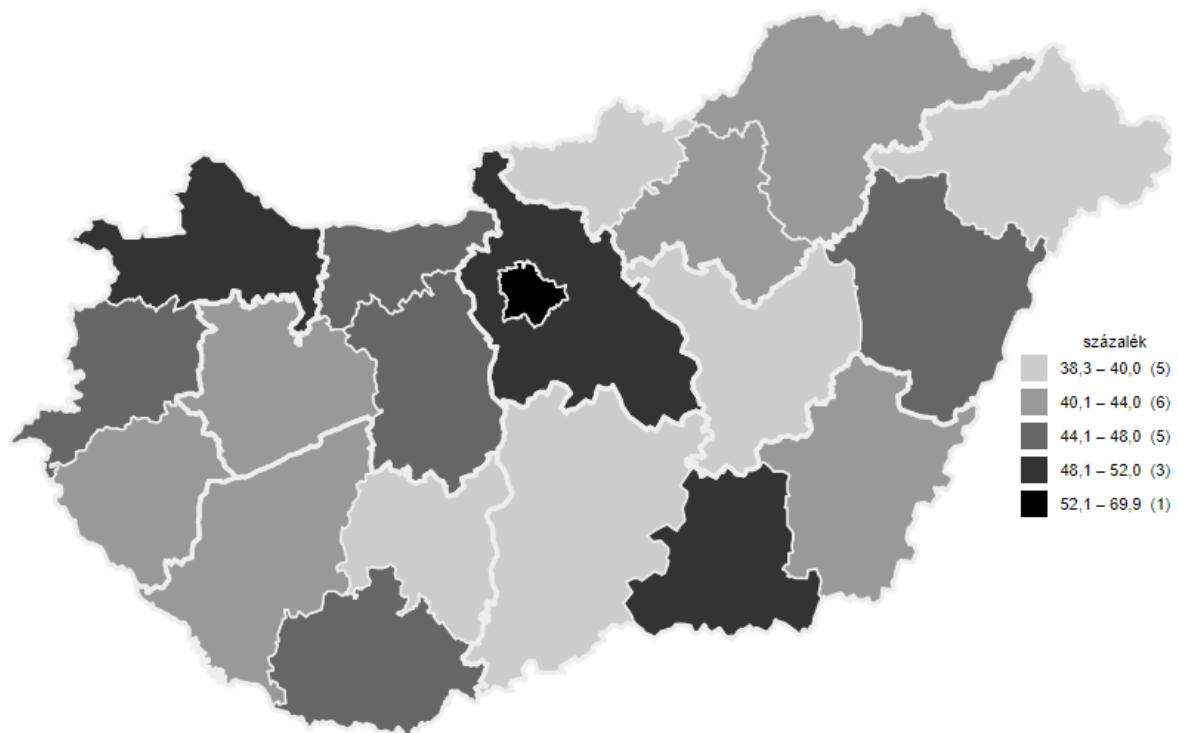
42. ábra: Beadványok száma a megyék lakosságának arányában, 2016.

Forrás: saját szerkesztés az Alapvető Jogok Biztosának és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala adatai alapján

Az, hogy bizonyos megyékből kevesebb beadvány, panasz érkezik (a lakosság arányában), nem minden esetben jelenti azt, hogy ott kevesebb az esélyegyenlőségi probléma. Tapasztalataink és a szakirodalom alapján sok esetben inkább ennek az ellenkezője feltételezhető, és az eltérések egyik valószínű oka, hogy bizonyos területeket gyengébb érdekérvényesítő képesség jellemez, miközben ott az esélyegyenlőtlenség akár nagyobb is lehet. Más oldalról feltételezhetjük azt is, hogy az ok elsősorban nem az érdekérvényesítő képesség hiánya. Az is lehet, hogy más kultúráról van szó, a társadalmi ügyekhez és az érdekérvényesítéshez való másfajta viszonyról, ezt a mögöttes okot a számok alapján pontosan nem lehet meghatározni, csak a tapasztalatainkra hagyatkozhatunk. Míg főként a legszegényebb Nógrád vagy Borsod-Abaúj-Zemplén esetében azt mutathatjuk ki, hogy a sor végére kerültek a fajlagos beadványszám-arányukkal, addig a viszonylag gazdag Budapest élen van a panaszok számában, és a lakosságszámra vetített arányában is.

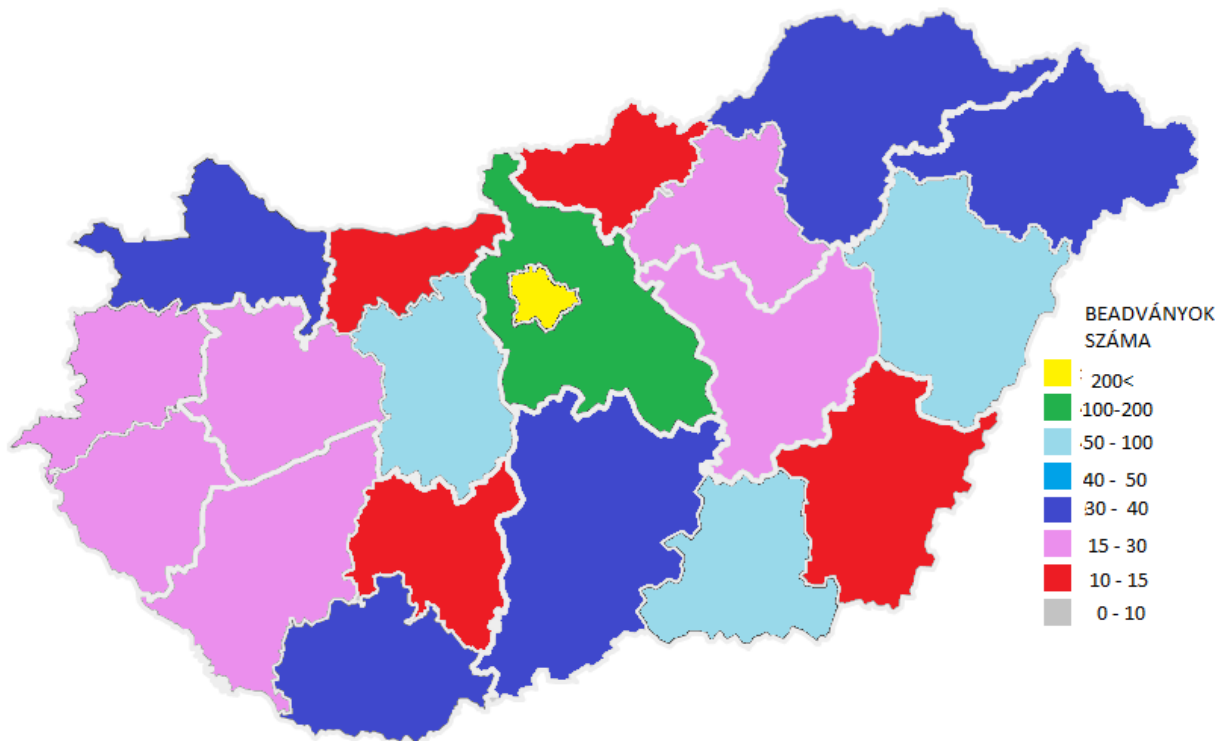
Bár a rendelkezésre álló adatok kis száma nem teszi lehetővé a komolyabb területi statisztikai elemzést, a budapesti adatok kiugró mennyisége felvetheti a kérdést, milyen területi okai lehetnek ennek a jelenségnek. Az, hogy a fővárosban helyben megtalálható minden hivatal, könnyen elérhetők az ügyintézés helyei, egy jól megragadható területi jellemző. Hasonló szempont lehet az, hogy nagyszámú non-profit érdekvédelmi, jogvédő szervezet összpontosul itt.

A területi esélyegyenlőtlenségeket bemutató fejezetünkben éppen erre a jelenségre utaltunk, vagyis az érdekérvényesítési képességnek a centrum-periféria (Káposzta 2013, Nemes Nagy 1996, 2009, Pál 2013) viszony mentén megjelenő különbségeire. Az ott jellemzett három modell jellegű megközelítésből főként a földrajzi és a társadalmi centrum-periféria modellek (Lengyel, Rechnitzer 2004) szolgálhatnak magyarázatul az érdekérvényesítési képesség különbségeire, valamint a csomóponti távolságok, mivel megmutatják az elérhetőségi nehézségeket. A területi jellemzők természetesen számos társadalmi jellegzetességgel is együtt járnak, amelyek együttes hatása áll a kapott értékek mögött (Melléklet 30. táblázat). Ezek közül az egyik lényegesnek gondolt szempont a lakosság iskolázottsága, ezért ennek a megyei mutatóit összevetettük az általunk kapott értékekkel.



43. ábra: A 18 éves és afölötti korosztályokban a legalább érettségivel rendelkező lakosság aránya megyei felosztásban

Forrás: KSH 2011-es népszámlálás alapján, 2013



44. ábra: A beadványok száma a 2015 és 2016-os évi adatok alapján területi (megyei) felosztásban

Forrás: Saját szerkesztés

Feltételeztük, hogy a lakosság iskolázottsági adatai, amelyek a regionális/települési gazdasági teljesítménnyel és más területi paraméterekkel is kölcsönös ok-okozati viszonyban vannak, erősen „befolyásolják” az érdekérvényesítési képességet.

Azonban a megyei szintű térségi adatelemzésünk alapján, a fenti két térkép összevetésével láthatóvá válik, hogy bármilyen iskolázottság és érdekérvényesítő képesség közötti területi összefüggés csak részlegesen mutatható ki, az összefüggés igen gyenge. (Az eredményeket azért is kezeljük fenntartásokkal, mert a két év alatt összesen 1060 darab esettel és azzal kapcsolatos beadvánnyal tudtunk dolgozni, és ez a 19 megye és Budapest esetében, vagyis területi bontásban igen csekély esetszámot jelent, vagyis kis mintás vizsgálatnak számít.)

MEGYE/HELY	2015-2016. (darab)	MEGYE/HELY	2015-2016. (darab)
Budapest	422	Heves	24
Pest	127	Veszprém	21
Fejér	47	Zala	19
Hajdú-Bihar	44	Jász-Nagykun-Szolnok	18
Csongrád	42	Somogy	17
Borsod-Abaúj-Zemplén	38	Vas	17
Bács-Kiskun	36	Békés	13
Győr-Moson-Sopron	36	Komárom-Esztergom	13
Baranya	34	Tolna	12
Szabolcs-Szatmár-Bereg	32	Nógrád	8

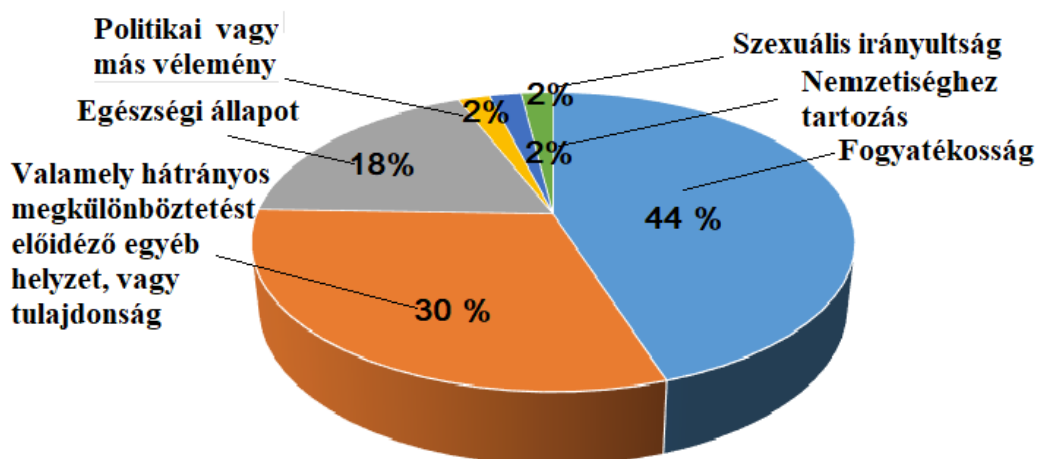
29. táblázat: Az ombudsmani beadványok száma a 2015 és 2016-os évi adatok alapján megyei felosztásban

Forrás: Saját szerkesztés

Ezen adatok alapján a lakosság iskolázottságát kevésbé fontos tényezőként vehetjük számításba az érdekérvényesítő képesség területi különbségeinek magyarázatában, és inkább más területi és egyéb tényezők prioritását feltételezhetjük.

6.8. Esetelemzés: bejelentett egyenlő bánásmódbeli problémák

Ezen vizsgálatom az OBH tevékenységének 15 évét öleli fel. Összesen 52 esetet vettem górcső alá 2005 és 2021 év között, melyeknek közös tulajdonsága, hogy mindegyik jogsértési vélelemként indult az oktatás és nevelés területén és tanulmányom szempontjából az eddigi vizsgálataim alapján az is kiemelendő jelentőségű, hogy ezen esetek egyáltalán bejelentésre kerültek.



45. ábra: Az OBH-s közvetlen hátrányos megkülönböztetéssel kapcsolatos beadványok száma a 2005 és 2020 közötti összesített adatok alapján a védett tulajdonság tipológiája szerinti felsosztás arányában

Forrás: OBH 2021-es adatai alapján saját szerkesztés

Elsőként áttekintem az 'oktatás, nevelés' területén vizsgálat alá került 'közvetlen hátrányos megkülönböztetés'-nek nyilvánuló eseteket.

Határozat száma	Védett tulajdonság	Diszkrimináció területe	Diszkrimináció típusa	<u>Befejezőmód</u>
1. EBH/1052/2009	Fogyatékos	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
2. EBH/113/2014	Fogyatékos	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
3. EBH/121/2011	Fogyatékos	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
4. EBH/131/2014	Fogyatékos	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
5. EBH/133/2015	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
6. EBH/140/2012	Fogyatékos	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
7. EBH/1444/2010	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
8. EBH/145/2014	Fogyatékos	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés

Határozat száma	Védett tulajdonság	Diszkrimináció területe	Diszkrimináció típusa	Befejezőmód
9. EBH/146/2016	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
10. EBH/164/2015	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Egyezséggel zárult ügy
11. EBH/167/2009	Fogyatékoság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
12. EBH/17/2006	Fogyatékoság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
13. EBH/174/2016	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
14. EBH/2/2016	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
15. EBH/203/2015	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
16. EBH/212/2015	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
17. EBH/227/2009	Fogyatékoság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
18. EBH/25/2006	Egyéb helyzet, tulajdonság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
19. EBH/271/2012	Fogyatékoság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
20. EBH/304/2016	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
21. EBH/306/2013	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
22. EBH/34/2017	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
23. EBH/35/2018	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
24. EBH/350/2018	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
25. EBH/36/2016	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
26. EBH/398/2017	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
27. EBH/400/2015	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés

Határozat száma	Védett tulajdonság	Diszkrimináció területe	Diszkrimináció típusa	Befejezőmód
28. EBH/424/2013	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
29. EBH/425/2017	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
30. EBH/437/2014	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
31. EBH/458/2017	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
32. EBH/461/2010	Nemzetiséghez tartozás	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
33. EBH/474/2009	Egészségi állapot	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
34. EBH/549/2018	Egyéb helyzet, tulajdonság, Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
35. EBH/554/2012	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
36. EBH/558/2016	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
37. EBH/564/2017	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
38. EBH/60/2016	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
39. EBH/65/2018	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
40. EBH/67/2011	Fogyatékoság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
41. EBH/804/2010	Fogyatékoság	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
42. EBH/93/2018	Politikai vagy más vélemény	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
43. 122/2019	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
44. 201/2019	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
45. 236/2019	Egészségi állapot	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
46. 251/2019	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés

Határozat száma	Védett tulajdonság	Diszkrimináció területe	Diszkrimináció típusa	Befejezőmód
47. 27/2020	Egyéb helyzet, tulajdonság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést részben megállapító döntés
48. 341/2020	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Kérelmet elutasító döntés
49. 391/2019	Fogyatékoság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés
50. EBH/366/2014	Szexuális irányultság	Oktatás, nevelés	Közvetlen hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés

A közvetlen hátrányos megkülönböztetés esetében megállapított jogsértés döntés született 44%-ban a fogyatékoság, mint védett tulajdonságok esetén, 30%-ban valamely hátrányos megkülönböztetést előidéző egyéb helyzet, vagy tulajdonság esetén, 18 %-ban az egészségi állapot és 2% - 2%-ban a nemzetiséghez való tartozás, bizonyos politikai, vagy más vélemény kinyilvánítása, illetve szexuális irányultság lett megjelölve.

A következő célom az volt, hogy megvizsgáljam és elemezzem az 'oktatás, nevelés' területén vizsgálat alá került 'közvetett hátrányos megkülönböztetés'-nek nyilvánuló eseteket, azonban az adott 15 éves időintervallumban (2005 és 2021 év között) mindössze egy ilyen esetet találtam.

<u>Határozat</u>	Védett tulajdonság	Diszkrimináció területe	Diszkrimináció típusa	<u>Befejezőmód</u>
EBH/525/2009	Nemzetiséghez tartozás	Közszolgáltatás, Oktatás, nevelés	Közvetett hátrányos megkülönböztetés	Jogsértést megállapító döntés

Annak a jelenségnek, hogy az Egyenlő Bánásmód Hatóság az oktatás és nevelés területén mindössze egyetlen alkalommal vizsgált közvetett hátrányos megkülönböztetésre utaló és döntés szerint is jogsértő esetet két oka lehet: vagy Magyarországon nem jellemző az iskolarendszerben az a megkülönböztetési mód, vagy nagyobbfokú a látenciája, minthogy eljuthatna a hatóságokig. Ezen második oknak éppen a tanárokkal végzett kvalitatív kutatásom ad lényegesen nagyobb valószínűséget.

<u>Határozat</u>	Védett tulajdonság	Diszkrimináció területe	Diszkrimináció típusa	<u>Befejezőmód</u>
EBH/23/2007	Társadalmi származás, Vagyoni helyzet	Oktatás, nevelés	Jogellenes elkülönítés	Jogsértést megállapító döntés

30. táblázat/A, B, C: OBH határozatok és esetek listája 2005-2020 között

Végül, de nem utolsó sorban megvizsgáltam az 'oktatás, nevelés' területén OBH-nál 2005 és 2021 év között bejelentésre került, amelyből a közvetett diszkriminációs esethez hasonlóan szintén egyetlen egy volt 2007-ben, társadalmi származás és vagyoni helyzet alapján alkalmazott diszkrimináció szempontjából 'jogellenes elkülönítés'¹⁹⁶-nek nyilvánított esetet, ennek esetén a hivatalnál jogsértést megállapító döntés született.

6.9. EU javaslatok elemzése

Ezen kiegészítő kutatásomban a tagállamok témához való hozzáállását, a különböző oktatással kapcsolatos regulációs és szabályzási prioritásait vizsgálom.

Az Európai Unió 2004 és 2021 közötti összes parlamenti és bizottsági betérjesztéseinek elemzését tartalmazza a <https://ec.europa.eu/>, az <https://www.eustat.eus> weboldalakon található nyilvános adatbázisok, valamint eulytix alkalmazás használatával egyszerű, kvantitatív csoportosítás és szógyakoriságmérés alapján¹⁹⁷. Az elemzéshez a diszkrimináció ellenes

¹⁹⁶ Ebktv. 10. § (2) bekezdés értelmében jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján – a vizsgált ügyben ezek a tulajdonságok a társadalmi származás és vagyoni helyzet voltak– egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít.

¹⁹⁷ A szövegek (kvantitatív) adattá, azaz számokká való átalakítására azért van szükség, hogy matematikai, illetve statisztikai műveleteket tudjunk végezni velük. Ennél a folyamatnál minden olyan tartalmat el kell távolítani a szövegből, melyeknek a szöveg tartalmára nézve nincsen hozzáadott értéke, így nem erősíti a műveletek eredményességét. Ebben segítséget nyújtanak különböző ingyen elérhető szoftverek szöveg-előkészítő funkciói, tehát nem nekünk kell manuálisan végezni. Grimmer és Stewart (2013: 6–7) szerint ugyan leírható, hogy mit érdemes eltávolítani, azonban minden eset egyedi, ezért e lista csak kiindulópontot jelenthet a gyakorlati kutatások számára. Mindezek fényében a szövegek számokká alakításának lépései a következők. Az első szakaszban átrendezzük a dokumentumban a szavak sorrendjét. Így egy szózsákszerű (ld. II. 1. fejezet) formátumot kapunk, mert feltételezzük, hogy a szavak sorrendje érdemben nem befolyásolja a szöveg értelmezését. A második szakasz a szókincs egyszerűsítése a szótövek levágásával. Azonban ez a művelet az angol nyelvben lényegesen egyszerűbb, mint a magyarban. A harmadik szakasz a szógyakoriság normalizálása. A hatékony klaszterezési folyamat és általában az adatbányászati technikák minőségének javítása érdekében meg kell szüntetni a szöveg tulajdonságainak ún. zajosságát azáltal, hogy eltávolítjuk az írásjeleket, nagybetűket és a gyakori szavakat (Grimmer – Stewart, 2013: 7)

kiválasztott kulcsszavaink: Education, Elementary education, Primary Education, Equal opportunity, Equal treatment, Equity School¹⁹⁸.

Kulcsszavak	OKTATÁS	ALAPFOKÚ OKTATÁS		ESÉLY-EGYENLŐSÉG	EGYENLŐ BÁNÁSMÓD	MÉLTÁ- NYOSSÁG	ISKOLA
Keywords	Education	Elementary education	Primary Education	Equal opportunity	Equal treatment	Equity	School
Austria	659	0	3	1	70	79	11
Belgium	703	0	2	3	87	146	7
Bulgaria	935	0	2	0	51	56	6
Croatia	370	0	2	0	25	12	3
Cyprus	217	0	1	2	23	29	5
Czechia	639	0	1	3	104	46	2
Denmark	302	0	0	0	39	39	2
Estonia	277	0	1	0	15	6	1
Finland	499	0	0	0	66	87	1
France	3521	0	14	5	263	279	45
Germany	2848	0	4	4	414	377	41
Greece	1010	0	3	3	110	58	5
Hungary	938	0	2	1	81	26	16
Ireland	452	0	2	0	40	69	3
Italy	3294	1	9	2	280	395	48
Latvia	191	0	0	0	9	12	0
Lithuania	198	0	1	0	15	15	2
Luxembourg	154	0	1	0	44	41	4
Malta	211	0	0	0	19	17	2
Netherlands	882	0	1	1	112	107	15
Poland	1264	0	2	3	154	111	11
Portugal	673	0	1	1	71	88	7
Romania	1314	0	4	1	132	92	18
Slovakia	460	0	0	0	56	27	7
Slovenia	486	0	1	0	24	12	14
Spain	2589	0	8	2	241	235	29
Sweden	679	0	2	0	120	74	7
United Kingdom	1611	1	4	1	152	174	17

31. táblázat: Az EU 33 338 darab javaslat-beterjesztésének adatelemzése a 2004 és 2021 közötti időszakban

Forrás: EU-s adatok¹⁹⁹ (2004–2021) alapján saját szerkesztés

¹⁹⁸ Oktatás, alapfokú oktatás, esélyegyenlőség, egyenlő bánásmód, méltányosság, iskola

¹⁹⁹ a <https://ec.europa.eu/>, az <https://www.eustat.eus> weboldalakon található nyilvános adatbázisok, valamint eulytix alkalmazás használatával.

Az oktatásszabályzásra nem vonatkoznak uniós rendeletek²⁰⁰, hiszen nemzeti szintű, ezért az EU minden tagállamra nézve érvényes ajánlásokat²⁰¹, gy inkább irányelveket²⁰² fogalmaznak meg.

Kvantitatív kutatásom eredményei azt mutatják, hogy bizonyos országok, főként Olaszország, Franciaország és Németország kiemelten fontosnak tartották a vizsgált időszakban az oktatás területén megnyilvánuló mindenfajta megkülönböztetés csökkentését.

Az EU egyik prioritása a foglalkoztatottság növelése, ezért a minőségi tudást biztosító középfokú végzettség megszerzésének támogatása az Európai Unió egyik állandó, minimum elvárása a tagállamai felé. Érdekes megfigyelni a számszerűsített adatok alapján, hogy a PISA felmérésekben a legsikeresebb országok nem jeleskedtek abban, hogy javaslatokat adjanak „kifelé” a többi tagállamnak, valamint azt, hogy Csehország, Görögország és Hollandia kiemelt figyelmet szentel – lakosságárányosan Magyarország is – az egyenlő bánásmódnak, míg Lengyelország, Spanyolország és Belgium számára az oktatási méltányosság volt az utóbbi években fontos..

Az EU ajánlások egy része arról szól, hogy a diákok színvonalas, megfelelő elméleti, gyakorlati tartalmú és hosszúságú képzések során juthassanak el odáig, hogy rendelkezzenek megfelelő ún. „soft skillek”-kel, kompetenciákkal, tudással és készségekkel. A lehetséges iskolaváltás eseteiben, illetve az oktatás kimeneti szakaszainál minél jobb minőségű, korszerű pályaorientációs szolgáltatásokat kellene biztosítani. A javaslatokban – éppen az előzőek miatt – kiemelt hangsúlyt kapnak a pedagógusok szakmai, módszertani (például probléma- és megoldásorientált, kooperatív- és projekt módszer) fejlődését célzó tréningek, támogatások. A másik jellegzetes prioritás a szakképzés és a felnőttképzés, a munkaalapú tanulás fejlesztése és biztosítása.

²⁰⁰ A rendeletek “a hatálybalépésüket követően az összes EU-országban automatikusan és egységesen alkalmazandók, nincs szükség a nemzeti jogba való átültetésükre. A rendeletek az összes tagországban teljes egészükben kötelező erővel bírnak”. Forrás: [Rendeletek, irányelvek és más jogi aktusok | Európai Unió \(europa.eu\)](#)

²⁰¹ Ajánlások lehetővé teszik az EU-intézmények számára álláspontjuk közlését, és azt, hogy intézkedéseket javasoljanak – anélkül, hogy az ajánlás címzettjeire bármilyen jogi kötelezettséget rónának.

²⁰² Az irányelvek meghatározzák az EU-országok által elérendő célokat, de a megvalósítás módját, eszközeit a tagállamokra bízzák. A tagországoknak az irányelvben foglalt célok elérése érdekében gondoskodniuk kell arról, hogy az irányelv rendelkezései a nemzeti jog részét képezzék – vagyis nemzeti jogszabályok révén át kell ültetniük az irányelvet saját jogrendjükbe. A tagállami hatóságoknak tájékoztatniuk kell az Európai Bizottságot ezekről az átültető jogi intézkedésekről

A tagországoknak az irányelvet az abban meghatározott határidőn (rendszerint két éven) belül kell átültetniük a nemzeti jogba. Ha valamelyik uniós ország nem ülteti át az irányelvet, a Bizottság kötelezettségszegési eljárást indíthat ellene. (Forrás: [Az uniós jogi aktusok fajtái | Európai Bizottság \(europa.eu\)/2021.06.05./](#))

7. KONKLÚZIÓK

7.1. A tanulói eredmények összefüggései az egyenlőtlenségekkel

A területi egyenlőtlenségek figyelembevételével, statisztikai módszerekkel vizsgáltuk meg a különböző iskolák pedagógiai hozzáadott értékét, és azt láthattuk, hogy a tanulói teljesítményeket az oktatás célzott – de nem mindig hatékony – fejlesztő hatásánál jobban „befolyásolja” a családi háttérük.

Az iskolák szociális összetételével igazolható, hogy a szelekció és a látens diszkrimináció már a bemeneti oldalon milyen erősen hat, hiszen a rossz CSHI-átlaggal rendelkező iskolákban a következő években sem javulnak szignifikánsan a számok, és ugyanígy magasabb értékeken nagyjából stagnálnak a jó átlaggal rendelkező intézmények. A területi egyenlőtlenségeket, valamint a jelenségeket, tapasztalatokat, az iskolai esélyegyenlőtlenség kutatásának eredményeit leíró fejezetekben ismertetett szegregáló hatás és a „lábbal szavazás” jelensége tehát területi szempontból meghatározó, és a teljes oktatási rendszer nemkívánatos polarizációját fenntartja, illetve erősíti már az input szakaszban.

Az esélyegyenlőtlenség erősödésének következő okozója az iskola működésébe „beépített” látens (és némely esetben explicit) diszkrimináció, amely a diákok hozott, szerzett képességei közül csak az iskola saját kultúrájának megfelelőit ismeri el helyesnek, használhatónak és értékelendőnek, a többi deficitnek tekinti. E két alapvető folyamat – mint láthatjuk – igen erősen befolyásolja a diákok előmenetelét (és az abból következő későbbi lehetőségeit), amelyeknek számszerű leképeződése a teljesítménymérés; a tanulók teszteredményein az iskola hatékonysága és „mellékhatásainak” egy része lemérhetővé tehető.

Vizsgálataink igazolták, hogy a családi háttér jóval meghatározóbb, mint a területi tényezők, vagyis azok csak közvetett hatást gyakorolnak a diákok tanulási eredményeire. A térségekben a történelmi, társadalmi, gazdasági folyamatok révén kialakuló szociális összetétel az, amely „befolyásolja” az iskolai eredményeket, azaz ez transzformálódik az iskolában esélyegyenlőtlenséggé.

A tanulási eredményességet az iskolai pedagógiai kultúra jellemzői határozzák meg önmagukban, közvetlen hatása sem a tanulók szociális helyzetének, sem a területi jellemzőknek nincs.

Előzőleg két ábránkban (35., 36.) bemutattuk a kutatásunk legfontosabb négy alaptényezőjének a közvélekedés szerinti egymásra hatásait, illetve az általunk kidolgozott komplex adatok és indikátorok összefüggéseinek elemzését, amelyet azonban a hatások szempontjából érdemes továbbgondolni és egyúttal – az eredeti feltételezéseink szerinti 33. ábrából kiindulva – leegyszerűsíteni, átláthatóbbá és általánosabban használhatóvá tenni (42. ábra).



46. ábra: A kutatásunkban tanulmányozott hatásrendszer

Forrás: Saját szerkesztés

Az „Iskolai pedagógiai kultúra” és a „Tanulási eredményesség” keretei közötti vastag nyíl jelképezi, hogy ez a meghatározó hatás, a „Tanulási eredményesség”-be nem is fut más nyíl. A „Tanulók szociális helyzete” felől megy nyíl az „Iskolai pedagógiai kultúra” felé, mert az iskola erősebben vagy gyengébben közvetítheti a szociális helyzet hatását, ezért van ott kétféle vastagságú nyíl és kérdőjel. Vagyis ez fejezi ki azt, hogy teljes mértékben az iskolán múlik, hogy a közvetítés erős vagy legfőljebb gyenge, az „Iskolai pedagógiai kultúra” „keresztülengedheti magán” a „Tanulók szociális helyzete” hatását, vagy blokkolhatja is ezt a hatást, ez valóban csak az „Iskolai pedagógiai kultúra” milyenségén, természetén, színvonalán múlik. A „Területi jellemzők” és az „Iskolai pedagógiai kultúra” közé viszont nem tettünk nyilat, ezzel jelezzük, hogy az iskola még csak át sem enged hatást, ha valamihez az iskolában a pedagógiai kultúra igazodik, akkor az nem a területi, települési jellemzők színvonala, az ellátottság, stb., hanem legfőljebb a szociális, családi háttér. Ugyanakkor tudjuk, hogy

- a tanulók szociális háttere ma az iskolák döntő többségében „átvezetődik” a pedagógiai kultúrán, az iskola a szociális egyenlőtlenségeknek megfelelő mintázatban hozza létre a tanulás eredményeinek egyenlőtlenségeit, illetve
- a területi ellátottság és más jellemzők erős kapcsolatban vannak a tanulók átlagos szociális helyzetével (piros nyíl az ábrán),

ezért az esetek nagy részében szoros összefüggés mutatkozik a területi, települési jellemzők és a tanulási eredmények között. Ez tehát a magyarázata az összefüggésnek a látens diszkrimináció modell szerint.

Azt vizsgáltuk, hogy az összefüggések tényleg megvannak-e, és hogy a szociális helyzet „átvezetődése” a tanulás eredményeire valóban a települési, területi hatás nélkül történik-e. Megmutattuk, hogy kimutatható a kapcsolat a tanulási eredmények és a szociális helyzet között. A családi háttérindex és a teszteredmények közötti korrelációs együttható magas, és kisebb mértékben ugyan, de a pedagógiai hozzáadott érték is összefügg a családi háttérindexszel.

Kimutatható a teszteredmények, valamint a pedagógiai hozzáadott érték összefüggése a települési, területi sajátosságokkal. A megyéket gazdasági teljesítményük szerint két csoportra osztottuk, és ez alapján kimutattuk, hogy az átlagos tesztteljesítmények és az átlagos pedagógiai hozzáadott értékek eltérése, továbbá korrelációs együtthatók számolhatók a teszteredmények, valamint a területi jellemzők között. Végül a szociális helyzet és a területi jellemzők összefüggéseit is megvizsgáltuk a teljesítménymérésekből nyert adatok segítségével, hasonlóan az előbbi pontban leírtakhoz.

Ezekben a kérdésekben csak szimplán az adatok közti összefüggéseket vizsgálhattuk meg, tényleges, ok-okozati kapcsolatok vizsgálata a rendelkezésre álló adatok segítségével még nem lehetséges. Azt viszont kimutathatjuk, hogy a tanulás eredményei és a területi, települési jellemzők közötti összefüggést a szociális helyzet közvetíti. Erre a legegyszerűbb vizsgálatok azok, amikor azonos vagy közel azonos szociális helyzetű tanulók esetén vizsgáljuk meg, hogy a különböző típusú (vagy nagyságú, különböző gazdasági helyzetű) településeken lévő iskolákban eltérően alakulnak-e az ő eredményeik, vagy sem.

De a településtípus ordinális változóját bevonva többváltozós statisztikai vizsgálatokba, szintén érdekes eredményeket kapunk. A függő változó valamilyen teszteredmény (matematika vagy szövegértés, abszolút tesztpontszám vagy pedagógiai hozzáadott érték), és két független változó van, a településtípus és a szociális helyzet. Mivel a településtípus kategoriális változó, így lineáris regresszió nem végezhető, de egyváltozós általános lineáris modell számítás segítségével (régembi nevén kovarianciaanalízissel) vizsgálódhatunk. Ennek lényege, hogy a varianciák vizsgálatával meghatározza, hogy a faktor, jelen esetben a településtípus, illetve a kovariáns változó, esetünkben a családháttér-index milyen mértékben határozzák meg a függő változó, tehát a vizsgált teszteredmény varianciáját. Ez egy-egy arányszám 0 és 1 között (ha 100-zal szorozzuk, akkor százalékértéket kapunk), a statisztikában parciális étának nevezett mennyiség négyzetéről van szó. Ezek az értékek közvetlenül tájékoztatnak arról, hogy milyen

erősek a kapcsolatok, ha nem külön-külön vizsgáljuk meg a két „hatást”, hanem a komplex modellben. Tudjuk, hogy 2010 óta hogyan alakultak ezek a bizonyos parciális éta négyzetek (százzal szorozva, tehát százalékokat számolva) a négy teszteredményt tekintve, a 8. évfolyamon, ez látható a következő, 24. táblázatban. A táblázat számai tehát azt jelentik, hogy az adott teszteredményt (matematika vagy szövegértés tesztpontszám vagy pedagógiai hozzáadott érték, PHÉ) varianciájában mekkora arányt képvisel az adott tényező (CSHI vagy településtípus) varianciája²⁰³. A táblázat azt mutatja, hogy hiába erős a településtípus és a teszteredmények között a kapcsolat (nagyobb településeken jobb eredményeket érnek el a gyerekek), ha figyelembe vesszük a szociális helyzetet is (CSHI), akkor ez az összefüggés gyakorlatilag eltűnik.

	Matematika				Szövegértés			
	Tesztpontszám		PHÉ		Tesztpontszám		PHÉ	
	CSHI „hatása” %	Tel.típus „hatása” %	CSHI „hatása” %	Tel.típus „hatása” %	CSHI „hatása” %	Tel.típus „hatása” %	CSHI „hatása” %	Tel.típus „hatása” %
2010	17,1	0,3	0,1	0,2	21,6	0,4	0,0	0,1
2011	18,3	0,3	0,0	0,1	23,0	0,7	0,1	0,0
2012	20,5	0,4	0,4	0,0	25,3	0,6	0,4	0,0
2013	21,4	0,4	0,8	0,0	24,7	0,4	1,0	0,1
2014	17,0	0,2	0,1	0,4	22,4	0,3	0,1	0,1
2015	21,5	0,3	0,6	0,0	25,5	0,3	0,1	0,2
2016	21,6	0,4	2,6	0,1	24,2	0,6	0,7	0,1

32. táblázat: A családi háttérindex, valamint a településtípus „hatása” a tanulói teljesítményre (teszteredmények), illetve a pedagógiai teljesítményre a 2010 és 2016 közötti időszakban

Forrás: OMH adatok (2010–2016) alapján saját szerkesztés

E táblázat adataiból a következők látszanak:

²⁰³ A statisztikában jellemzően ezt a mennyiséget használják két változó összefüggése erősségének a jellemzésére. Ilyesmit határozunk meg a korrelációs együttható négyzetre emelésével, csak akkor úgy vizsgáljuk két változó összefüggését, hogy nem veszünk figyelembe más esetleges hatásokat. Az általános lineáris modell használata során viszont egy komplexebb, az összes független változó „hatását” egyszerre számba vevő módszerrel határozzuk meg az összefüggés erősségét.

- A CSHI-val mért szociális helyzet jóval erősebb összefüggést mutat minden vizsgált évben a pontszámokkal, mint a településtípus. Kutatásunknak ez a legfőbb mondanivalója.
- A pedagógiai hozzáadott értékkel azonban egyik tényezőnek sem szoros a kapcsolata. Úgy tűnik, a hozzáadott értéket az iskolák nem a szociális helyzettől függően „porciózzák ki”. Itt azonban van egy módszertani probléma. Az alkalmazott módszer, vagyis az általános lineáris modell számítás nem tudja figyelembe venni a „regresszió az átlaghoz” nevű statisztikai jelenséget. Az ezt figyelembe vevő számítások azt mutatják, hogy az itt jelzethnél erősebb a kapcsolata a szociális helyzetnek és a PHÉ-nak.

Az évek során nem következnek be lényeges változások semelyik adatot tekintve, úgy tűnik, az az összefüggés, hogy a tesztpontszámok varianciájának (matematikából és szövegértésből is) legalább egyötödét a szociális helyzetben mutatkozó eltérések magyarázzák, erősen és stabilan érvényesül. Ez nagy aránynak számít, a PISA-vizsgálatokban lényegében egy teljesen ugyanilyen jelentőségű mutatót számolnak, ott is rendszeresen 20% fölötti értékeket produkálunk, és ezzel a legtöbbször az OECD-országok között nálunk bizonyul a legerősebbnek a kapcsolat a szociális helyzet és a tanulási eredmény között.

A kutatásaink (mind az iskolai infrastruktúrára vonatkozó kvantitatív, mind a pedagógusok megkérdezésével végzett kvalitatív kutatásunk) egyértelműen azt mutatták, hogy semmilyen összefüggés nincs a tanulók iskolai sikeressége és a területenként, illetve telephelyenként változó iskolai infrastruktúrális fejlettség között. Ez nem azt jelenti, hogy nem számítanak az oktatásban a környezeti és infrastruktúrális feltételek, hogy nem érdemes az épületre, a felszereltségre, a technológiai fejlesztésre költeni, ez sokkal komplexebb kérdés. Az oktatás folyamatában kiemelten fontos szerepe lehet a jól átgondolt, igényesen kiépített iskolai környezetnek, a modern technikának, a gyerekbarát módon bútorozott termeknek, fejlesztő hatású, jól használható, tartós és érdekes udvari és beltéri játékoknak, de mindez csak az emberi feltételek gyökeres átalakítása után hozhat valódi változást.

Teljes egészében akadálymentesített épületet szinte sehol sem láttunk, de erre sem igény, sem szükséglet nem volt tapasztalható, azonban törvényi előírás lenne. Elméletileg az európai uniós csatlakozásunk után, 2011-ig be kellett volna fejezni az ország összes iskolájának akadálymentesítését, azonban az idevonatkozó, azóta sokszor módosított törvényt pénzügyi hiány miatt csak nagyon kevés helyen és csak részben alkalmazzák. Ahol volt (EU-s fejlesztési pályázatok nyomán elkészült) részbeni akadálymentesítés, az többnyire egy-egy rámpa, esetleg

egy kerekesszéssel is használható mosdó volt, ezeket azonban nem használták rendeltetészerűen (például a „roki WC” – ahogy az ott dolgozók nevezték – a gazdasági személyzet kis társalgójának van berendezve). Itt megjegyeznénk, hogy ahol van például mozgássérült diák, de nincs akadálymentesítés, ott arról számolnak be a pedagógusok, hogy kimondottan jól tesz a szociális képességek fejlesztése terén ez a „hiányosság”, ugyanis beosztották az osztálytársak, ki miben segít (lépcsőn való közlekedés, iskolatáska, kerekesszék vitele stb.), így jó hatással volt a többi tanuló szolidaritására, együttélési képességére és segítőkészségének fejlődésére is.

Az országjáró, terepkutatásnak is beillő helyszíni látogatásaink, interjúkészítéseink tapasztalatai alapján elmondható, hogy az iskolai infrastruktúra – mint a gyerekek intézményes épített környezete – nem minden esetben van harmóniában a helyi igényekkel, a tanítás, oktatás funkcióival, illetve az épületen belül érzékelhető hangulattal, a pedagógusok által vázolt sajátos intézményi, pedagógiai kultúrával. Feltűnően rossz állapotban lévő iskola nem nagyon volt, inkább csak kisebb javítások, az állandó karbantartás hiánya mutatkozott némely esetben, valamint néhol az udvar, az iskola közvetlen környezete volt kissé elhanyagolt. Számos részben vagy teljesen felújított iskolát figyelhettünk meg, van ahol szembetűnő, hogy a frissen mázolt, fehér falak között továbbra is a százötven éve szinte változatlan szigor és elavult, megkülönböztető nézetek uralkodnak. Láthattunk tereplátogatásaink során leszakadó területeken, sőt szegregátumok közepén is a középkori tanyavilágot idéző, komfort nélküli vályogházak között EU-s pénzen épült, gyönyörű, modern iskolaépületet, amelyik esetén (a mérnök egyáltalán nem egyeztette a funkciókat oktatási szakemberekkel) tervezési hibák folytán az emeletén egyáltalán nem volt vizesblokk, a galériarészén életveszélyesen alacsony volt a korlát, máshol az új számítógépekhez nem szabadott hozzányúlni a tanulóknak, vagy másik végtelkenként magukra hagyva, csak játékokra használták a diákok a komputereket, mert senki nem értett ahhoz, hogy milyen más, valóban az oktatás terén hasznos tevékenységet is végezhetnének vele.

Azt is tapasztalhattuk, hogy számos iskolában, többek között a szinte csak HH-s és HHH-s gyerekeket oktató intézményekben is nagyon sok helyen nemcsak a modern technológia használatát zárják ki az oktatásból, de kizárólag frontális, „klasszikus” módszerekkel tanítanak, hetente dolgozatokat írva végtelennek tűnő, egyre elkeseredettebb harc folyik a tanárok és diákok között. (Csapdahelyzet, ördögi kör, hogy minél kevésbé érdekli a gyerekeket a tananyag, annál dühöttebben és gyakrabban kérik számon rajtuk a tudást.) A tapasztalataink azt mutatják, hogy a diákok motiválása a tanulásra, a tudás megszerzésére nem egyenlő a jó környezetben

mind több tényudást tartalmazó tananyag leadásával és számonkérésével, hiszen a tanárok személyisége és az általuk használt módszertanok, az odafigyelés, az iskola hangulatának, kultúrájának függvénye, nem függ az épület felszereltségétől.

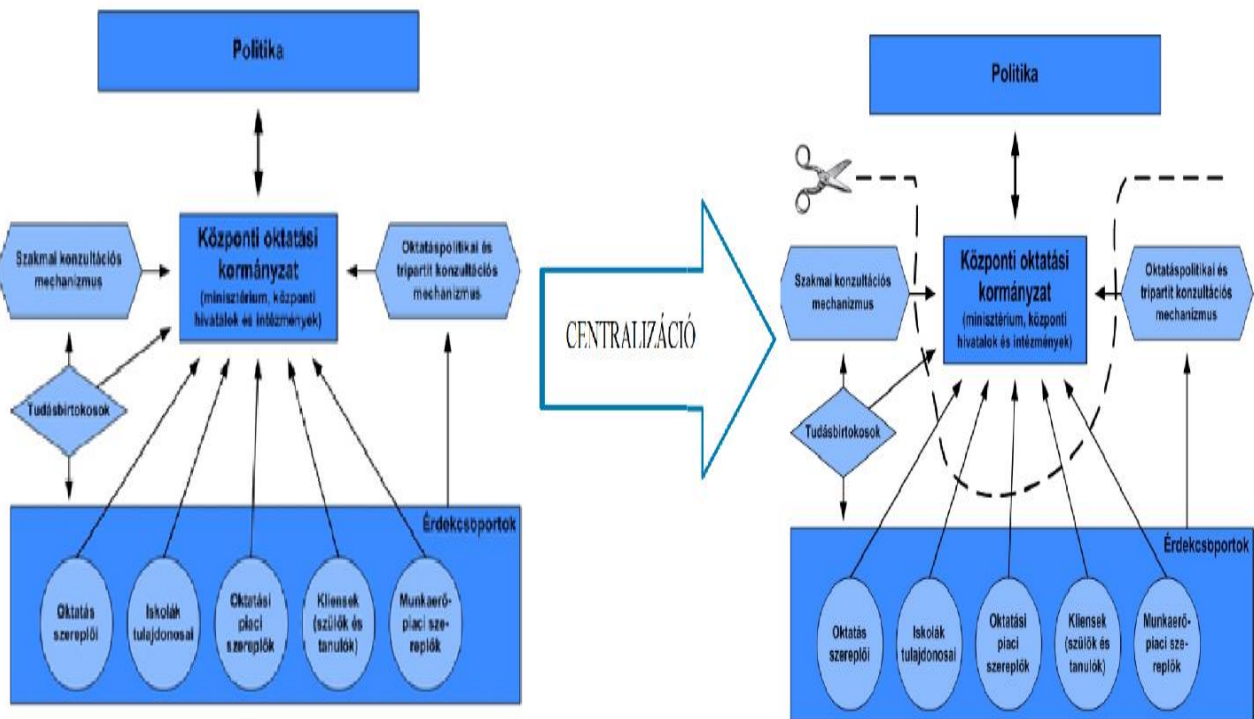
Sok pedagógus elmondta, hogy nem tudja kezelni a számítógépet, vagy a projektortól, más esetben a smart táblától idegenkedik, hiába van az osztálytermében. Még az informatikatanárokról is jó néhány esetben elmondható, és maguk is bevallották, hogy az információs technológia, a számítógép kreatív alkalmazásában sok területen (filmkészítés és -vágás, képszerkesztők, Prezi és PowerPoint alkalmazása, Scratch játékprogramozás, internetes és a szociális médiákhoz kapcsolódó alkalmazások stb...) jóval előttük járnak a diákjaik. Azt kellene elérni, hogy ez ne legyen baj, hanem értékelni tudják! Természetesen mint kutatók és alkalmi látogatók nem vethettük fel – de azért itt megjegyeznénk –, mennyire célszerűnek tartanánk ilyen esetekben – a magyarországi tekintélyalapú iskolákban elképzelhetetlen, rendkívüli sikerélményt biztosító – kölcsönös tanulási módszereket használni, hiszen a tanár ugyanúgy tud tanulni diákjaitól, ahogy azok tőle.

A felnőtt-társadalomnak az oktatásban a legújabb technológiák használata terén annyi dolga lenne, hogy a gyerekek megtanuljanak szelektíven és felelősségteljesen használva azokat, idejükkel jól gazdálkodva, az addiktív effektusokat elkerülve együtt élni és sokoldalúan, kreatívan hasznosítani az újabb és újabb alkalmazásokat. A gyerekeket sem eltiltani a képernyőtől, sem magukra hagyni a gépekkel nem jó megoldás. Rengeteg lehetőséget kínál az interaktivitásra, a tudás élvezetesebb megszerzésére, megértésére, rendszerezésére, korszerű alkalmazására, vagy akár csoport- és páros munkára, projektkészítésre, tematikus feldolgozásra, előadásokra, vitákra, szavazásokra is (Ivy 2017).

Az egyik nagyon egyértelműen kirajzolódó és szembetűnő jelenség, amely a területi különbségre világít rá, hogy a jó gazdasági adottságú térségeikben magas pedagógiai hozzáadott értéket produkáló iskolákban a tanárok használnak alternatív pedagógiai módszereket, beszámolnak ennek örömeiről és sikereiről. Ezzel vethetjük össze, hogy hasonlókról sehol sem történt említés a hátrányos területen lévő gyenge teljesítményű iskolákban, az interjúk alapján az derült ki, hogy kizárólag tanórákon kívüli „felzárkóztatást” tudnak elképzelni az esélyegyenlőtlenségi problémák megoldására.

7.2. Következtetések: oktatáspolitikai és felelősség

Magyarországon az oktatási rendszer centralizálása a vizsgálatok és a kimeneti adatok elemzése alapján objektíve bizonyíthatóan nem váltotta be az álta hozzáfűzött reményeket. Problémát jelent az is, hogy a rendszerben lévő redundanciák, a felesleges komplexitás nem csökkent, a felelősségi viszonyok nem váltak tisztábbá, átláthatóvá és egyszerűbbé sem, éppen ellenkező folyamatok játszódtak és játszódnak le jelenleg is.



47. A és B ábra: Az oktatáspolitikai kontinentális modellje és a centralizáció hatása

Forrás: Radó 2012.

A központosítás az esélyegyenlőség kérdését retrográd irányban értelmezte át, olyan módon szimplifikálta (esélyadás nélküli) egyenlősítésre²⁰⁴, hogy annak következtében a mérhető tanuláseredménybeli különbségek (egyes intézmények PHÉ-je, a CSH hatása a kimeneti tényezőkre) tovább nőttek.

²⁰⁴ V.ö: Biztosított bizonyos strukturális egyenlőséget, továbbá a materiális javakhoz való hozzáférés egyenlőségét, országosan egységes tankönyveket, stb.

Elvárások az oktatáspolitikával szemben:

ELVÁRÁS	FELTÉTELRENDSZER	FELELŐSSÉG
SZELEKTIVITÁSMENTESÉG ÉS KIREKESZTÉSMENTESÉG (BEMENETI OLDAL)		
Az oktatás bemeneti, folyamatainál méltányos eljárások	<ul style="list-style-type: none"> – amely visszaszorítja a bármilyen tanulói csoport számára hátrányos, a méltányosság elvét sértő beiskolázási politikákat és határozottan fellép a roma tanulók szegregációja ellen, – amely minden szintű és tartalmú irányítási, oktatáspolitikai döntésben érvényesíti a méltányosság elvét. 	Oktatáspolitikai döntéshozók Iskolavezetés Helyi hatóságok, Szabályozás végrehajtásában érintett pedagógusok
GYERMEKI JOGOK ÉRVÉNYESÜLÉSE AZ OKTATÁSBAN		
Gyermekközpontúság az iskolákban a legfontosabb vezérelv a tanulók személyiségfejlődésének biztosítása, tanulási igényeihez és szükségleteihez való alkalmazkodás. Demokratikus működés. A pedagógusok szakmai kompetenciájának fejlesztése és elismerése, lehetőség a tanulók ismeretére alapozva a szabad tananyag, az alkalmazott pedagógiai módszer és értékelési eljárások kiválasztására	<ul style="list-style-type: none"> – amelyben a gyermek érdeke az elsődleges, – amely törekszik arra, hogy kibontakoztassa a gyermekekben, tanulóknál rejlő egyéni és egyedi lehetőségeket, – amelyben a nevelés-oktatás alapja a gyermekek, tanulók megismerése, – amely az életkori sajátosságokhoz igazodva épít a tanulók érdeklődésére és saját tanulásukkal kapcsolatos döntéseikre, – amely a tanulási lehetőségek gazdag választékát kínálja fel. – amelyben tág tere van a tanulói önszerveződésnek és részvételnek, – amelyben az intézmény minden munkatársa, a szülők és az iskola külső partnerei részt vesznek az iskola életét és működését meghatározó döntések meghozatalában, 	Oktatáspolitikai döntéshozók Iskolavezetés Tantervek készítésében érintett szakemberek Helyi hatóságok, Szabályozás végrehajtásában érintett pedagógusok
MÉLTÁNYOSSÁG ÉS DISZKRIMINÁCIÓ-MENTESÉG		
Az iskolákban, mint önálló szakmai intézményekben és azok együttműködő hálózatában is a méltányosság, mint az oktatási rendszer alapértéke határozza meg a működést.	<p>A negatív diszkrimináció minden típusának elkerülése (rejtett és nyílt kirekesztés, valamint a hátrányos helyzetű tanulókat kudarcra ítélő pedagógiai gyakorlatok minden formájának megszüntetésére):</p> <ul style="list-style-type: none"> – amely támogatja a tanulási kudarc bármely formája által veszélyeztetett gyermekeket, – amely tanulási sikerhez juttatja a bármilyen okból hátrányos helyzetű tanulókat is, – amely integrációra, a tanulás minden tanuló számára előnyös és felkészült megszervezésére – inklúzióra – törekszik, 	Oktatáspolitikai döntéshozók Iskolavezetés Helyi hatóságok, Szabályozás végrehajtásában érintett pedagógusok
ÁTLÁTHATÓSÁG ÉS ÁTJÁRHATÓSÁG		
Az oktatáspolitikai alakítson ki olyan iskolarendszert, amely biztosítja és megfelelő támogatással megkönnyíti az átjárhatóságot az intézménytípusok és az intézmények között, továbbá átlátható és és egyértelmű karrierutakat kínál, érvényesülési lehetőséget biztosító programokat. (nincsenek 'zsákutcák' a rendszerben)	<ul style="list-style-type: none"> – amelyben a tanulók és szüleik megfelelő információk birtokában, felelősen választhatnak iskolák és programok között, – amelyben minden tanuló egyenlő feltételekkel haladhat végig, s amelyben túljelentkezés esetén a szelekció fair mechanizmusai működnek, – amelyből minden tanuló befejezett középfokú végzettséggel – érettségivel és/vagy szakképesítéssel – lép ki, – amelyben mindenki számára egész élete során biztosított a tanulásba való visszalépés lehetősége. 	Oktatáspolitikai döntéshozók Iskolavezetés Pedagógusok

XXI. SZÁZADI KOMPETENCIÁK (KIMENETI OLDAL)		
<p>Oktatási rendszer és pedagógia gyakorlat feleljen meg a kor szerint fejlesztendő és egyénileg fejleszthető tanulói kompetenciáknak,</p> <ul style="list-style-type: none"> - támogassa a diákokat sajátmaguk megismerésében és kiteljesedésében, valamint - közösségi életük, kooperatív képességük fejlesztésében, abban, hogy - képviselni tudják önmagukat és érdekeiket, ismerjék állampolgári lehetőségeiket, kötelességeiket és jogaikat. 	<p>Ismeretek átadásán, az „akadémiai kánon”-on túl a XXI. századi boldoguláshoz, a munkaerőpiacon és az élet egyéb területein szükséges ismeretek alkalmazását lehetővé tevő készségek, értékek és attitűdök – kompetenciáik – fejlődését tekinti céljának,</p> <ul style="list-style-type: none"> – amely a fejlesztendő kompetenciák körét nem csupán egy alapján azonosítja, hanem azokat az ismereteket és azokat a készségeket fejleszti, amelyek lehetővé teszik a sikeres és aktív életpályát, – amely az oktatást és a nevelést nem állítja szembe egymással, és a kompetenciák fejlesztését oktatási és nevelési célként is kezeli, – amely nagy hangsúlyt fektet a társadalmi együttéléshez és az aktív állampolgári magatartás elsajátításához szükséges kompetenciák – ismeretek, szociális készségek, etikai normák, mindennapi rutinok – fejlesztésére, – amely nem csupán oktatja e kompetenciákat, de a pedagógusok és tanulók viszonyának, a tanulók egymás közötti kapcsolatának normáin, az iskolák működési szabályain keresztül megélhetővé is teszi azokat. 	<p>Oktatáspolitikai döntéshozók (felelősége frőként, hogy több szabadságot hagynak)</p> <p>Iskolavezetés</p> <p>Helyi hatóságok, Szabályozás végrehajtásában érintett pedagógusok</p>

33. táblázat: Az oktatáspolitikai iránti elvárások, felelőségek és hatékonyságnövelő célok

Forrás: AGORA Oktatási Kerekasztal (2009) munkája alapján saját szerkesztés

Minden szinten érdemes a stakeholder-eket, vagyis az érintetteket bevonni és a döntéshozás, a top-down kezdeményezések esetén, a bottom-up kezdeményezéseket támogatni, a tervezés szakaszától minden esetben széles körben bevonni és aktivizálni. (Erről itt terjedelmi okokból nem írnék részletesebben, a témában több cikkem is jelent meg az utóbbi időben, azokban javaslatokat teszek az oktatáspolitikai fejlesztési irányokra és az intézményfejlesztések módszertanára, joggyakorlatokra is számos példát lehet bemutatni²⁰⁵.)

Amit fontos hangsúlyozni tehát, az a bevonás és a demokratikus működés – főként lokális szinten – a felelősségmegosztás, az egyes feladatok továbbdelegálása a rugalmasabb NGO-k irányába, amelyek lokálisan (és sok esetben a már ismerttetett magasabb: regionális, nemzeti és nemzetközi szinteken is) alkalmasak az oktatási diszkrimináció elleni küzdelem sokoldalú támogatására²⁰⁶, számtalan kreatív, innovatív program, projekt megvalósítására is, lehetőséget ad a közösségi tevékenységekben való részvételre.

²⁰⁵ Alpár Vera (2020): The State, the Society and the Responsible Education Policy In: Miskolczi Bodnár Péter (Miskolczi Bodnár Péter Polgári jog és kereskedelmi jog) KRE/Állam- és Jogtudományi Kar/Kereskedelmi Jogi és Pénzügyi Jogi Tanszék (szerk.) XVI. Jogász Doktoranduszok Országos Szakmai Találkozója, Budapest

Alpár Vera (2009): Equal opportunities and equal treatment means of remedying those problems. : EUTA–Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books., Budapest

²⁰⁶ Bojarski, Łukasz - Chopin, Isabelle - Cohen, Barbara - Do, Uyen - Farkas, Lilla – Iordache, Romanița (2012): Oktatási kézikönyv a diszkriminációról „Az egyenlő bánásmóddal és az esélyegyenlőséggel kapcsolatos tudatosság fokozását célzó szemináriumok civil társadalmi szervezetek számára”

8. ÖSSZEGZÉS, LEZÁRÁS

E disszertáció kiindulási pontja az a hazai trend volt, amely számszerűsíthetően, nemzetközi összehasonlításban is kirívó mértékben a szociális hátrányokat tanulási hátránnyá transzformálja. A hazai méltányos alapfokú oktatás fő szempontja az lenne, ha az eddigi, bizonyíthatóan növekvő tendenciát sikerülne megfordítani és csökkenne az esélyek különbsége. Ez nem csak a gyermekeket érinti hátrányosan, hanem hosszú távú folyamatokat indukál, mely a társadalom alacsony presztízsű csoportjaiba tartozó (például roma és/vagy kisebb településen élő) felnövekvő generációk számára igazságtalanul hátrányos helyzetet hoz létre, amely a XXI. századi Magyarország számára a nemzeti számlákban is kimutatható veszteséget jelent, hiszen tehetségek vesznek el, az alapkompenciák (szövegértés, logika stb...) és a mai munka világának kompetencia-követelményei (innovativitás, kreativitás, digitális írástudás) mind alacsonyabb szinten vannak, így csökken a társadalom adottságpotenciálja is.

2009 óta végzett szakirodalmi elemzéseim valamint 2014-2021 között elvégzett primer kutatás-sorozatom (iskolai-, jogeseti és adat-elemzések, pedagógus és szakértői interjúk, diákokkal végzett terepkutatások) multidiszciplináris módon az alapfokú oktatás jelenlegi helyzetével, problémáinak okaival, felelősségi rendszerével foglalkozott, a válaszok azonban mind egy irányba mutattak, mégpedig a gyermekcentrikusabb (színes módszertant használó, motiváló, egyéniséget elismerő és látens diszkriminációt megszüntető) általános iskola-rendszer bevezetésére, amelyhez egyrészt a jelenlegi oktatási és azon belül is az értékrendbeli és a iskolai (szervezeti, módszertani, pedagógiai, kommunikációs) kultúra és gondolkodásmód változására, másrészt oktatáspolitikai (színvonalas és sokakat bevonó, továbbá gazdasági és presztízsbeli) fejlesztésre van szükség.

Mint az ombudszmani jelentések és OBH határozatok elemzéséből kimutattam a szegregáció és az explicit, közvetlen diszkrimináció (társadalmilag rendkívül veszélyes jelenségek, azonban) viszonylag könnyen bizonyíthatóak, bizonyos esetekben szankcionálhatóak vagy – jobb esetben – javíthatóak. A közvélekedés is úgy tartja, ezek a valódi problémák, azonban ezek csak a gyökérproblémának tünetei, kezelésük tehát tüneti kezelés. A valódi, tömeges hátrányokat a rejtett, ún. látens diszkrimináció okozza, azzal, hogy az iskolarendszerben az elvárások egységesítettek és a normák a többségi középosztály kultúrájára (nyelvezetére, műveltségére, értékrendjére, tudására, magatartásmintáira) épülnek. Alapvető pedagógiai paradigmaváltásra van szükség: legyen uralkodó az a szemlélet, hogy a gyerekek közötti

különbségeket nem színvonalbeli különbségnek kell tekinteni, s hogy értékként kell kezelni a tudások és képességek sokszínűségét.

A szegregáció olyan szelekció, amely együtt jár nyílt vagy látens diszkrimináció megvalósulásával. A szegregáció minden formáját elítéljük, azonban veszélyesnek tartjuk a kérdés túlzott középpontba állítását²⁰⁷. A szegregáció megszüntetése ugyanis önmagában egyáltalán nem csökkentené lényegesen az esélyegyenlőtlenségeket, a nyílt és látens diszkriminációnak, a megfelelő pedagógiai kultúrának ebből a szempontból sokkal nagyobb befolyása és jelentősége van.

Az együttnevelésnek nem a tanulási eredményesség javítása szempontjából van jelentősége, hanem általános nevelési céljaink szempontjából: a gyerek- és fiatalkori szegregáció megakadályozza, hogy az eltérő társadalmi rétegekhez tartozók megtanuljanak egymással együttműködni, csökkenti a megértésre, a toleranciára nevelés eredményességét. A hátrányos helyzetű csoportok elkülönülése diszkrimináció nélkül is csökkenti életesélyeiket, mivel kisebb esélyük van megfelelő társadalmi tőke, személyes kapcsolatrendszer kialakítására, nem találkoznak számukra pozitív mintát adó vonatkoztatási csoporttal.

Az integráció társadalmi elfogadtatása szempontjából fontos kutatási eredmény, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte – bizonyos határok között – nem rontja, sőt javítja a jobb tanulók teljesítményét.

A szelektív iskolarendszer a tehetségnevelésre is negatívan hat: a tehetségnevelés bázisa szűk, ez okozhatja, hogy a nemzetközi vizsgálatokban a magyar tanulók között a „jobbak” teljesítménye rosszabb, mint az átlagosaké vagy a rosszaké. A látens diszkrimináció tovább szűkíti

A szelektív iskolarendszer kívánatos alternatívája nem a mindenki számára egységes tananyag és bánásmód, hanem az elkülönülés nélküli sokszínűség, személyre-szabottság. A szakiskolai képzés kiemelt fontosságú a méltányosság szempontjából, mivel ezen iskolatípusban igen magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A szakiskolában alapvető azoknak a kompetenciáknak a megszerzése, amelyek képessé teszik a tanulót a változó körülményekhez való alkalmazkodásra, az egész életen át tartó tanulásra. Elfogadhatatlan, hogy a szakiskolai képzés a gazdaság pillanatnyi igényeit szolgálja ki a fél évszázados gazdaságilag aktív létre való felkészítés helyett.

²⁰⁷ [Méltányosság – tézisek | Agora Oktatási Kerekasztal \(agoraoktatasi.hu\)](https://www.agoraoktatasi.hu) (2020.12.12.)

Az iskolarendszer kívánatos átalakítása, a pedagógiai kultúra fejlesztése mellett nem feledkezhetünk meg a „hagyományos” hátránykompenzációs feladatokról sem. – A koragyermekkorai „befektetés” – a korai fejlesztés, a családközpontú intervenció, óvodáztatás, rugalmas beiskolázás stb. – konkrét jelentéstartalmában is megterül. – A „problémás esetek” kezeléséhez megfelelő számú szakemberre van szükség, szakmai szempontoktól függően vagy az iskolában, vagy külső szervezeteknél (pl. nevelési tanácsadóknak, családsegítőknak, pályatanácsadóknak, jogi információs irodáknak stb.). – Támogatni kell a „második esély” iskoláit, az alternatív tanulási utakat, a felnőttkori tanulás különféle formáit

Az SNI-s gyerekek oktatása, megfelelő feltételek esetén együttnevelésük a többségi diákokkal szociális helyzetüktől függetlenül fontos esélyegyenlőségkérdés.

Az életpálya – tanulási utak, munkába állási és karrierlehetőségek – szempontjából meghatározó szerepe van az információkhoz való hozzájutás lehetőségének és a társadalmi tőkének. Az információs esélyegyenlőtlenség csökkentését szolgálja: – az e-inclusion, a digitális eszközök, az internet használatának és a tudatos információfogyasztásnak készség szintű megtanítása és az eszközökhöz való hozzáférés biztosítása a tanulók és szüleik számára, – megfelelő mennyiségű, mélységű, megbízható, az életkorhoz és a kulturális háttérhez igazodó, helyi, országos és általános információ, információs szolgáltatás biztosítása elsősorban az interneten, – személyes megtapasztalás, kipróbálás lehetőségének biztosítása, a helyi társadalom, a munkáltatók, civil szervezetek bevonása.

Mivel gyermekkortól ma már akár nyugdíjas kor végéig is egyre inkább lehetőség és szükség kell a tanulásra, ehhez az egész életen át tartó tanulás oktatáspolitikai koncepcióját kell kidolgozni²⁰⁸ (amely kapcsolódik az európai képesítési keretrendszerhez). Mindenki számára lehetővé kell tenni a kulcskompetenciák megszerzését, a foglalkoztatathatóságához szükséges készségek elsajátítását. Átfogó stratégiát kell kidolgozni az iskolai kudarcok, a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentésére. Nagyobb szerepet kell adni és tágabb teret hagyni az aktív és felelős állampolgári szerepvállalásra való felkészítésnek, felkészülésnek.

Segíteni kell az óvoda → iskola, általános iskola → középfokú oktatás, illetve iskola → munkábaállás átmeneteket információkkal, szolgáltatásokkal, a gyerekről való gondolkodás és az alkalmazott pedagógiai kultúra fejlesztésével.

Kutatások szükségesek annak vizsgálatára, hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások milyen feltételek mellett fejtenek ki jelentős (azaz az osztálytermi gyakorlatot, az alkalmazott

²⁰⁸ Keretrendszer http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. Európai Bizottság

tanulásszervezési módszereket és a tanári viselkedést érdemlegesen módosító) és tartós (azaz a fejlesztési beavatkozás lezárulása után is fennmaradó) hatást.

Közös érdek, hogy a kutatási és fejlesztési eredmények – internetes adat bázisból kiindulva – könnyen elérhetőek legyenek. Kapjon hangsúlyt ezek megismertetése, s legyen lehetőség (és támogatás) ezek kipróbálására, továbbfejlesztésére.

A hatékonyság emelése érdekében növelni szükséges az egész rendszer, s azon belül külön minden intézmény úgy nevezett „abszorpciós kapacitását”. (Ez a térségek, vagy intézmények külső erőforrások vonzására és megkötésére való alkalmasságát jelöli, és sok tényezőtől függ. Az oktatási ágazat esetében meghatározó a pedagógusok szakértelme és fejlődési-változási képessége.)

A makro (pl. minisztérium), mezo (pl. régiós vagy települési intézmény) és mikro (adott iskola vagy éppenséggel egy adott pedagógus) szintre telepítet jog- és feladatköröket egészséges egyensúlyba kell hozni. Ezek ugyan is együttesen határozzák meg a fejlesztési beavatkozások implementálási sikerét. A makroszint kezdeményezéseire kialakuló mikroszintű válaszok döntik el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg. Mikroszinten a tantestület – vagy akár egy tanár – a kulcsa a fejlesztési beavatkozások intelligens értelmezésének. A fejlesztések a helyi feladatok szerinti értelmezés nélkül hosszabb távon alkalmazhatatlanokká válnak. A fejlesztések implementációját olyan decentralizált stratégia segíti leginkább, amely laza iránymutatással teret enged a helyi szakmai döntéseknek, a tanárok kreativitásának, az egyéni felelősségvállalásnak és az iskolákon belüli innovációknak.

Erősíteni kell az iskolák „tanulásszervezetekké” fejlődését, ahol az együttműködés és együtttanulás lehetővé teszi, hogy akiknek a gyakorlatában változásnak kell történnie, hajlandóak is legyenek megtenni ezeket a változtatásokat. Erősíteni kell az iskolák társadalmi környezetük felé való nyitottságát, pl. segíteni vállalkozások és oktatási intézmények partnerségét, támogatni a civil társadalommal is együttműködő, a megszokottnál szélesebb tanulóközösségek kialakulását.

Szorgalmazni és támogatni kell minden „horizontális” tanulási formát (műhelymunkák, kerekasztal-beszélgetések, hospitálások stb.), melyeknek lényegi pozitívuma a résztvevők különbözősége. A modern tanulásszervezési módszerek osztálytermi bevezetése érdekében fejleszteni (ill. támogatni) kell a pedagógusok nyitottságát, implementációs képességét. 3.9. Hatékonyan együttműködő közoktatás

A hatékony együttműködések minden együttműködő tag számára jelen tős többletet (motiváció, ismeret, együttműködési képesség) eredményez nek. Javasoljuk, hogy e potenciál minél nagyobb mértékű érvényesülé se érdekében készüljön átfogó stratégia a jelenlegi közoktatás hatékonyan együttműködő közoktatássá fejlesztésére, alakítására.

Fontosnak tartjuk, hogy az oktatás tudásintenzív szektorrá váljon. Ehhez ki kell alakítani és folyamatosan biztosítani kell a megfelelő szabályozási, szervezeti és anyagi feltételeket. Kiemelten fontos a kutatás-fejlesztés, va lamint a képzés és az óvodai-iskolai gyakorlat közvetlen és interaktív kapcsolatának intézményesített biztosítása.

Javasoljuk a jelenlegi mérési rendszer továbbfejlesztését annak érdekében, hogy jobban szolgálja az oktatási intézmények fejlődését, innovációk ki alakulását. Ehhez egyrészt a mainál nagyobb autonómiát kell biztosíta ni az iskolák számára, másrészt a méréseknek jobban kell igazodniuk a közoktatáshoz annak érdekében, hogy pontosabb visszajelzéssel szolgál janak. Meg kell vizsgálni, hogy a mérések nem igazíthatóak-e az iskolafo kokhoz (4., 8., 11. vagy 12. évfolyam), illetve a kompetenciamérések terüle tei nem bővíthetők-e.

A pedagógusokat jelenleg nem fejlődés- és tanulásbarát környezet veszi kö rül. A mostani közoktatási rendszerrel szemben biztosítani kell megfelelő feltételeket, környezetet, támogatást, ösztönzést ahhoz, hogy a pedagógu sok rendszeres, érdemi együttműködésekben vehessenek részt kollégáik kal, szülőkkal, más szakemberekkel, tudást és tapasztalatot cserélhesse nek, visszajelzéseket adhassanak és kaphassanak, megismerkedhessenek új eredményekkel, megoldásokkal. Ezeknek is a pedagógusmunka fontos, megbecsült részévé kell válniuk, hiszen ezek az állandó fejlődést, tanu lást, tapasztalatszerzést, színvonal-emelkedést szolgálják.

Javasoljuk a szülők fontos partnerként a jelenleginél nagyobb mértékű be-43 vonását a közoktatásba. A hatékony szülő-iskola együttműködések előse gítése érdekében e terület újraszabályozása szükséges

Javasoljuk a jó gyakorlatok hatékony terjesztését az intézményen belüli pe dagógus-pedagógus együttműködések kialakítására és fenntartására; va lamint az intézmény és érintettjei (szakszolgálatok, szülők, döntéshozók stb.) közötti együttműködési formák kialakítására és tartalommal való megtöltésére.

Az együttműködési kompetencia a születéstől fejlődik minden környezet ben. Fontosnak tartjuk, hogy az óvodai-iskolai fejlesztés a tanulás és a ta nulási esélyek különbségeinek

csökkentése szolgálatába állítsa az együtt működések előnyeit. Ehhez a kooperatív és kollaboratív tanítási-tanulási módszerek hatékonyabb alkalmazására van szükség.

Fontosnak tartjuk, hogy a különböző szinteken folyó együttműködés támogatására biztonságos, ingyenesen és mindenki számára elérhető digitális környezet álljon rendelkezésre.

Az oktatási rendszer szereplői akkor tudják társadalmi küldetésüket beteljesíteni, ha feladataik nem különülnek el más társadalmi alrendszerek felelősségvállalásától, hanem kreatív, jogszabályokkal és támogatási prioritásokkal ösztönzött együttműködésekkel – a kooperációtól az integrációig terjedő változatos, alkalmazkodó formákkal – kapcsolódnak más ágazatokhoz, a kultúra, közművelődés, média, sport, egészségügy, gyermekvédelem, bűnmegelőzés, környezetvédelem, munkavédelem, munka piac, helyi társadalom, a közösségfejlesztés állami és civil, illetve forprofit szervezetrendszeréhez, ill. a családok, szomszédságok közösségeihez.

Az oktatási diszkriminációval kapcsolatos saját kutatásaim és a disszertációban bemutatott nemzetközi kutatások is alátámasztják (Tímár 1994, Lőrinczy-Szabó 1998, Marschall 2004, Gillien-Wright-Spink 2011, Ghaffarzadeh, Mozghan 2016), hogy a tanári attitűd és az alkalmazott oktatási módszertan a két meghatározó közvetlen befolyásoló tényező²⁰⁹.

Lőrinczyék ezt így osztották fel:

<i>A gyerekek közérzetének mutatói</i>	<i>A tanárok közérzetének mutatói</i>
– iskolához való viszony	– munkával való elégedettség
– teljesítmény-szorongás	– tantestületi légkör
– tanulási motiváció	– pedagógiai attitűdök
– énkép és önbecsülés	– énkép és önbecsülés
– észlelt konfliktus kezelési stratégiák	– elfogadott konfliktus kezelési stratégiák 210

Az egyenlőbb bánásmódot közvetetten, de bizonyítottan befolyásoló tényezői pedig az intézményrendszer működése, vagyis az oktatáspolitikai és a törvények, szabályozók rendszere.

Az iskolai kultúra és szervezetskultúra vizsgálhatósága, annak mérhetővé tétele érdekében javasolt lenne a már ismertetett Hofstede-féle szervezeti kultúra dimenziók adaptációjával

²⁰⁹ Az iskolai szervezeti klímát A. W. Halpin 1963-ban vizsgálta először hangsúlyozva, hogy az ember személyiségéhez hasonlítható, igen komplex, soktényezős jelenségről van szó., de kialakul és állandósul jellemzőként az intézmény hangulata, olyan módon, mint más szervezetek arculata (Halász, 1980), ahol a vezetői stílust és magatartást mutatják be a legmeghatározóbb attribútumként. 1991-ban tesz először említést a hazai szakirodalomban Kozéki Béla, aki az úgy nevezett “iskolaethosz”-szal azonosítja az osztálytermi és főként az iskolai klímát és a különböző motivációs modellek segítségével végez komparatív vizsgálatokat.

²¹⁰ Lőrinczi János - Szabó Éva (1998) Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói József A. University, Szeged/ 3. szám / p. 227

minden iskolának lehetőséget adni (kutatás/felmérés, képzések, módszertani ajánlások, egyedi/helyi fejlesztési tervek) saját kultúrájának felmérésére, elemzésére, a problémák kulturális, értékrendbeli gyökereinek felismerésére, megértésére és átalakítására.

A finn, néhány távol-keleti vagy az észti példa, több angliai, skandináv iskola, alternatív kezdeményezések, de akár más hazai oktatási módszertanok és jógyakorlatok is bizonyították, hogy alkalmasak a mai kor kihívásainak megfelelni tudó, a különbségek hangsúlyozása helyett az egyediséget mint értéket és a közösséget mint a kooperáció terepét szem előtt tartó, önállóan, felelősségteljesen és csoportban együttműködve is dolgozni tudó, boldogságra és másokat boldoggá tenni képes emberek, a társadalom hasznos tagjává váló felnőttek nevelésére. Talán így fogalmazhatnánk meg az iskola legfőbb társadalmi funkcióját is, így az oktatási rendszer diszkriminatív gyakorlatait is szervezetfejlesztési eszközökkel és a szabályzók ilyen irányú alapvető módosításaival lehetne drasztikusan csökkenteni.

SZAKIRODALOM

1. Adler, J. M. – Wagner, J. W. – McAdams, J. P. (2007): Personality and the coherence of psychotherapy narratives. *Journal of Research in Personality* 41, p. 1179–1198.
2. Ágh Attila – Németh Jenő (szerk.) (2003): *Kistérségi közigazgatás*. IDEA – Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
3. Ágostonné Alpár Vera (1998): Törési és kitörési pontok keresése hajléktalanoknál. Elmélet, gyakorlat, esetkezelés. *Esély* 10/ 4. p. 75–85.
4. Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2001) *A hajléktalanság az emberi kapcsolatok szemszögéből*. F020534 számú OTKA program, Doktori disszertáció.
5. Albrechta, Janna et al. (2014): Mobility biographies in three generations – socialization effects on commute mode choice. *Transportation Research Procedia*, 1 (2014) p. 165 – 176.
6. Allport, Gordon W. (1999): *Az előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
7. Alpár Vera (1998): A lakáskérdés és a városi szociális problémák okai, intézményesülése és jogrendszere. In: *Szociális munka Európában. Válogatás szociális munkás hallgatók tanulmányaiból*. (Főszerk.: Balogh E., szerk.: Wells N.). ELTE Szoc. és Szoc.pol. Tanszék – Bárczi Gusztáv Gyógyped. Tanárképző Főiskola Szoc. Munkás Tanszék. Budapest, p. 13–25.
8. Alpár Vera (2002): *Az európai szolidaritás eszközeinek felhasználási lehetőségei a csatlakozás után – Fejlesztési projektek az EU-tagállamokban*. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest.
9. Alpár Vera (2003): *Assisting and developing methodologies of finance of the small and middle entrepreneurs at the Bank of England*. Univ. of Maastricht, Bank of England, London.
10. Alpár Vera (2006): *A gazdasági, társadalmi, területi esélyegyenlőtlenségek csökkentésének feltételei és módszerei*. EKH-ICsSzEM, Budapest.
11. Alpár Vera (2007): *Esélyegyenlőségi terv szabványosítása, megvalósítás monitorozása, Egyenlő Esélyek Mindenki Számára*. Konferencia-előadás, 2007. március 5., Budapest. , Doktori disszertáció.
12. Alpár Vera (2008): *Érdekközvetítés jogban és jogtalanságban (reflexió)*, 2008 február 4., Europeum Center for European Policy. <http://europeum.org.hu/?p=128> (Letöltve: 2017-07-12)
13. Alpár Vera – Kulcsár László -Kovács Dezső (2009): *Térség-Gazdaság-Társadalom, Gödöllői Innovációs Központ*.
14. Alpár Vera (2018): *Az iskolai esélyegyenlőtlenség – A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az oktatás eredményességének összefüggésrendszere*, ELTE-NDI, Budapest
15. Andl Helga – Kóródi Miklós – Szűcs Norbert – Vég Zoltán Ákos (2009): Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 2009/3.
16. Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest.
17. Andor Mihály (1980): Dolgozat az iskoláról I-II. *Mozgó Világ*, 1980/12., 1981/1. sz.
18. Andorka Rudolf (1982): Bevezetés a szociológiába (Társadalmi mobilitás című fejezet) In: Andorka Rudolf: *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest.
19. Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
20. Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1995): Társadalmi átrétegződés és szociális-politikai identifikáció. *Szociológiai Szemle* 2. szám.
21. Annoni, Paola – Dijkstra, Lewis (2013): *EU Regional Competitiveness Index RCI 2013. JRC Scientific and Policy Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
22. Ansalone, G. (2006): Tracking: A return to Jim Crow. *Race, Gender & Class*, 13, 1–2, p. 144–152.
23. Anselin, Luc (2005): *Exploring Spatial Data with GeoDaTM: A Workbook*. Center for Spatially Integrated Social Science, Spatial Analysis Laboratory Department of Geography University of Illinois.
24. Arisztotelész (i.e.340 körül, 1997): *Nikomakhoszi etika*. V. könyv, Európa Kiadó.Budapest.
25. Arora, Suchit (2001): Health, human productivity, and long-term economic grow. *Journal of Economic History*, 61, 3, p. 699–749.
26. Ashton, Patricia (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 5, p. 28–32.
27. Atkinson és mtsai (2011). "Top Incomes in the Long Run of History". *Journal of Economic Literature*. IV/1.49 (1): 3–71.
28. Audunson, Ragnar (2015): The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context The necessity of low-intensive meeting-places. *Journal of Documentation* 61, 3.

29. Bábosik István (2004): *Nevelésemélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Tankönyvek c. sorozat, Osiris Kiadó, Budapest.
30. Bajmócy Péter (2014): A szuburbanizáció két évtizede Magyarországon, In: Dr. Nagy Zoltan (szerk.) (2014): *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek*, 11/ 2. Miskolci Egyetem Világ- és Regionális Gazdaságtan Intézet.
31. Baker, J. (1987): *Arguing for Equality*. Verso, New York.
32. Bakonyi István – Rechnitzer János – Solt Katalin – Losonczi Miklós (szerk.) (2006): Tudásmenedzsment és a hálózatok regionalitása. *Statistika*, 4.
33. Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Felvégi Emese – Szabó Vilmos (2006–2007): *PIRSL Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.
34. Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): *PISA. Szövegértés 10 év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
35. Balázi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Szabó Vilmos – Vadász Csaba (2013): *Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
36. Bálint Lajos – Bozsonyi Károly (2011): Választói részvétel és véleménypolarizáció összefüggésének térökonometriai modellezése. In: Tardos Róbert – Enyedi Zsolt – Szabó Andrea (szerk.): *Részvétel, képviselet, politikai változás*. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Budapest, p. 57–73.
37. Bálint Lajos (2010): *A területi halandósági különbségek Magyarországon 1980–2006*. Kutatási jelentések 90. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet.
38. Ballantine, Jeanne H. – Hammack, Floyd M. (2012): *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. 7th Edition. New York University – Wright State University.
39. Ballas, Dimitris et al. (2016): Happiness, Social Cohesion and Income Inequalities in Britain and Japan. In: Tachibanaki, Toshiaki (ed.): *Advances in Happiness Research*. Springer Japan, Tokyo, p. 119–138.
40. Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Tantervelmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
41. Balogh László (1993): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
42. Balogh László (2017): Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. *Mindennapi Pszichológia*. <http://mipszi.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetséggondozasban> (Letöltve: 2017-08-28)
43. Baranyi Béla (2013): *Integrált területfejlesztés*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
44. Barker, Roger G. – Gump, Paul V. (1964): *Big School, Small School: High School Size and Student Behavior*. Stanford University Press, Stanford, CA.
45. Barkley, RA, Fischer M, Smallish L, Fletcher K. (2004): Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. *J Child Psychol Psychiatry*, 45; p. 195-211.
46. Barlai Róbertné et al. (2000): *Az esélyteremtő közoktatásért. A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében, leküzdésében/Az Országos Köznevelési Tanács az 1999. évről*. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
47. Barro, Robert J. (1996) (2013): Health and Economic Growth. Harvard University, *Annals of Economics and Finance*, 14, 2, p. 305–342.
48. Bass László (2007): *Az esélyegyenlőtlenségek dinamikája*. (Kutatásvezető: Ferge Zsuzsa) Gyerekesély Füzetek 2., MTA GYEP, Budapest.
49. Bastos, Remo Moreira Brito (2017): O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. *Revista Brasileira de Educação* 22, 70. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000300802&lng=pt&tlng=pt (Letöltve: 2017-08-15)
50. Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1995): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
51. Battin-Pearson, Sara et al. (2000): Predictors of early high school dropout: A test of five theories. [A középiskolai lemorzsolódás előrejelzése: öt elmélet tesztje.] *Journal of Educational Psychology* 92(3), p. 568–582. <https://iths.pure.elsevier.com/en/publications/predictors-of-early-high-school-dropout-a-test-of-five-theories> (Letöltve: 2017. május 15.)
52. Beare, Headley – Caldwell, Brian J. – Millikan, Ross M. (1992): *Creating an Excellent School. Some New Management Techniques*. Routledge, London.
53. Beare, Headley – Caldwell, Brian J. – Millikan, Ross M. (2009): *Az iskolai kultúra fejlesztése*. OFI, Budapest.
54. Beluszky Pál (1999): *Magyarország településföldrajza. Általános rész*. (Területi és Települési Kutatások, 13.) Dialóg Campus Kiadó, (Studia Regionum), Budapest–Pécs.
55. Benda József (1993): Lépések egy humanisztikus iskola felé. *Új Pedagógiai szemle*, 9., p. 70–81.
56. Bene Beáta dr. (2017): Az alapvető jogok biztosának – Jelentése az AJB-860/2017. számú ügyben, Budapest. p. 5-7.

57. Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Eröss Gábor (2008): *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
58. Béres Csaba (2002): A szociális kirekesztődés elleni küzdelem, a szocializáció lehetőségei hátrányos helyzetű (roma) fiatalok körében. In: Béres Csaba (szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
59. Berke, Joel S. – Moskowitz, Jay H. (1976): *Research in School Finance: A Concern with Equity and Equality, Review of Research in Education*, vol. 4, pp. 309-335 (27 pages), Published by: American Educational Research Association
60. Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission (Primary socialization, language and education)*. Routledge & Kegan Paul, London.
61. Bhargava, Alok – Jamison, Dean T. – Lau, Lawrence J. – Murray, Christopher (2001): Modelling the effects of health on economic growth. *Journal of Health Economics*, 20, 3, p. 423–440.
62. Bibó István (1989): *Válogatott tanulmányok I-IV. 1945-1949*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
63. Biddle, Bruce J. – Ellena, William J. (1964): *Continued research on teacher effectiveness*. Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York.
64. Bingham, Shereen (2015): Moving Forward with Research in the Organizational Ombuds Profession. *Journal of the International Ombudsman Association* 8, 1, p. 19.
65. Blahó János (2013): Oktatásföldrajzi vizsgálódások a rendszerváltozástól napjainkig. *Földrajzi Közlemények* 137. 4. p. 364–374.
66. Blaskó Zsuzsa (1999): Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. *Szociológiai Szemle* 1999. 1. szám.
67. Blau, Peter M. – Scott, W. Richard (1962): *Formal Organizations: A Comparative Approach*. Stanford Business Classics, (1st Edition) Chandler Publishing Company, San Francisco
68. Bojarski, Łukasz - Chopin, Isabelle - Cohen, Barbara - Do, Uyen - Farkas, Lilla – Iordache, Romanița (2012): Oktatási kézikönyv a diszkriminációról „Az egyenlő bánásmóddal és az esélyegyenlőséggel kapcsolatos tudatosság fokozását célzó szemináriumok civil társadalmi szervezetek számára”
69. Boldrin, M. – Canova, F. (2003a): European Integration, Regional Policy, and Growth. World Bank, Washington, p. 33–94.
70. Boldrin, M. – Canova, F. (2003b): *Regional Policies and EU Enlargement*. CEPR Discussion Papers 3744, C.E.P.R. Discussion Papers. 120.
71. Boldrin, M. – Levine, D. K. (2002): Perfectly Competitive Innovation. *Levine's Working Paper Archive*, p. 32-56
72. Boros Lajos – Hegedűs Gábor – Pál Viktor (2006): *Globalizációs hatások alföldi városainkban – a városszerkezet és a településkép átalakulása*. MTA, III. Magyar Földrajzi Konferencia, Budapest, CD melléklet.
73. Boros Lajos – Hegedűs Gábor – Pál Viktor (2007, 2013): *A neoliberális településpolitika konfliktusai*. Települési környezet konferencia, Debreceni Egyetem, Debrecen.
74. Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
75. Bourdieu, Pierre (2008): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: uő: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, General Press, é. n.
76. Bourdieu, Pierre (2008): Az osztályok pályája és a valószínűségi okság. In: uő: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, General Press, é. n.
77. Boyle, Edward C. G. – Newsom, John (1963): *Half Our Future – Newsom's Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. HMSO and the Queen's Printer for Scotland, London.
78. Bower, M. (1966): *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. McGraw-Hill, New York.
79. Bracey, Gerald W. (1995, September): Research oozes into practice: The case of class size. *Phi Delta Kappan*, 77(1), p. 89–91.
80. Brady, Mary E. et al. (1977): *Instructional Dimensions Study (IDS)*. Kirschner Associates, Inc., Washington, DC.
81. Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
82. Brenner, Neil – Theodore, Nik (2002): Cities and geographies of „Actually existing neoliberalism”. In: Brenner, N. – Theodore, N. (eds): *Spaces of neoliberalism*. Blackwell Publishers, Oxford, p. 2–32.
83. Bressoux, Pascal (1997): Le maitre fait son effet. In: *Cahiers Pédagogiques*, mai.
84. Bronfenbrenner, Urie – Ceci, Stephen J. (1994): Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, Vol. 1001 No. 4, p. 568–586.
85. Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
86. Bronfenbrenner, Urie (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, Vol. 2, No. 6, p. 723–742.
87. Bruner, Jerome S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat Kiadó, Budapest.

88. Bryan, Samuel (2000): Mexican Immigrants in the United States. In.: Mintz, Steven (szerk.): *Mexican American Voices*. University of Houston. Brandywine Press, Houston.
89. Caldwell, Janet H. – Huitt, William G. – Graeber, Anna O. (1982). Time spent in learning: Implications from research. *The Elementary School Journal*, 82(5), p. 471–480.
90. Camagni, Roberto – Caragliu, Andrea – Pucca, Giovanni (2011): *Territorial capital. Relational and human capital*. Draft Version - June, 2011, Politecnico di Milano.
91. Camagni, Roberto (2014): The regional policy debate: a territorial, place-based and proximity approaches. In: Torre, André – Wallet, Frédéric (ed.) *Regional Development and Proximity Relations*. Edward Elgar, Cheltenham, p. 317–332.
92. Cameron, Judy – Pierce, W. David (1994): Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), p. 363–423.
93. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
94. Charalambous, Evi – Creemers, Bert – Kyriakides, Leonidas (2018): *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer. h.n.
95. Cohen, Elizabeth G. (1994): *Designing Groupwork*. Teacher College Press, New York.
96. Coleman, James (1966): *Equality of Educational Opportunity*. US Department of Health, Education and Welfare, Washington.
97. Conley, Dalton (2013): *You May Ask Yourself* (3rd ed.). W. W. Norton & Company, New York.
98. Cornia, Giovanni A. – Panizza, Renato (2000): *The Transition Mortality Crisis: Evidence, Interpretation and Policy Responses*. Oxford University Press, New York.
99. Covington, M. V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge, University Press.
100. Crowther, Geoffrey (1959): *15 to 18. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Her Majesty's Stationery Office, London.
101. Cruickshank, Donald R. (1985): Profile of an effective teacher. *Educational Horizons*, Winter, p. 90–92.
102. Czibere Ibolya (2002): Hagymány, kultúra, szocializációs hatások a cigány családok életében. In: Béres Csaba (szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás? Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen*.
103. Czikse Bernadett (szerk.) (1996): *Bevezetés a pedagógiába*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
104. Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
105. Csanádi Gábor – Csepeli György – Ladányi János – Szelényi Iván – Nemeskéry Artur (2010): *Társadalom és térszerkezeti átalakulások: A gazdasági élet szociológiája. Válogatott tanulmányok (1975–2010)*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
106. Csanádi Gábor – Ladányi János (1988): Társadalmi csoportok térbeni elkülönülésének különböző léptékekben történő vizsgálata Budapesten. *Szociológia* 1988/1, p. 1–16.
107. Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 2009/3-4.
108. Csapó Benő (2011): *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához* (MTA-KEB és Társi-Tudok rendezésében „Mit mondanak a tények” címmel szervezett szakmai műhelysorozat január 26-án, az Együttnevelés és külön oktatás témájával foglalkozó eseményén elhangzott előadás szerkesztett változata).
109. Csíkszentmihályi, Mihály – Nakamura, Jeanne (1989): The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In: Ames, C. – Ames, R. (eds.): *Research on Motivation and Education*, (Vol. 3), Academic Press, New York, p. 45–71.
110. Csíkszentmihályi Mihály – Nakamura, Jeanne (2009): *The Concept of Flow*. New York.
111. Csizs András – Németh Nándor (2007a): A születéskor várható élettartam kistérségi egyenlőtlenségei az ezredforduló Magyarországon. *Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás*, 2, 2, p. 257–289.
112. Csizs András – Németh Nándor (2007b): *Az életminőség területi differenciái Magyarországon: a kistérségi szintű HDI becslési lehetőségei*. Budapesti Munkagazdaságtani füzetek 2007/3. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, BCE Emberi erőforrások tanszék, Budapest.
113. Csizs András – Németh Nándor (2007c): A születéskor várható élettartam kistérségi egyenlőtlenségei az ezredforduló Magyarországon. *Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás*. II. évfolyam, 2. szám, p. 257–289.
114. Csizsér, K. – Dörnyei, Z. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 3, p. 203–230.

- 115.Csongor Anna (1991): *Szegregáció az általános iskolákban. Cigány osztályok Magyarországon.* Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- 116.Csongor Anna (1992): Cigány gyerekek az iskolában. *Phralipe*, 1992/2.
- 117.Csovcsics Erika (2001): Szegregál-e a roma nemzetiségi gimnázium? In: *Romák a XXI. század Magyarországon.* Ars Longa Alapítvány, Erdőkertes.
- 118.Csullog Krisztina – D. Molnár Éva – Herczeg Bálint – Lannert Judit – Nahalka István – Zempléni András (2014): *Hatások és különbségek – Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján.* Oktatási Hivatal, Budapest.
- 119.Dahrendorf, Ralf (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- 120.Dahrendorf, Ralf (1994): *A modern társadalmi konfliktus.* Gondolat, Budapest.
- 121.Dancs Katinka – Kinyó László (2015): Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia* 115./4. p. 363–382.
- 122.Daróczi Etelka (2003): *Kettős szorításban. A középgenerációk élete és egészsége. Kutatási jelentések 74.* KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
- 123.Daróczi Etelka (2004): A várható élettartam Magyarországon európai összehasonlításban. In: Daróczi, E. – Kovács, K. (2004): *Halálózási viszonyok az ezredfordulón: társadalmi és földrajzi választóvonalak. Kutatási jelentés 77.* KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest, p. 41–74.
- 124.Darvas Ágnes – Kende Ágnes (2010): Az egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély*, 2010/3.
- 125.Davis, Kingsley – Moore, Wilbert E. (1970 [1945]): Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10 (2), p. 242–249.
- 126.DE Greoff, J. (1999): Az oktatásjog általános helyzete: Összehasonlító és a nemzetek feletti oktatásjog. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 240-253.
- 127.Deal, Terrence E. – Peterson, Kent D. (2009): *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises.* 2d ed. Jossey-Bass, San Francisco.
- 128.Dean, Hartley (2006): *Social Policy.* Polity Press, Cambridge.
- 129.Deci, E. L. – Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* Plenum Press, New York.
- 130.Deci, E. L. – Ryan, R. M. – Koestner, R. (2001): The pervasive negative effect of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), p. 43–51.
- 131.Deci, E. L. – Ryan, R. M. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Publishing, New York.
- 132.Department of Health and Human Services (DHHS) (1980): *Inequalities in health: report of a research working group. (The Black Report).* HMSO, London.
- 133.Déri Miklósné (szerk.) (1980): *A magyar felsőoktatás területi struktúrája.* Felsőoktatási Ped. Kutatók., Budapest.
- 134.DiMaggio, Paul (1982): Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review* 47, 2 (April), p. 189–201.
- 135.Diósi Ágnes (1994): A cigánygyerekek és az iskola. In: Farkas Endre (szerk.): *Gyerekcigány. Pedagógiai tanulmányok.* INTER-ES Kiadó, Budapest, p. 10–50.
- 136.Douglas, James W. B. (1964): *The Home and the School.* MacGibbon and Kee, London.
- 137.Drillien, Cecil M. (1964): *Growth and development of the prematurely born infant.* E. and S. Livingstone Ltd., Edinburgh–London.
- 138.DuFour, R., Eaker, R., & DuFour, R. (2005). *Recurring themes of professional learning communities and the assumptions they challenge.* In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities.* Bloomington, IN: National Educational Service
- 139.Durkheim, Emile (1893): *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures.* Alcan, Paris.
- 140.Durkheim, Emile (2003): *Az öngyilkosság.* Szociológiai tanulmány. Osiris, Budapest.
- 141.Duru-Bellat, Marie (1997): Les effets pervers de la mise en marché des établissements. *Cahiers Pédagogiques*, mai, p. 29–30.
- 142.Duru-Bellat, Marie – Mingat, Alain (1993): *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.* PUF, Paris.
- 143.Dusek Tamás (2004): *A területi elemzések alapjai.* Regionális Tudományi Tanulmányok 10. ELTE TTK Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
- 144.Egri Zoltán – Tanczos Tamás (2015): Socio-economic and Spatial Correlations of the Eastern European Health Paradox in Hungary. *DEUROPE - The Central European Journal of Regional Development and Tourism*, 7, 2, p. 138–156.

145. Egri Zoltán (2011): *A közép-kelet-európai egészségparadoxon regionális gazdasági összefüggései*. Doktori (PhD) értekezés. Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola. Gödöllő.
146. Egri Zoltán (2015): Egységparadoxon Magyarországon – A halandóság társadalmi-gazdasági és térbeli egyenlőtlenségei II. *Valóság: Társadalomtudományi Közöny*, 58, 8, p. 12–39.
147. Emin, Jean-Claude (1997): Trois indicateurs pour apprécier la „valeur ajoutée” des lycées. *Cahiers Pédagogiques*, mai, p. 43–45.
148. Engels, Friedrich (1954): *A munkásosztály helyzete Angliában. Személyes megfigyelések és forrásmunkák alapján*. Szikra, Budapest.
149. Enyedi György (1996): *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
150. Enyedi György (1995): Városverseny, várospolitikai, városmarketing. *Tér és Társadalom* 1–2, p. 1–3.
151. Epstein, Joyce L. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, Boulder, CO.
152. Erikson, E. H. (2002). Gyermekkor és társadalom. Osiris, Budapest.
153. Eröss Gábor – Gárdos Judit (2007): Az előítélet-kutatások bírálatához – A „rasszista” nyugdíjasoktól a kirekesztő iskolákig. *Educatio* 2007/1. p. 17–21.
154. Esping-Andersen, Gøsta (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press, Princeton.
155. Etzioni, Amitai (1964): *Modern organizations*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
156. European Communities (2005): *The contribution of health to the economy in the European Union*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
157. European Communities (2008): Egységügyi vasfüggöny Európában? Sajtóközlemény. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=hu&type=IM-PRESS&reference=20081009IPR39072> (Letöltés: 2017-07-11)
158. Fábíán Zoltán (2015): Társadalmi rétegek, fogyasztási státuszcsoportok Magyarországon. In: Szívós Péter és Tóth István György (szerk.): *Jól nézünk ki (...?!). Háztartások helyzete a válság után. Tárki Monitor Jelentések 2014*. Budapest: TÁRKI. p. 128–142.
159. Fábíán Zoltán – Róbert Péter – Szívós Péter (1998): Anyagi-jóléti státuszcsoportok társadalmi miliói. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport, 1998*. TÁRKI, Budapest, p. 72–91. (angol nyelven: Fábíán, Róbert és Szívós, 1999.)
160. Faragó László (2016): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek. In: *Tér és Társadalom* 30. évf./3. szám, p. 118–123.
161. Farkas Éva (2013): *Láthatatlan szakma – Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*, Bolyai, Budapest.
162. Farkas Tibor Dr. (2011): *Esélyegyenlőség és tanácsadás*, Szent István Egyetem, Gödöllő (részletesen: 7. fejezet - Az esélyegyenlőséget biztosító intézményrendszer)
163. Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításért*. Ecostat, Budapest. p. 167–189.
164. Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.) (2015): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest.
165. Feischmidt Margit (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély* 2013/2. (www.esely.org/kiadvanyok/2013_2/feischmidt.pdf) (letöltés: 2017-07-09)
166. Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) (2006): *Nem kívánt gyermekek? Külföldi gyermekek a magyar iskolákban*. MTA-Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet-Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest.
167. Feinstein, Leon – Duckworth, Kathryn – Sabates, Ricardo (2004): *A Model of The. Inter-Generational. Transmission of Educational Success*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, London.
168. Fejes Miklós (2012): *Szervezet működésének megértése*. Oktatási segédanyag (kézirat). Budapest.
169. Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter (szerk.) (2005): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig. I. köt.* ÚMK, Budapest.
170. Felts, E. – Grodsky, E. – Warren, J. R. (2008): Testing and social stratification in American education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), p. 385–404.
171. Ferek, Marko (2012). Hyperactive Dreamers – better, worse, different. Giant Beaver Publications.
172. Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése*. KJK. Budapest.
173. Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1. p. 10–35.
174. Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- 175.Ferge Zsuzsa (1982): *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. KJK, Budapest.
- 176.Ferge Zsuzsa (2005): Ellenálló egyenlőtlenségek (A mai egyenlőtlenségek természetrajzához). *Esély* 2005/4, p. 3–41.
- 177.Ferge Zsuzsa (2014): Beszélgetés Kolosi Tamással és Szélényi Ivánnal. *Szociológia mindenkinek* 2014. június 10. <http://www.szociologia.eu/beszelgetes-kolosi-tamassal-es-szelenyi-ivannal>
- 178.Ferge Zsuzsa (2016): Ferge Zsuzsa ajánlja: Társadalom- és szociálpolitika, Magyarország 1990–2015. *Új Egyenlőség társadalomelméleti on-line magazin*, 2016. december.
- 179.Ferge Zsuzsa et al. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutatóintézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- 180.Ferragina, Emanuele – Seeleib-Kaiser, Martin (2011): Welfare Regime Debate: Past, Present, Futures? *Policy & Politics*, 39, 4, p. 583–611.
- 181.Fiáth Titanilla (2002): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Átfogó szakirodalmi recenzió*. Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/> (Letöltés: 2019. június 15.)
- 182.Field, Simon – Kuczera, Malgorzata – Pont, Beatriz (2017): No more failures: ten steps to equity in education. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD.
- 183.Filby, Denis (2018): *Estonia: Where have all the teachers gone?*, Estonian World, IX. 13.
- 184.Floud, J. E. – Halsey, A. H. – Martin, F. M. (ed.) (1956): *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann, London.
- 185.Forray R. Katalin (1976): Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai. Doktori disszertáció, JATE, Szeged.
- 186.Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- 187.Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. (Hipotetikus modell). *Kritika*, 1997/7.
- 188.Forray R. Katalin (1998): Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio* 7, 1, p. 50–66.
- 189.Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula Kiadó, Budapest, p. 391.
- 190.Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. (Kutatás Közben 225.). OI, Budapest.
- 191.Forray R. Katalin (2000): A nemzeti-kisebbségi oktatás. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ciganológia – romológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- 192.Friedman, Thomas L. (2005): *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. Farrar, Straus and Giroux, USA.
- 193.Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- 194.Gazsó Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskola. *Társadalmi Szemle* 37. évf. 11. sz. p. 95–104.
- 195.Ghaffarzadeh, Mozghan (2016): A Comparative Study of Discrimination in Education, IAFOR Journal of Education , v4 n2 p34-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142070> (2021.03.24.)
- 196.Giddens, Anthony (1995): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 197.Gilens, M. (2009): Preference Gaps and Inequality in Representation. *Political Science and Politics*, 42, p. 335–341.
- 198.Gillen, Wright, and Spink (2011) Student perceptions of a positive climate for learning, (2020. nov. 26.)
- 199.Golnhofer Erzsébet (1998): Az adaptív oktatás menedzselése. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a '90-es években*. OKKER Kiadó – OKI Kutatási Központ, Budapest.
- 200.Gray, J. L. – Moshinsky, P. (1935). Ability and educational opportunity in relation to parental occupation. *The Sociological Review*, 27, p. 281–327.
- 201.Griffiths, D. (1997): The case for theoretical pluralism. *Educational Management and Administration*, 25 (4), p. 371–380.
- 202.Gurzó, K. – Horn, D. (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. *Közgazdasági Szemle*. 62, p. 1070–1096.
- 203.Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Génusz Könyvek sorozat.
- 204.Györgyi Zoltán – Köpatakiné Mészáros Mária (2012): *Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. Az oktatási egyenlőtlenségek társadalmi jelentősége*. 2012. ápr. 14. Forrás: ofi.hu, letöltve: 2016. július 10.
- 205.Haggett, Peter (2001): *Geography: A Global Synthesis*. University of Bristol
- 206.Hajdu Gábor – Sik Endre (2014): *A hátrányos helyzetű kistélepülés mint szociológiai jelenség*. Tárki Regionális Műhelytanulmányok, 2014/1.
- 207.Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- 208.Hanibuchi, T. – Nakaya, T. – Murata, C. (2012): Socio-economic status and self-rated health. *Public Healthcare* p. 119–138.

209. Hansen, N. – Higginns, B. – Savoie, D. J. (1990): *Regional policy in a changing world*. Plentum Press, London.
210. Harscsa István (2015): *A területi fejlettség és egyenlőtlenségek lehetséges értelmezései — kritikai értékelés és kutatási eredmények*. KSH, Budapest.
211. Harvey, D. (1996): Social justice, postmodernism and the city. In: Hamnett, C. (ed.): *Social geography*. Arnold, London.
212. Haupt, Alexander (2012): *The evolution of public spending on higher education in a democracy*. Plymouth Egyetem, UK.
213. Havas Gábor – Kemény István (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3, p. 3–20.
214. Havas Gábor (1999): Cigányok a szociológiai kutatások tükrében. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. MTA, Budapest.
215. Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
216. Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
217. Havas Gábor – Zolnay János (2010): *Az integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata*. Kutatási beszámoló. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatásokért Közalapítvány, Budapest.
218. Havas Gábor (2008) Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításért*. Ecostat, Budapest, p. 121–138.
219. Herzberg, F. – Mausner, B. – Snyderman, B. B. (1959): *The Motivation to Work*. Wiley, New York.
220. Hill, D. – Macrine, S. – Gabbard, D. (eds). (2010): *Capitalist education: Globalisation and the politics of inequality*. Routledge, New York, NY.
221. Himmelwit, H. T. (1966): Social background, intelligence and school structure, an interaction analysis. In: Meade, J. – Parkers, A. S. (eds): *Genetic and Environmental Factors in Human Ability*. Oliver and Boyd, Edinburgh.
222. Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor: *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés: I. Magyarországi helyzetkép a hátrányos helyzetű tanulók oktatásáról*. OKI, Budapest.
223. Hofstede, G. (1991): *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill, London.
224. Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd ed.). McGraw-Hill, New York.
225. Homans, George C. (1961): *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Harcourt, Brace & World, New York.
226. Horn Dániel – Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest, p. 341–375.
227. Horváth Attila (1990): Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
228. Horváth M. Tamás (1995): Az önkormányzatok közötti együttműködés keretei és problémái. *Magyar Közigazgatás*, október.
229. Howard, Charles L. (2014): Observations of an “Inside Outsider” on the Future and Challenges Facing IOA and the Organizational Ombudsman Profession. (Annual Conference of the International Ombudsman Association on April 9, 2014.) *Journal of the International Ombudsman Association* 8, 1, p. 8–18.
230. Hradil, Stefan (1995): Régi fogalmak és új struktúrák. Miliő-, szubkultúra- és életstílus-kutatás a 80-as években. In: Andorka Rudolf – Hradil, Stefan – Peschar, Jules L. (szerk.): *Társadalmi rétegződés*. Osiris, Budapest, p. 347–390.
231. Huffman, David – Quigley, John M. (2002): *The Role of the University in Attracting High Tech Entrepreneurship: A Silicon Valley Tale*. Berkeley Program on Housing and Urban Policy, Working Paper, California.
232. Ivy, Sarah (2017): *Use of technology in the classroom*. <https://www.useoftechnology.com/use-of-technology-in-the-classroom/> (Letöltve: 2017. 10. 03.)
233. Jánk István (2018): Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben – Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredménye, Nyitra.
234. Jankó Krisztina Julianna (2011): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
235. Jessor, R. et al. (1968): *Society, personality and deviant behavior*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
236. Káposzta József – Nagy Henrietta (2013): Vidékfejlesztés és a környezetipar kapcsolatrendszere az endogén fejlődésben./The Relationship Between Rural Development and Green Industry In The Endogenous Development. *Journal of Central European Green Innovation*, p. 71–83.
237. Káposzta József (2014): Területi különbségek kialakulásának főbb összefüggései. *Gazdálkodás* 58. évfolyam 5. sz., p. 309–401.

238. Kelley, H. – Thibaut, N.; (1959): *The social psychology of groups*.- Interpersonal relations, Wiley, New York
239. Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat – MTA ENKI, Budapest.
240. Kerckhoff, Alan C. (2001): Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century. *Sociology of Education*, Vol. 74, American Sociological Association. p. 3–18.
241. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2004/7. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet Munkaerőpiaci Kutatások Műhelye – Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest.
242. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a Tárki-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2008*. Tárki, Budapest, p. 344–362.
243. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): *Iskolázatlan szülők gyermekei és a roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 2010/3. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.
244. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 2016/3. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
245. Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, Budapest, p. 167–189.
246. Kézdi Gábor (2004): Iskolázottság és foglalkoztatottság. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2004*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
247. Klausmeier, H. – Goodwin, W. (1971): *Learning and human abilities*. Harper & Row Publishers, New York.
248. Knox, P. L. – Pinch, S. (2010). *Urban social geography: an introduction* (6. ed). Pearson Prentice Hall, Harlow.
249. Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: to socialization. In: Goslin, D. A. (ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research*. Rand McNally, Chicago
250. Socialization Theory and Research. Rand McNally, Chicago
251. Kollányi Zsófia – Imecs Orsolya (2007): *Az egészség – befektetés. Az egészségi állapot hatása a gazdasági teljesítőképességre és az életminőségre*. Demos Magyarország Alapítvány, Budapest.
252. Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
253. Kolosi Tamás (2000): *A terhes babapiskóta*. Osiris, Budapest.
254. Kolosi Tamás – Keller Tamás (2010): Kikristályosodó társadalomszerkezet. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. Tárki, Budapest.
255. Koós Bálint (2007): A szuburbanizációs folyamat a magyar gazdaságban. *Közgazdasági Szemle*, 54, 4, p. 334–349.
256. Koós Bálint – Tóth Krisztina – Virág Tünde (2009): *Az esélyegyenlőségi célcsoportok területi eloszlásának vizsgálata*. Magyar Tudományos Akadémia, Regionális Kutatások Központja, Budapest.
257. Kornai János (1999): A rendszerparadigma. *Közgazdasági Szemle*, 46. évf. 7–8. sz. p. 585–599.
258. Kovács Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.) (2012): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. MTA, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest.
259. Kovács Mónika (2001): Integráció vagy előítélet-mentes oktatás. *Montessori Műhely*, 2.
260. Kovács Sándor (2000): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. március.
261. Kovács Sándor (2009): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. *Nevelő* c. szakmai folyóirat 2008. 3. és 2009. 1., VII. Nevelésügyi Kongresszus.
262. Kovács Katalin (2011): *Társadalmi egyenlőtlenségek a mortalitásban Magyarországon (1971–2008) és az epidemiológiai átmenet elmélete*. KSH NKI Kutatási Jelentések 92. KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Budapest.
263. Kovács Katalin (2012): Társadalmi egyenlőtlenségek a mortalitásban és az okspecifikus halálozási minták változása – egy közös elméleti keret kialakítása felé. *Demográfia*, 55, 1, p. 5–43.
264. Kovács Péter – Bodnár Gábor (2016): *Az endogén fejlődés értelmezése vidéki térségekben, a PLS-útelemzés segítségével*. Kézirat.
265. Kozma Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
266. Kozma Tamás (1983): *Az oktatásfejlesztési koncepció regionális alkalmazása: zárótanulmány*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
267. Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio*, 2. évf. 2. sz. p. 195–210.

268. Kramarics Tiborné – Szekeres Jánosné (2007): Az iskolázottság területi különbségei Magyarországon. *Területi Statisztika* 10.(47.)/4.
269. Krémer Balázs et al. (2010) *A társadalmi kirekesztődés és a társadalmi esélyegyenlőség nemzetközi szakirodalmának bemutatása*. TÁMOP 5.4.1 Szociális szolgáltatások modernizációja, központi és területi stratégiai tervezési kapacitások megerősítése szociálpolitikai döntések megalapozása 2010. május 31.
270. Kuulasmaa, K. – Tolonen, H. (2013): *What is EHES and why is it needed?* National Institute for Health and Welfare, Discussion Paper. EU.
271. Ladányi János – Szelényi Iván (2000): Ki a cigány? In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ciganológia – romológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
272. Ladányi János (2003): Aki szegény, az a legszegényebb: Nincstelenek, cigányok és kirekesztettek Magyarországon. *Cégvezetés* 11. évf. 7. szám, p. 77–83.
273. Ladányi János – Csanádi Gábor – Csepeli György – Szelényi Iván (1998): *Társadalom és térszerkezeti átalakulások*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
274. Ladányi János (2008): *Lakóhelyi szegregáció Budapesten*. ÚMK, Budapest.
275. Lannert Judit (2003): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In: Lannert Judit (szerk.): *Hogyan tovább?* Budapest, OKI.
276. Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI, Budapest.
277. Laski, Harold J. (1936): *The Rise of European Liberalism: An Essay in Interpretation*. Unwin, London.
278. Laski, Harold J. (1925): *Socialism and freedom*. Fabian Society Publisher, London.
279. Larson, Reed W. (2000): Toward a Psychology of Positive Youth Development, *American Psychologist*, University of Illinois, USA
280. Lengyel Balázs – Bajmócy Zoltán (2013): Regionális és helyi gazdaságfejlesztés az evolúciós gazdaságföldrajz szemszögéből. *Tér és Társadalom*, 27, 1, p. 5–29.
281. Lengyel Imre – Rechnitzer János (2000): A városok versenyképességéről – In: Horváth Gyula – Rechnitzer János (szerk.): *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón*, MTA Regionális Kutatások Központja, Pécs, p. 130–152.
282. Lengyel Imre (2000): A regionális versenyképesség tényezői, különös tekintettel a Dél-Alföldre – In: Farkas Beáta – Lengyel Imre (szerk.): *Versenyképesség – regionális versenyképesség*, JATEPress, Szeged, p. 39–57.
283. Lengyel Imre – Rechnitzer János (2004): *Regionális gazdaságtan*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
284. Lengyel Imre – Szakálné Kanó Izabella (2012): Competitiveness of Hungarian Urban Micro-regions: Localization Agglomeration Economies and Regional Competitiveness Function. *Regional Statistics*, 2, p. 27–44.
285. Lengyel Imre – Sánta Éva – Szakálné Kanó Izabella (2015): Csökkennek az iskolázottság területi egyenlőtlenségei?* A felsőfokú végzettségűek területi eloszlása a népszámlálások adatai alapján, 1990–2011 *Területi Statisztika*, 55(6), p. 541–555.
286. Lengyel Imre (2003): *Verseny és területi fejlődés: térségek versenyképessége Magyarországon*. JATEPress, Szeged.
287. Lengyel Imre (2012a): Regionális növekedés, fejlődés, területi tőke és versenyképesség. In: Bajmócy Z. – Lengyel I. – Málovics Gy. (szerk.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*. JATE Press, Szeged, p. 151–174.
288. Lengyel Imre (2012b): A kelet-közép-európai országok régióinak versenyképessége. In: Rechnitzer J. – Smahó M.: *Járműipar és regionális versenyképesség. Nyugat- és Közép-Dunántúl a kelet-közép-európai térségben*. Széchenyi István Egyetem Universitas–Győr Nonprofit Kft., Győr, p. 191–229.
289. Lenski, Gerhardt (1984) *Power and Privilege: A Theory of Social Stratification*, The University of North Carolina Press.
290. Letenyi L. (2005): *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos alapozása*. Ráció Kiadó, Budapest.
291. Lepper, M. R. – Corpus, J. H. – Iyengar, S. S. (2005): Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, p. 184–196.
292. Levin, Ben (2003): Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the *Equity in Education Thematic Review*, August 2003.
293. Levine, Robert (1997): *A geography of time*. Basic Books, New York.
294. Lewis, Richard D. (2006): *When cultures collide: Leading across cultures* (3rd ed.). Nicholas Brealey International Boston.
295. Liskó Ilona (2002a): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio*. 1. p. 49–62.
296. Liskó Ilona (2002b): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 2. sz., p. 56–69.

297. Liston, D. P. (1990): *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling*. Routledge, New York, NY.
298. Lloyd, C. D. (ed.). (2015): *Social-spatial segregation: concepts, processes and outcomes* (Paperback-ed). Policy Press, Bristol.
299. Logan, J. R. – Molotch, H. L. (1999): The city as a growth machine. In: Fainstein, S. – Campbell, S. (eds): *Readings in urban theory*, Blackwell Publishers, Oxford, p. 291–337.
300. Magyar Pedagógia 98. (1998) | Arcanum Digitális Tudománytár plus.arcanum.hu > MTA_MagyarPedagogia_1998
301. Lőrinczi János - Szabó Éva (1998) Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói József A. University, Szeged/ 3. szám / p. 227
302. Lucas, R. (1988): On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22., p. 3–42.
303. Ludassy Mária (1991): *Téveszméink eredete*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
304. Machlup F. (1982): Beruházások az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba. In: Schmidt Á. – Kemenes E. (szerk.): *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, p. 220–236.
305. Maehr, Martin L. (1984): Meaning and motivation. In: Ames, R. – Ames, C. (eds.): *Research on Motivation in Education*, Vol. 1: Student Motivation, Academic Press, New York.
306. Maehr, Martin L. – Meyer, A. Heather (1997): Reflections on the Field Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, Vol. 9, No. 4, Plenum Publishing Corporation.
307. Malmberg, B. – Andersson, E. (2006): Health as a factor in regional economic development. *Arbetsrapport/Institutet för Framtidsstudier*, 2006, 4.
308. Mandelbrot, Benoit B. (1977): *The Fractal Geometry of Nature*. W.H. Freeman & Co, New York.
309. Marks, Gary (1998): Territorial Identities in the European Union. In: Anderson, J. J. (ed.): *Regional Integration and Democracy. Expanding on the European Experience*. Rowman & Littlefield, Boulder, CO, p. 69–94.
310. Márton Sára – Venter György (2009): Iskola és hátránykezelés. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p. 163–177.
311. Marx, Karl (1974): *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*. Progress Publishers, Moscow.
312. Maslow A. H. (1943): A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50, p. 370–396
313. Maslowski, R. (2006): A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), p. 6–35. doi:10.1108/09578230610642638
314. Maurasse, D. (2001): *Beyond the Campus*. Routledge, New York.
315. Maxwell, Daniel (2017): Singapore, the 21st century education superpower. *Independent News for International Students*, 257/99.
316. Mayer József (szerk.) (2011): *Merre tovább? – Az iskolai integráció dilemmái*. OFI, Budapest.
317. McCarthy, Bernice (1996): *About Learning*. Excel Inc., Barrington.
318. McGrattan, E. R. – Prescott, E. C. (2000): Is the stock market overvalued? *Quarterly Review, Federal Reserve Bank of Minneapolis*, issue Fall, p. 20.
319. M. Császár Zsuzsanna – Wusching A. Tamás (2016): Oktatás és tér – Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, 4. p. 84–95..
320. Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1970): *Gyermeklélektan*. Athenaeum Nyomda, Budapest.
321. Merton, Robert K. (1949): *Social theory and social structure*. Columbia University, New York, NY.
322. Merton, Robert K. (1975): Vonatkozási csoport és tagsági csoport. In: Mérei et al.: *A csoportjelenségek pszichológiája. Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény*. (Kézirat). ELTE BTK, Budapest, p. 107–126.
323. Meslé, France (2004): Mortality in Central and Eastern Europe: Long-term trends and recent upturns. *Demographic research. Special Collection 2*, p. 47–70.
324. Mező Ferenc – Mező Katalin (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségváadász Stúdió, Debrecen.
325. Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. A „klasszikus” pedagógia és a nevelés „klasszikus” paradoxonai. Új Pedagógiai Szemle, 1. sz.
326. Miller, Harvey J. (2004): *Tobler's First Law and Spatial Analysis*. Annals of the Association of American Geographers Department of Geography, University of Utah, Salt Lake City
327. Milliken, Frances J. (1987): Three Types of Perceived Uncertainty about the Environment, *Academy of Management Review*. 12(1) p. 133–143.
328. Murphy, Joseph - Torre Daniela (2014): *Creating Productive Cultures in Schools: For Students, Teachers, and Parents*. Corwin Sage Company, California-London
329. Musterd, S. – Ostendorf, W. J. M. (eds) (1998): *Urban segregation and the welfare state: inequality and exclusion in western cities*. Routledge, London–New York.

330. Myrdal, Gunnar (1957): *Rich Lands and Poor: The Road to World Poverty*. Harper & Brothers, New York.
331. Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. Ifjúság szakmai Társaság Alapítvány, Budapest.
332. Nagy László (1921): *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. A nyolcosztályos egységes népiskola tanterve*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
333. Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.
334. Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. Gábor Kálmán – Liskó Iлона (szerk.): *Educatio (Agresszió)*, 4, p. 752–770.
335. Nagy Terézia (2009): *Kötődések és kudarcok. A kapcsolatok és kapcsolati kudarcok szerepe az integrációban*. Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet, Budapest.
336. Nagy Sándor (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Mogyoród.
337. Nahalka István (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 43, 1, p. 3–24.
338. Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 48, 5, p. 3–19.
339. Nahalka István (2000) Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus I. (szerk.) 2000. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p. 45–77.
340. Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
341. Nahalka István (2013): A természettudományos nevelés helyzete Magyarországon a kerettantervek írása idején. *Tani-tani Online*: http://www.tani-tani.info/a_termeszettudomanyos.
342. Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére, In: Csullog Krisztina et al. (2014): *Hatások és különbségek – Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.
343. Nahalka István (2014): Még egy rangsor! *Tani-tani Online*, 2014. ápr.
344. Nemes Nagy József (1995): A gazdasági egészség földrajzi képe Magyarországon. *Földrajztanítás*, 3-4., p. 4–11.
345. Nemes Nagy József (1996): Centrumok és perifériák a piacgazdasági átmenetben. *Földrajzi Közlemények*, 1. sz., p. 31–48.
346. Nemes Nagy József (1988): A szellemi élet térszerkezete. *Tervgazdasági Fórum*, 1, p. 60–69.
347. Nemes Nagy József (2003): A fekvés és az iskolázottság hatása a területi egyenlőtlenségekre Magyarországon. In: Fazekas K. (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2003*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, p. 133–143.
348. Nemes Nagy József – Német Nándor (2003): *A „hely” és a „fej”. A regionális tagoltság tényezői az ezredforduló Magyarországon*. (Budapesti Munkagazdaságtani füzetek 2003./7) MTA Közgazdaságtudományi Intézet, BKÁE Emberi erőforrások tanszék, Budapest.
349. Nemes Nagy József – Tagai Gergely (2009): Területi egyenlőtlenségek, térszerkezeti determinációk. *Területi Statisztika*, 2, p. 152–169.
350. Neményi Mária, Ságvári Bence, Tardos Katalin (2019): *A diszkrimináció személyes és társadalmi észlelése és az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos jogtudatosság*. Egyenlő Bánásmód Hatóság, Budapest
351. Németh Nándor (2011): *A fekvés és a szellemi tőke szerepe Magyarország regionális tagoltságában*. ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
352. Németh Zsolt (2011): Az urbanizáció és a térbeli társadalomszerkezet változása Magyarországon 1990 és 2001 között. *KSH Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 93.*, Budapest, 2011./3.
353. Nisbett, R. E. (2003): *The geography of thought: How Asians and westerners think differently...And why*. Free Press, New York.
354. N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
355. Nordhaus, W. D. (2002): *The Health of Nations: The Contribution of Improved Health to Living Standards*. NBER Working Paper No. 8818. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
356. Noronha, K. – Figueiredo L. – Andrade, M. V. (2010): Health and economic growth among the states of Brazil from 1991 to 2000. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 27, 2, p. 269–283.
357. Novák Gábor (2004): Az együttnevelés erősítése. *Köznevelés*. 1.
358. Nozick, Robert (1974): *Anarchy, State, and Utopia*. Basic Books, New York.
359. Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggéskezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében*. Szegedi Egyetem.
360. Oakes, J. (2005): *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press, New Haven, CT.

361. O'Brennan, Lindsey M. – Bradshaw, Catherine P. – Furlong, Michael J. (2014): Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Mental Health*, Volume 6, Issue 2, p. 125–136.
362. Oldenburg, Ray (2000): *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*. Marlowe & Company, New York.
363. Ollé János (2006): Az iskola mint szervezet. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.) (2006): *Az iskolák belső világa – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
364. Olshansky, S. Jay – Ault, B. (1986): The Fourth Stage of the Epidemiologic Transition: The Age of Delayed Degenerative Diseases. *The Milbank Quarterly*, 64, 3, p. 355–391.
365. Ónodi Molnár Dóra (2014): Egy rossz körte a magyar társadalom. *Népszabadság*, 2014. 06. 13.
366. Ormrod, J. E. (2011): *Educational psychology: Developing learners* (7th ed.). Merrill/Prentice Hall, Columbus, OH. , p. 384–386
367. Oszvald Ferenc Nándor (2011): *Terület és településrendezés*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron.
368. Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005): Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, p. 170-183.
369. Pál Viktor (2013): A periféria helyzet és az egészségi állapot – egy ormánsági kutatás tapasztalata. *A Falu*, 1, p. 29–41.
370. Pál Viktor (2017): Egészségünk földrajza – Területi különbségek a hazai egészségi állapotban. (Szegedi Tudományegyetem, Természettudományi és Informatikai Kar Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék), *Magyar Tudomány*, 2017/3, p. 311–321.
371. Pap Mária – Pléh Csaba (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
372. Pap Norbert (2004): The Place and Role of Small Regions in Hungary in the First Decade of the 21st Century. (A kistérségek helye, szerepe Magyarországon a 21. század első évtizedében.) *Tér és Társadalom*, XVIII. évf. 2004/2., p. 23–36.
373. Papp Z. Attila (2011): *A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. Asszimiláció, integráció, szegregáció*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
374. Park, Robert E. – Burgess, Ernest W. (1921): *Introduction to the Science of Sociology*. University of Chicago Press, Chicago.
375. Park, Robert E. – Lyman, S. M. (1968): The race relations cycle, *Pacific Sociological Review*, 11, 1, p. 57–91.
376. Parrish, Patrick E. – Linder-VanBerschot, Jennifer A. (2010): Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(2), p. 1–19. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/809/1497> (Letöltve 2017-07-11)
377. Parson, Talcot (1953): Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification. In: Bendix, Reinhard – Lipset, S. M.: *Class, Status and Power. A Reader in Social Stratification*. Free Press, New York.
378. Piaget, J. (1970). Válogatott tanulmányok. Gondolat, Budapest
379. Piaget, J., Inhelder, B. (2004). Gyermeklélektan. Osiris, Budapest.
380. Pink, Daniel H. (2009).: *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books, Penguin Group. New York
381. Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme*. Osiris, Budapest.
382. Pintrich, P. R. et al. (1993): *Narrative and Paradigmatic Perspectives on Individual and Contextual Differences in Motivation Beliefs*. Paper presented in a symposium, "Broadening Methodological Perspectives for Motivation Research," at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
383. Power, A. (2012): Social inequality, disadvantaged neighbourhoods and transport deprivation: an assessment of the historical influence of housing policies. *Journal of Transport Geography*, 21, p. 39–48.
384. Prescott, E. C. (1998): *Business cycle research: methods and problems*. Working Papers 590, Federal Reserve Bank of Minneapolis
385. Proctor, C. P. (1984): Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal*, p. 469–481. <http://www.jstor.org/stable/1001371> (Letöltve: 2017-07-04)
386. Pugh, Kevin J. – Bergin, David (2006) A. Motivational Influences on Transfer, *Journal Educational Psychologist*, Volume 41/Issue 3
387. Pulkkinen, Lea (2012): *Ten Pillars of a Good Childhood: A Finnish Perspective, Finland* (kézirat).
388. Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

- 389.Radó Péter (2013a): A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás. Fehér könyv az oktatásról. Budapest.
- 390.Radó Péter (2013b): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) *OktpolCafé*, 2015.12.08.
- 391.Rae, Douglas et al. (1981): *Equalities*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- 392.Ranis, G. – Stewart, F. (2005): Dynamic Links between the Economy and Human Development. *UN/DESA Working Paper* No. 8.
- 393.Rapos Nóra – Lénárd Sándor (2004): *MAGtár*. OKI, Budapest.
- 394.Rappai Gábor (2010): A statisztikai modellezés filozófiája. *Statisztikai Szemle*, 88. évfolyam 2. szám
- 395.Ratti, R. (1991): *Regioni di frontiera*. Banca di credito Commerciale e Mobiliare, Lugano.
- 396.Ravi, Kanbur - Venables, Anthony J. (2005): *Spatial Inequality and Development*, Oxford University Press, Oxford.
- 397.Rawls, John (1999): *Az igazságosság elmélete*. Osiris, Budapest.
- 398.Rechnitzer János – Smahó Melinda (2005): *A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- 399.Rechnitzer János (1998): *Területi stratégiák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- 400.Reisz Terézia (2002): A tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései, Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 4. szám p. 475–489.
- 401.Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- 402.Richardson, A. (1969): *Mental Imagery*. Routledge & Kegan Paul, London.
- 403.Ricz András – Takács Zoltán (szerk.) (2015): *A régió TÍZpróbája*. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka.
- 404.Robbins, C. B. (1963): *Higher Education*. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins. Her Majesty's Stationery Office, London.
- 405.Róbert Péter (1991): Egyenlőtlenségek az iskolai képzésben. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. p. 59–87.
- 406.Romer, P. (1986): Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 94, p. 1002–1037.
- 407.Rousseau, Jean-Jacques (1978 [1755]): Értékezés az emberek közötti egyenlőtlenség eredetéről és alapjairól. In: *Értekezések és filozófiai levelek*. Magyar Helikon, Budapest, p. 59–200.
- 408.Rothstein, Richard (2014): The Racial Achievement Gap, Segregated Schools, and Segregated Neighborhoods. *Race and Social Problems* 6 (4).
- 409.Rumberger, Russel W. (2012): *Dropping out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- 410.Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, p. 101–124.
- 411.Schein, Edgar H. (1985, 2004): *Organizational Culture an Leadership*. (3rd edition). Jossey-Bass, San Francisco, CA.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_e6_alkalmazotti_vezetes_scorm/a_szervezeti_kultura_fogalma_x8IwcdafnRdqOFpv.html (letöltve: 2017. aug.21.)
- 412.Schmidt, William H. – McKnight, Curtis (2012): *Inequality for All: The Challenge of Unequal Opportunity in American Schools*. Teachers College Press, New York.
- 413.Schuermann, Patrick J. – Guthrie, James W. – Hoy, Colleen (2012): *School Culture*. Oxford University Press, New York.
- 414.Schultz, T. W. (1961): Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51,1, p. 1–17.
- 415.Sen, A. (1998): Mortality as an Indicator of Economic Success and Failure. *Economic Journal*, 108, 446, p. 1–25.
- 416.Sen, A. (1999): *Health in development. Keynote address*. Fifty-second World Health Assembly. http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA52/ewd9.pdf (Letöltve: 2017-07-08)
- 417.Senge, Peter M. (1990): The art and practice of the learning organization. In: Ray, M. – Rinzler, A. (eds): *The new paradigm in business: Emerging strategies for leadership and organizational change*. World Business Academy, New York, p. 126–138.
- 418.Shavit, Yossi – Yaish, Meir – Bar-Haim, Eyal (2007): The Persistence of Persistent Inequality. In: Gangl, Markus – Pollak, Reinhard – Otte, Gunnar – Scherer, Stefani (eds): *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Campus, Frankfurt and New York, p. 37–57.
- 419.Silva Alves Pocas, A.I. (2012): *The Interrelations between Health, Human Capital and Economic Growth. Empirical Evidence from the OECD Countries and Portugal*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra.
- 420.Simonyi Ágnes (2015): Synthesis Report: Social Cohesion and Social Policies. *Growth-Innovation-Competitiveness Fostering Cohesion in Central and Eastern Europe. Working Paper Series 5*.

421. Slavin, Robert E. (1996): *Csoportos tanulás a gyakorlatban 1–6.* (ford.: Wisniewski Anna). Kapcsolat.
422. Smith, S. C. – Todaro, M. P. (2012): *Economic Development.* Addison-Wesley, Boston.
423. Solt Ottília (1998): *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I.* Beszélő, Budapest.
424. Sorokin, Pitirim. A. et al. (1998): A vertikális mobilitás csatornái. In: *A társadalmi mobilitás – Hagyományos és új megközelítések.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
425. Spéder Zsolt – Monostori Judit (2001): *Mozaikok a gyermekszegénységről - Közelítések a gyermekek és családjaik jóléti helyzetének kutatásában.* KSH–NKI 2001/4., Budapest.
426. Squires, D. – Huitt, W. – Segars, J. (1983): *Effective classrooms and schools: A research-based perspective.* Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D.C.
427. Stöckert-Kozák Annamária (2016): Mit üzen az iskolai kultúra? *Új Köznevelés* 72, 3. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-koznevelés/mit-uzen-az-iskolai-kultura> (Letöltve: 2017. 11. 20)
428. Sugatagi Gábor (szerk.): *Gazdaság, társadalom, fogyasztás – 1989–2014.* GfK Hungária Piackutató Intézet, Budapest.
429. Szabó L. Tamás (1979): *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata.* Tantervelméleti füzetek 2. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
430. Szabó L. Tamás (1988): *A rejtett tanterv.* Magvető kiadó, Budapest.
431. Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon.* Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu GMK, Budapest.
432. Szabó Miklós (1995): A Klebelsberg-legendája. In: Némethy Szabolcs – Somogyi Zoltán (szerk.): *Múmiák Öröksége.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. Az első közlés: *Kritika*, 1993. 12.
433. Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
434. Szanyi F. Eleonora (2015): *Szakiskolás tanulók rövid távú munkaerő-piaci és továbbtanulási tervei.* Corvinus, Budapest.
435. Szarvák Tibor – Szoboszlai Zsolt (2002, 2016): *A kulturális esélyegyenlőség és a digitális egyenlőtlenség jellemzői Magyarországon empirikus kutatások tükrében*
436. Szelényi Iván (1992): *Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
437. Szilágyi, D. – Uzzoli, A. (2013): Az egészségyenlőtlenségek területi alakulása az 1990 utáni válságok idején Magyarországon. *Területi Statisztika*, 53, 2, p. 130–147.
438. Szilvási Léna (2008): Egyenlőtlenségek és gyermeki fejlődés – beavatkozási lehetőségek In: Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései.* Paktárs, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
439. Szivós Péter – Tóth István György (2000): A háztartások jövedelmi szerkezete, egyenlőtlenségek, szegénység és jóléti támogatások. In: Szivós–Tóth (szerk.): *Növekedés alulnézetben.* TARKI, Budapest, p. 44–61.
440. Szukicsné Serfőző Klára (1993): *Iskolázottságunk alakulása a népszámlálási adatok tükrében.* (KSH Népeségtudományi Kutatóintézet Kutatási Jelentései, 48.) KSH NKI, Budapest.
441. Szüdi János (2000, 2009): A gyermekek, a tanulók és a szülők helyzete a közoktatásban, Új Pedagógiai Szemle 2000 december [A gyermekek, tanulók, szülők helyzete a közoktatásban | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](http://www.gov.hu)
442. Szüdi János (2008): Szakszerűség és hatékonyság a közoktatásban. Budapest, CompLex, 08./ 20.
443. Teddlie, Charles – Reynolds, David (2000): *The International Handbook of School Effectiveness.* Falmer Press, New York, London.
444. Telbisz Erzsébet (2006): *A képzés és képzettség magyarországi térszerkezetének jellemzése számítástechnikai módszerekkel.* Diplomamunka, ELTE TTK, Budapest.
445. Telbisz Erzsébet (2007): Az egyetemi felsőoktatás térszerkezetének modellezése. In: Bakonyi István – Rechnitzer János – Solt Katalin – Losonczi Miklós (szerk.): *Tudásmenedzsment és a hálózatok regionalitása.* SZIE, Multidiszciplináris Társadalomtudományi Doktori Iskola, Budapest.
446. Thomas, D. E. – Bierman, K. L. (2006): The Conduct Problems Prevention Research Group. The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Development and Psychopathology*, 18, p. 471–487.
447. Thomas, D. E. – Bierman, K. L. – Thompson, C. – Powers, C. J. (2008): Conduct Problems Prevention Research Group. Double jeopardy: Child and school characteristics that predict aggressive-disruptive behavior in first grade. *School Psychology Review*, 37, p. 516–532.
448. Thorne, B. (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School.* Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.

449. Thun Éva (2011): Mennyire jártasak a pedagógusok az esélyegyenlőség pedagógiájában? Iskolakultúra 2011/12 60 Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet
450. Timár Judit (2001): *Mégis kinek az érdeke? – Szuburbanizáció a kapitalizálódó Magyarországon*. I. Földrajzi Konferencia, CD ROM, Szeged.
451. Titmuss, R. M. (1951): *Problems of social policy*. HM Stationery Office, London.
452. Tobler WR. (1970): A computer movie simulating urban growth in the Detroit region. *Economic Geography*. 46(2): p. 234-240. doi: 10.2307/143141, Michigan.
453. Toffler, A. – Toffler, H. (1995): *Creating a new civilization*. Turner Publishing, New York.
454. Tompa, E. (2002): The Impact of Health on Productivity: Empirical Evidence and Policy Implications. In: Sharpe, A. – St-Hilaire, F. – Banting, K.G. (ed.): *The Review of Economic Performance and Social Progress, 2002: Towards a Social Understanding of Productivity*. Institute for Research on Public Policy, Montreal, p. 181–202.
455. Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. Interneten: <http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf>
456. Tóth B. I. (2010): Az immateriális és területi tőke összefüggései. *Tér és Társadalom*, 24, 1, p. 65–81.
457. Trócsányi András (2002): Magyarország iskolázottsági térképe. In: Trócsányi András – Tóth József: *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
458. Tulkin, S. R. (1973): Social Class Differences in Attachment Behaviors of Ten-Month-Old Infants. *Child Development*, Vol. 44, No. 1., p. 171–174.
459. Turner, Bryan S. (1986): *Equality*. Routledge, London./ Turner, Bryan Stanley (1986): *Equality*, Chichester: Ellis Horwood
460. Uzzoli Annamária (2009): *A területiség szerepe az egészségügyi egyenlőtlenségek kialakulásában Magyarországon* c. PF63859 nyilvántartási számú OTKA Egyéni Kutatási Posztdoktori Pályázat (2006-2009) zárójelentése.
461. Vágó Irén (1999): Tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: Váró Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
462. Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Pszichológiai Szemle Könyvtára 5.
463. Vámos Ágnes et al. (2004): A kisebbségi népismeret oktatása a nemzetiségi iskolákban. I-II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10-11. (10. p. 41–51. 11. p. 23–35.)
464. Vanicsek M. et al. (2003): *Az egészségügy makrogazdasági összefüggésrendszere*. GKI, Gazdaságkutató Rt., Budapest.
465. Varga Aranka (szerk.) (2013): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
466. Varga Attila (2002): Térökonometria. *Statisztikai Szemle*, 80, 4, p. 354–370.
467. Varga Júlia (2004): A munkaerőpiaci ismeretek és várakozások hatása a felsőfokú továbbtanulási döntésekre. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2004*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
468. Varga Júlia (2009): *Oktatási esélyegyenlőségi indikátorok*. Budapest, 2009. április 30., kézirat.
469. Varga-Somogyi Istvánné (2007): *A kistérségi együttműködés egyik lehetséges módja Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. Előadás. Kistérségben (egyre jobban) otthon vagyunk! című országos szakmai konferencia, Nyíregyháza-Sóstó.
470. Vernon, P. E. (1955): Presidential Address: The Psychology of Intelligence and G. *British Psychological Society* 26, p. 1–14.
471. Vincze Szilvia (2012): *Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Művészeti, Nevelési- és Sporttudományi Kar, Szombathely.
472. Voelkl, K. (1993). Achievement and expectations among African-American students. *Journal of Research and Development in Education*, 27(1), p. 42–55.
473. Vohs, K. D. (2013): The Poor’s Poor Mental Power. *Science*, 341, p. 969–970.
474. Vroom, V. H. (1964): *Expectancy Theory – Work and Motivation*. Wiley, New York.
475. Wechsler, D. (2003): *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – IV*. The Psychological Corporation, San Antonio.
476. Weil, D. N. (2005): *Accounting for the Effect of Health on Economic Growth*. NBER Working Paper No. 11455., National Bureau of Economic Research, Cambridge.
477. Weiss, H. B. – Kreider, H. – Lopez, E. M. – Chatman, C. M. (eds) (2005): *Preparing educators to involve families: From theory to practice*. Sage, Thousand Oaks, CA.

478. Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, p. 49–78.
479. Willower, D. J. (1980): Contemporary issues in theory in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 16: 3, p. 1–25.
480. Wise, Amanda (2016): *Behind Singapore's PISA rankings success and why other countries may not want to join the race*. Macquarie University, New-South-Wales.

EGYÉB FORRÁSOK:

1. Affuso, A. - Camagni, R. (2010): Territorial capital and province performance in the Latin Arch: an econometric approach. <http://www.internet.it/aisre/minisito/CD2010/pendrive/Paper/affuso1.pdf>
2. Alkotmánybírósági határozatok <https://alkotmanybirosag.hu/az-alkotmanybirosag-hatarozatai-ab-kozlony>
3. Az Európai Unió Tanácsa (2016), a Tanács 2016. július 12-i ajánlása Magyarország 2016. évi nemzeti reformprogramjáról, amelyben véleményezi Magyarország 2016. évi konvergenciaprogramját, [http://eurlex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0818\(12\)&from=HU](http://eurlex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0818(12)&from=HU)
4. Az Országos képzés- és képességmérésről http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/keszseg_kepessegmeres/lebonyolitas_m odszertan honlapon található. Statisztikai Tükör, Oktatási adatok, 2016/2017, KSH, Budapest
5. Országos kompetenciamérésről az Oktatási Hivatal honlapján a http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/alt_leiras link alatt található. Az oldalon megtalálhatók többek között a felmérésvezetőknek szóló útmutatók, tesztfüzetek és javítókulcsok.
6. Az új oktatási törvény koncepciójának esélyegyenlőségi ...beszelo.c3.hu/.../az-uj-oktatasi-torveny-koncepciojanak-eselyegyenlosegi...
7. Educatio (2015), Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály — Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás, https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_2014_zarotanulmany.pdf
8. Education and Equity in OECD Countries 1997. Organisation for Economic Co-operation and Development, 1997. (131)
9. EGREES (European Group of Research on Equity of the Educational Systems)(2003): Equity of the European Educational Systems. A set of indicators. Departement of Theoretical and Experimental Education. Directorate General of Education and Culture Project Socrates SO2-61OBGE University of Liège.
10. EJMSZ (2016), Együtt a jövő mérnökeiért szövetség — Duális képzés vállalati szemmel, <http://ejmsz.hu/dualiskepzes-vallalati-szemmel-konstruktiv-vitanap-es-workshop/>
11. Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012), 20/2012. (VIII. 31.) miniszteri rendelet
12. Esélyegyenlőség az iskolákban: hitek és tévhitek
13. Európai Bizottság (2016), 2016. évi országjelentés — Magyarország, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_hungary_en.pdf
14. Fehérvári (2015), Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei, http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf
15. Fővárosi Helyi esélyegyenlőségi program Vezetői összefoglalója http://www.pestesely.hu/?pageid=eselyegyenloseg_a_fovaros_telepulesi_eselyegyenlosegi_programja Pestesely.hu
16. Gyerekesélyek Magyarországon – "Legyen jobb a gyermekeknek!". Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottságának 2010. évi jelentése.
17. Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet,
18. http://geogr.elte.hu/PHD_konferencia_ELTE_2002/doktori_konferencia_anyagai_2002/szarvakszobszlai.pdf
19. IMF (2015): World Economic Outlook. Adjusting to Lower Commodity Prices. World Economic and Financial Surveys. IMF, Washington.
20. IVSZ (2015), Szövetség a Digitális Gazdaságért 2015, <http://ivsz.hu/projektek/digitalis-oktatasi-kialtvany/>
21. Kertesi G. és Kézdi G. (2013), Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi

Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>

22. Kormány (2014a), Emberi Erőforrások Minisztériuma, <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasokminiszteriuma/hirek/3-8-milliard-a-kotelezo-ovodaztatas-es-az-egeszsegugyi-kepzes-tamogatasara>
23. Kormány (2014b), Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai, <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncep%C3%B3.pdf>
24. Kormány (2015a), A 387/2012. (XII.19.) Korm. rendelet módosítása, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200387.KOR
25. Kormány (2015b), Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2014–2020, http://ec.europa.eu/regional_policy/en/atlas/programmes/20142020/Magyarorsz%C3%A1g/2014hu05m2op001
26. Kormány (2015c), a szakképzésről szóló törvény módosítása, <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15077.pdf>
27. Kormány (2015d), Útjára indul a duális felsőoktatási képzés, <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasokminiszteriuma/felsooktatasi-kepzes-utjara-indul-a-dualis-felsooktatasi-kepzes>
28. Kormány (2016a), <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/benyujtottak-azoktatasi-torvenyeket-modosito-csomagot>
29. Kormány (2016b), <http://kozfoglalkoztataskormany.hu/>
30. Központi Statisztikai Hivatal (2015), Munkaerő-piaci helyzetkép, 2014, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/munkaeropiac14.pdf>
31. "Legyen jobb a gyerekeknek!" Nemzeti Stratégia 2007–2032. http://www.jogalkotas.hu/files/gyermekszegenyseg_tervezet_5_melleklet_070125.pdf
32. <http://index.hu/politika/belfold/magdolna3556/11> (2015.02)
33. <http://www.realhungary.hu/vadas.php> (2015.02)
34. http://www.delmagyar.hu/forum/vadspark_lakopark/26/721/?action=kifejt (2015.02)
35. Magyar Rektori Konferencia (2014), Magyar Felsőoktatás 2014 — Stratégiai helyzetértékelés, <http://pedagogiai-tarsasag.hu/wp-content/uploads/2015/02/MF2014-Strat-helyzetert-1.pdf>
36. Magyar Tudományos Akadémia (2015), A közoktatás indikátorrendszere 2015 <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf>
37. Mártonfi (2014), Korai iskolaelhagyás — Hullámzó trendek. *Educatio*, 1. 36-49, http://epa.oszk.hu/01500/01551/00067/pdf/EPA01551_educatio_14_01_036-049.pdf
38. Mártonfi (2015), A törvényi változások hatása a hátrányos helyzetű és roma fiatalok iskolázására, publikálatlan kézirat, Budapest, Roma Education Fund
39. MTA Közgazdaságtudományi Intézete: A válaszmegtagadás elemzése az OKM 2007. évi felmérésében. MT A KTI „A közoktatás teljesítményének mérése–értékelése” programjának KOSTB 104. számú produktuma. 2008. Letölthető: www.mtakti.hu (2016.09.29.)
40. MTA RKK Alföldi Tudományos Intézet 15 Az esélyegyenlőség mint horizontális elv érvényesülése...
41. Nahalka (2016), Tények, adatok, <http://nahalkaistvan.blogspot.be/2016/02/tenyek-adatok-3.html>
42. Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
43. OECD (2001): Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assesment (PISA). <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
44. OECD (2004): Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

45. OECD (2013), PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PiSa oECd Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en> OECD (2016), Education at a Glance 2016: OECD Indicators, <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance19991487.htm>
46. OECD 2009. PISA (2009) Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. OECD, Paris.
47. Oktatási Hivatal (2016), Országos kompetenciamérés 2015 — Országos jelentés, https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2015_Orszagos_jelentes.pdf
48. Oktatási Minisztérium (2003): Országos Oktatási Integrációs Hálózat. <http://www.om.hu/main.php?folderID=723&articleID=2263&ctag=articlelist&iid=1>
49. Oktatás-statisztikai évkönyv 2008/2009. Budapest, [OKM], 2009.
50. Oktatásstatisztikai, Tárki és KSH Évkönyvek
51. Országos Kompetenciamérési adatbázis. Letölthető: <http://adatbank.mtaki.hu/files/dokum/7.pdf> (letöltve: 2016.09.15.) Hermann Zoltán–Molnár Tímea Laura (2010).
52. PISA 2015 összefoglaló jelentés (Szerzők: Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba), Oktatási Hivatal Budapest, 2016. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltve: 2017.05.05.) Az Emberi Erőforrások Minisztériumának honlapja a www.kormany.hu címen érhető el.
53. Pitirim. A. Sorokin: A vertikális mobilitás csatornáit
54. ReferNet (2016), Hungary - VET restructuring continues, <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/news/hungary-vet-restructuring-continues>
55. Roma Inclusion Index (2015), http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index2015-s.pdf
56. Smith, Steven B. (1978) (Yale) előadása a Társadalmi szerződésről: <http://www.youtube.com/watch?v=vPwx8-m>
57. Tükör 2004. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest
58. UNDP (2015.): Human Development Report 2015. Work for Human Development. UNDP, New York.
59. UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
60. WHO (2001) Macroeconomics and Health: Investing in Health for Economic development, Report of Commission on Macroeconomics and Health. Geneva, WHO.
61. WHO (2002): Health, Economic Growth, and Poverty Reduction. The Report of Working Group 1 of the Commission on Macroeconomics and Health. WHO, Geneva.
62. World Economic Forum - Harvard School of Public Health (2011): The Global Economic Burden of Non-communicable Diseases. WEF, Geneva.
63. www.komment.hu/20110124-velemeney-az-iskolai-eselyegyenlosegrol..eselyegyenlőségModern Iskola moderniskola.hu/eselyegyenlőség
64. www.oki.hu
65. Agóra Oktatási Kerekasztal, „Van reális stratégia!” <http://agoraoktatas.hu/7-meltanyossag-tezisek/>
66. 1067/B/1993. AB határozat (ABH 1996, 446., 447.),
67. 115/B/1990. AB határozat (ABH 1990, 286., 287.),
68. 1292/B/1990/4. AB határozat (ABH 1991, 490., 491.),
69. 1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.
70. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
71. 2002/B/1991. AB határozat ABH 1992, 702., 703–704.,

72. 2003. évi CXXV. Esélyegyenlőségi törvény
73. 25/1997. (IV. 25.) AB határozat ABH 1997, 478., 480.),
74. 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról.
75. 30/1997. (IV. 29.) AB határozat, Kilényi Géza különvéleménye. (ABH 1997, 130., 147.), 444/B/1990. AB határozat (ABH 1990, 231., 232.),
76. 442/B/1991. AB határozat (ABH 1992, 471., 472.),
77. 46/1994. (X. 21.) AB határozat (ABH 1994, 260., 272.),
78. 60/1995. (X. 6.) AB határozat (ABH 1995, 304., 311.),
79. 657/B/1990/6. AB határozat (ABH 1990, 333., 336.),
80. 7/1998. (III. 18.) AB határozat (ABH 1998, 417., 419.),
81. 725/B/1992. AB határozattal.
82. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI törvény
83. ABH 1991, 129., 142.
84. ABH 1992, 663., 664.,
85. Az uniós jogi aktusok fajtái | Európai Bizottság <https://ec.europa.eu> > types-eu-law_hu
86. <https://net.jogtar.hu>
87. <https://www.migpolgroup.com/old/public/docs/Hungary.pdf>
88. [Rendeletek, irányelvek és más jogi aktusok | Európai Unió https://europa.eu](https://europa.eu)
89. [law > legal-acts_hu](https://europa.eu)
90. [Az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes https://europaialkotmanyjog.eu > ...](https://europaialkotmanyjog.eu)
91. [Az Európai Unió intézményrendszere](http://real.mtak.hu)
[http://real.mtak.hu > web_boka_gombos_szegedi ...](http://real.mtak.hu)
92. Az Európai Unió jogának alkalmazása: az előzetes ... – Kúria <https://kuria-birosag.hu> > default > files > joggyak

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: A 2018-as, 15 évesek körében végzett PISA tesztek hazai eredményeinek összehasonlító adatai 2003-2019 között
2. táblázat: Közgazdasági, területi, intézményi és társadalmi elemzési szintek
3. táblázat: Kutatói munkáim a disszertációm témájában (1992 – 2021.)
4. táblázat: A gyermekjogok története 1919-től napjainkig
5. táblázat: A gyermeki jogok oktatása 26 országban, köztük Magyarországon, 2015-ben
6. táblázat: Az ökológiai modell szintjei
7. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2020)
8. A, B táblázat: A népesség megoszlása a legmagasabb iskolai végzettség szerint
9. táblázat: A közoktatási rendszerben tanuló nappali tagozatos tanulók száma 2013-ban (fő)
10. táblázat: PISA teszt eredményei és a családi háttér közötti összefüggés erőssége szerint Magyarország „negatív helyezése” az OECD 2019-as adatai alapján
11. táblázat: Az oktatási esélyegyenlőtlenség közvetlen okai, a jelenségek rendszerezése
12. táblázat: Az oktatási esélyegyenlőtlenség közvetett okai, a jelenségek rendszerezése
13. táblázat/a és b: Felsőfokú végzettségűek aránya és létszámának változása a kistérségekben a 25 évesnél idősebb lakosságot tekintve, valamint a Gini-index értékei a felsőfokú végzettségűek arányára különböző területi szinteken
14. táblázat: Diagnózisok, magyarázatok, anamnézisek és kezelési módok elemzése az iskolai esélyegyenlőtlenséget magyarázó modellek rendszerében
15. táblázat: A szervezeti érdekek tipológiája
16. táblázat: A területi mutató és a szociális háttér eltéréseinek hozzájárulása a teljesítmény varianciájához területi és teljesítménymutatók alapján
17. táblázat: A kontextuális effektus vizsgálata a MPHÉ alapján a tanulói CSHI és egyéni teljesítmények és az iskola szociális háttérének függvényében
18. táblázat: A korrelációs együtthatók a megyei GDP és a FEH-eken mért teszteredmények között
19. táblázat: Korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények és a megyében az egy főre jutó GDP között
20. táblázat: Parciális korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények, valamint az egy főre jutó GDP-értékek között, a megyei átlagos CSHI kontrollálásával
21. táblázat: Az iskolaépület színvonalát jelző változó és a teszteredmények korrelációs együtthatói
22. táblázat: Az internet- és számítógép-ellátottság szerinti eredményelemzés a területi mutató CSHI-átlaga az iskolánkénti teljesítménymutatók alapján
23. táblázat: Internetre kötött számítógépek mennyiségének eloszlása (100 tanulóra vetítve) a teljesítmény és a pedagógiai hozzáadott érték függvényében Pearson-féle korrelációs számítás és szignifikancia elemzéssel
24. táblázat: A 100 tanulóra jutó, internetre kötött számítógép hatása az iskolai teljesítményre a diákok családi háttérének kiszűrésével
25. táblázat: A jogvédő szervezetekhez fordulók területi megoszlása 2016
26. táblázat: A beadványok területi megoszlása. Oktatási Jogok Biztosa
27. táblázat: Az ombudsmani beadványok száma a 2015 és 2016-os évi adatok alapján megyei felosztásban
28. táblázat/A, B, C: OBH határozatok és esetek listája 2005-2020 között
29. táblázat: Az EU 33 338 darab javaslat-beterjesztésének adatelemzése a 2004 és 2021 közötti időszakban

30. táblázat: A családi háttérindex, valamint a településtípus „hatása” a tanulói teljesítményre (teszteredmények), illetve a pedagógiai teljesítményre a 2010 és 2016 közötti időszakban
31. táblázat: Az oktatáspolitikai elvárások, felelőségek és hatékonyságnövelő célok
32. táblázat: Az USA államok egy főre jutó oktatási kiadásai, az általános iskolai teljes kiadások változása az alapfokú / középfokú oktatásban. (Inflációkövetés, 2014-es dollárárfolyam)
33. táblázat: Általános iskolai tanulók számának időbeli változása területi megoszlás szerint 2000-2013 között
34. A, B, C, D, E, F, G, H, I, J táblázat (-3 – +2 CSHI közötti 0.5-ös csoportosításban): Az oktatás kontextuális hatásának vizsgálata az iskolai teljesítmény (matematikai teljesítménymérés) alapján
35. táblázat: A GDP alternatívái: HDI, GII, MPI, HPI. mutatószámok jellemzése
36. táblázat: Területi elemzések alapjai: klasszikus és alternatív gazdasági mutatók
37. táblázat: A pedagógusokhoz intézett kérdések az iskolai területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz (brainstorming eredménye pedagógushallgatókkal)
38. táblázat: A területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz irányított interjú (vezérfonal)
39. táblázat: Általános iskolai nevelés és oktatás (1990–2017)
40. táblázat: Általános Iskolák adatai (iskolák, osztálytermek száma, tanulói, pedagógusi létszámok stb.)
41. táblázat: Megyék gazdasági teljesítménye (GDP/fő)
42. táblázat: A magyarországi általános iskolai lemorzsolódás különböző területi szinteken (régió, megye, kistérség) tanulók létszáma és arányai szerint)
43. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2016) [folyó áron, millió forint]
44. táblázat: Globális és lokális gazdasági jelenségek rendszerezése
45. táblázat: A regionális tudomány térbeli egyenlőtlenségen alapuló centrum-periféria paradigmikus modelljének elméleti rendszerezése
46. táblázat: A településcsoportok tipológiai rendszerezése
47. táblázat: Konvergencia-tipológiai rendszerezése
48. táblázat: Területi szemléletű elméletek a társadalmi egyenlőtlenségek leírására

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: A szocioökonómiai háttér hatása a diákok szövegértési és olvasási készségére (százalékban)
2. ábra: tanulók képességmegoszlása az egyes régiókban az átlageredmény szerinti növekedő sorrendben a 2016-os felmérés alapján
3. ábra: Az egyes településtípusokon található diákok képességmegoszlása
4. ábra: Társadalmi osztályok alakulása a szocialista érában
5. ábra: Társadalmi kategóriák rendszerezése a nyolcvanas években
6. ábra: Magyarország társadalmi és területi rétegződése
7. ábra: a költségvetés oktatási kiadásai (3D oszlopdiaagramm)
8. ábra: a költségvetés oktatási kiadásai tanulónként
9. ábra: A hazai költségvetés oktatási kiadásai a GDP százalékában
10. ábra: Az öt leggyakoribb diszkriminációs ok alakulása 2010-2019 között
11. ábra A, B, C, D, E: Az elmúlt 12 hónapban tapasztalt személyes diszkrimináció előfordulási gyakorisága területenként és csoportonként 2010 és 2019 között (%)
12. ábra: A gettó iskolák számaránya (általános iskolák) 2008 és 2018 között
13. ábra: Oktatási egyenlőtlenségek az OECD tagországokban a PISA-teszt eredményeinek átlagos eltéréseiből és a szociális háttér mutatójának arányából
14. ábra: Mennyiben határozza meg a teljesítmény a 15 éves diákok körében a látogatott iskolát
15. ábra: Fokozatok a kirekesztéstől (exklúzió) a befogadásig (inklúzió)
16. ábra: Az iskolai teljesítmény és a szülők foglalkozásának összefüggései az OECD országokban
17. ábra: A finn és a magyar oktatási rendszer összehasonlítása
18. ábra: Lokális iskolarendszer piramis: a 3-8 iskolával rendelkező településeken kialakuló, rétegzett, szegregált alapfokú oktatás
19. ábra: Általános iskolák eloszlása a kistérségek között 2001–2010
20. ábra: Hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban települési és járási szinten 2014.
21. a, b, c ábra: A felsőfokú végzettségűek arányának területi eloszlásának időbeli változásai 1990, 2001, 2011.
22. ábra: A tényezőellátottság területi szempontú egyenlőtlenségi modellje
23. ábra: A magyar nők és férfiak várható élettartama (35 éves kortól a hátralévő évek száma településtípusonként és iskolai végzettség szerinti bontásba (0 pont = 35+)
24. ábra: Magyarország településeinek népességszám-változása 2006–2011 között
25. ábra: A szociokulturális hátrány elemei
26. ábra: Az állam a szolgáltatók és a polgárok közötti kapcsolati/felelősségi rendszer
27. A és B ábra: Az általános és az oktatáspolitikai kapcsolatrendszere
28. ábra: Iskolai szervezet és oktatási rendszer elemzése a jéghegy modellben

29. ábra: Az iskolai esélyegyenlőséghez és méltányos oktatáshoz kapcsolható elméletek rendszere
30. ábra: 2018-as PISA eredmények (Forrás: OECD, PISA 2018.)
31. A szövegértési rangsor Forrás: OECD
32. ábra: A PISA matematikai rangsora (Forrás: OECD, 2018)
33. ábra: A PISA szövegértésre vonatkozó nemzetközi rangsora (Forrás: OECD, 2018)
34. ábra: Magyarország PISA-eredményei 2006-2018 között (Forrás: OECD, 2019.)
35. A tanulásra fordított idő növelése nem hoz teljesítményjavulást (Forrás: OECD, 2016.)
36. ábra: A szociális adottságok, a családi háttér, a területi egyenlőtlenségek és az iskolai kultúra hatása az iskolai teljesítményre a közvélekedés szerint
37. ábra: A komplex adatok és indikátorok (területi, szociális és iskolai adatok) összefüggéseinek elemzése
38. Ábra: Az általános iskolák és a középfokú iskolák pedagógusai nemek és korcsoportok szerint, 2019/2020-as tanév
39. ábra: A beadványok, panaszok tematikai megoszlása
40. ábra : A beadványok területi megoszlása 2015 és 2016. évre vonatkozóan
41. ábra: Beadványok száma a megyék lakosságának arányában, 2016.
42. ábra: A 18 éves és afölötti korosztályokban a legalább érettségivel rendelkező lakosság aránya megyei felosztásban
43. ábra: A beadványok száma a 2015 és 2016-os évi adatok alapján területi (megyei) felosztásban
44. ábra: Az OBH-s közvetlen hátrányos megkülönböztetéssel kapcsolatos beadványok száma a 2005 és 2020 közötti összesített adatok alapján a védett tulajdonság tipológiája szerinti felsosztás arányában
45. ábra: A kutatásunkban tanulmányozott hatásrendszer
46. A és B ábra: Az oktatáspolitikai kontinentális modellje és a centralizáció hatása
47. ábra: Mind-map: az egyenlőség és irányítás társadalomelméleteinek rendszere
48. ábra: A PISA (matematika, szövegértés és természettudomány) felmérések nemzetközi eredményei a 2015-ös évben, Forrás: OECD, 2016.
49. ábra: A társadalmi rétegek területi megoszlása régióként a foglalkoztatottak körében,
50. ábra: Roma általános iskolás tanulók becsült aránya megyénként
51. ábra: Roma fiatalok és minden fiatal átlagos iskolai végzettsége két generációban

Ábrák e mellékletekben (folytatás)

52. ábra: Az esélyek házai Magyarország térképén
53. ábra: Mind-map: az egyenlőség és irányítás társadalomelméleteinek rendszere
54. ábra: Az általános iskolákban integráltan és külön osztályban oktatott SNI-tanulók aránya régiók szerint, 2016/2017.
55. A és b ábra: Pedagógusok átlagfizetése (USA dollárba átszámolva) 2017. szept. adatok alapján)
56. ábra: a területi tőke eloszlása Magyarországon
57. ábra: A területi tőke Magyarországon (a legjobb és legrosszabb helyzetű járások)
58. ábra: Köznevelési intézményekben nevelt, oktatott SNI-gyermekek, -tanulók aránya és az iskolatípusonkénti megoszlása, 2019/2020
59. Hátrányos helyzetű kistérségek Magyarországon.
60. Ezer lakosra jutó általános iskolai tanulók száma (2011/12-es tanév)
61. Iskolák informatikai ellátottsága (számítógéppel ellátott általános iskolai feladatellátási helyek aránya a 2011/12-es tanévben)
62. Infrastrukturális iskolai ellátottság
63. ábra: Roma tanulók becsült aránya
64. ábra: Lemorzsolódással veszélyeztetett gyermekek területi megoszlása Magyarországon 2015-ben
65. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya nemek és régiók szerint, 2015
66. ábra: Oktatás eredményességét meghatározó szereplők, főbb funkciók, tevékenységek
67. ábra: Mi motivál? A Maslow-féle szükséglet-hierarchia-modell és a Herzberg-féle motivációs modell alkalmazása az oktatásban
68. ábra: A felsőoktatás megszerzésére számító 15 éves hallgatók aránya (2009-ben és 2018-ban) és a 25-34 éves felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya (2019-ben)
69. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya, %, 2014/2015.
70. ábra: Az egyenlőtlenség közgazdaság–területiség–társadalom háromszögének fraktálszerű leképeződése
71. ábra: EU-s országok területi egyenlőtlensége fővárossal és a főváros régiója nélkül
72. ábra: Magyarország településének hierarchiaszintjei
73. a és b ábra: Gyorsforgalmi úthálózat meglévő és tervezett elérhetősége 15 és 30 perces vonzáskörzetek szerint 2007-ben és 2015-ben (a piros vonalak csak tervezettek!)
74. ábra: Közlekedési hálózatok és logisztikai központok
75. ábra: térségek lehatárolódási folyamata, a régiók kialakítása
76. ábra: A csomóponti régiók kialakulásának folyamata
77. ábra: A regionális egyenlőtlenségeket meghatározó tényezők

MELLÉKLETEK



48. ábra: Az esélyek házai Magyarország térképén

forrás: www.eselyekhaza.hu (letöltés: 2019.01.25.)

MELLÉKLET 2.

State	2014-13 Change	2014-10 Change	FY 2010	FY 2011	FY 2012	FY 2013	FY 2014
Alabama	1.5%	-6.4%	\$9,642	\$9,275	\$8,828	\$8,897	\$9,028
Alaska	-0.3%	7.5%	\$17,135	\$17,548	\$17,931	\$18,470	\$18,416
Arizona	2.8%	-11.6%	\$8,520	\$8,068	\$7,794	\$7,325	\$7,528
Arkansas	0.7%	-3.1%	\$9,926	\$9,844	\$9,704	\$9,546	\$9,616
California	2.4%	-5.7%	\$10,178	\$9,629	\$9,469	\$9,370	\$9,595
Colorado	2.3%	-6.5%	\$9,611	\$9,181	\$8,814	\$8,787	\$8,985
Connecticut	5.0%	9.6%	\$16,183	\$16,436	\$16,780	\$16,901	\$17,745
Delaware	-0.8%	3.7%	\$13,443	\$13,350	\$14,296	\$14,057	\$13,938
Columbia	-4.6%	-8.8%	\$20,266	\$19,444	\$18,011	\$19,385	\$18,485
Florida	2.2%	-7.7%	\$9,490	\$9,353	\$8,632	\$8,570	\$8,755
Georgia	-0.5%	-9.8%	\$10,199	\$9,738	\$9,535	\$9,247	\$9,202
Hawaii	3.7%	-2.4%	\$12,761	\$12,634	\$12,429	\$12,015	\$12,458
Idaho	-4.1%	-14.2%	\$7,715	\$7,182	\$6,866	\$6,901	\$6,621
Illinois	4.7%	3.5%	\$12,631	\$12,455	\$12,389	\$12,486	\$13,077
Indiana	-1.8%	-8.5%	\$10,435	\$9,863	\$10,021	\$9,721	\$9,548
Iowa	1.8%	0.6%	\$10,600	\$10,321	\$10,350	\$10,480	\$10,668
Kansas	-0.2%	-5.5%	\$10,547	\$9,996	\$10,051	\$9,987	\$9,972
Kentucky	-1.6%	-4.1%	\$9,714	\$9,797	\$9,683	\$9,467	\$9,312
Louisiana	0.8%	-6.9%	\$11,550	\$11,285	\$11,733	\$10,660	\$10,749
Maine	2.9%	-4.5%	\$13,309	\$13,292	\$12,568	\$12,344	\$12,707
Maryland	-0.4%	-6.1%	\$14,915	\$14,599	\$14,032	\$14,053	\$14,003
Massachusetts	2.1%	2.3%	\$14,754	\$14,672	\$14,582	\$14,781	\$15,087
Michigan	-0.1%	-3.9%	\$11,555	\$11,391	\$11,193	\$11,126	\$11,110
Minnesota	1.7%	-1.2%	\$11,600	\$11,273	\$11,132	\$11,269	\$11,464
Mississippi	0.0%	-6.3%	\$8,815	\$8,344	\$8,418	\$8,262	\$8,263
Missouri	1.3%	-5.6%	\$10,459	\$9,903	\$9,730	\$9,753	\$9,875
Montana	2.0%	-3.3%	\$11,397	\$11,197	\$10,790	\$10,797	\$11,017

State	2014-13 Change	2014-10 Change	FY 2010	FY 2011	FY 2012	FY 2013	FY 2014
Nebraska	-0.3%	0.6%	\$11,653	\$11,393	\$11,626	\$11,767	\$11,726
Nevada	-0.7%	-8.6%	\$9,210	\$8,974	\$8,479	\$8,474	\$8,414
New Hampshire	2.8%	6.6%	\$13,444	\$13,917	\$14,016	\$13,944	\$14,335
New Jersey	-3.3%	-2.1%	\$18,284	\$16,806	\$17,803	\$18,524	\$17,907
New Mexico	6.3%	-4.5%	\$10,187	\$9,546	\$9,176	\$9,158	\$9,734
New York	2.3%	2.0%	\$20,213	\$20,076	\$20,160	\$20,139	\$20,610
North Carolina	-0.2%	-6.8%	\$9,129	\$8,748	\$8,455	\$8,526	\$8,512
North Dakota	1.5%	3.6%	\$11,933	\$12,019	\$12,042	\$12,174	\$12,358
Ohio	0.2%	-5.2%	\$11,975	\$11,811	\$11,553	\$11,329	\$11,354
Oklahoma	0.4%	-8.7%	\$8,572	\$7,985	\$7,698	\$7,796	\$7,829
Oregon	2.5%	-4.8%	\$10,448	\$10,190	\$9,785	\$9,698	\$9,945
Pennsylvania	-0.9%	-1.0%	\$14,108	\$14,173	\$13,755	\$14,089	\$13,961
Rhode Island	0.8%	-0.7%	\$14,872	\$14,540	\$14,441	\$14,649	\$14,767
South Carolina	0.7%	-2.0%	\$9,926	\$9,457	\$9,432	\$9,668	\$9,732
South Dakota	3.2%	-7.7%	\$9,617	\$9,266	\$8,709	\$8,607	\$8,881
Tennessee	0.0%	-1.4%	\$8,756	\$8,512	\$8,552	\$8,634	\$8,630
Texas	1.9%	-9.5%	\$9,495	\$9,126	\$8,518	\$8,434	\$8,593
Utah	-2.4%	-1.3%	\$6,583	\$6,538	\$6,399	\$6,661	\$6,500
Vermont	1.8%	2.4%	\$16,582	\$16,818	\$16,539	\$16,685	\$16,988
Virginia	-1.5%	-4.6%	\$11,504	\$10,908	\$10,987	\$11,138	\$10,973
Washington	3.8%	-0.6%	\$10,262	\$9,980	\$9,937	\$9,829	\$10,202
West Virginia	-0.5%	-10.0%	\$12,515	\$12,468	\$11,801	\$11,313	\$11,260
Wisconsin	-0.6%	-9.3%	\$12,338	\$12,391	\$11,385	\$11,251	\$11,186
Wyoming	-1.0%	-4.1%	\$16,469	\$16,680	\$16,392	\$15,955	\$15,797

32. táblázat: Az USA államok egy főre jutó oktatási kiadásai, az általános iskolai teljes kiadások változása az alapfokú / középfokú oktatásban. (Inflációkövetés, 2014-es dollárárfolyam)

Forrás: <http://www.governing.com/gov-data/education-data/state-education-spending-per-pupil-data.html> (2020. 11. 15.)

MELLÉKLET 3.

Megye	Település		Népesség	Terület	Nép- sűrűség	Panaszok lakosságra 2015	Panaszok lakosságra 2016		
	össz.	város							
Bács-Kiskun	119	22	511419	8 443	60	0,274	0,430	14	22
Baranya	301	14	368135	4 430	83	0,299	0,625	11	23
Békés	75	22	347058	5 630	61	0,202	0,173	7	6
Borsod-Abaúj-Zemplén	358	29	660549	7 247	91	0,288	0,288	19	19
Csongrád	60	10	404459	4 262	95	0,519	0,519	21	21
Fejér	108	17	418487	4 358	96	0,597	0,502	25	21
Győr-Moson-Sopron	183	12	455217	4 208	108	0,330	0,461	15	21
Hajdú-Bihar	82	21	534974	6 209	86	0,467	0,355	25	19
Heves	121	11	299219	3 637	82	0,334	0,468	10	14
Jász-Nagykun-Szolnok	78	22	376334	5 581	67	0,319	0,159	12	6
Komárom-Esztergom	76	12	297914	2 264	131	0,101	0,336	3	10
Nógrád	131	6	193946	2 544	76	0,309	0,103	6	2
Pest	187	54	1234541	6 390	193	0,527	0,502	65	62
Somogy	246	16	309115	6 065	51	0,291	0,259	9	8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	229	28	563075	5 933	95	0,213	0,355	12	20
Tolna	109	11	223618	3 703	60	0,134	0,402	3	9
Vas	216	13	253689	3 336	76	0,276	0,394	7	10
Veszprém	217	15	344302	4 463	77	0,319	0,290	11	10
Zala	258	10	275027	3 784	73	0,400	0,291	11	8
Budapest			1875000			1,131	1,120	212	210

Megye	Település	össz.	város	Népesség	Terület	Nép-sűrűség	Panaszok lakosságra 2015	Panaszok lakosságra 2016
Nógrád	0,412486	131	6	193946	2 544	76	0,309364	0,103121
Somogy	0,549957	246	16	309115	6 065	51	0,291154	0,258803
Borsod-Abaúj-Zemplén	0,575279	358	29	660549	7 247	91	0,28764	0,28764
Bács-Kiskun	0,703924	119	22	511419	8 443	60	0,273748	0,430176
Győr-Moson-Sopron	0,791	183	12	455217	4 208	108	0,33	0,461
Heves	0,802088	121	11	299219	3 637	82	0,334203	0,467885
Hajdú-Bihar	0,82247	82	21	534974	6 209	86	0,467312	0,355157
Baranya	0,923574	301	14	368135	4 430	83	0,298803	0,624771
Pest	1,028722	187	54	1234541	6 390	193	0,526511	0,502211
Budapest	2,250667			1875000			1,130667	1,12

Saját szerkesztés

2015-ben és 2016-ban Forrás: KSH 2016 és az Emberi Jogok Kormánybiztosa, Éves jelentés 2015 és 2016.-os adatok alapján saját szerkesztés

MELLÉKLET 4.

Területi egység	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Általános iskolai tanulók száma területi megoszlás szerint														
Budapest	424	397	401	397	392	391	394	378	376	377	369	360	358	372
Pest	316	317	312	316	314	313	315	318	321	321	321	317	316	385
Közép-Magyarország	740	714	713	713	706	704	709	696	697	698	690	677	674	757
Fejér	154	152	154	153	152	149	151	146	145	145	144	142	142	158
Komárom-Esztergom	125	122	120	117	115	114	116	117	112	112	110	108	108	112
Veszprém	169	164	164	162	159	159	151	142	138	138	137	136	137	146
Közép-Dunántúl	448	438	438	432	426	422	418	405	395	395	391	386	387	416
Győr-Moson-Sopron	212	213	207	208	207	198	195	182	183	179	174	173	172	187
Vas	135	133	131	129	126	117	117	104	105	104	103	102	101	111
Zala	142	143	140	135	135	133	128	118	117	117	114	110	106	106
Nyugat-Dunántúl	489	489	478	472	468	448	440	404	405	400	391	385	379	404
Baranya	181	177	173	172	171	163	157	154	146	145	146	145	145	147
Somogy	175	174	173	171	169	158	158	150	148	146	143	138	138	145
Tolna	117	115	114	109	106	103	103	94	90	90	88	87	87	106
Dél-Dunántúl	473	466	460	452	446	424	418	398	384	381	377	370	370	398
<i>Dunántúl</i>	<i>1 410</i>	<i>1 393</i>	<i>1 376</i>	<i>1 356</i>	<i>1 340</i>	<i>1 294</i>	<i>1 276</i>	<i>1 207</i>	<i>1 184</i>	<i>1 176</i>	<i>1 159</i>	<i>1 141</i>	<i>1 136</i>	<i>1 218</i>
Borsod-Abaúj-Zemplén	373	367	366	355	346	339	339	319	304	303	301	298	300	323
Heves	146	146	144	139	141	138	135	124	128	126	124	123	125	130
Nógrád	126	125	120	120	117	114	115	104	104	102	101	97	97	112
Észak-Magyarország	645	638	630	614	604	591	589	547	536	531	526	518	522	565
Hajdú-Bihar	182	184	179	177	171	170	164	163	161	160	160	152	150	189
Jász-Nagykun-Szolnok	142	144	140	140	138	133	134	128	130	130	128	126	131	156
Szabolcs-Szatmár-Bereg	263	268	259	259	254	251	253	241	236	234	230	229	229	247
Észak-Alföld	587	596	578	576	563	554	551	532	527	524	518	507	510	592
Bács-Kiskun	208	209	204	201	197	193	190	185	179	179	179	179	181	204
Békés	147	166	162	159	154	152	149	135	125	121	119	117	114	139
Csongrád	138	136	130	129	216	126	127	116	115	114	115	113	114	130
Dél-Alföld	493	511	496	489	477	471	466	436	419	414	413	409	409	473
<i>Alföld és Észak</i>	<i>1 725</i>	<i>1 745</i>	<i>1 704</i>	<i>1 679</i>	<i>1 644</i>	<i>1 616</i>	<i>1 606</i>	<i>1 515</i>	<i>1 482</i>	<i>1 469</i>	<i>1 457</i>	<i>1 434</i>	<i>1 441</i>	<i>1 630</i>
Összesen	3 875	3 852	3 793	3 748	3 690	3 614	3 591	3 418	3 363	3 343	3 306	3 252	3 251	3 605

33. Táblázat: Általános iskolai tanulók számának időbeli változása területi megoszlás szerint 2000-2013 között

Forrás: KSH 2014.

MELLÉKLET 5.

-3,0 < CSHI < -2,5

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag		
1300	1350	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	3	1445		
			Iskolai CSHI átlag < 0	68	1348		
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	3	1334		
			Iskolai CSHI átlag < 0	68	1324		
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	3	111		
			Iskolai CSHI átlag < 0	68	24		
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	3	-2,7		
			Iskolai CSHI átlag < 0	68	-2,7		
		1450	1500	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	2	1489
					Iskolai CSHI átlag < 0	43	1442
M06	Iskolai CSHI átlag > 0			2	1480		
	Iskolai CSHI átlag < 0			43	1473		
MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0			2	8		
	Iskolai CSHI átlag < 0			43	-31		
CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0			2	-2,7		
	Iskolai CSHI átlag < 0			43	-2,7		
1650	1700			M08	Iskolai CSHI átlag > 0	1	1197
					Iskolai CSHI átlag < 0	13	1499
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	1	1675		
			Iskolai CSHI átlag < 0	13	1672		
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	1	-478		
			Iskolai CSHI átlag < 0	13	-173		
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	1	-2,7		
			Iskolai CSHI átlag < 0	13	-2,8		

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

- 2,5 < CSHI < -2,0

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag		
1300	1350	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	10	1357		
			Iskolai CSHI átlag < 0	192	1386		
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	10	1317		
			Iskolai CSHI átlag < 0	192	1325		
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	10	39		
			Iskolai CSHI átlag < 0	192	61		
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	10	-2,2		
			Iskolai CSHI átlag < 0	192	-2,2		
		1350	1400	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	12	1413
					Iskolai CSHI átlag < 0	192	1427
M06	Iskolai CSHI átlag > 0			13	1374		
	Iskolai CSHI átlag < 0			192	1374		
MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0			12	38		

			Iskolai CSHI átlag < 0	192	53
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	13	-2,1
			Iskolai CSHI átlag < 0	192	-2,2
1500	1550	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	2	1547
			Iskolai CSHI átlag < 0	94	1470
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	2	1508
			Iskolai CSHI átlag < 0	95	1525
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	2	39
			Iskolai CSHI átlag < 0	94	-55
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	2	-2,1
			Iskolai CSHI átlag < 0	95	-2,2

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

-2 < CSHI < -1,5

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1300	1350	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	32	1387
			Iskolai CSHI átlag < 0	304	1399
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	33	1326
			Iskolai CSHI átlag < 0	307	1326
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	32	60
			Iskolai CSHI átlag < 0	304	74
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	33	-1,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	307	-1,7
1450	1500	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	30	1513
			Iskolai CSHI átlag < 0	240	1488
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	30	1474
			Iskolai CSHI átlag < 0	241	1473
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	30	39
			Iskolai CSHI átlag < 0	240	16
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	30	-1,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	241	-1,7
1600	1650	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	11	1646
			Iskolai CSHI átlag < 0	87	1561
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	11	1629
			Iskolai CSHI átlag < 0	87	1623
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	11	17
			Iskolai CSHI átlag < 0	87	-62
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	11	-1,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	87	-1,7
1750	1800	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	2	1711
			Iskolai CSHI átlag < 0	14	1652
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	2	1776
			Iskolai CSHI átlag < 0	14	1773
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	2	-65
			Iskolai CSHI átlag < 0	14	-120

		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	2	-1,8
			Iskolai CSHI átlag < 0	14	-1,8

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

-1,5 < CSHI < -1

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1400	1450	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	90	1538
			Iskolai CSHI átlag < 0	421	1501
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	90	1425
			Iskolai CSHI átlag < 0	422	1424
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	90	113
			Iskolai CSHI átlag < 0	421	77
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	90	-1,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	422	-1,2
1450	1600	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	42	1560
			Iskolai CSHI átlag < 0	262	1575
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	42	1570
			Iskolai CSHI átlag < 0	263	1575
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	42	29
			Iskolai CSHI átlag < 0	262	1
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	42	-1,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	263	-1,3
1600	1750	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	16	1733
			Iskolai CSHI átlag < 0	70	1630
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	16	1721
			Iskolai CSHI átlag < 0	70	1720
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	16	11
			Iskolai CSHI átlag < 0	70	-90
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	16	-1,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	70	-1,2

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

-1 < CSHI < -0,5

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1350	1400	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	213	1490
			Iskolai CSHI átlag < 0	550	1479
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	213	1377
			Iskolai CSHI átlag < 0	551	1375
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	213	113
			Iskolai CSHI átlag < 0	550	104
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	213	-0,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	551	-0,8
1500	1550	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	186	1631
			Iskolai CSHI átlag < 0	507	1583
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	186	1526
			Iskolai CSHI átlag < 0	510	1524
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	186	105

			Iskolai CSHI átlag < 0	507	59
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	186	-0,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	510	-0,7
1650	1700	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	101	1702
			Iskolai CSHI átlag < 0	208	1670
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	101	1674
			Iskolai CSHI átlag < 0	208	1674
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	101	28
			Iskolai CSHI átlag < 0	208	-4
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	101	-0,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	208	-0,7

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

-0,5 < CSHI < 0

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1300	1350	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	421	1464
			Iskolai CSHI átlag < 0	724	1463
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	423	1327
			Iskolai CSHI átlag < 0	730	1326
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	421	138
			Iskolai CSHI átlag < 0	724	137
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	423	-0,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	730	-0,3
1450	1500	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	696	1597
			Iskolai CSHI átlag < 0	1004	1571
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	697	1475
			Iskolai CSHI átlag < 0	1006	1475
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	696	122
			Iskolai CSHI átlag < 0	1004	97
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	697	-0,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	1006	-0,2
1600	1650	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	460	1705
			Iskolai CSHI átlag < 0	628	1681
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	461	1624
			Iskolai CSHI átlag < 0	629	1625
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	460	81
			Iskolai CSHI átlag < 0	628	55
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	461	-0,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	629	-0,2
1750	1800	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	132	1798
			Iskolai CSHI átlag < 0	171	1767
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	132	1773
			Iskolai CSHI átlag < 0	172	1774
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	132	25
			Iskolai CSHI átlag < 0	171	-7
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	132	-0,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	172	-0,2

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

0,0 < CSHI < + 0, 5

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1300	1350	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	374	1498
			Iskolai CSHI átlag < 0	329	1469
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	374	1325
			Iskolai CSHI átlag < 0	330	1327
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	374	173
			Iskolai CSHI átlag < 0	329	143
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	374	0,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	330	0,2
1450	1500	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	804	1601
			Iskolai CSHI átlag < 0	558	1586
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	806	1476
			Iskolai CSHI átlag < 0	558	1475
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	804	126
			Iskolai CSHI átlag < 0	558	111
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	806	0,3
			Iskolai CSHI átlag < 0	558	0,2
1600	1650	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	664	1720
			Iskolai CSHI átlag < 0	455	1707
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	668	1625
			Iskolai CSHI átlag < 0	456	1624
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	664	96
			Iskolai CSHI átlag < 0	455	93
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	668	0,3
			Iskolai CSHI átlag < 0	456	0,2
1750	1800	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	237	1839
			Iskolai CSHI átlag < 0	139	1789
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	237	1771
			Iskolai CSHI átlag < 0	140	1773
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	237	68
			Iskolai CSHI átlag < 0	139	16
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	237	0,3
			Iskolai CSHI átlag < 0	140	0,3

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

0,5 < CSHI < +1, 0

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1350	1400	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	458	1534
			Iskolai CSHI átlag < 0	205	1521
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	458	1377
			Iskolai CSHI átlag < 0	206	1375
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	458	157
			Iskolai CSHI átlag < 0	205	147
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	458	0,7
			Iskolai CSHI átlag < 0		

			Iskolai CSHI átlag < 0	206	0,7
1500	1550	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	788	1653
			Iskolai CSHI átlag < 0	309	1649
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	793	1526
			Iskolai CSHI átlag < 0	309	1525
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	788	128
			Iskolai CSHI átlag < 0	309	124
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	793	0,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	309	0,7
1650	1700	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	596	1774
			Iskolai CSHI átlag < 0	228	1761
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	597	1674
			Iskolai CSHI átlag < 0	230	1674
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	596	100
			Iskolai CSHI átlag < 0	228	87
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	597	0,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	230	0,7

Forrás: OH alapján saját szerkesztés

1,0 < CSHI < 1,5

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1350	1400	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	285	1549
			Iskolai CSHI átlag < 0	65	1533
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	288	1378
			Iskolai CSHI átlag < 0	65	1375
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	285	172
			Iskolai CSHI átlag < 0	65	158
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	288	1,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	65	1,2
1500	1550	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	683	1672
			Iskolai CSHI átlag < 0	144	1656
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	687	1525
			Iskolai CSHI átlag < 0	144	1524
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	683	147
			Iskolai CSHI átlag < 0	144	132
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	687	1,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	144	1,2
1650	1700	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	679	1799
			Iskolai CSHI átlag < 0	98	1786
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	681	1674
			Iskolai CSHI átlag < 0	98	1673
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	679	126
			Iskolai CSHI átlag < 0	98	113
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	681	1,2
			Iskolai CSHI átlag < 0	98	1,2

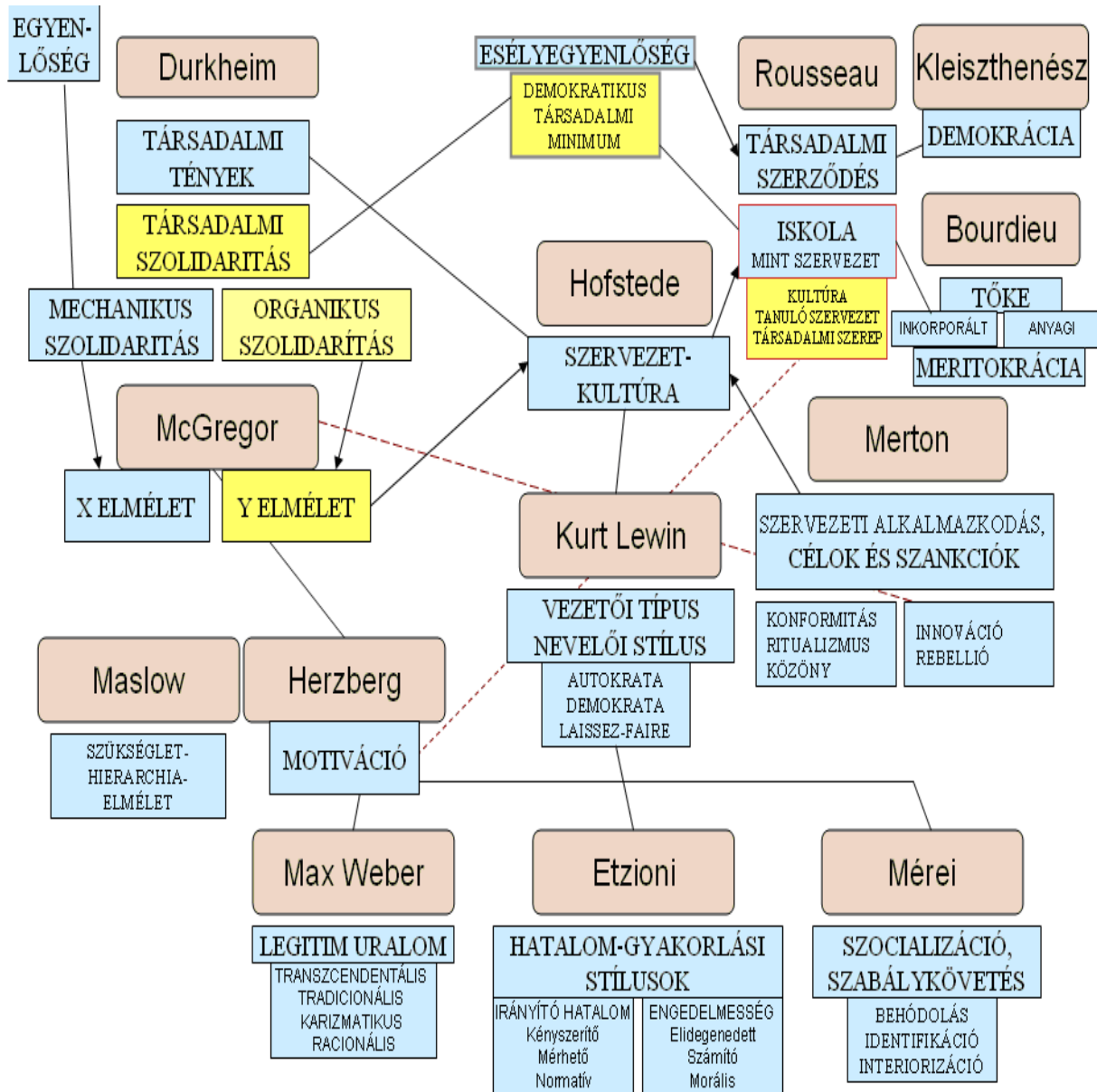
1,5 < CSHI < 2,0

Pontszám min.	Pontszám max.	Változó	Csoport	N	Átlag
1300	1350	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	73	1498
			Iskolai CSHI átlag < 0	6	1411
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	73	1327
			Iskolai CSHI átlag < 0	6	1336
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	73	171
			Iskolai CSHI átlag < 0	6	75
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	73	1,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	6	1,8
1450	1500	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	215	1635
			Iskolai CSHI átlag < 0	19	1643
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	218	1475
			Iskolai CSHI átlag < 0	19	1478
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	215	160
			Iskolai CSHI átlag < 0	19	166
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	218	1,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	19	1,7
1600	1650	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	342	1774
			Iskolai CSHI átlag < 0	25	1754
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	342	1625
			Iskolai CSHI átlag < 0	25	1625
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	342	149
			Iskolai CSHI átlag < 0	25	129
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	342	1,7
			Iskolai CSHI átlag < 0	25	1,7
1750	1800	M08	Iskolai CSHI átlag > 0	215	1887
			Iskolai CSHI átlag < 0	12	1860
		M06	Iskolai CSHI átlag > 0	219	1773
			Iskolai CSHI átlag < 0	12	1771
		MPHÉ	Iskolai CSHI átlag > 0	215	114
			Iskolai CSHI átlag < 0	12	90
		CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	219	1,8
			Iskolai CSHI átlag < 0	12	1,7

**34. A, B, C, D, E, F, G, H, I, J táblázat (-3 – +2 CSHI közötti 0.5-ös csoportosításban):
Az oktatás kontextuális hatásának vizsgálata az iskolai teljesítmény (matematikai teljesítménymérés) alapján**

Forrás: OH 2016-os adatai alapján alapján saját szerkesztés

GONDOLAT-TÉRKÉP: A disszertáció tudománytörténeti háttére



49. ábra: Mind-map: az egyenlőség és irányítás társadalomelméleteinek rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

ALTERNATÍV MAKROGAZDASÁGI MÉRŐSZÁMOK

<p>Emberi Fejlettségi Mutató Human Development Index HDI számítása</p> <p>három mutatót számolnak, melyek négy komponensből tevődnek össze. Mindhárom mutató értéke 0 és 1 között mozoghat, e mutatók mértani átlagaként kapjuk a HDI-t. A három mutató a következő:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Egészségi állapot, melyet a születéskor várható élettartammal mérnek. • Oktatási helyzet, mely két komponens alapján kerül meghatározásra: • a 25 év felettiek átlagos iskolában töltött éveinek száma, valamint • az iskolát kezdő gyerekek várhatóan iskolában töltött éveinek száma. • Jövedelmi helyzet, melyet az egy főre jutó GNI-vel mérnek. 	<p>Az Emberi Fejlettségi Mutatót (Human Development Index – HDI) 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq pakisztáni közgazdász. Amartya Sen, Nobel-díjas indiai közgazdász nevéhez fűződik a HDI mögött meghúzódó elképzelés, mely szerint a fejlődés az emberi képességek kiterjesztésének folyamata. 1993 óta minden évben publikálja a HDI értékeit az ENSZ Fejlesztési Programja (UNDP) az Emberi Fejlődési Jelentésben (HDR).</p> <p>A HDI, a hagyományos értelemben vett fogyasztás mellett hangsúlyt helyez az egészségben és alkotásban eltöltött, és értelmes választásokat lehetővé tevő emberi életre.</p> <p>A Fejlődési Jelentésben az országokat négy csoportra osztják a HDI értékek alapján. A HDI az emberi fejlettséget három aspektuson keresztül méri, melyek a következők:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hosszú és egészséges élet, • oktatásban való részvétel, és • tisztességes életszínvonal. <p>A mutató nagy előnye, hogy átfogóbban, több szempontból vizsgálja az emberi fejlettséget, ugyanakkor viszonylag alacsony az adatigénye, így sok országra kiszámítható. A mutató összetevőkre bontható, így jól elemezhető és a politikai döntéshozatalban is jól használható.</p> <p>Azonban ez a mutató sem méri a jóllét egészét. Egyetlen mutatóval ez nem is mérhető. Sok más dimenzió is fontos szerepet játszik a jóllét alakulásában, azonban minél több információt sűrítenek egyetlen mutatóba, kiszámítása és értelmezése annál nehezebb lesz. Így egy komplikált mutató helyett célszerű lehet több egyszerűbb mutatót használni párhuzamosan a jóllét mérésére. A mutató tovább finomításának másik nehézsége, hogy a fejlett és fejlődő országok szempontjából más-más tényezők fontosak (pl. fejlett országoknál a kábítószer-függőség elterjedtsége, a fejletlen országokban a tiszta ivóvízzel való ellátottság), így célszerű</p>				
<p>Egyenlőtlenségekkel kiigazított HDI</p>	<p>Az egyenlőtlenségekkel kiigazított HDI (Inequality-adjusted HDI - IHDI) egy olyan mutatószám, melyben figyelembe vették, hogy az adott országon belül mennyire egyenlőtlenül oszlanak meg a komponensek. Ha az eloszlás teljesen egyenletes, akkor az IHDI megegyezik a HDI-vel.</p> <p>Minél jelentősebb egyenlőtlenségek jelentkeznek az országon belül, az IHDI annál jobban elmarad a HDI-től. Ebben az értelemben az IHDI az emberi fejlettség tényleges szintjének, míg a HDI-t az emberi fejlettség potenciális szintjének tekinthetjük, melyet akkor érünk el, ha nem lenne egyenlőtlenség. A potenciális fejlettséghez képesti „veszteség” a HDI és az IHDI különbsége, melyet százalékban is kifejezhetünk.</p>				
<p>Nemi egyenlőtlenségi Mutató (Gender Inequality Index - GII)</p>	<p>A nemi egyenlőtlenségi index a nőikkel szembeni egyenlőtlenségeket méri az egészségügy, az oktatás és a munkaerőpiac területén. Számításánál figyelembe veszik a szülőügyi halandóságot, a fiatalkori terhességi rátát, azon férfiak és nők arányát, akik részt vettek legalább középfokú oktatásban, a nők parlamenti részvételi arányát és a nemek munkaerő-piaci részvételét.</p> <p>Ez a mutató azt mutatja, hogy a potenciális emberi fejlettség mekkora részét veszíti el az ország a nemek közti egyenlőtlenség miatt. A mutató 0 és 1 között változhat. Ha a mutató értéke 0, akkor az adott országban nincs egyenlőtlenség a nemek között. Ha 1, akkor minden szempontból a lehető legrosszabbak az értékek.</p>				
<p>Többdimenziós Szegénységi Mutató</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="614 1937 1372 1971">Oktatás</td> <td data-bbox="1372 1937 1442 1971"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="614 1971 1372 2002">o ha a háztartásból senki sem végzett el minimum 5 iskolaévet</td> <td data-bbox="1372 1971 1442 2002"></td> </tr> </table>	Oktatás		o ha a háztartásból senki sem végzett el minimum 5 iskolaévet	
Oktatás					
o ha a háztartásból senki sem végzett el minimum 5 iskolaévet					

<p>(Multidimensional Poverty Index – MPI) Az az ember számít szegénynek, aki e súlyozott kritériumok legalább 33%-ánál hiányosságokat szenved. Akiknél a hiányosságok aránya 20 és 33% között van, azok veszélyeztetettek a MPI szegénység szempontjából. A három nagy indikátorcsoport egyenlő arányban kerül súlyozásra. A csoportokon belül az egyes feltételek azonos súllyal kerülnek figyelembe vételre. A mutató értéke 0-tól 1-ig terjedhet. 0 az érték, ha nincs szegény ember az országban és 1 az érték, ha a teljes lakosság szegény és minden szempontból hiányosságot szenved el mindenki. A legmagasabb értéket Nigériában számolták (0,642), ahol a lakosság 92,4%-a szegény és átlagosan a kritériumok 69,4%-ában szenvednek hiányosságot.</p>	<p>o ha van olyan iskoláskorú gyermek, aki nem jár iskolába (8. osztályig)</p> <p>Egészség</p> <p>o ha gyermek halt meg a családban</p> <p>o ha bármely gyermek vagy felnőtt alultápláltságtól szenved</p> <p>Életszínvonal</p> <p>o ha nincs a háztartásban elektromosság</p> <p>o ha a háztartásnak nincs önálló, „fejlett” fürdőhelysége</p> <p>o ha a háztartás nem tud hozzájutni biztonságos ivóvízhez, illetve az 30 perc sétánál messzebb található</p> <p>o ha a ház padlója föld, homok vagy trágya</p> <p>o ha a főzést trágyával, fával vagy faszénrel oldják meg</p> <p>o ha a háztartásnak nincs egynél több a következő eszközökből: rádió, TV, telefon, bicikli, motorkerékpár, hűtő és nincs autójuk</p>	
<p>Boldog Bolygó Index (Happy Planet Index – HPI). A HPI számításakor először összeszorozzák a várható élettartamot a tapasztalt jóléttel, majd ezt elosztják az ökológiai lábnyommal. Mindkét lépésnél alkalmaznak bizonyos statisztikai korrekciókat, különben a lábnyom dominálná az egész. A tapasztalt jólétet 0 és 10 közötti skálán mérik és mindenki saját véleménye szerint dönti el, hol áll. (0 az elképzelhető legrosszabb élet, 10 az elképzelhető legjobb) A HPI egy 0-tól 100-ig terjedő skálán mozog</p>	<p>Első olyan mutató, amelyik kombinálja a környezeti hatást a jóléttel, hogy mérje a környezeti hatékonyságot, amellyel az emberek hosszú és boldog életet élnek.</p> <p>A mutató nem adja meg a legboldogabb országot. Megmutatja azt a relatív hatékonyságot, amellyel az egyes nemzetek a bolygó természeti erőforrásait hosszú és boldog életékké konvertálja.</p> <p>A HPI a jelenlegi és jövőbeli jólétet helyezi a középpontba, szemben a gazdasági aktivitással (GDP). Az egyes országok fejlődését a tényleges környezeti korlátok között látjuk, így láthatjuk azt is, hogy a jelenlegi nyugati fejlődési modell nem fenntartható. Láthatjuk, hogy a haladás nem csak a jóléttől áll. Szükség van egy másfajta fenntarthatósági pályára.</p>	

35. táblázat: A GDP alternatívái: HDI, GII, MPI, HPI. mutatószámok jellemzése

Forrás: Farkas, Szigeti (2011), Noszvadi Judit (2012) alapján saját szerkesztés

Klasszikus és alternatív gazdasági mutatók

	1. klaszter	2. klaszter	3. klaszter	4. klaszter	5. klaszter
GDP	-0,39742	-0,45692	-0,55465	2,02075	0,29448
HDI	0,19256	-0,04768	-1,10746	1,35129	0,80583
EFP	-0,39107	-0,45102	-0,73223	1,59038	1,05699
HPI	1,30672	0,38100	-0,77001	0,19153	-0,59572
EPI	0,31064	-1,22492	-0,35875	1,07872	0,33535
Leíró, elemző jellemzős	Kifejezetten boldogok, jövedelmük, emberi fejlettségük alacsony, ökológiai lábnyomuk viszonylag alacsony, környezeti teljesítményük pedig közepes.	Nagyon gyenge környezeti teljesítményük, emellett közepesen boldogok, de szegények, emberileg fejletlenek és viszonylag alacsony az ökológiai lábnyomuk.	Nagyon gyenge emberi fejlettségű országok. Alacsony a jövedelmük és a környezeti teljesítményük Kifejezetten alacsony az ökológiai lábnyomuk és boldogságuk..	Nagyon magas a jövedelmük, az emberi fejlettségük, a környezeti teljesítményük és az ökológiai lábnyomuk. A boldogság-indexük azonban nem magas.	Alacsonyabb jövedelem, de magas emberi fejlettség. Magas az ökológiai lábnyomuk, közepes a környezeti teljesítményük és elég boldogtalanok
Példák	Brazília, Venezuela, Mexikó, Kolumbia, Thaiföld, Vietnam, Indonézia	Kína, India, Szerbia, Románia, Törökország, Ukrajna.	Egyiptom, Etiópia, Ghána, Haiti és a legtöbb afrikai ország	USA, Japán, UK, Németország, skandináv államok, Ausztria, Izrael.	Közép-Kelet Európa országai, köztük Magyarország, Oroszország, Korea, Szingapúr

36. táblázat: Területi elemzések alapjai: klasszikus és alternatív gazdasági mutatók

Források:

- Noszvadi Judit (2012): *A társadalmi felelősségvállalás és a környezeti fenntarthatóság mérőszámai Indicators of social responsibility and environmental sustainability (kézirat)*
- http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?order=wbapi_data_value_2011+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=desc
- *Human Development Report 2011, Ecological Footprint Atlas 2009*, <http://www.happyplanetindex.org/data/>, <http://epi.yale.edu/epi2012/rankings> alapján saját szerkesztés

PEDAGÓGUSOKHOZ INTÉZETT KÉRDÉSEK

- Elméletben megtanítják a pedagógusoknak hogy fontos az esélyegyenlőség biztosítása a gyerekek számára, érdekelne hogy ez a gyakorlatban is megvalósul-e?
- Az iskolába járó diákok hány százaléka HH-s, HHH-s, illetve SNI-s? Akadálymentesítve van-e az iskola? Az órai munkán alkalmaznak-e differenciálást, ha igen: milyen módon valósul meg? Készítenek-e bármilyen felmérést a diákokkal az iskolába jelentkezéskor? Mit a véleménye az inkúzióról? Hogy valósul meg az esélyegyenlőség az iskolában? Mit tesz az esélyegyenlőtlenség leküzdése érdekében? Volt-e már ilyen helyzetben, hogy oldotta meg?
- 1.A pedagógus számára mit jelent az esélyegyenlőtlenség megjelenése, az adott intézmény diákjait tekintve? (min. 2 db példa megemlítése) 2.Pedagógiai munkája során milyen gyakran néz szembe az esélyegyenlőtlenséggel? 3.Hogyan tud tenni a pedagógus (az adott intézményben) az esélyegyenlőtlenség ellen? Vannak e módszerei a pedagógusnak? Ha igen, melyek ezek?
- 1. Egy heterogén iskolai közösségben milyen módszereket alkalmazna a tanár a felmerülő esélyegyenlőtlenség csökkentésére/megszűnésére? 2. Hogyan tud egy tanár szociokulturális esélyegyenlőtlenséget észrevenni és "kezelni" egy diáknál? 3. Pedagógus szerint mi lehetnek az okai az egyes esélyegyenlőtlenségek kialakulásainak az iskolákban?
- Befolyásolja-e tanítási, nevelési módszereit a gyermekek családi, szociokulturális helyzete, és ha igen, akkor hogyan? Mit gondol, az esélyegyenlőséget az iskola elősegíti vagy sem? Egyetemi tanulmányai során foglalkozott-e az esélyegyenlőség kérdésével, és ha igen, akkor mire emlékszik ebből?
- Jelent-e nehézséget az eltérő szociokulturális gyermekek együttnevelése a mindennapokban? ·Milyen eszközökkel teremti meg az egyenlő bánásmódot, esélyegyenlőséget a tanórákon? ·Okoz-e az osztályon belüli sokszínűség konfliktusokat a tanulók között, ezeket hogyan lehet kezelni? ·Milyen eszközök, szakmai támogatás segítené munkájában, hogy megvalósulhasson az esélyegyenlőség az iskolában? ·Mennyiben befolyásolja az esélyegyenlőségről való gondolkodását az intézmény, amelyben tanít?
- Hisz e ön az esélyegyenlőség kivitelezhetőségében? - Mit képes és mit hajlandó megtenni az esélyegyenlőség jegyében? - Van e valamilyen aggálya ebben a témakörben?
- Hogyan fogadná/fogadja, hogyha kiderül, hogy egy fogyatékkal élő pl. siket gyermek érkezik az osztályába? Felkészültnek érzi magát a feladatra? Hogyan kommunikálná ezt a gyerekek felé? Mit gondol, a fogyatékkal élő gyermek érkezése az osztályba elősegítené az osztály előmenetelét vagy hátráltatná?
- Ön szerint milyen tényezőktől függ egy hatékony, eredményes iskola? - Az Ön osztályában/osztályaiban mikben nyilvánul meg egy diák hátrányos helyzete az iskolai életben belül? - Ön mit tesz a gyerekek esélyeinek kiegyenlítése érdekében?
- Önök szerint kiket érint leginkább az egyenlőtlenség? Melyek azok az egyenlőtlenségek amikkel önök találkoztak eddig ?
- A tanulók egymás között mennyire mutatják ki az egyenlőtlenséget ? - A tanulók felszerelésében, ami az órai munkájukat segíti mennyire érzékelhető a különbség ?
- Mennyire motiválják a tanárokat arra, hogy az esélyegyenlőséget lehetőségeikhez mérten megteremtsék? - Milyen eszközökkel támogatják az esélyegyenlőség létrejöttét? - Milyen mértékben együttműködnek a szülők és a diákok az esélyegyenlőség megteremtését szolgáló intézkedésekkel szemben? - Ha nem áll rendelkezésre anyagi támogatás az esetleges tárgyi feltételek megteremtéséhez, milyen módon jutnak különböző forrásokhoz, illetve milyen alternatív megoldásokkal próbálják helyettesíteni ezeket?

37. táblázat: A pedagógusokhoz intézett kérdések az iskolai területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz (brainstorming eredménye pedagógushallgatókkal)

Forrás: Hallgatókkal közösen saját szerkesztés

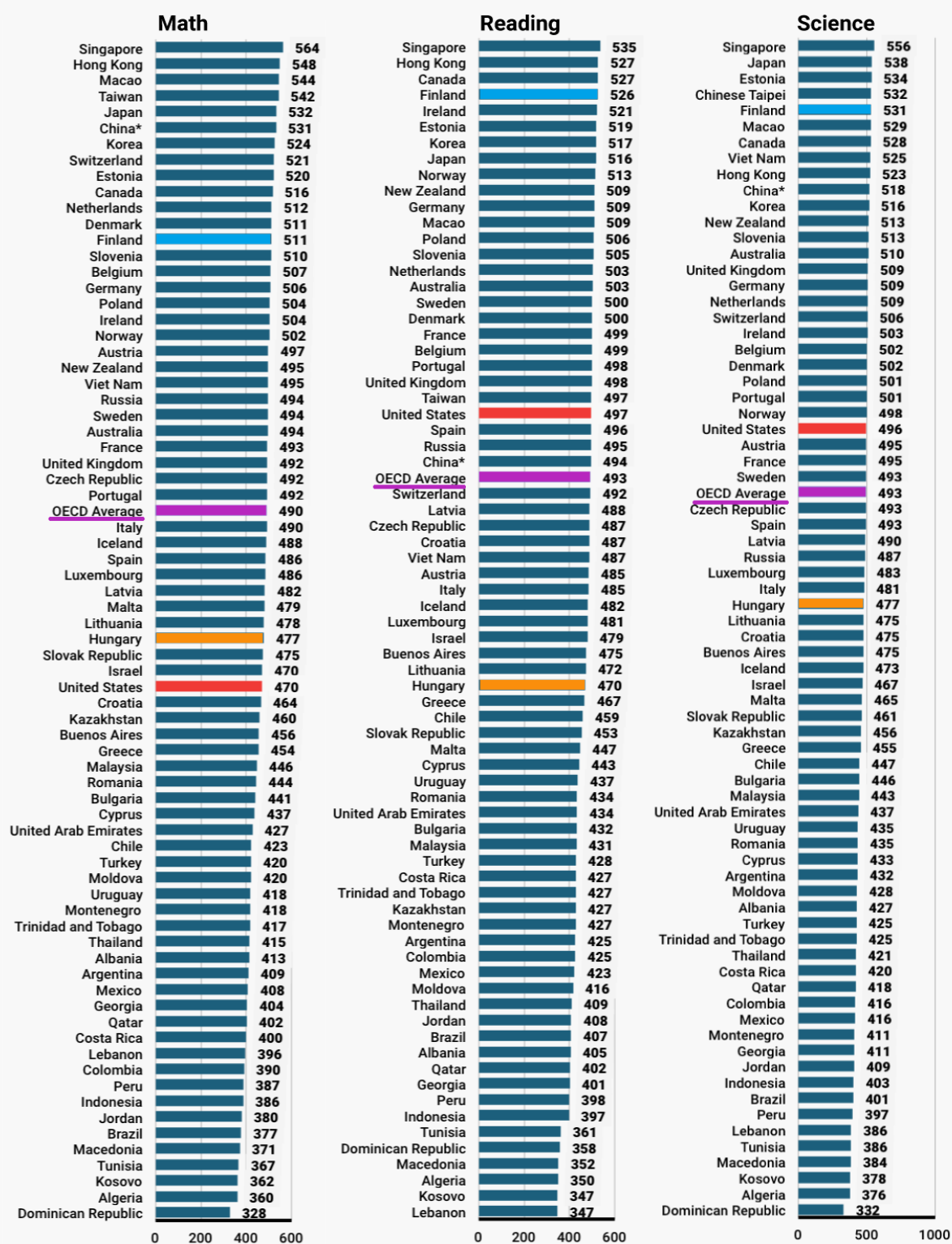
TERÜLETI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG KUTATÁSHOZ
irányított interjú
(VEZÉRFONAL)

<p>Írd le a benyomásodat az iskola helyszínére, környezetére, épületére vonatkozóan: Írd le a benyomásodat az iskolában tapasztalt emberi viszonyokról/társadalmi környezetről: Találkoztál-e látogatásod során érdekes, új gyakorlattal?</p>
<p>Melyek az iskola környezetének helyi, társadalmi környezetének jellegzetességei? - Hogyan ismeri fel az esélyegyenlőséget? - Az iskolában a diákok hány százaléka HH, HHH, SIN-s? - Pedagógus szerint mik lehetnek az okai az egyes esélyegyenlőségi problémák kialakulásainak az iskolában? Akadálymentes-e az iskola vagy van e erre valamilyen törekvés?</p>
<p>Melyek azok az egyenlőségek amelyekkel ön találkozott eddig? → Mit tart az itt tanuló diákok égető társadalmi problémájának? Ha több van, rangsorolja, fejtse ki, miért! Mit tesz ez az iskola a helyi esélyegyenlőségi problémákkal kapcsolatban? Milyen módszereket alkalmaznak? Mely készségek fontosak/fejlesztendőek a gyerekeknél? Milyen eredményeket tud elérni a különböző csoportba tartozó gyerekeknél? Hogyan tudják utána mérni az eredményt és van-e egyáltalán eredménye? Mi hiányzik ahhoz, hogy hatékonyabb legyen az iskola ezen problémák megoldásában, vagy legalább enyhítésében?</p>
<p>Mi hiányzik a munkájában, hogy jobban meg tudja közelíteni az esélyegyenlőség ideáját az iskolájában? - Mennyiben befolyásolja az esélyegyenlőségről való gondolkodását az intézmény, amelyben tanít? Milyen szabadidős, kulturális tevékenységre van lehetősége az itteni gyerekeknek?</p>
<p>Mit gondol, az iskola elősegíti vagy sem az esélyegyenlőséget? - Mennyire tartja idealisztikusnak az esélyegyenlőség megvalósítását? - Mennyire függnék öntől és mennyire a szülőktől az eredmények? - Mennyire függnék öntől és mennyire a politikusoktól az eredmények? - Mennyire függnék öntől és mennyire a kollégáktól és az iskolavezetéstől az eredmények? - Mennyire függnék öntől és mennyire a diákoktól az eredmények? A tanulók egymás között mennyire mutatják ki az egyenlőségetüket?</p>
<p>Egyéb:</p>

38. táblázat: A területi esélyegyenlőség kutatáshoz irányított interjú (vezérfonal)

Forrás: Saját szerkesztés

2015 PISA AVERAGE SCORES

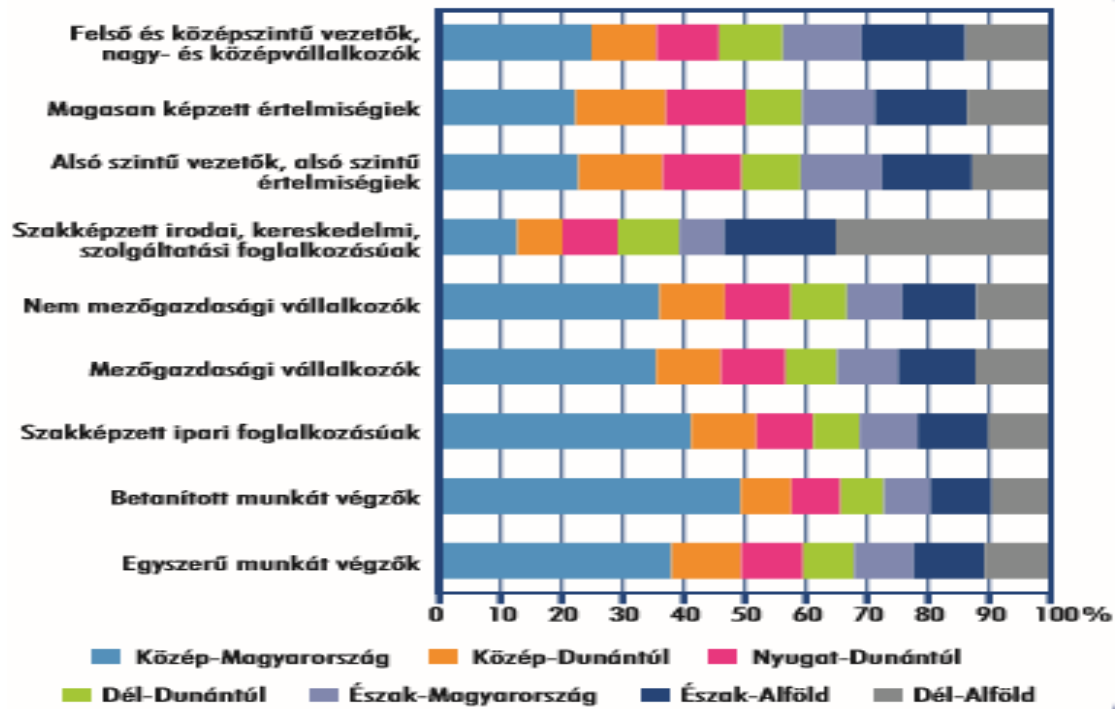


SOURCE: OECD. *China is represented by the provinces of Beijing, Shanghai, Jiangsu, and Guangdong

BUSINESS INSIDER

50. ábra: A PISA (matematika, szövegértés és természettudomány) felmérések nemzetközi eredményei a 2015-ös évben, Forrás: OECD, 2016.

MELLÉKLET 10.



51. ábra: A társadalmi rétegek területi megoszlása régióként a foglalkoztatottak körében, Forrás: 2011. KSH, Népszámlálás

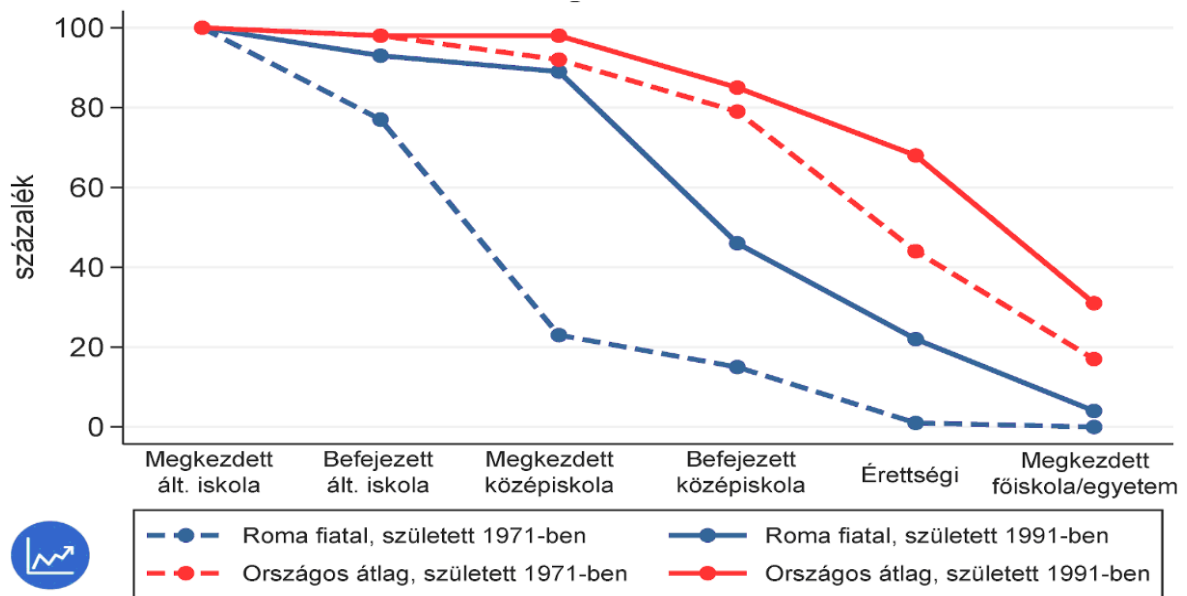


Roma általános iskolai tanulók becsült aránya megyénként (OKM 2013) Forrás: Papp Z. Attila

52. ábra: Roma általános iskolás tanulók becsült aránya megyénként

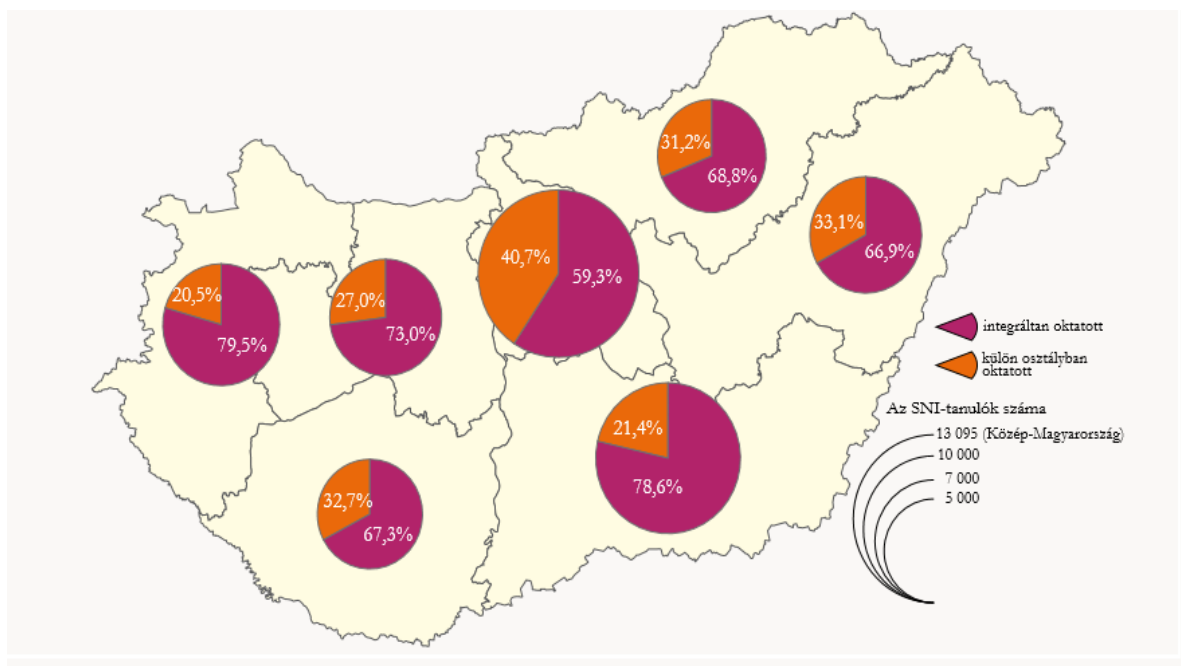
Forrás: OKM 2013, idézi: Papp Z. Attila

MELLÉKLET 11.



53. ábra: Roma fiatalok és minden fiatal átlagos iskolai végzettsége két generációban

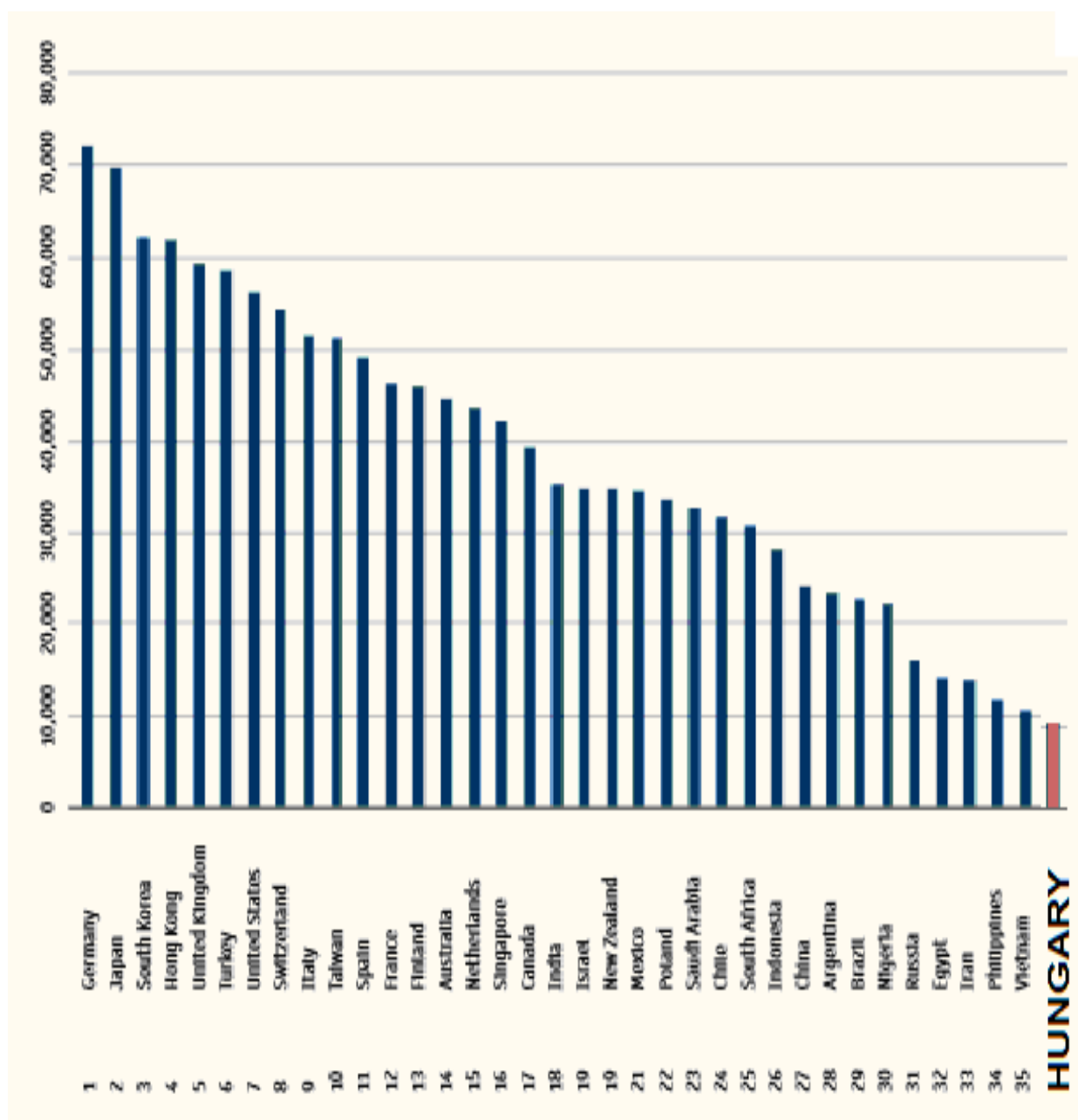
Forrás: Az 1993-as évi reprezentatív Romafelmérés, a 2001-es évi Népszámlálás és a TÁRKI Életpálya Felmérése (2006-2012) alapján



54. ábra: Az általános iskolákban integráltan és külön osztályban oktatott SNI-tanulók aránya régiók szerint, 2016/2017.

Forrás: KSH, 2017.

MELLÉKLET 12.

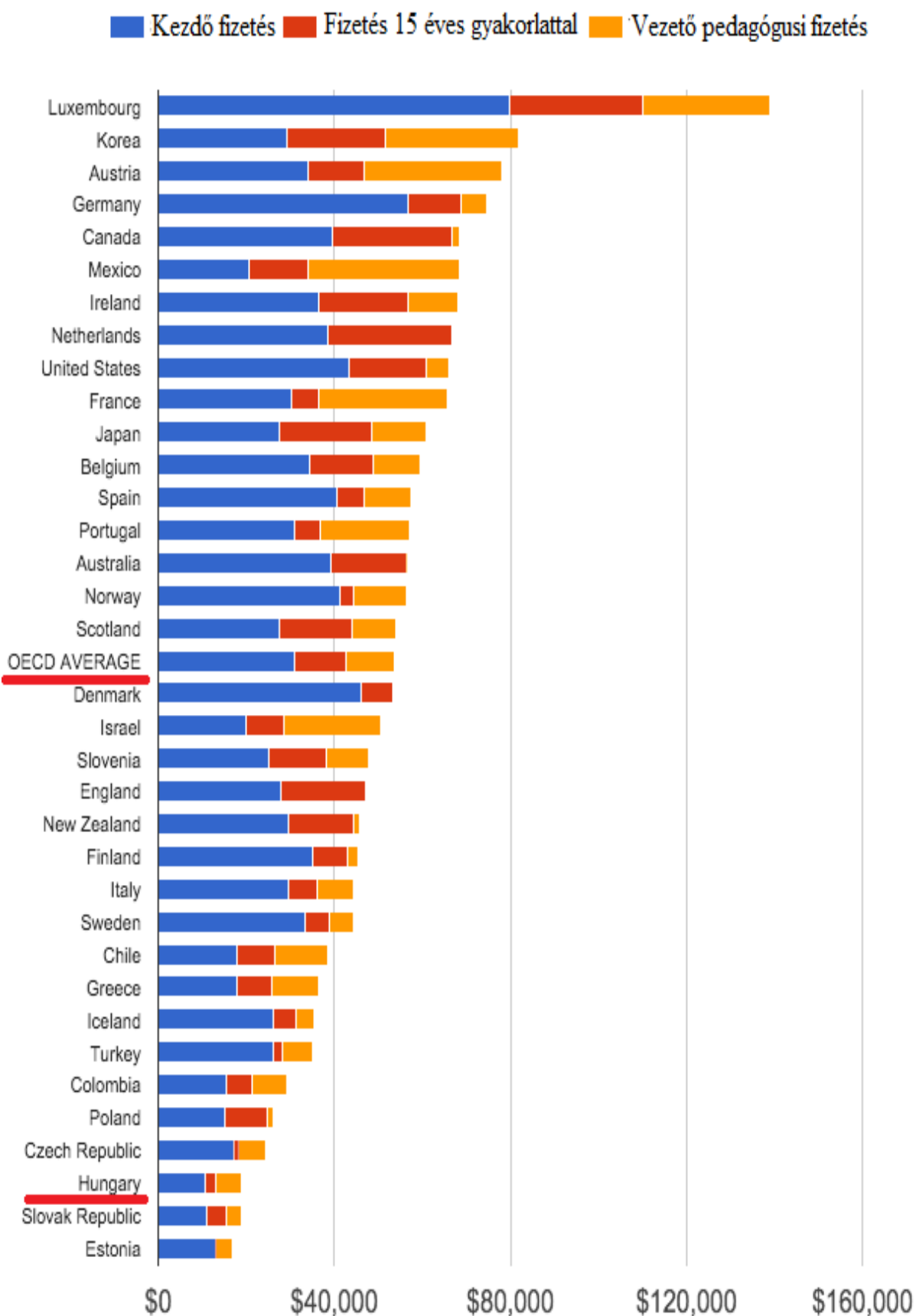


55. A és b ábra: Pedagógusok átlagfizetése (USA dollárba átszámolva) 2017. szept. adatok alapján)

Forrás: The Economist Intelligence Unit. 2017.09.

Következő oldal: Forrás: (63/b ábra) Filby, Denis (2018): Estonia: Where have all the teachers gone?, Estonian World

FELSŐTAGOZATOS SZAKTANÁROK FIZETÉSE



KSH: A nappali oktatásban tanulók életkor szerint, 2016/2017

Életkor (év)	Általános iskola (fő)
5 éves és fiatalabb	–
6–13	659 451
14	66 828
15	12 041
16	2 612
17	410
14–17	81 891
18 éves és idősebb együtt	153
Összesen	741 495

39. táblázat: Általános iskolai nevelés és oktatás (1990–2017)

Forrás: KSH, 2017.

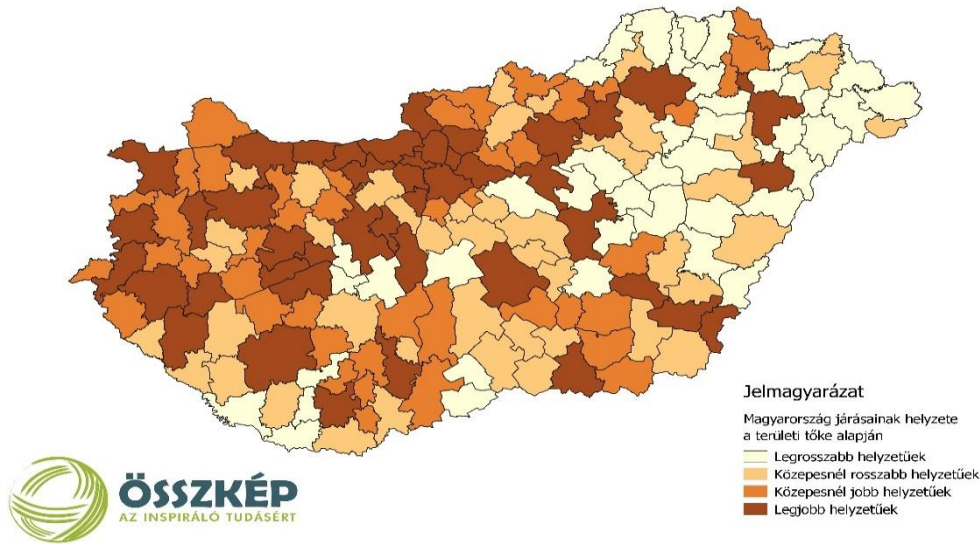
MELLÉKLET 13.

Tanév	Iskola – feladat-ellátási hely	Osztályterem	Pedagógus	Tanuló		Nappali oktatásban tanulókból							Osztályok a nappali		Egy osztály-ra jutó tanuló	Egy pedagógus-ra jutó tanuló
				összesen	ebből: nappali oktatásban	gyógy-ped. oktatásban	1. évfolyamos	1–4. évfolyamos	5–8. (10.) évfolyamos	napközti ellátásban	étkeztetésben részesül. %	összes	ebből: gyógy pedagógiai oktatás			
1990/1991	3 723	49 842	96 791	1 177 612	1 166 076	35 420	129 920	523 307	642 769	37,3	54,5	52 135	3 406	22,4	12,0	
1991/1992	3 820	50 405	95 559	1 124 098	1 112 374	34 922	131 524	514 581	597 793	35,4	53,3	51 872	3 375	21,4	11,6	
1992/1993	3 901	50 979	94 980	1 082 671	1 071 727	34 639	135 349	511 509	560 218	36,7	56,7	51 763	3 433	20,7	11,3	
1993/1994	3 962	51 364	95 753	1 041 007	1 032 025	34 574	131 497	507 415	524 610	36,1	56,5	50 910	3 234	20,3	10,8	
1994/1995	4 010	51 957	96 141	1 008 267	1 001 709	35 023	132 031	507 793	493 916	36,6	57,9	50 826	3 248	19,7	10,4	
1995/1996	4 006	51 892	93 035	992 766	987 561	36 074	130 230	507 017	480 544	34,1	54,9	49 693	3 268	19,9	10,6	
1996/1997	3 965	51 533	89 792	980 522	976 423	36 547	130 689	502 337	474 086	33,5	54,3	48 836	3 315	20,0	10,9	
1997/1998	3 952	51 944	89 238	976 566	973 401	37 109	133 366	503 892	469 509	34,7	56,0	48 880	3 385	19,9	10,9	
1998/1999	3 931	52 489	89 570	976 342	973 326	38 651	131 763	503 101	470 225	35,3	57,5	49 161	3 572	19,8	10,9	
1999/2000	3 897	52 526	89 424	972 901	969 755	39 436	127 274	500 744	469 011	35,7	57,6	48 673	3 687	19,9	10,8	
2000/2001	3 875	43 500	89 750	960 790	957 850	38 874	122 580	..	..	..	..	47 845	3 820	20,0	10,7
2001/2002	3 852	43 195	90 294	947 037	944 244	38 312	117 648	477 584	466 660	39,4	57,2	47 682	3 886	19,8	10,5	
2002/2003	3 793	42 603	89 035	933 171	930 386	37 026	117 184	463 765	466 621	40,2	59,4	46 539	3 611	20,0	10,4	
2003/2004	3 748	42 051	89 784	912 959	909 769	35 471	108 447	446 610	463 159	40,6	61,7	45 774	3 526	19,9	10,1	
2004/2005	3 690	41 581	87 116	890 551	887 785	32 855	104 757	430 561	457 224	40,1	61,6	44 883	3 330	19,8	10,2	
2005/2006	3 614	40 980	85 469	861 858	859 315	30 721	101 157	415 858	443 457	40,9	64,0	43 475	3 158	19,8	10,1	
2006/2007	3 591	40 513	83 606	831 262	828 943	28 308	99 025	399 250	429 693	41,8	64,4	42 266	2 959	19,6	9,9	
2007/2008	3 418	38 784	78 073	811 405	809 160	25 212	101 447	394 246	414 914	41,4	64,3	39 900	2 601	20,3	10,4	
2008/2009	3 363	37 952	75 606	790 722	788 639	22 817	99 871	389 510	399 129	42,8	65,4	38 799	2 403	20,3	10,4	
2009/2010	3 343	37 463	74 241	775 741	773 706	20 810	99 270	387 969	385 737	43,9	67,4	38 140	2 198	20,3	10,4	
2010/2011	3 306	37 045	73 565	758 566	756 569	19 592	97 664	386 958	369 611	46,1	71,0	37 475	2 082	20,2	10,3	
2011/2012	3 252	36 338	72 501	749 865	747 601	18 601	98 462	384 834	362 767	46,5	73,0	36 810	1 955	20,3	10,3	
2012/2013	3 251	35 960	72 048	745 058	742 931	17 863	100 183	385 235	357 696	47,6	73,9	36 672	1 920	20,3	10,3	
2013/2014	3 605	36 274	73 906	750 333	747 746	17 082	107 108	392 812	354 934	50,9	76,8	37 006	1 914	20,2	10,1	
2014/2015	3 621	36 476	75 704	751 034	748 486	16 911	101 070	395 344	353 142	53,6	77,6	37 072	1 928	20,2	9,9	
2015/2016	3 594	36 659	77 120	747 616	745 323	16 719	97 553	394 204	351 119	55,8	78,5	37 086	1 988	20,1	9,7	
2016/2017	3 587	36 890	77 633	743 837	741 427	16 468	95 391	389 519	351 908	55,8	77,6	36 972	2 002	20,1	9,6	

40. táblázat: Általános Iskolák adatai (iskolák, osztályteremek száma, tanulói, pedagógusi létszámok stb.)

Forrás: KSH, 2017.

A területi tőke Magyarországon

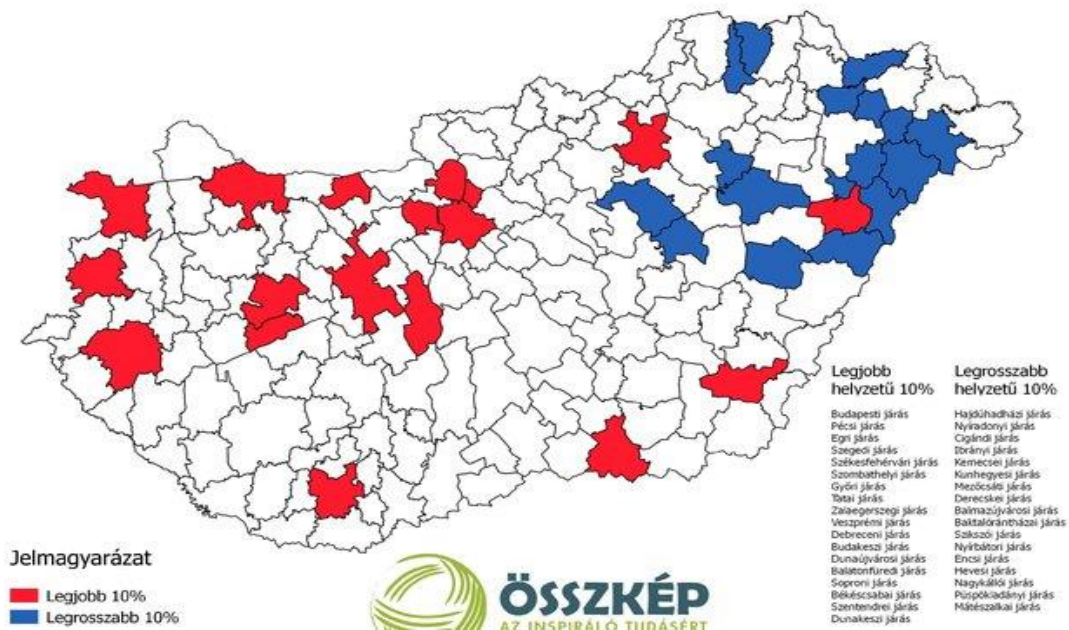


56. ábra: a területi tőke eloszlása Magyarországon

Forrás: osszkep.hu/2017/11/terkepen-a-területi-toke-magyarorszagon (letöltés: 2018.01.23.)

"Hazánk tizenegy szakembere Magyarország minden! települését tizennégy érték alapján vizsgálta, amelyek végül összesen 77 indikátort sűrítettek magukba. Ezekből állt össze a területi tőke hazai eloszlása, amiben az anyagi adottságok mellett a megfoghatatlan gazdagságot: a kultúra erejét és a társadalmi energiákat is figyelembe vették. A területi tőke fogalma egységesen kezeli, mennyire sikerült egy térségnek felhalmoznia az ember számára értékes tényezőket, illetve azt, hogy mennyire lesz képes a térség a jövőben prosperálni. Ahol régóta tart és erőteljes a tőke felhalmozódása, ott az életszínvonal növekszik, a lehetőségek spektruma kitágul." (osszkep.hu)

A területi tőke Magyarországon: legjobb és legrosszabb helyzetű járásk



57. ábra: A területi tőke Magyarországon (a legjobb és legrosszabb helyzetű járásk)

Forrás: osszkep.hu/2017/11/terkepen-a-teruleti-toke-magyarorszagon (letöltés: 2018.01.23.)

MELLÉKLET 15.

	MEGYÉK	GDP/CAPITA
0	Budapest	7070
1	Baranya	2183
2	Bács-Kiskun	2617
3	Békés	2011
4	Borsod-Abaúj-Zemplén	2438
5	Csongrád	2542
6	Fejér	3585
7	Győr-Moson-Sopron	4566
8	Hajdú-Bihar	2482
9	Heves	2397
10	Jász-Nagykun-Szolnok	2222
11	Komárom-Esztergom	3488
12	Nógrád	1462
13	Pest	2835
14	Somogy	2128
15	Szabolcs-Szatmár-Bereg	1870
16	Tolna	2571
17	Vas	3334
18	Veszprém	2513
19	Zala	2843

41. táblázat: Megyék gazdasági teljesítménye (GDP/fő)

Forrás: KSH, 2016.

8. osztályban a lemorzsolódók között, valamint az egész évfolyamban az egyes régiókban tanulók létszáma, aránya:

Notes						
Output Created	30-szept.-2014 10:35:42					
Régió - lemorzsolódók						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Budapest	1126	12,29795	12,29795	12,29795	
	Közép-Magyarország	1083	11,82831	11,82831	24,12626	
	Közép-Dunántúl	920	10,04806	10,04806	34,17431	
	Nyugat-Dunántúl	676	7,383137	7,383137	41,55745	
	Dél-Dunántúl	864	9,436435	9,436435	50,99388	
	Észak-Magyarország	1556	16,99432	16,99432	67,9882	
	Észak-Alföld	1766	19,2879	19,2879	87,2761	
	Dél-Alföld	1165	12,7239	12,7239	100	
	Total	9156	100	100		
Notes						
Output Created	30-szept.-2014 10:39:47					
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.				
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.				
Régió egész évfolyam						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Budapest	15567	14,38804	14,38804	14,38804	
	Közép-Magyarország	12339	11,40451	11,40451	25,79256	
	Közép-Dunántúl	12034	11,12261	11,12261	36,91517	
	Nyugat-Dunántúl	10564	9,763943	9,763943	46,67911	
	Dél-Dunántúl	10414	9,625303	9,625303	56,30442	
	Észak-Magyarország	13831	12,78352	12,78352	69,08793	
	Észak-Alföld	18543	17,13866	17,13866	86,22659	
	Dél-Alföld	14902	13,77341	13,77341	100	
	Total	108194	100	100		
Megyék esetében:						
Notes						
Output Created	30-szept.-2014 10:37:11					
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.				
Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=megye_kod /ORDER=ANALYSIS.					
Resources	Processor Time	0:00:00.046				
	Elapsed Time	0:00:00.046				
Megyék - lemorzsolódók						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	

Valid	Budapest	1126	12,29795	12,29795	12,29795	
	Baranya	321	3,505898	3,505898	15,80384	
	Bács-Kiskun	487	5,318917	5,318917	21,12276	
	Békés	338	3,691568	3,691568	24,81433	
	Borsod-Abaúj-Zemplén	927	10,12451	10,12451	34,93884	
	Csongrád	340	3,713412	3,713412	38,65225	
	Fejér	310	3,385758	3,385758	42,03801	
	Győr-Moson-Sopron	279	3,047182	3,047182	45,08519	
	Hajdú-Bihar	561	6,12713	6,12713	51,21232	
	Heves	318	3,473132	3,473132	54,68545	
	Jász-Nagykun-Szolnok	509	5,559196	5,559196	60,24465	
	Komárom-Esztergom	319	3,484054	3,484054	63,7287	
	Nógrád	311	3,39668	3,39668	67,12538	
	Pest	1083	11,82831	11,82831	78,95369	
	Somogy	311	3,39668	3,39668	82,35037	
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	696	7,601573	7,601573	89,95194	
	Tolna	232	2,533858	2,533858	92,4858	
	Vas	171	1,867628	1,867628	94,35343	
	Veszprém	291	3,178244	3,178244	97,53167	
	Zala	226	2,468327	2,468327	100	
	Total	9156	100	100		
Notes						
Output Created		30-szept.-2014 10:50:14				
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=megye_kod /ORDER=ANALYSIS.				
Resources	Processor Time	0:00:00.547				
	Elapsed Time	0:00:00.548				
Megyék - egész évfolyam						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Budapest	15567	14,38804	14,38804	14,38804	
	Baranya	4339	4,010389	4,010389	18,39843	
	Bács-Kiskun	6028	5,571473	5,571473	23,96991	
	Békés	4315	3,988206	3,988206	27,95811	
	Borsod-Abaúj-Zemplén	8254	7,628889	7,628889	35,587	
	Csongrád	4559	4,213727	4,213727	39,80073	
	Fejér	4668	4,314472	4,314472	44,1152	
	Győr-Moson-Sopron	4742	4,382868	4,382868	48,49807	
	Hajdú-Bihar	6601	6,101078	6,101078	54,59915	
	Heves	3356	3,101836	3,101836	57,70098	
	Jász-Nagykun-Szolnok	4709	4,352367	4,352367	62,05335	
	Komárom-Esztergom	3350	3,09629	3,09629	65,14964	
	Nógrád	2221	2,052794	2,052794	67,20243	
	Pest	12339	11,40451	11,40451	78,60695	
	Somogy	3521	3,254339	3,254339	81,86129	

	Szabolcs-Szatmár-Bereg	7233	6,685214	6,685214	88,5465	
	Tolna	2554	2,360575	2,360575	90,90707	
	Vas	2818	2,604581	2,604581	93,51165	
	Veszprém	4016	3,711851	3,711851	97,22351	
	Zala	3004	2,776494	2,776494	100	
	Total	108194	100	100		
Kistérségek esetében						
Notes						
Output Created		30-szept.-2014 10:38:20				
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.				
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.				
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=kisterseg_kod /ORDER=ANALYSIS.				
Resources	Processor Time	0:00:00.047				
	Elapsed Time	0:00:00.046				
Notes						
Output Created		30-szept.-2014 10:54:16				
Comments						
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.				
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.				
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=kisterseg_kod /ORDER=ANALYSIS.				
Resources	Processor Time	0:00:00.062				
	Elapsed Time	0:00:00.064				
Kistérség - lemorzsolódók						
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Budapesti	1126	12,29795	12,29795	12,29795	
	Komlói	16	0,174749	0,174749	12,4727	
	Mohácsi	44	0,480559	0,480559	12,95325	
	Sásdi	27	0,294889	0,294889	13,24814	
	Sellyei	24	0,262123	0,262123	13,51027	
	Siklósi	30	0,327654	0,327654	13,83792	
	Szigetvári	37	0,404107	0,404107	14,24203	
	Pécsi	125	1,365225	1,365225	15,60725	
	Pécsváradi	7	0,076453	0,076453	15,6837	
	Szentlőrinci	11	0,12014	0,12014	15,80384	
	Bajai	71	0,775448	0,775448	16,57929	
	Bácsalmási	12	0,131062	0,131062	16,71035	
	Kalocsai	56	0,611621	0,611621	17,32197	
	Kecskeméti	124	1,354303	1,354303	18,67628	
	Kiskőrösi	38	0,415028	0,415028	19,09131	
	Kiskunfélegyházai	51	0,557012	0,557012	19,64832	
	Kiskunhalasi	54	0,589777	0,589777	20,2381	

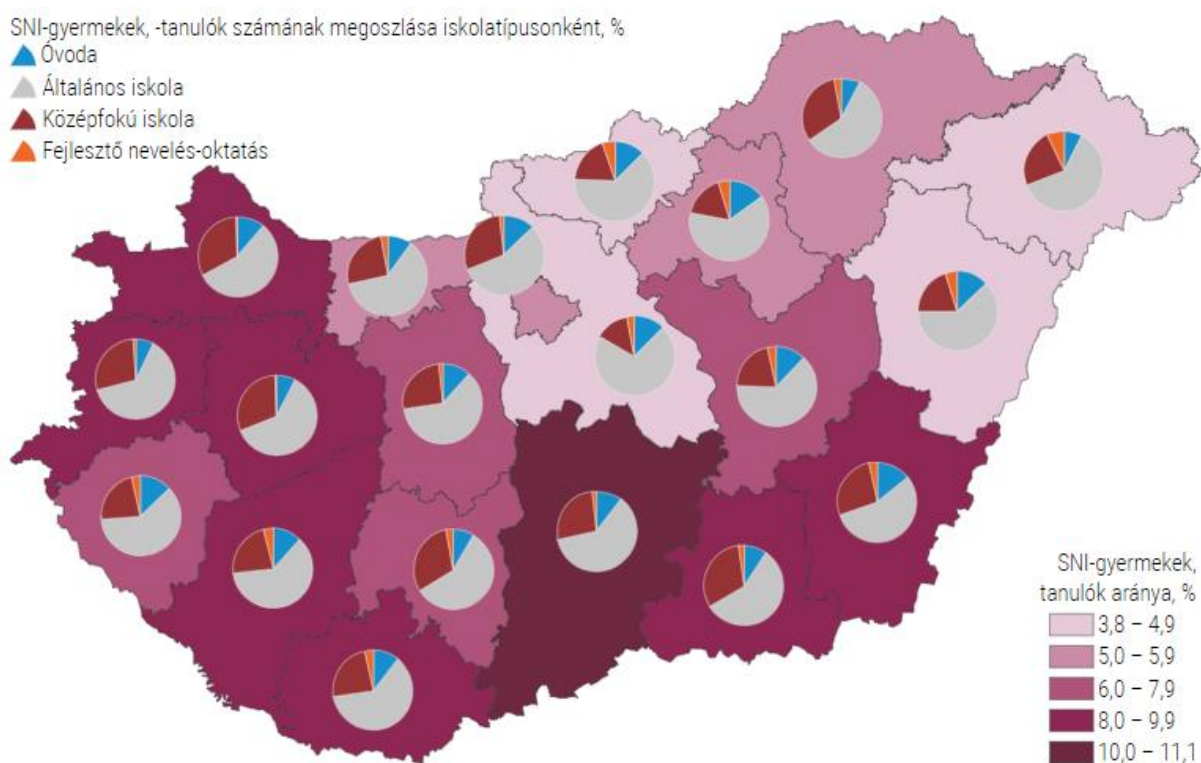
	Kiskunmajsai	16	0,174749	0,174749	20,41284	
	Kunszentmiklósi	46	0,502403	0,502403	20,91525	
	Jánoshalmi	19	0,207514	0,207514	21,12276	
	Békéscsabai	18	0,196592	0,196592	21,31935	
	Mezőkovácsházai	74	0,808213	0,808213	22,12757	
	Orosházai	70	0,764526	0,764526	22,89209	
	Sarkadi	26	0,283967	0,283967	23,17606	
	Szarvasi	34	0,371341	0,371341	23,5474	
	Szeghalomi	34	0,371341	0,371341	23,91874	
	Békési	44	0,480559	0,480559	24,3993	
	Gyulai	38	0,415028	0,415028	24,81433	
	Miskolci	259	2,828746	2,828746	27,64308	
	Edelényi	91	0,993884	0,993884	28,63696	
	Encsi	61	0,66623	0,66623	29,30319	
	Kazincbarcikai	55	0,600699	0,600699	29,90389	
	Mezőkövesdi	36	0,393185	0,393185	30,29707	
	Ózdi	121	1,321538	1,321538	31,61861	
	Sárospataki	38	0,415028	0,415028	32,03364	
	Sátoraljaújhelyi	27	0,294889	0,294889	32,32853	
	Szerencsi	59	0,644386	0,644386	32,97291	
	Szikszói	44	0,480559	0,480559	33,45347	
	Tiszaújvárosi	23	0,251201	0,251201	33,70467	
	Abaúj–Hegyközi	24	0,262123	0,262123	33,9668	
	Bodrogközi	45	0,491481	0,491481	34,45828	
	Mezőcsáti	26	0,283967	0,283967	34,74225	
	Tokaji	18	0,196592	0,196592	34,93884	
	Csongrádi	33	0,360419	0,360419	35,29926	
	Hódmezővásárhelyi	52	0,567934	0,567934	35,86719	
	Kisteleki	22	0,24028	0,24028	36,10747	
	Makói	65	0,709917	0,709917	36,81739	
	Mórahalomi	23	0,251201	0,251201	37,06859	
	Szegedi	103	1,124945	1,124945	38,19353	
	Szentesi	42	0,458716	0,458716	38,65225	
	Bicskei	30	0,327654	0,327654	38,9799	
	Dunaújvárosi	26	0,283967	0,283967	39,26387	
	Enyingi	33	0,360419	0,360419	39,62429	
	Gárdonyi	17	0,185671	0,185671	39,80996	
	Móri	21	0,229358	0,229358	40,03932	
	Sárbogárdi	30	0,327654	0,327654	40,36697	
	Székesfehérvári	80	0,873744	0,873744	41,24072	
	Abai	41	0,447794	0,447794	41,68851	
	Adonyi	20	0,218436	0,218436	41,90695	
	Ercsi	12	0,131062	0,131062	42,03801	
	Csornai	24	0,262123	0,262123	42,30013	
	Győri	128	1,39799	1,39799	43,69812	
	Kapuvár–Beledi	8	0,087374	0,087374	43,7855	
	Mosonmagyaróvári	31	0,338576	0,338576	44,12407	
	Sopron–Fertődi	54	0,589777	0,589777	44,71385	
	Téti	16	0,174749	0,174749	44,8886	
	Pannonhalmi	18	0,196592	0,196592	45,08519	

	Balmazújvárosi	37	0,404107	0,404107	45,4893	
	Berettyóújfalui	73	0,797291	0,797291	46,28659	
	Debreceni	146	1,594583	1,594583	47,88117	
	Hajdúböszörményi	38	0,415028	0,415028	48,2962	
	Hajdúszoboszlói	21	0,229358	0,229358	48,52556	
	Polgári	6	0,065531	0,065531	48,59109	
	Püspökladányi	64	0,698995	0,698995	49,29008	
	Derecske–Létavértesi	64	0,698995	0,698995	49,98908	
	Hajdúhadházi	112	1,223242	1,223242	51,21232	
	Egri	59	0,644386	0,644386	51,85671	
	Hevesi	72	0,78637	0,78637	52,64308	
	Füzesabonyi	35	0,382263	0,382263	53,02534	
	Gyöngyösi	59	0,644386	0,644386	53,66972	
	Hatvani	47	0,513325	0,513325	54,18305	
	Pétervásárai	28	0,30581	0,30581	54,48886	
	Bélapátfalvai	18	0,196592	0,196592	54,68545	
	Dorogi	43	0,469637	0,469637	55,15509	
	Esztergomi	68	0,742682	0,742682	55,89777	
	Kisbéri	27	0,294889	0,294889	56,19266	
	Komáromi	52	0,567934	0,567934	56,76059	
	Oroszlányi	14	0,152905	0,152905	56,9135	
	Tatai	27	0,294889	0,294889	57,20839	
	Tatabányai	88	0,961118	0,961118	58,16951	
	Balassagyarmati	50	0,54609	0,54609	58,7156	
	Bátonyterenyei	58	0,633464	0,633464	59,34906	
	Pásztói	43	0,469637	0,469637	59,8187	
	Rétsági	23	0,251201	0,251201	60,0699	
	Salgótarjáni	103	1,124945	1,124945	61,19484	
	Szécsényi	34	0,371341	0,371341	61,56619	
	Aszódi	54	0,589777	0,589777	62,15596	
	Ceglédi	100	1,09218	1,09218	63,24814	
	Dabasi	53	0,578855	0,578855	63,827	
	Gödöllői	83	0,906509	0,906509	64,73351	
	Monori	100	1,09218	1,09218	65,82569	
	Nagykátai	124	1,354303	1,354303	67,17999	
	Ráckevei	171	1,867628	1,867628	69,04762	
	Szobi	10	0,109218	0,109218	69,15684	
	Váci	65	0,709917	0,709917	69,86675	
	Budaörsi	49	0,535168	0,535168	70,40192	
	Dunakeszi	50	0,54609	0,54609	70,94801	
	Gyáli	54	0,589777	0,589777	71,53779	
	Pilisvörösvári	40	0,436872	0,436872	71,97466	
	Szentendre	38	0,415028	0,415028	72,38969	
	Veresegyházi	31	0,338576	0,338576	72,72827	
	Érdi	61	0,66623	0,66623	73,3945	
	Barcsi	23	0,251201	0,251201	73,6457	
	Csurgói	26	0,283967	0,283967	73,92966	
	Fonyódi	11	0,12014	0,12014	74,0498	
	Kaposvári	73	0,797291	0,797291	74,84709	
	Lengyeltóti	17	0,185671	0,185671	75,03277	

	Marcali	50	0,54609	0,54609	75,57886
	Nagyatádi	33	0,360419	0,360419	75,93927
	Siófoki	45	0,491481	0,491481	76,43076
	Tabi	9	0,098296	0,098296	76,52905
	Balatonföldvári	8	0,087374	0,087374	76,61643
	Kadarkúti	16	0,174749	0,174749	76,79118
	Baktalórántházai	56	0,611621	0,611621	77,4028
	Csengeri	30	0,327654	0,327654	77,73045
	Fehérgyarmati	55	0,600699	0,600699	78,33115

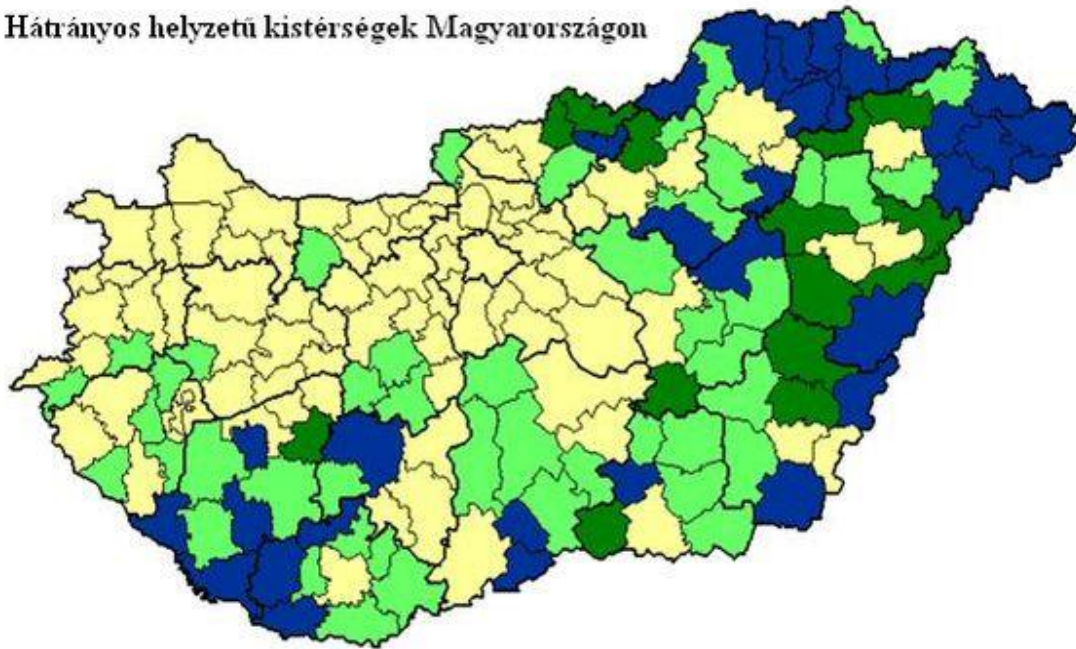
42. táblázat: A magyarországi általános iskolai lemorzsolódás különböző területi szinteken (régió, megye, kistérség) tanulók létszáma és arányai szerint)

Forrás: KSH, 2016. alapján saját szerkesztés



58. ábra: Köznevelési intézményekben nevelt, oktatott SNI-gyermekek, -tanulók aránya és az iskolatípusonkénti megoszlása, 2019/2020

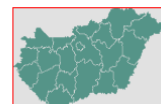
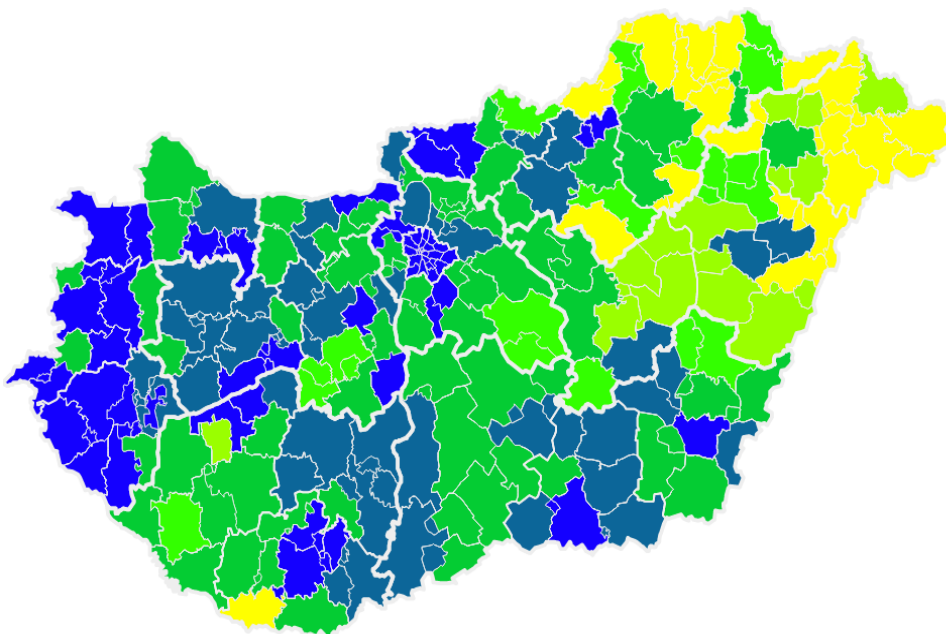
Hátrányos helyzetű kistérségek Magyarországon



59. Hátrányos helyzetű kistérségek Magyarországon.

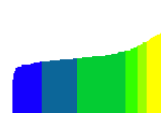
Forrás: Állami Számvevőszék, 2011.

Általános iskolai tanuló ezer lakosra, 2011/2012



tanuló	
47,0 – 70,0	(34)
70,1 – 75,0	(41)
75,1 – 84,0	(56)
84,1 – 90,0	(14)
90,1 – 96,0	(10)
96,1 – 135,7	(20)

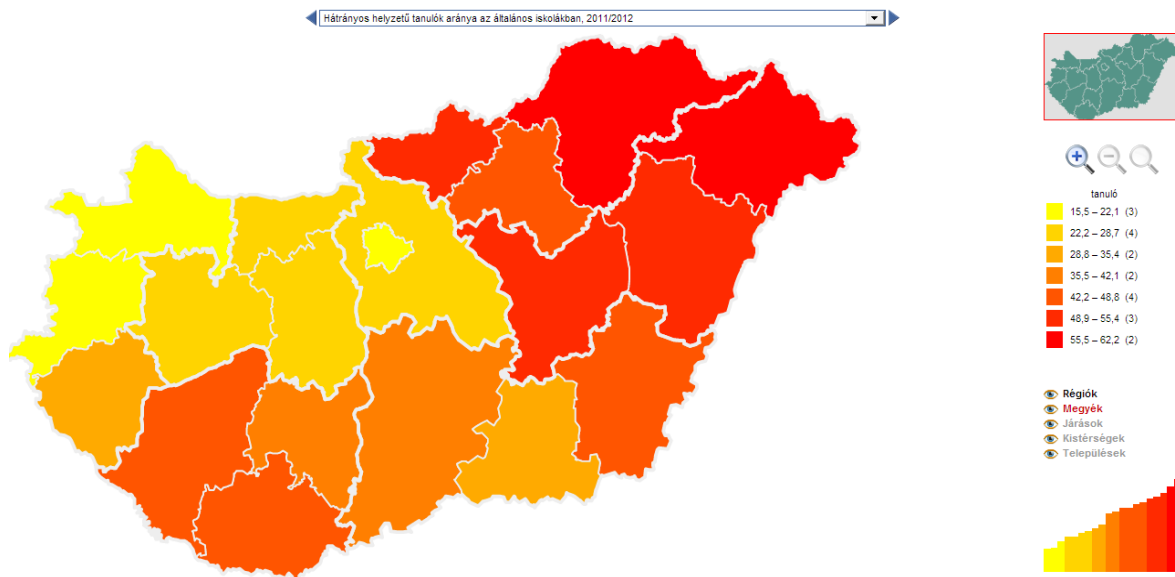
- Régiók
- Megyék
- Járások
- Kistérségek
- Települések



60. Ezer lakosra jutó általános iskolai tanulók száma (2011/12-es tanév)

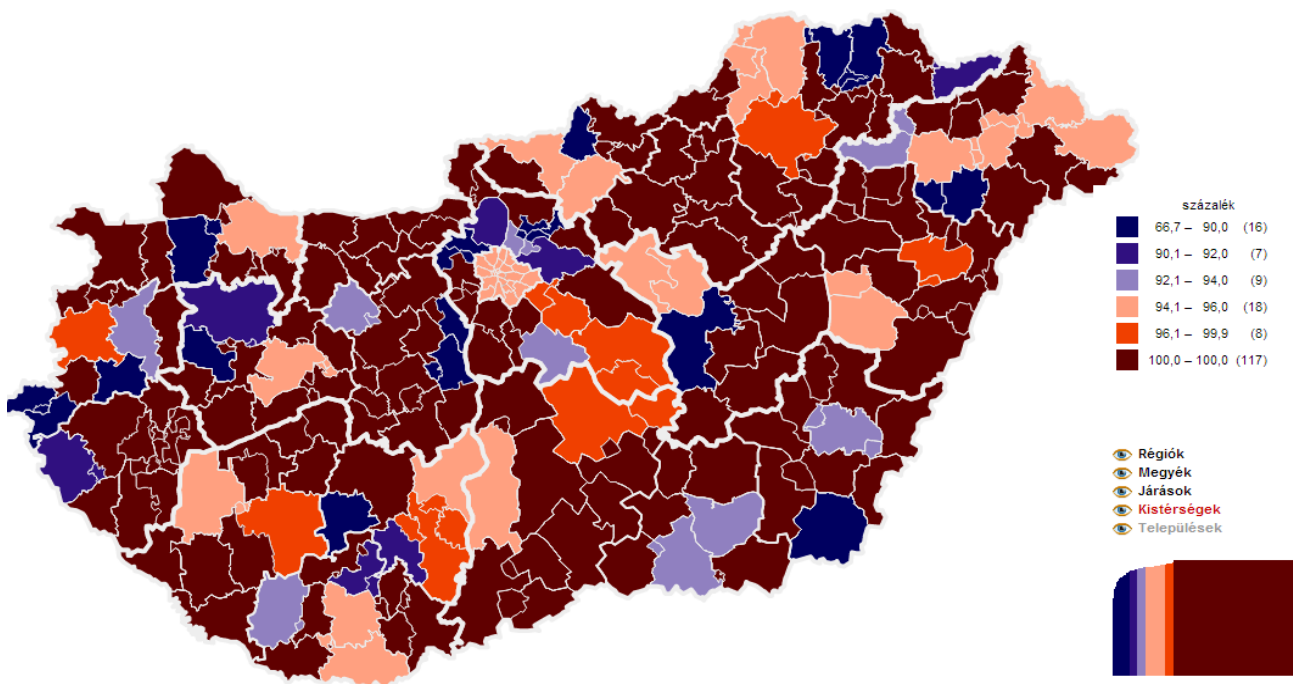
Forrás: KSH 2013.

MELLÉKLET 18.



61. Iskolák informatikai ellátottsága (számítógéppel ellátott általános iskolai feladatellátási helyek aránya a 2011/12-es tanévben)

Forrás: KSH 2013.



62. Infrastrukturális iskolai ellátottság

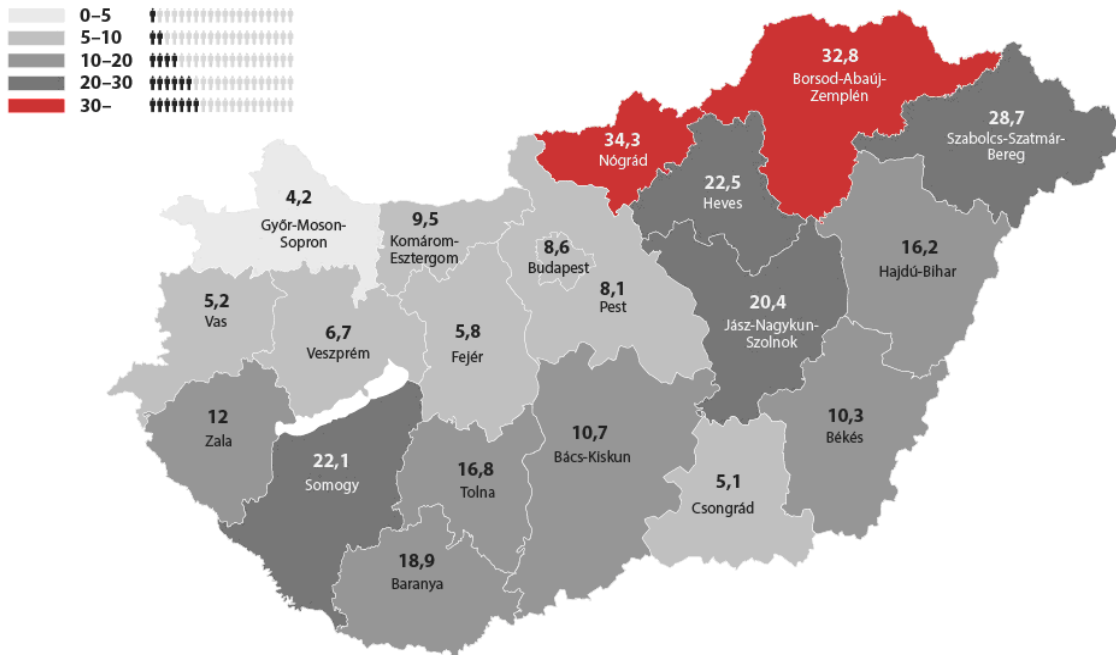
Forrás: KSH 2013.

MELLÉKLET 19.

Év	Köznevelés			összesen	Felsőfokú oktatás	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Összesen
	óvoda	alapfokú oktatás	középfokú oktatás					
2001	106 214	409 998		516 212	161 871	23 215	69 581	770 879
2002	129 834	503 826		633 660	183 934	28 226	86 709	932 529
2003	158 526	617 089		775 615	216 422	33 810	45 609	1 071 456
2004	162 648	632 095		794 743	214 129	36 255	43 963	1 089 090
2005	175 570	442 530	235 291	853 391	226 772	40 402	49 548	1 170 113
2006	184 013	450 580	250 898	885 491	234 968	42 676	53 000	1 216 135
2007	179 041	438 663	267 256	884 960	253 174	36 634	53 633	1 228 401
2008	186 949	443 177	275 717	905 842	266 745	37 998	64 521	1 275 107
2009	186 979	433 067	252 487	872 533	261 763	36 141	66 787	1 237 224
2010	195 249	440 398	254 311	889 957	259 156	39 571	74 065	1 262 749
2011	182 743	410 409	239 395	832 547	270 646	35 456	72 914	1 211 562
2012	185 711	395 959	224 632	806 302	247 517	34 014	65 922	1 153 755
2013	206 182	406 979	179 495	792 656	243 645	37 218	68 809	1 142 329
2014	240 670	676 849		917 519	257 908	37 361	158 191	1 370 978
2015	265 198	770 885		1 036 083	264 484	34 133	145 750	1 480 450

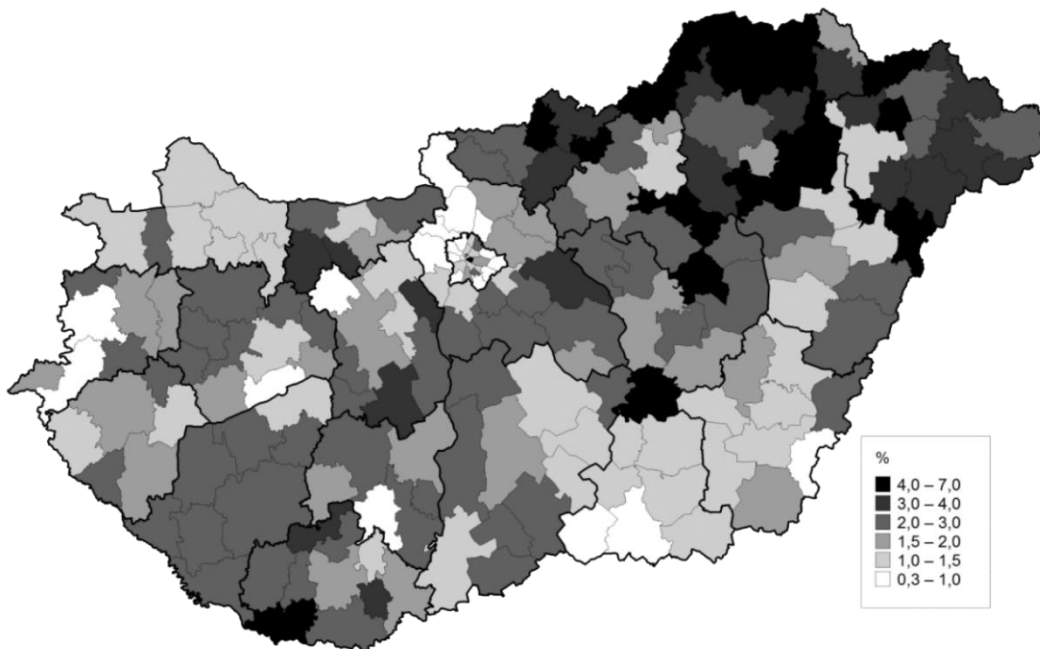
43. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2016) [folyó áron, millió forint]

Forrás: KSH, 2017



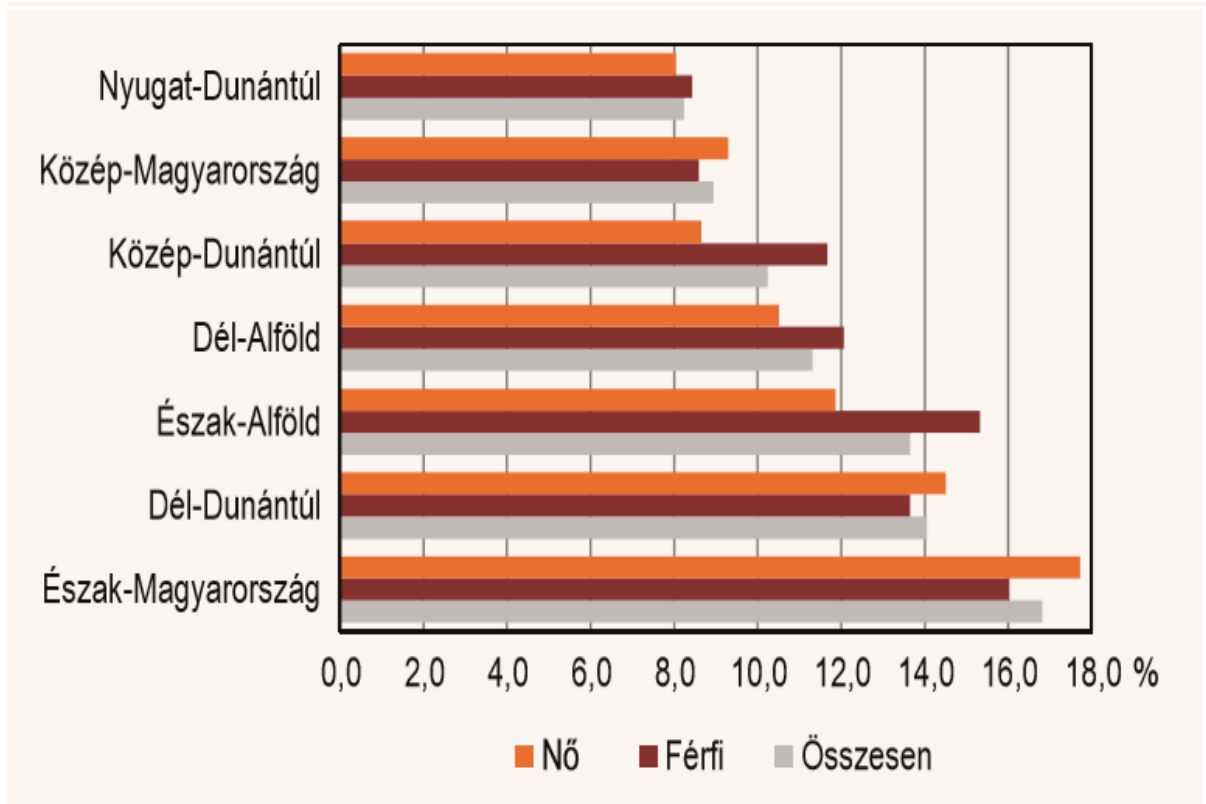
63. ábra: Roma tanulók becsült aránya

Forrás: Papp Zoltán Attila az OKM 2013-as telephelyi adatai alapján



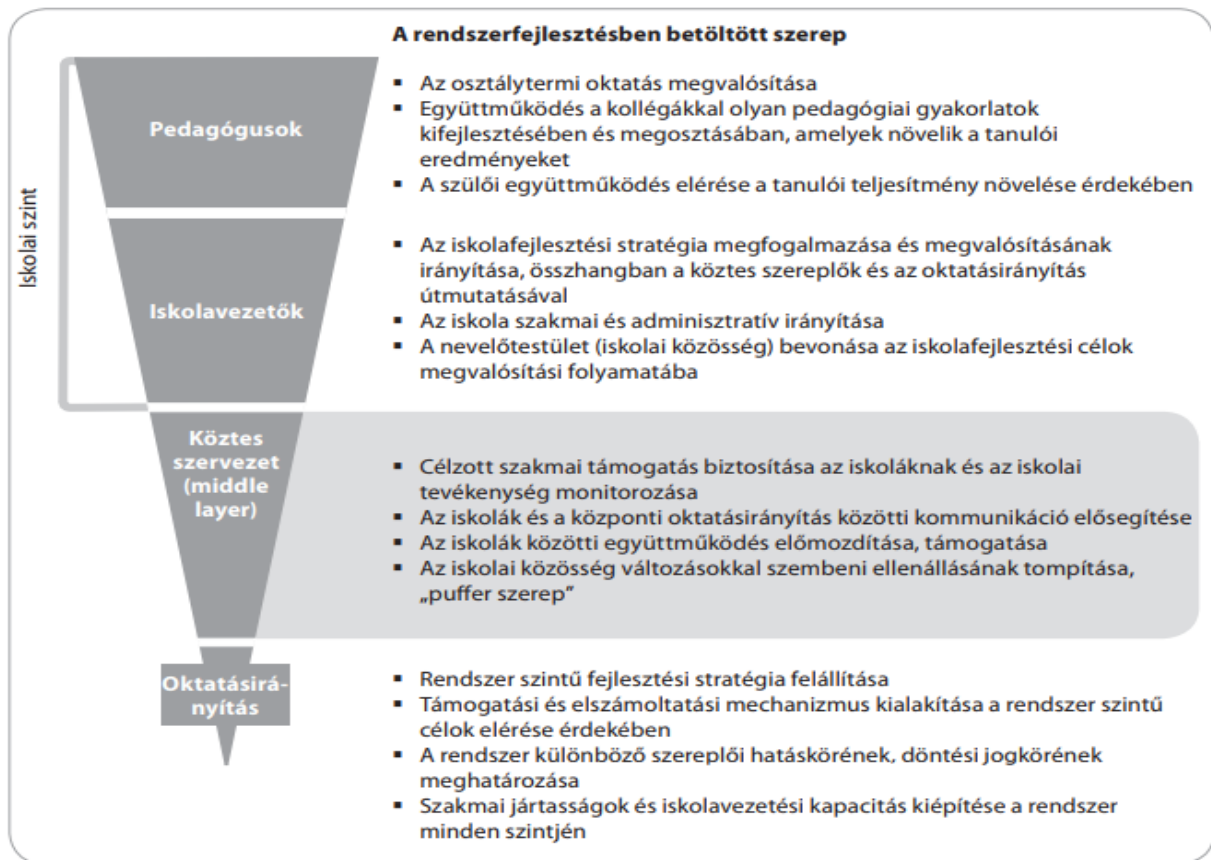
64. ábra: Lemorzsolódással veszélyeztetett gyermekek területi megoszlása Magyarországon 2015-ben

Forrás: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) 2015. őszi, intézményenkénti statisztikai adatgyűjtése alapján készített térkép, Híves 2015.



65. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya nemek és régiók szerint, 2015

Forrás: Statisztikai Szemle 2016. április 28., KSH, Budapest p. 2.



66. ábra: Oktatás eredményességét meghatározó szereplők, főbb funkciók, tevékenységek

Forrás: Sági Matild, 2016

ESETTANULMÁNYOK AZ AMERIKAI OKTATÁSI RENDSZERBŐL (OFI 2009)

Feltételrendszer²¹¹

Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma hagyományosan eddig is támogatást nyújtott az államoknak és az iskolai körzeteknek, hogy ösztönözzék a nagyon szegény és rosszul teljesítő iskolák javulását (pl. I. cikkely). 1998-ban a Kongresszus bevezette az Átfogó Iskolai Reform Demonstráció (Comprehensive School Reform Demonstration – CSRD) programot annak érdekében, hogy az állami iskolákat országszerte segítsék a sikeres és átfogó iskolai reformok bevezetésében, és ezáltal javuljon a diákok teljesítménye (US Department of Education, 2000).

A CSRD az olyan iskolaszintű tervekre összpontosít, amelyek megbízható kutatással és hatékony módszerekkel kívánják elérni az alapvető oktatás fejlesztését és szülői részvétel javítását. Minden iskola, amely részt vesz a programban, évi legalább 50 000 dollár támogatást kap – ez legfeljebb három évig minden évben újraigényelhető. 2000 tavaszával bezárólag kb. 1800 vidéki és városi alap- és középfokú iskola összesen 210 millió dollár CSRD támogatást használt fel iskolai szintű kezdeményezéseinek támogatására. Az iskolák jellemzően jól kimunkált és dokumentált, „külső partnerek”, azaz egyetemek vagy egyéb technikai tanácsadó szervezetek által kidolgozott modelleket használnak fel. Szakemberek csapata nyújt helyszíni segítséget a tanároknak és egyéb dolgozóknak a hatásos tanítási és tanulási stratégiák használatához.

Az iskoláknak arra is megvan a lehetőségük, hogy kifejlesszék a saját modelljüket, de csak kis részük él ezzel a lehetőséggel. Jónéhány államban a CSRD kiegészítő forrásokat is nyújt az iskolai reform erőfeszítések támogatására. Ezek az állami szintűtől a szövetségi – I. cikkelyen alapuló – beavatkozási támogatásig és a privát alapítványi forrásokig terjedhetnek.

Az Egyesült Államokban viszonylag új mozgalom az úgynevezett „charter iskolák” kialakítása. Ezek nem felekezeti, tandíjmentes iskolák, amelyeket egy állami hivatallal vagy egy helyi iskolaszékekkel kötött szolgáltatási szerződés alapján hoznak létre. Az iskola szabadalomlevele (charter) autonómiát biztosít a működésben, és felmenti az iskolát olyan szabályok alól, amelyeket egy állami iskolának be kell tartania. A szabadalomlevélben leírják, hogy miként fogják mérni a diákok teljesítményét, és az iskola milyen szintű előmenetelt fog elérni. Ha az iskolának nem sikerül kellő mennyiségű diák jelentkezését elérni, a teljesítményre vonatkozó célkitűzéseket megvalósítani, vagy megszegi a szerződés feltételeit (pl. a fennmaradó törvényi előírások vagy szabályok megsértésével), akkor bezárhatják. 2000 végére 39 állam fogadott el a „charter iskolák” felállítására vonatkozó jogszabályt, és az összes beiratkozó diák 10%-a jelentkezett az 1700 ilyen iskolába (US Department of Education, 2000).

1994-ben az Egyesült Államok Kongresszusa elindította az Állami Charter Iskola Programot (Public Charter School Program – PCSP) az Alap- és Középfokú Oktatási Törvény X. cikkelyének alapján. Azóta az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma részt vállal a charter iskolai mozgalom fejlesztéséből. Az 1998-as Charter Iskola Bővítési Törvény részeként a Kongresszus kimondta, hogy „terjesztési támogatás nyújtható azon charter iskolák részére, amelyek már hároméves tapasztalattal rendelkeznek és sikeresnek bizonyultak”. Ez minden állam számára 50 000 és 700 000 dollár közötti juttatást jelent a sikeres charter iskolák és a nem charter alapon működő állami iskolák közötti partnerkapcsolat támogatására (US Department of Education, 2000).

A közösség részvételének fontosságát az iskolák életében az 1983-as Egy veszélyben lévő nemzet című tanulmány is hangsúlyozta. „A tanulói társadalom szívében vannak az oktatási lehetőségek, amelyek túlnyúlnak a hagyományos oktatási intézményeken, az iskoláinkon és középfokú iskoláinkon. Kiterjednek az otthonokra és a munkahelyekre, a könyvtárakra, művészeti galériákra, múzeumokra és tudományos központokra, minden olyan helyre, ahol az egyén munkája és az élete folyamán fejlődhet és érettebbé válhat. Ám az egész életen átívelő tanulás nélkül, az egyén készségei gyorsan elavulnak” (NCEE, 1983).

Wisconsin államban nagy hagyományai vannak az állami iskoláknak, mint a tanulás és társadalmi részvétel helyi központjainak. Ez volt az első állam (1911-ben), amelyik támogatta a közösség és az azt kiszolgáló oktatási körzet közötti különleges kapcsolatot, valamint azt, hogy a polgárok használhassák azt iskolai felszereléseket (Potts, Stewart, Dold and Grinde, 1992.)

1990-ben a wisconsini 21. Századi Oktatási Bizottság sürgette „állami iskolák átstrukturálását az olyan új célok elérése érdekében, amelyek rávilágítanak egy, a világgazdaságban versenyképes demokratikus társadalom

²¹¹ [Amerikai Egyesült Államok | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](#) (2021.03.16.)

létrehozására alkalmas művelt és felelős polgárság fontosságára. Meg kell újítani az iskola, a szülők és a közösség kapcsolatát” (Wisconsin Department of Public Instructions).

Esettanulmányok

CINCINNATI ÁLLAMI ISKOLÁK

Cincinnati, Ohio harmadik legnagyobb városának, körülbelül 47 000 diákjának kb. 70%-a afroamerikai, 27% fehér bőrű és 3% etnikai háttérű. A körzetben folyamatosan csökken a beiratkozások száma, főként a fehér bőrűek között, akik a népesség 60%-át teszik ki. Az iskoláskort elért gyermekek 20%-a magániskolákba jár (ez a szám 11% az Egyesült Államokban), és egyre nő az afroamerikai szülők által létesített charter iskolák száma. Ez nagy ösztönzést jelent a Cincinnati Állami Iskoláknak (Cincinnati Public Schools – CPS) és a Cincinnati Tanárok Szövetségének (Cincinnati Teachers Federation – CTF), hogy együttműködjenek az oktatás javítása érdekében. Ez a fajta együttműködés számos kezdeményezéshez vezetett.

A Cincinnati Állami Iskoláknak sürgősen javítaniuk kellett a diákok teljesítményét és csökkenteniük az iskolából kimaradók arányát. 1997-98 elején minden iskola számára meghatározták a célokat az oktatási szabványok és egyéb, a sikert jelzésére alkalmas mutatók javításának vonatkozásában. Minden iskolának ki kell dolgoznia egy átfogó tervet e célok elérésére. Az előző év eredményeinek áttekintése egyértelművé teszi, hogy a teljesítmények javításához módosításokra van szükség. A teljesítmény felmérése a diákok által az Ohio Előmeneteli Vizsgán elért pontokon alapul (az alapfokú iskolák esetében pedig az Osztályzat Nélküli Előmeneteli Vizsgák eredményein).

A jó eredményeket felmutató iskolákat az Iskolai Ösztönzési Díjjal jutalmazzák, a kollektív szerződésben meghatározottak szerint. A következő – Iskolai Eredmény – kategóriába azok az iskolák esnek, melyeknek teljesítményét kielégítőnek találják. Azok az iskolák, amelyek nem érnek el kiemelkedő sikereket és/vagy eredményeket az Iskolai Segítségnyújtási és Újjászervezési Tervbe (School Assistance and Redesign Plan – SARP) sorolják. A SARP-eljárás lefolytatásának céljából a főfelügyelő felállít egy körzeti szintű Iskolai Újjászervezési Csapatot, amely vezetőtanárokból, iskolaépítési vezetőkből és rangidős helyi vezetőkből áll (CPS, 1998). A SARP-eljárás részletes leírását az első rész tartalmazza.

A Parham Alapfokú Iskola egy szegény körzetben lévő iskola, amelyet az újjászervezés miatt 1999 júniusában bezártak. A rákövetkező szeptemberben új tanári karral és oktatási formával nyitották meg újra. Minden 60 diákra mellé négyfős tanári csoportokat vettek fel. A tanítási időt kiterjesztették: reggel 8.00 órától délután 15.00 óráig tart hosszabb szünet nélkül. Korábban az iskola az óvodától a hatodik osztályig terjedő képzést nyújtott. Most hetedik és nyolcadik osztályt is indítottak. Egy új, átfogó, hangosolvasás-oktatáson alapuló, tanárközpontú reformmodellt vezettek be, hogy javítsák az alapvető olvasási, írási és matematikai készségeket. Ez a modellt „Közvetlen Oktatásként” ismert (korábban DISTAR-nak nevezték).

Minden, az újjászervezett iskolába felvett tanárnak „elkötelezettségi nyilatkozatot” kellett aláírnia és (szabadidejében) egy nyári kurzust elvégeznie, ahol felkészítették a szeptemberi iskolakezdeményezésre. A tanárok az alábbi eszmények iránt kötelezték el magukat:

- Tökéletes ismeretekre tanított gyermekek;
- Az igényszint emelése a jó eredményre való törekvés során;
- Kihívás és motiváció – sajnálat helyett;
- Folyamatos kapcsolat a szülőkkel és a diákokkal (pl. a tanárok beleegyeztek abba, hogy még az iskola megkezdése előtt meglátogadják otthon a szülőket és a diákokat).

A Parham iskola igazgatója erős oktatási vezető, akinek energiája és eltökéltsége arra ösztönzi a dolgozókat és a diákokat, hogy emeljék az igény szintjüket a jó eredményre való törekvés során. Az alapfokú iskolás gyermekek a feleltetés egy formáját gyakorolják, így demonstrálják írás-olvasási és számolási készségeiket. Az óvodások az ábécét és a számsorokat ismételtetik, míg egy másik csoport az amerikai elnökök neveit memorizálta. A tanulási környezet középpontjában a tanár áll, a fő hangsúly a fegyelmre és az ismétlésre helyeződik. Az eredményekről szóló jelentések biztatóak, hiszen néhány középső csoportos óvodás gyermek már tud olvasni, és néhányan a negyedik évfolyamban „készen állnak az algebrával való megbirkózásra”.

Az igazgató a Parhamet a „környék első számú iskolájává” akarja tenni Cincinnatiában. Ő és a tanárok a „teljes gyermek” fejlesztésére törekuszenek. Bár a Parhambe járó gyermekek szüleinek általában alacsony az iskolai végzettsége és korlátozottak az anyagi lehetőségei, az iskola arra kötelezte el magát, hogy a diákjai számára lehetővé tegye a tanulmányi sikereket, ösztöndíjak elnyerését és a felsőoktatásban való részvételt.

1985-ben a Cincinnati Tanárok Szövetsége (Cincinnati Federation of Teachers – CFT) és a Cincinnati Állami Iskolák (Cincinnati Public Schools – CPS) megállapodást kötöttek egy Kollegiális Értékelési Programról. A CFT által kiválasztott négy tanár csatlakozott a főfelügyelő által kijelölt négy adminisztrátorhoz – így jött létre a Kollegiális Értékelő Testület, amely kiválasztott hat alapfokú iskolai és négy középfokú iskolai szakértő tanárt.

Ők látták el ezt a hivatalt az 1985-86-os tanévben. A testület az első év végén áttekintette és kibővítette a programot (jelenleg 20 szakértő tanár működik), és úgy döntött, hogy a nevét Kollegiális Segítségnyújtási és Értékelési Programra változtatja.

Az „iskolaigazgatók szerepét” is meghatározták. Évente meg kell vizsgálniuk az összes olyan tanár munkáját, aki nem vesz részt a Kollegiális Segítségnyújtási és Értékelési Programban. Értékelniük kell minden olyan tanárt, aki harmadik éve tagja a CPS-nek, illetve aki iskolát vagy tantárgyat vált. Az igazgatók a program által értékelt tanáraikkal kapcsolatos megfigyeléseiket megosztják a szakértő tanárokkal. Ha egy tanár tanítási gyakorlatával kapcsolatban probléma merül fel, két – tapasztalt tanárok és gyakornokok részvételével folyó – megfigyelés után, az igazgató az adott tanárt a program intervenciók részlegéhez irányíthatja (CFT/CPS, 1999).

A Cincinnati Tanárok Szövetsége és a Cincinnati Állami Iskolák másik közös reformja a Tanítási Karrier Program volt. Az 1990-ben bevezetett program folyamatos szakmai fejlődési ösztönzést kínál abból a célból, hogy a tehetséges tanárokat az osztálytermekben tartsa, és lehetőséget nyújt arra, hogy a nagy tapasztalattal rendelkező tanárok vezető szerepet játsszanak a szakmán belül. A tanárok a következő szinteken mehetnek keresztül: gyakornok, rezidens, karriertanári és vezetőtanári szint. Minden szintnél pénzbeli jutalmat biztosítanak az értékelés, a továbbképzés és a tapasztalat kombinációjának alapján.

Az új vezetőtanári szerep kiegészíti Cincinnati adminisztratív reformját, amelynek következtében a központi adminisztratív pozíciók több mint 50%-át törölték 1991 óta. A program célja, hogy a vezetőtanárok száma az összes tanári létszám 10%-át tegye ki.

A Cincinnati Tanárok Szövetsége és a Cincinnati Állami Iskolák egy egyedülálló oktatási partnerkapcsolat keretében megalapították a Mayerson Akadémiát. A város üzleti közössége négy millió dollárt adományozott az Akadémia 1992-es megalapításakor. A kivételes oktatási intézményt a CPS központi irodájának szomszédságában nyitották meg. A főfelügyelőből, a CFT és az iskolaszék küldötteiből és az üzleti élet hat képviselőjéből álló Igazgatótanács vezeti (Mayerson Academy, 1999-2000).

A CPS-nek szerződése van az Akadémiával a helyi iskolai személyzet nevesített igényei alapján nyújtott szakmai továbbképzési szolgáltatásokra vonatkozóan. Az Akadémia a hét hat napján reggel 7.00-tól este 9.00-ig „nagyon költséghatékony módon” üzemel. Egy sor alapkurzust kínálnak a CPS feladatainak támogatására és a döntéshozatalnak a központi hivatalból a helyi iskolákba való áthelyezésére (pl. együttműködésen alapuló fegyelem; megfelelő fejlődési gyakorlat; oktatási harmonizáció; K-8 vegyes összetételű osztályok kezelése; iskolafejlesztés; egységes követelményeken nyugvó tanterv; a követelmények gyakorlati megvalósítása; 7-8 matematika; és csoportokra épülő osztályok). Az Akadémia jövőbeli fő feladata az iskolai helyszíneken és a helyi igényeknek megfelelően nyújtott csoportalapú képzési és támogatási szolgáltatások biztosítása lesz.

Az Akadémia fele időben az új iskolaigazgatókkal dolgozik, ösztönzi a jelenlegi igazgatókat, és új jelentkezőket csábít erre a területre. Az Akadémia vezetője hisz abban, hogy az igazgatók szerepét újra kellene definiálni. Szerinte az igazgatóknak olyan elemzési tevékenységet folytató szakembereknek kellene lenniük, akik folyamatosan frissítik az ismereteiket a terület kutatási és fejlesztési eredményeire vonatkozóan, és tudásukat megosztják a többiekkel; ösztönzést nyújtó vezetőknek kell lenniük, „a tanárok és a tanítás elősegítőinek és fejlesztőinek”. Úgy gondolja, hogy az új igazgatókat „közvetlenül” a tehetséges tanárok, a nyugdíjba vonuló üzleti és ipari vezetők és a magasrangú katonatisztek soraiból kellene választani.

Összefoglalva, a Cincinnati Állami Iskola projekt az ország egyik leginnovatívabb humán erőforrás-menedzsment kísérletét folytatja éppen. A beiratkozási létszám jelentős csökkenése és a költségvetési megszorítás miatt az iskolakörzet és a szakszervezeti vezetés megtanult együttműködni. A pénzügyi nehézségek ellenére egy kooperatív, kölcsönös érdekeken alapuló kapcsolat formálódik új innovatív stratégiák kifejlesztésére és átvételére; a diákok teljesítményének javítására, a nyilvánosság irányában fennálló felelősség előmozdítására; a tanulmányi teljesítmény optimalizálására és a vezetői fejlődés ösztönzésére. A jövő kihívását ennek a bizalomnak és a humán erőforrásokkal kapcsolatos összetartásnak a megőrzése jelenti, párhuzamosan a közösség hitének megújításával a közoktatás minőségével kapcsolatban.

WISCONSIN, MEZŐGAZDASÁGI ÖVEZET

Ennek az esettanulmánynak a központjában egy földrajzilag elszigetelt, rossz gazdasági körülmények között élő terület áll, az állam fővárosától, Madisontól kb. 200 mérföldre északra fekvő Wisconsin északnyugati része, ahol számos mezőgazdasági övezeti iskolakörzet között alakult ki együttműködés. A helyi lakosok főként földművelésből, fakitermelésből, a turizmusból, kisebb üzleti vállalkozásokból és korlátozott ipari termelésből élnek. A munkanélküli ráta itt a legnagyobb az államon belül, a családok jövedelme 32%-kal van az állami átlag alatt. A diákok 66%-a ingyenes vagy támogatott ebédet kap. Itt található az Ojibwe rezervátum és a Lac Courte Oreilles (LCO) törzsi iskola is, ahol a diákok 100%-a amerikai indián (NPP, 2000a és b).

1993-ban a Flambeau Iskolakörzetben egy dinamikus közösségi oktatási igazgató a Fogékony Oktatás Intézete által nyújtott reformtámogatást arra használta fel, hogy tizenöt, az oktatásfejlesztés iránt elkötelezett

iskolaigazgatót ültessen egy asztalhoz. Az eredmény egy nonprofit konzorcium létrejötte volt, amit Új Paradigma Partnerek Társaságának (New Paradigm Partnership Inc. – NPP) neveztek el. Az öt állami iskolai körzet, egy törzsi iskola és egy magánfőiskola között létrejött eredeti együttműködés tovább bővült.

A helyi és állami pénzforrásokon kívül az Anneberg Rural Challenge-től, a W. K. Kellog Alapítványtól, a MacDonald Jótékonyági Alaptól és a Soros Alapítványtól is kaptak támogatást. Az NPP-t abban a meggyőződésben alapították, hogy „egy szoros együttműködésen alapuló oktatási partnerhálózat új életet lehelne iskoláinkba és közösségeinkbe, és drámai hatással bírna a diákok tanulmányaira nézve” (NPP).

Az NPP munkája a közösségi oktatás elvein alapul, és elősegíti a szülők, illetve a közösség részvételét az oktatásban, a közösségi kapcsolatok kialakulását a közösség igényeinek kifejezése érdekében és az élethosszig tartó tanulási lehetőségek kibővítését.

Kiemelt figyelem tárgyát képezik a kis vidéki iskolák és közösségek. A mezőgazdasági övezetek rossz gazdasági körülményei nem motiválják a diákokat, vagy arra kényszeríthetik a legjobb tanulókat, hogy munkát keresve elhagyják a közösséget. Az NPP célja olyan vállalkozói kultúra megteremtése, amely támogatja a újítást, a kreatív együttműködést és az irányítást.

2000 júniusának elején az NPP-partnerek találkoztak, hogy áttekintsék az év eredményeit, és megfogalmazzák a jövőre vonatkozó terveket. Ez a találkozó az iskolakörzeti főfelügyelők és az igazgatók között a következő előmeneteli jelentést eredményezte az új K-12 tantervről, amelyet a helyi történelemre, kultúrára, vállalkozásokra és a tanulás gyakorlati interdiszciplináris megközelítésére összpontosítva integráltak az iskolákba. A több korcsoportot felölelő, projektalapú tanulási tevékenységek a következőket foglalják magukba:

- Újságírás : A Fialatok Sajtója közösségalapú média projekt, ahol 250 diák dolgozik együtt médiaszakemberekkel öt regionális „szerkesztőségben”. A diákok rendszeresen írnak cikkeket a helyi nyomtatott sajtóba és kiadják Add tovább (Pass It On) című lapjukat, amelyet az egész államban 15 000-en olvasnak. Videofilmeket, helyi tv-programokat készítenek, és szerkesztik a Rebellis Rádiót (Rebel Radio) , amely havonta egyszer, szombat reggel két órán át szól a helyi FM-állomásokon. Az M.ZINE pedig egy elektronikus, az interneten olvasható magazin, amelyben rövid történetek, cikkek, versek, illusztrációk, fotók és a diákok gondolatai találhatóak. A Fialatok Sajtójának tevékenysége országos hírnévre tett szert – a diákok beutazták az USA-t, hogy konferenciákon és szemináriumokon tartsanak beszédeket (NPP, 1998).

- Diákok által vezetett vállalkozások: A különféle korú diákok által működtetett vállalkozások közé tartoznak a következők: faszárító és -gyártó vállalkozás, egy helyi újság, két üvegház, videofilmkészítés, grafikai munkák, honlap tervezés, műszaki konzultáció, két, kenutúrákhoz alkalmas felszerelést árusító üzlet, valamint egy üdvözlőkártya- és léggömbüzlet (Milwaukee Journal, 1994).

- Intergenerációs tanulás: A Fénykör (Circle of Light) projektek keretében a diákok idős emberekkel készítettek interjúkat, és történelmi elbeszéléseket jegyeztek le, amelyeket később a nyomtatott sajtóban cikkek formájában, valamint videofilmeken, oktatási CD-ROM-okon és egy honlapon jelentettek meg. A történetek alapján egy profi dalszerző segítségével dalokat írnak, majd az idősekkel együtt közösségi eseményeken adják őket, ideértve a washingtoni Amerikai Folklor Fesztivált is. A Lac Courte Oreilles Ojibwe iskolában az idősebb törzstagok azáltal segítik az osztálytermi munkát, hogy odafigyelnek minden diákra, nevelik őket, növelik az önbecsülésüket, kulturálisan gazdagítják őket és egyúttal ösztönzik a különböző korú diákok együtt tanulását.

- Környezetvédelmi helyreállítás: A diákokat bevonják a részletes környezetvédelmi kutatásokba, valamint a projekttervezés és -végrehajtás összes fázisába. A diákok által támogatott kezdeményezések, projektek közé tartoznak a pisztrángfolyamok és egyéb vizek minőségének javítása, újrafásítás, parkfejlesztések, prérihelyreállítás és a vadvilág élőhelyeinek javítása.

Az NPP iskolareformokat, közösségi oktatást és vezetőképzési műhelyeket is biztosít. Tantervfejlesztési és tanítási módszereket oktató kurzusokat kínálnak a diplomásoknak és az egyetemi hallgatóknak. A képzésekkel kapcsolatos elvárás az, hogy a résztvevők a megtanultakat valamelyik létező iskolában vagy közösségi fejlesztési kezdeményezés keretén belül hasznosítsák. Hangsúlyozzák az alapos együttműködésen alapuló tervezés fontosságát, mivel a projektek tervezésében és végrehajtása során minden résztvevő kapcsolatban áll egymással. Mentorokat is biztosítanak, ha szükséges, és minitámogatásokat is lehetővé tettek különböző források felhasználásával.

Az Mt. Senario Középsiskolában nemrég vezettek be egy új irányítási programot. Ez egy B szak, amelynek keretein belül a diákok közösségi és iskolai projektek tervezése és végrehajtása révén fejleszthetik vezetői készségeiket. Egy helyi Vezetésfejlesztési Bizottság (Leadership Development Committee – LEARN) számos szervezet és iskola bevonásával egy sor új, az együttműködés magas fokát képviselő vezetői lehetőség formába öntésén dolgozik iskolaigazgatók, tanárok, diákok, szülők és egyéb közösségi tagok számára.

Az esettanulmány két iskolai körzet meglátogatását is magába foglalta:

Weyerhaeuser Iskola: Az iskolalátogatást egy lelkes és energikus Körzeti Ügyintéző vezette. A Weyerhaeuser iskolába 247 diák jár az óvodás kortól a 12. évfolyamig. A tanárok létszáma 25. Az évek folyamán a Weyerhaeuser a diákok vezette vállalkozásokról lett híres:

- A Blue Hill Manufacturing Partnership LLC (BHMP) Weyerhaeuser település (egy régi fakitermelő közösség, amelynek gyakorlatilag nincs ipara) számára egy diákok által vezetett vállalkozást biztosít, amely a tanulókat a továbbtanulásra és a munkavállalásra készíti fel. Az állam Kooperációs Oktatási Szolgáltatási Hivatalának (Co-operative Educational Service Agency – CESA) segítségével és a szövetségi Oktatásból a Foglalkoztatásba való Átmenetről szóló Törvény alapján a diákok egy korlátozott felelősségű társaságot hoztak létre, amelyet az állami- és a szövetségi kormánytól is bejegyezték. A diákoknak a cégben részvényeik vannak, amelyet elballagó diákoktól vehetnek meg, a cégnél végzett munkájukért vagy a tanulmányi eredményeikért kaphatnak.

- A környéken nem volt a nyers faanyag szárítására alkalmas eszköz, a BHMP napenergiával működtetett rendszerre dolgozó szárítóüzemet. A vállalkozás inkubátorként is működik mellékvállalkozások támogatására. Ilyenek például a sikeres hótalp- és bútorgyártó, valamint famegmunkáló vállalkozások, amik az iskolában találhatóak.

A másik iskola a Birchwood volt – egy K-12 iskola 355 diákkal. Az iskola 200 négyzetkilométeres körzetet szolgál ki, amelyen belül óriásiak a lakosok közötti társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek. Az ingatlanokkal rendelkezők 70%-a viszonylag gazdag nyári lakos. A maradék 30% nyugdíjas. A lakosok csupán 10%-ának jár gyereke az iskolába. Ezen lakosok jövedelme alacsonynak számít a régió belül: a létminimum szintjén élnek, és nem sok érdeklődést mutatnak az oktatás és a diákok tanulmányi eredményei iránt. Ebből következően a Birchwood iskola diákjainak dolgozateredményei a legrosszabbak között voltak az államban.

1994-ben a Birchwood elindított egy közösségi oktatási programot az iskola vezetésének és a közösség tagjainak részvételével az iskola/közösség igényeinek felmérésére, valamint a kommunikáció, az erkölcsi fejlődés és a célmeghatározás előmozdítására. Az eredmény egy iskola/helyi közösség együttműködés kialakulása volt az élethosszig tartó tanulás és oktatási lehetőségek biztosítására a Birchwoodban tanuló diákok és az ott dolgozók számára.

Legbüszkébben a Birchwood Hírekre voltak. Mivel addig nem létezett újság a közösségben, a diákok, a tanárok és a közösség tagjai együtt adták ki ez a helyi lapot. A diákok történeteket írtak, számítógépen betördelték az oldalakat, eladták és fejlesztették a hirdetéseket, és egy ofszetgépen kinyomták a lapot. Új készségekre, kreditpontokra és értékes munkatapasztalatra tettek szert, miközben egy közösségi igényt is kielégítettek. 1995-ben a projektről az USA Today is írt, mivel az iskola egyike lett annak a hét oktatási intézménynek, amelyet kiválasztottak a Közösségi Megoldások az Oktatás Segítségével díjra.

A szociális és gazdasági különbségek áthidalására egy másik újítást is bevezettek, az Idősek Adókedvezmény Programja (Senior Tax Exchange Program – STEP), amely egy intergenerációs önkéntes program. Azok az idős lakosok, akik a szabadidejükben az iskolában segítenek mint osztálytermi tanárok, mentorok és szerepmoდეlek, kedvezményt kapnak a vagyoadójukból. Tudva lévő, hogy Wisconsin egyike azon államoknak, ahol a legmagasabb az adó mértéke.

A Birchwood iskola „világítótoronnyá” vált, amellyel kapcsolatban kialakult a közösség tulajdonosi tudata. Tanulási lehetőségek állnak rendelkezésre a család minden korcsoportja számára napközben, este és a nyár folyamán a Családok és Iskolák Együtt (Families and Schools Together – FAST) program keretében.

A közösségi oktatásnak más előnye is volt a Birchwood iskola esetében. A program nyitottsága azt jelentette, hogy az összes adófizető, ideértve az üdülőtulajdonosokat is, most már sajátjának érzi az iskolát és a közoktatás támogatását. A különböző társadalmi és gazdasági szinteken élő emberek találkoznak és megosztják a felelősséget. A dolgozateredmények folyamatosan javulnak. Az iskolát elvégzettek aránya – valaha a legalacsonyabbak között volt az államban – most átlagon felüli. Míg korábban azt fontolgatták, hogy bezárják az iskolát, és a gyerekeket a szomszédos Rice Lake-be szállítják busszal, mára felismerték az iskola szerepének fontosságát a város identitásának, szociális, kulturális és gazdasági jólétének megőrzésében.

A közösségi oktatási folyamat, amint azt az NPP elképzelte, visszahozta az igazgatók magabiztosságát és támogatását is. A Birchwoodi Iskolakörzet Főfelügyelőjének szavait idézve: „Az Új Paradigma Partnereket közösségünk az iskolakörzeten belüli változás hajtóerejének tekinti. A konzorciumban való részvétel szélesítette a mozgásterünket, és segített megteremteni a közösségi szellemet, bevonni minden korcsoportot és mindenféle tapasztalattal rendelkező embereket” (NPP, 1998).

SEATTLE-I ÁLLAMI ISKOLÁK

Seattle 130 éves iskolakörzet, ahol a diákok száma jelenleg 50 000 körül van. Ezek 59%-a a látható kisebbségek közül kerül ki: 24%-uk ázsiai és 23%-uk afroamerikai. A diákok 21%-a kétnyelvű (főleg spanyol), és a körzet háztartásaiban összesen 88-féle nyelvet beszélnek. Számos tényező járul hozzá az irányítási újítások jelenlegi állapotához:

- Az 1980-as évek folyamán nőtt az elégedetlenség a közoktatás minőségével szemben, és kialakult az a nézet, hogy „az iskolakörzet tönkrement, rendbe kell hozni”. A fő fordulatot az hozta, amikor az 1989-es polgármesteri választásból gyakorlatilag népszavazás lett az iskolai reformról. A sikeres jelölt a választók „óhajára és kétségbeesésére” válaszolva megígérte, hogy a közoktatás fejlesztésén fog munkálkodni. (Ez kissé furcsa volt, hiszen az iskolák nem tartoznak az önkormányzat hatáskörébe.)

- 1991-ben az állam kormányzója (egy korábbi seattle-i tanácsos) elrendelte a közoktatás vizsgálatát Seattle-ben. Az ennek eredményeként megszületett jelentés súlyos kritikával illette a város közoktatási rendszerét.

- Ennek eredményeként a kilencvenes évek elején új iskolaszéki tagokat választottak, akik megígérték, hogy radikális iskolai reformot fognak kidolgozni.

- 1995-ben befolyásos gyárosok egy csoportja, a Seattle Szövetség (amelyből később az Oktatási Szövetség lett), komoly aggodalmát fejezte ki a közoktatási rendszer vezetése és irányvonala miatt. Segítettek kidolgozni egy stratégiai tervet, és jelöltek kezdtek toborozni a főfelügyelői posztra. Abban az évben az afroamerikai John Stanfordot nevezték ki a Seattle-i Állami Iskolák főfelügyelőjének, aki korábban magas rangú katonatiszt és Georgia megye vezetője volt. Erős vezetői múltja és az iskolák minősége iránt érzett felelőssége és elkötelezettsége döntő tényező volt a kinevezésében.

Stanford tudomásul vette, hogy a rendszer rossz és nem elég toldozni-foldozni. Komoly, mélyreható változtatásokra szóló mandátumot követelt, ahhoz, hogy visszaállíthassa a közoktatásba vetett hitet. Első lépéseinek egyike egy fiatal pénzügyi vezető alkalmazása volt. Ez az ember később Stanford helyére lépett (aki 1998-ban halt meg).

Fő céljuk olyan „közösségi iskolák” megteremtése volt, amelyekben belül az iskola és a helyi közösség szoros kapcsolatban áll. Az alapelv a népek szabadságának, hatalmának és tekintélyének maximalizálása. Második alapelv az elszámoltatás és a teljesítmény-központúság maximalizálása. A hagyományos felülről lefelé irányultság helyett szabadságon és nagyobb rugalmasságon alapuló, a diákok eredményeire összpontosító programot hoztak létre.

A program a következő tényezőkből áll:

- Szabad választás: Bármelyik diák bármelyik iskolát választhatja, és az iskolák versengenek a beiratkozó diákokért. Mivel a körzet szabad kapacitásokkal rendelkezik (főleg Észak-Seattle-ben), a diákok szabad vegyértékként működnek egy diákközpontú rendszerben.
- Szabad alapítás: Minden iskola privát vállalkozássá válik, és egy piac alapú rendszerben verseng a beiratkozó diákok és a források megszerzéséért.
- Szabad alkalmazás: Egy új szakszervezeti szerződés szerint a tanárok rangsorolása az egyes iskolák és tanárok érdekein és igényein múlik, nem pedig a szolgálati időn.
- Szabad programválasztás: Az iskolák különböző programokat indíthatnak a beiratkozók különböző igényei alapján. Ennek eredményeként az iskolák vállalkozó szelleműbbek lehetnek egyedi vonásaikra és piaci erősségeikre építve. Úgy tűnik, hogy a szabadságról szóló program inkább az általános iskoláknak kedvez, mint a középfokú oktatási intézményeknek.

A körzetben decentralizált pénzügyi irányítási stratégiát fejlesztettek ki. Az iskolák a pénzügyi forrásokat egy „súlyozott beiratkozási formula” alapján kapják. Azok a diákok, akiknek nagyobb a forrásigényük, nagyobb támogatást generálnak az iskola számára. Az igazgatók legfelsőbb vezetőként működnek saját iskolájukban, és széles körű hivatali hatalommal rendelkeznek az iskola által meghatározott prioritásokra fordítandó támogatás elosztásában. A körzetben kifejlesztettek egy hálózatalapú költségvetés-fejlesztési és -irányítási rendszert, hogy az iskolák sikeresen folytassák le a formulán alapuló költségvetési eljárását.

A pénzügyi és irányítási döntések decentralizálása az igazgatók komolyabb szakmai képzésének igényét vetette fel. Egy közösségalapú nonprofit szervezet, az Oktatási Szövetség nagy segítséget nyújtott a Seattle-i Állami Iskolák programjaihoz, ideértve az igazgatók és a tanárok szakmai képzését is. 1996-ban a Seattle-i Állami Iskolák és az Oktatási Szövetség létrehozta az Igazgatók Vezetői Intézetét (Principal Leadership Institute – PLI) abból a célból, hogy az igazgatók elsajátíthassák azokat a készségeket, amelyek segítségével erős oktatási vezetővé válhatnak iskolájukban. A program képzést biztosít a körzet minden igazgatójának, és gondoskodik az új igazgatók és a vezetői pozícióra pályázó személyek képzéséről is.

A körzet a seattle-i közösség erőteljes pénzügyi és politikai támogatását élvezi. A közösség rendszeresen támogatja a körzetet azért, hogy pozitívan szavaz a nagy építkezésekre és iskolai programokra beszédett adókról. Az Iskolák

a Legfontosabbak (Schools First) egy polgári lobbicsoport, amely a szülő-tanár szövetségek, a Kereskedelmi Kamara, az Oktatási Szövetség képviselőiből és a közösség egyéb tagjaiból áll. Az Oktatási Szövetség az oktatási reformot jelentős pénzügyi támogatással segíti. 1998-ban például a szövetség 8 millió dollárral járult hozzá különböző körzeti programokhoz és kezdeményezésekhez. 2000 márciusában a körzet a Bill és Melinda Gates Alapítványtól 25,9 millió dolláros támogatást kapott arra, hogy a körzet minden iskolájának pénzügyi forrást biztosítsanak a tervezéshez, műszaki támogatáshoz, a dolgozók képzéséhez és a tanulást segítő műszaki berendezések vásárlásához. Az adomány egyes iskoláknak arra is biztosít forrást, hogy átfogó iskolai reform modelleket vezessenek be (Alliance for Education, 1999).

A Madison (MMS) középiskola (6-8. évfolyam) Seattle déli szélén található. 26 tanár 900 diákot oktat, akiknek 44%-a fehér, 31%-a ázsiai, 12%-a latin, 1%-a afroamerikai és 3%-a amerikai indián. Az angol a diákok 14%-ánál szerepel mint második nyelv, 9%-uk pedig speciális oktatásban részesül. A '70-es években a diákokat buszokkal szállították az északi városrészbe a szegregáció megszüntetésének céljából. Manapság a rendszer fő célja a családok visszavezetése a környékükön levő iskolákhoz.

Az iskolaigazgató elmondta, hogy a diákjainak 50%-a a létminimum alatt él. A „súlyozott költségvetési formula” értelmében a támogatás összege a beiratkozások számán és a diákok szükségleteinek mértékén múlik. Ha a szegény és speciális igényekkel rendelkező diákok száma csökken, az iskola kevesebb pénzügyi támogatást kap. Az a tény, hogy az iskola a megmaradt dollárokat átviheti a következő pénzügyi évre, átsegíti az iskolákat a beiratkozások számának csökkenésével együttjáró támogatás csökkenésén a következő évben.

A Madison „bibliája” a Dolgozói Kézikönyv – egy vastag szabálygyűjtemény, amely meghatároz „mindent, amit az iskolában csinálunk” (pl. terepgyakorlatok, fegyelem, diákbeavatkozási csapat stb.). A munkatársak közül minden személy felel a kézikönyvben található valamelyik szabályért vagy eljárásért. A Madison programja az alábbiakat tartalmazza:

- Tanulmányi Előmeneteli Terv: A terv középpontjában az összes diák tanulmányi eredményének javítása áll a dolgozateredmények és a teljesítmények javítására irányuló speciális stratégiák révén. Az egész iskolára kiterjedő ösztönzési rendszer növeli a tanulásra való hajlandóságot. A tananyagban megfogalmazott követelmény és az alapvető tanulás az iskola rendszeréhez igazodik. Az iskolai költségvetés és terv a tanulmányi eredmények támogatását hivatott alátámasztani. Néhány, speciális oktatásban részesülő diák személyre szabott segítséget kap, egyúttal azonban maximalizálják részvételüket a rendes tanterven alapuló oktatásban. A tanulmányi eredményeket az év folyamán minden tanár értékeli. Az egységesített dolgozatok eredményei mostanra elérték az államban átlagosnak számító szintet (MMS, 2000).

- Kihívást Jelentő Tanterv: Ez egy többszintű, „gondolkodási készséget” fejlesztő tanterv, amelyet úgy terveztek meg, hogy minden tanuló „izgalmasnak és lebilincselőnek” találja az egyéni tanulási igényeknek, a sokrétű intelligencia elméletnek és a „Legjobb Gyakorlat” kutatásoknak megfelelően. Elfogadják a különbözőséget, de a kihívás minden diák számára biztosítja az egyenlőség és kiválóság ikerértékeit. A kihívás serkenti az önbecsülést, és egyúttal minden diáknál „emeli a léceket” (MMS Challenge Curriculum, 1999).

- Költségvetési tervezés: Az iskola költségvetési döntéshozatali jogkörét úgy használja fel, hogy az oktatási célkitűzések összekapcsolódjanak az iskolaalapú forrásallokációs döntésekkel.

- Szülők/Közösség Bevonása: A Madisonban lelkes Szülő, Tanár és Diák Szövetség (Parent, Teacher and Student Association – PTSA) működik. Az iskolák partnereiként a szülők együttműködnek a munkatársakkal, a diákokkal és a közösséggel az iskolai programok tekintetében. A Nordstrom (egy áruházlánc) 1998 óta aktív és látható partner – forrásokat fektet be és számos eseményt szponzorál. A Southwest Ifjúsági és Családsegítő Szolgálat tanácsadó és közvetítő szolgáltatásokat nyújt. 1998-99-ben 221 szülő/közösségi önkéntes összesen 2239 munkaórával járult hozzá az iskola tevékenységéhez (MMS Annual Report, 1999).

Általánosságban a Seattle-i Állami Iskolakörzet számos irányítási újítást vezetett be. Vezető szerepe volt a decentralizált forráselosztás kidolgozásában. Eszerint az egyes iskolák nagyobb ellenőrzést gyakorolhatnak a pénzügyi és irányítási döntések felett. Az 1999/2000-es tanévben a prioritások közé tartozott a diákok tanulmányi eredményének javítása az iskolákban bevezetett egységes tanulmányi követelmények segítségével. A felvett diákok és tanárok létszámának növelése és a szabad iskolaválasztás továbbra is kulcskihívást jelentenek. Az igazgatók és iskolai vezetők képzésének fejlesztése szintén elsődleges feladat. Olyan vállalkozói szemléletű oktatási vezetőkre, akik képesek megbirkózni a decentralizált forráselosztással és az iskolaválasztás szabadságával, égető szükség van a seattle-i iskolakörzet küldetésének teljesítéséhez: a „világszínvonalú, diákközpontú oktatási rendszer” megvalósításához.

Innováció és hatékonyság

Ez a fejezet áttekintést kívánt nyújtani arról, hogy „mi működik” az iskolairányítás és az oktatás fejlesztésére irányuló, példaértékű, nemzetileg meghatározott intézkedésekkel és programokkal kapcsolatban. Az a tény, hogy az Egyesült Államok szövetségi rendszerben működik, amelyben ötvenféle különböző állami jogrendszer található, és az ország több ezer oktatási körzetre van felosztva, különösen nehezé teszi a bemutatandó újítások kiválasztását. Néhány felülről lefelé ható reform és alulról felfelé irányuló innovációs lépés és program egészíti ki egymást. A decentralizáció számos iskolai körzet esetében jelentős önállóságot és hatalmat biztosít az igazgatóknak az irányítási döntések meghozatalában (pl. költségvetés, személyi ügyek, tanterv stb.).

A három esettanulmány kiválasztása nehéz feladatnak bizonyult. Ezek főleg a körzet/program alapján kerültek be a tanulmányba. A körzetek döntötték el, hogy mely iskolákat látogassuk meg. A döntés alapját az iskolák irányítási eredményei képezték olyan területeken, mint az emberierőforrás-politika (Cincinnati), a közösségi fejlesztés (NPP) és a decentralizált költségvetés (Seattle). Általánosságban az Egyesült Államokban a következő a helyzet:

- Úgy tűnik, mindenki elkötelezte magát a nemzeti iskolákban folyó oktatás minőségének javítása mellett;
- Minden államnak van valamilyen rendszere – legyen bár az egységesített felmérés vagy értékelés -, amellyel meghatározza és összehasonlítja a tanulmányi eredményeket;
- A legtöbb állam és iskolakörzet tudatában van a szülői és közösségi együttműködés jelentőségének az iskolák fejlesztésében;
- A legtöbb állam hasznosítja a szövetségi oktatási intézkedéseket és az ösztönző támogatást, amelyet az elszegényedett környékeken fekvő iskolák javítására adnak (pl. CSRD);
- Az államok többsége jóváhagyta a charter iskolák megteremtésének jogi keretét;
- Számos iskolakörzet helyi alapú irányítási politikát honosított meg;
- A legtöbb iskolakörzetben vannak eljárások a tanárok és az igazgató értékelésére;
- Az összes államban megkövetelik az iskolaigazgatóktól, hogy szolgálatba lépésük előtt képzésben vegyenek részt, sőt néhány államban szolgálat alatti továbbképzést is biztosítanak a vezető beosztású dolgozóknak;
- Számos körzetben nehézséget okoz a hozzáértő, kvalifikált tanárok és vezetők toborzása;
- A tanárok szakszervezeteinek új feladata lehet az iskolakörzet vezetőségével való együttműködés az iskolafejlesztés terén (pl. TURN);
- Az iskolai körzetek egyre inkább igénybe veszik az alternatív támogatási forrásokat is (pl. üzleti élet és ipar, alapítványok, szövetségi programok, stb.);
- Számos iskolakörzet iskolai reform/megújulási tervének részeként határozza meg a „közösségi iskolák” koncepcióját;
- A legtöbb állam és iskolai körzet áttekinti és felülvizsgálja a tananyag tartalmát, igazodva ezzel az új gazdasági és foglalkoztatási realitásokhoz.

A Nemzeti Oktatásfejlesztési Bizottság Egy veszélyben levő nemzet (1983) című tanulmánya élesen bírálta az amerikai oktatás minőségét, és katonai nyelvezetet használva „buzdította az iskolákat arra, hogy készítsék fel diákjaikat a nemzet gazdaságának szolgálatára”. Ez azonban többé már nem az ipari társadalom, felülről-lefelé vezérelt, hierarchikus piaca. Többé nem létezik „életre szóló munkahely” – a diákok és szüleik egyaránt megszenvednek állásuk és „az új globalizált gazdaságra” érvényes identitásuk megszerzéséért és megtartásáért.

Az új amerikai gazdaság nem a gyáripár régi szektorairól és a források gyűjtögetéséről szól már. Ezeket az elektronika, a robottechnika, a szoftveripar, az internet és a személyes szolgáltatások köre váltotta fel. Drámai változás következett be a termékek és szolgáltatások termelésében és elosztásában, a vállalatok és munkahelyek szervezetében – az egész gazdaságban. Lehet-e helyük az ipari korból itt maradt amerikai iskoláknak ebben a paradigmaváltásban? „Mire valók az iskolák” az ezredfordulón? (Crane, 2000)

Egyesek szerint az USA-nak nagyvállalati modell szerint, a szigorúbb oktatási követelmények kikényszerítésére alkalmas merev értékelési eszközök segítségével kell átalakítani és megreformálni oktatási rendszerét. Mások azt állítják, hogy olyan „tanuló- közösségeket” kell létrehozni a helyi szinten, amelyek: minden oktatási szereplőt involválnak; a tökéletességre törekszenek; és képesek önmaguk megújítására. Mindkét álláspont képviselői megegyeznek abban, hogy az írni-olvasni és a számolni tudás, illetve a kooperatív problémamegoldásra való képesség az alapvető készségek között foglalnak helyet. Hogyan kell fejleszteni az iskolairányítást ahhoz, hogy képes legyen produkálni ezeket az eredményeket ebben a viharos, egyre bonyolultabb és folyton változó társadalomban? Úgy tűnik, hogy az USA oktatáspolitikusai mind az alulról felfelé, mind pedig a felülről lefelé irányuló módszerek legjavát keresik a feladat megoldására. Remélhető, hogy a fenti esettanulmányokban leírt kutatás, fejlesztés és gyakorlati tapasztalat segíteni fog a helyes út megjelölésében. További erőfeszítésekre lesz szükség ahhoz, hogy meghatározzuk, milyennek kell lennie egy iskolai vezetőnek, és milyen módon készíthető elő, illetve tartható fenn az ilyen jellegű irányítás.

Bibliográfia

- Alliance for Education (1999), Expanding the World of Learning , Annual Report.
- American Federation of Teachers (1999), Redesigning Low Performance Schools: It's Union Work.
- Blank, M. J. (2000), Coalition for community schools: A call to all . The Education Digest, Ann Arbor, MI, Feb.
- Cincinnati Public Schools (1998), School Assistance and Redesign Plan.
- Cincinnati Federation of Teachers, and Cincinnati Public Schools (1999), Raising Professional Standards in Teaching.
- Crane, D. (2000), Only fittest, fastest survive in new economy, The Toronto Star, June 7.
- Goodlad, J. I. (1994), What Schools Are For, (rev. Ed.) Phi Delta Kappa Education Foundation, Bloomington, IND.
- Madison Middle School (1999), Challenge Curriculum.
- Madison Middle School (1999), Annual Report.
- Madison Middle School (2000), Academic Achievement Plan.
- Mayerson Academy (1999-2000) , Registration Guide .
- Milwaukee Journal (1994), Branching Out: Students run own business , Oct.
- National Commission on Excellence in Education (1983), A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. US Government Printing Office, Washington DC.
- National Education Association (1997), Leadership and School Change – Lessons from the Labs .
- New Paradigm Partners (1998), Networking Small Communities Through Learning, Summer.
- New Paradigm Partners (2000a), Networking Small Communities Through Learning , June.
- New Paradigm Partners Inc. (2000b), Final Evaluation Report to the Annenberg Rural Challenge , June.
- Office of Educational Research and Improvement (1998), The Charter School Roadmap ,
- US Department of Education.
- Office of Educational Research and Improvement (2000), The State of Charter Schools ,
- US Department of Education.
- Pinellas County Schools and National Education Association, Quality Challenge – An Integrated Approach to School Improvement.
- Potts, S. J., Stewart, J., Dold, S. and Grinde, J. (1992) Community Education – A Resource and Planning Resource and Planning Guide, Wisconsin Dept. Of Public Instruction , Milwaukee, WI.
- Seattle Public Schools (2000), Delivering on the Dream – Weighted Student Formula, January.
- USA Today, (2000), Education is top issue , June 7.
- US Department of Education (2000), The State of Charter Schools , Office of Research and Improvement.
- Wisconsin Department of Public Instruction, Community Education in Wisconsin.
- Wohlstetter, P. and Mohrman, S.(1993), School-Based Management: Strategies for Success , Madison, WI. CPRE Finance Briefs: Feb. 02. Comprehensive School Reform Demonstration Program, Office of Elementary and Secondary Education,
- US Department of Education.

MELLÉKLET 24.

A 2020/2021-es tanév előzetes köznevelési és iskolarendszerű szakképzési statisztikai adatai

(fő)

Feladatellátási hely	Gyermekek, tanulók létszáma					Főmunkaviszony keretében pedagógus munkakörben alkalmazottak száma	
	a nappali oktatásban	a felnőtt-oktatásban	összesen	ebből		összesen	ebből nő
				leány	sajátos nevelési igényűek		
Óvoda	322 729	–	322 729	155 075	10 118	30 956	30 793
Általános iskola	725 768	3 532	729 300	352 962	57 675	75 157	64 611
Szakiskola és készségfejlesztő iskola	6 948	14	6 962	2 711	6 962	1 534	1 124
Szakképző iskola (szakképző iskola és kifutó szakközépiskola)	56 601	17 169	73 770	26 401	6 596	5163	2642
Gimnázium	191 496	30 224	221 720	122 724	3 432	18 574	13 123
Technikum, szakgimnázium (technikum, kifutó szakgimnázium és Nkt. szerinti szakgimnázium)	143 242	23 734	166 976	81 097	6 430	14 913	9 212
Fejlesztő nevelés-oktatás	2 523	–	2 523	1 004	2 523	433	418
Összesen	1 449 307	74 673	1 523 980	741 974	93 736	146 730	121 923

Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma, Innovációs és Technológiai Minisztérium (KIR-STAT, SZIR-KRÉTA).

Forrás: www.ksh.hu 2020/21.

Az oktatásra ható népesedési folyamatok (2009–2020)

▼ Módszertan												
Az iskoláskorú népesség száma a 3–22 éves népesség számát mutatja.												
Mutató/dimenzió	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2.2.1.1. Az iskoláskorú népesség számának alakulása, fő	2 192 342	2 169 262	2 143 458	2 134 806	2 113 270	2 078 848	2 043 519	2 015 097	1 985 943	1 965 351	1 946 677	1 935 928
<i>Régiók szerint</i>												
Budapest ^a	302 401	305 085	309 254	308 578	311 384	312 363	313 228	313 057	310 624	309 984	309 470	308 731
Pest ^b	282 501	285 144	285 167	280 875	281 323	280 065	278 522	277 993	278 795	280 537	282 777	286 135
Közép-Magyarország^c	584 902	590 229	594 421	589 453	592 707	592 428	591 750	591 050	589 419	590 521	592 247	594 866
Közép-Dunántúl	243 226	239 025	234 875	231 298	228 033	223 389	217 860	214 446	210 807	208 808	207 413	207 013
Nyugat-Dunántúl	209 842	207 090	203 828	200 849	199 552	197 100	194 252	192 186	189 917	188 769	187 755	187 906
Dél-Dunántúl	206 859	203 529	199 615	197 913	194 786	189 812	185 136	180 895	177 010	174 090	170 537	167 811
Dunántúl	659 927	649 644	638 318	630 060	622 371	610 301	597 248	587 527	577 734	571 667	565 705	562 730
Észak-Magyarország	287 835	281 427	275 426	276 819	271 229	264 250	257 138	251 379	246 470	241 594	237 238	234 228
Észak-Alföld	369 118	362 443	355 635	359 525	353 034	344 749	337 121	330 323	323 659	317 725	311 812	307 518
Dél-Alföld	290 560	285 519	279 658	278 949	273 929	267 120	260 262	254 818	248 661	243 844	239 675	236 586
Alföld és Észak	947 513	929 389	910 719	915 293	898 192	876 119	854 521	836 520	818 790	803 163	788 725	778 332

^a A 2018. január 1-jétől érvényes területi osztályozási rendszer szerint főváros és tervezési-statisztikai régió, korábban fővárosnak megfelelő területi szint.
^b A 2018. január 1-jétől érvényes területi osztályozási rendszer szerint megye és tervezési-statisztikai régió, korábban megyei szint.
^c A 2018. január 1-jétől érvényes területi osztályozási rendszer szerint statisztikai nagyrégió, korábban tervezési-statisztikai régió és statisztikai nagyrégió.

Forrás: www.ksh.hu 2020/21.

Oktatási befektetések (2004–2018)

▼ Módszertan															
Az oktatási kiadások a GDP százalékában : az állami költségvetés összes oktatási kiadását mutatja meg a GDP százalékában. Input jellegű mutató, idősorban a humán tőkébe befektetett beruházások változását méri.															
Az egy tanulóra/hallgatóra jutó kiadások az egy főre eső GDP százalékában : a mutató az állami költségvetés egy teljes idejű képzésre számított tanulóra/hallgatóra vetített összes oktatási kiadását mutatja meg az egy főre eső GDP százalékában. Input jellegű mutató, idősorban a humán tőkébe fektetett beruházások változását méri, figyelembe véve az ország fejlettségét.															
Mutató/dimenzió	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
2.2.2.1. Oktatási kiadások a GDP százalékában, %^a	5,23	5,33	5,12	4,85	4,77	4,83	4,75	4,34	4,08	3,93	4,21	4,31	4,38	4,30	4,28
<i>Oktatás szintje szerint</i>															
óvoda	0,78	0,80	0,78	0,71	0,70	0,73	0,73	0,66	0,66	0,71	0,74	0,77	0,74	0,73	0,71
alapfokú oktatás ^b	3,04	2,01	1,90	1,73	1,66	1,69	1,66	1,47	1,40	1,40	2,08	2,25	2,37	2,16	2,10
középfokú oktatás ^b		1,07	1,06	1,06	1,03	0,99	0,96	0,86	0,80	0,62					
felsőfokú oktatás	0,99	0,99	0,95	0,96	0,96	0,99	0,97	0,97	0,88	0,84	0,79	0,77	0,85	0,84	0,80
egyéb	0,43	0,46	0,45	0,40	0,42	0,44	0,43	0,39	0,35	0,36	0,60	0,52	0,43	0,57	0,68
2.2.2.2. Egy tanulóra/hallgatóra jutó kiadások az egy főre eső GDP százalékában, %	27,4	27,2	26,6	25,9	25,8	26,4	26,6	24,6	23,6	23,3	26,6	27,6	28,4	28,7	..

^a 2010. évtől a központi alrendszer adatainál az 5-ös kódú támogatási típusú szakfeladatok nélkül. A 2014. évi intézményi beszámolók áttértek a kormányzati funkciók szerinti elszámolásra, ezért a 2014-től az adatok csak korlátozottan hasonlíthatók össze a 2014 előtti adatokkal.
^b 2000–2004 között és 2014-től alap- és középfokú oktatás együtt.

Forrás: www.ksh.hu 2020/21.

Részvétel az iskolarendszerű oktatásban 3-16 éves kor között (2004–2019)

Mutató/dimenzió	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Módszertan																
A 3–5 éves népességből az óvodások aránya: a mutató a 3–5 éves népességből azok arányát fejezi ki, akik óvodai nevelésben részesülnek, a területi megoszlás esetén a feladatellátási hely területi egysége szerint számítva.																
A 16 éves népességből a nappali oktatásban részt vevők aránya a 16 éves népességből azok aránya, akik iskolarendszerű nappali oktatásban, képzésben vesznek részt, a területi megoszlás esetén a feladatellátási hely területi egysége szerint számítva. Időszoban a humán tőke képzettségi színvonalának változását méri.																
A 20 éves népességből a nappali oktatásban részt vevők aránya: a 20 éves népességből azok aránya, akik iskolarendszerű nappali oktatásban, képzésben vesznek részt, a területi megoszlás esetén a feladatellátási, illetve a képzési hely területi egysége szerint számítva. Időszoban a humán tőke képzettségi színvonalának változását méri.																
A felsőoktatásba felvettek a jelentkezők százalékában: felsőfokú oktatási intézmény nappali alap-, mester- és osztatlan képzésekre felvettek az első helyre jelentkezők százalékában.																
Az idegen nyelvet tanulók aránya: a nappali oktatásban idegen nyelvet tanulók száma az összes nappali képzésben részt vevő tanuló százalékában. (Az idegen nyelvet tanulók, hallgatók annyiszor szerepelnek, ahány nyelvet tanulnak.)																
2.2.3.1. A 3–5 éves népességből az óvodások aránya, %																
<i>Régiók szerint</i>																
Budapest ^a	92,4	90,7	90,2	89,5	86,6	85,8	85,7	89,5	88,3	88,0	86,7	87,0	86,4	87,6	89,3	89,3
Pest ^b	82,0	81,8	81,3	80,6	81,7	80,3	82,1	84,8	85,1	87,8	88,8	89,6	89,2	89,2	89,7	89,1
Közép-Magyarország^c	87,4	86,4	85,9	85,2	84,2	83,2	84,0	87,3	86,8	87,9	87,6	88,1	87,6	88,3	89,5	89,2
Közép-Dunántúl	88,4	87,5	89,3	87,9	88,0	87,2	89,1	89,0	90,5	91,0	92,1	93,5	92,8	92,6	93,5	93,2
Nyugat-Dunántúl	88,9	87,6	89,3	88,1	87,9	87,7	88,8	89,1	90,2	91,0	90,9	91,9	92,2	90,6	90,8	90,5
Dél-Dunántúl	89,0	88,6	89,4	88,0	89,2	89,0	90,2	88,8	89,5	90,4	91,0	92,8	93,4	93,5	94,0	94,6
Dunántúl	88,7	87,9	89,4	88,0	88,3	87,9	89,3	89,0	90,1	90,8	91,4	92,7	92,7	92,2	92,8	92,7
Észak-Magyarország	81,7	84,1	86,1	86,8	88,2	88,2	88,4	85,7	86,7	89,5	90,6	93,9	94,7	94,4	95,0	94,4
Észak-Alföld	85,3	85,9	87,5	87,9	89,0	88,5	90,0	87,4	88,6	90,8	91,9	93,4	92,8	93,1	93,6	93,8
Dél-Alföld	88,3	89,7	90,2	88,6	89,9	88,8	90,1	88,6	88,7	90,9	92,2	93,6	94,4	93,9	94,2	93,9
Alföld és Észak	85,1	86,5	87,9	87,8	89,0	88,5	89,6	87,2	88,1	90,4	91,6	93,6	93,9	93,8	94,2	94,0
2.2.3.2. A 16 éves népességből a nappali oktatásban részt vevők aránya, %																
<i>Régiók szerint</i>																
Budapest ^a	139,4	141,4	139,8	142,2	148,6	147,2	149,5	143,7	140,7	140,6	139,4	137,4	137,8	140,5	141,5	139,7
Pest ^b	54,1	51,2	51,2	52,4	53,2	54,5	54,8	53,6	54,1	52,9	50,8	50,7	49,5	49,4	48,9	49,6
Közép-Magyarország^c	99,6	98,9	97,4	99,0	101,3	101,0	101,7	98,6	97,6	96,9	95,0	94,6	93,5	94,7	94,8	93,9
Közép-Dunántúl	91,2	92,4	90,3	93,5	94,0	95,0	96,1	92,4	91,5	91,6	91,2	91,2	89,5	90,4	88,4	89,9
Nyugat-Dunántúl	99,0	98,6	96,8	100,7	99,0	99,6	101,6	95,7	97,3	96,6	96,8	98,8	96,6	96,1	95,9	95,8
Dél-Dunántúl	95,0	94,8	94,3	97,3	90,7	99,2	97,4	91,7	91,6	91,8	92,6	90,4	89,1	91,0	91,0	89,5
Dunántúl	94,9	95,1	93,6	96,9	94,6	97,8	98,3	93,2	93,4	93,3	93,5	93,5	91,7	92,5	91,7	91,8
Észak-Magyarország	91,5	90,7	91,4	94,6	96,9	97,2	96,5	91,6	90,1	88,9	86,8	88,3	85,9	87,6	87,3	88,2
Észak-Alföld	92,6	92,3	91,6	97,7	98,3	98,6	100,5	93,4	92,4	92,2	90,2	91,1	89,7	91,0	90,6	90,6
Dél-Alföld	95,2	95,6	94,6	98,3	99,1	99,9	101,0	92,6	93,5	95,3	95,0	94,6	94,1	95,4	94,6	94,5
Alföld és Észak	93,1	92,9	92,5	97,0	98,1	98,6	99,4	92,6	92,1	92,1	90,6	91,3	89,8	91,3	90,8	91,1

Forrás: www.ksh.hu 2020/21.

A tanulás egyéni, társadalmi eredménye, eredményessége (2004–2019)

▼ Módszertan																
<p>Korai iskolaelhagyók: a legfeljebb alacsony iskolai végzettséggel rendelkező 18-24 éves fiatalok, akik az elmúlt négy évben sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli oktatásban, képzésben nem vettek részt. A 2006 előtti időszakban a szünidejüket töltő diákok megkülönböztetésére nem volt lehetőség, így az adatok az Eurostat által használt számítási módszer szerint az I., a II. és a IV. negyedév átlagadatai. A korábbi publikációkban a II. negyedév adatait közöltük, a 2014. évi frissítéssel egyidejűleg erre az időszakra vonatkozóan a módosított adatok kerültek betöltésre. 2006-tól kezdődően a szünidejüket töltő diákok megkülönböztetésére lehetőség van, így ők attól kezdődően nem tartoznak a leszakadók körébe abban az esetben sem, ha az elmúlt négy évben a szünidő miatt nem vettek részt oktatásban. (A 2006-2014 évi adatok az I-IV negyedév átlagadatai.) 2014 decemberétől a Munkaerő-felmérés adatainak teljeskörűsítése a 2011. évi népszámlálás bázisán továbbvezetett népességszámon alapszik. Az összehasonlíthatóság biztosításához a korábbi becsléseket az új súlyszámrendszerrel 2006-ig visszamenően módosítottuk.</p> <p>Tanulói teljesítmények (PISA): a 15 éves tanulók között azok aránya, akik 1 vagy rosszabb értékelést kaptak a PISA természet-tudományos, a matematikai és kombinált szövegértési vizsgálatain (öt, illetve hat fokozatú skálán).</p>																
Mutató/dimenzió	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Korai iskolaelhagyók, %	12,6	12,5	12,5	11,4	11,7	11,5	10,8	11,4	11,8	11,9	11,4	11,6	12,4	12,5	12,5	11,8
<i>Nemek szerint</i>																
férfi	13,6	13,7	13,7	12,5	12,4	12,2	11,5	12,3	12,3	12,5	12,5	12,0	12,9	12,0	12,6	12,7
nő	11,5	11,3	11,3	10,2	11,0	10,8	10,1	10,6	11,2	11,4	10,3	11,2	11,8	13,0	12,3	10,9
<i>Gazdasági aktivitás szerint</i>																
foglalkoztatott	14,8	14,9	15,5	14,7	15,0	13,2	13,8	13,7	13,0	12,2	13,3	13,5	13,5	13,5	13,6	12,9
munkanélküli	27,9	27,8	29,9	29,2	29,2	31,3	28,1	28,5	26,9	26,5	28,3	34,1	35,3	31,7	39,9	36,5
gazdaságilag nem aktív	10,0	9,6	9,1	8,1	8,5	8,2	7,4	8,3	8,9	9,6	8,2	7,8	9,4	10,2	9,6	8,9
2.2.4.6. Tanulói teljesítmények (PISA)																
természettudományok	..	..	15,0	..	..	14,2	..	..	18,0	..	..	26,0	..	..	24,1	..
matematika	..	..	21,2	..	..	22,3	..	..	28,1	..	..	27,7	..	..	25,7	..
szövegértés	..	..	20,6	..	..	17,6	..	..	19,7	..	..	27,5	..	..	25,3	..

[A tanulás egyéni, társadalmi eredménye, eredményessége \(2004–2019\) \(ksh.hu\)](https://ksh.hu) (2021.04.30.)

A KUTATÁS NEM JOGI VONATKOZÁSÚ EREDMÉNYEI

Pszichológiai háttér: tanulási motiváció

Számos pedagógiai szakirodalom beszél részletesen és átfogóan az iskolai motivációról és célorientációról szóló elméletekről, amelyeket fontosnak tartunk, és érdemes ezeket továbbgondolni, fejleszteni. Ezen munkánk fókusza azonban az esélyegyenlőség megteremtése, tehát az általános motivációs elméletekkel kizárólag azért foglalkozunk, hogy bemutathassuk azt a tudományelméleti, társadalomkutatási fejlődést, ami rávilágít arra, milyen mértékben és módon változott a szervezeteken belül – mintegy a társadalom nagy folyamatait leképezve – az emberkép, a struktúra és az emberek közötti viszonyrendszer, amelyre majd visszatérünk a kutatásaink eredményeit bemutató és a javaslatainkat felvonultató fejezetekben.

A szervezeteket, intézményeket, és az azokban működő egyéneket és csoportokat vizsgáló tudósokat – szociológusokat, pszichológusokat és közgazdászokat – alapvetően érdekelte és érdekli ma is, hogy miért is tanulnak, dolgoznak az emberek, mi ösztönzi őket a munka elvégzésére, ezért jöttek létre az úgynevezett motivációs elméletek, melyekben a kiindulópont, – amely az egyéni gondolkodásmódról és motivációról szól, de bizonyos szempontból következtetéseket lehet levonni az emberi, csoportos viselkedésre a fentiek alapján – amelyet továbbgondolva a szervezetelméletek és a különböző vezetői stílusok gyakorlatainak, tapasztalatainak tanulmányozása során juthatunk el a vezetési, irányítási elvek és motivációs típusok megfogalmazásáig, megértéséig, amelynek fő képviselője, P. F. Drucker – aki szerint a vezetés lényege az alkotás – írta le először az empirikus és szituatív (kontingencia) irányzatot. Eszerint a szervezeten belül a legfontosabb irányítási és vezetési funkciók:

- a célok pontos meghatározása,
- a jó szervezés,
- a tudatos ösztönzés,
- a minősítés és az azzal kapcsolatos visszajelzés,
- az emberek fejlődésének biztosítása.

(Drucker egyúttal hangsúlyozza a vezető kommunikációs készségének fontosságát is.)

A pszichológia és a társadalomtudományok számos más ágát használta fel a – már alkalmazott tudománynak nevezhető – szervezetszociológia, és a technológia fejlődésével mind több, az emberi motivációt leíró modell jött létre. A társadalomtudósok és munkahelyi lélektannal foglalkozó kutatók legfontosabb, leggyakrabban idézett és használt motivációs elméletei a következők:

- Maslow (1943) szükséglet-hierarchia-elmélete
- Herzberg (1959) motivációs higiéniai elmélete
- Pink (2009) kritikai motivációs elmélete.

Mielőtt ismertetnénk a fenti elméleteket, modelleket és a vállalatoknál, a személyügy területén, a menedzsmentekben máig alkalmazott különböző megközelítéseket, fel kell hívni rá a figyelmet, hogy alapvetően ezek a munkahelyekre kidolgozott rendszerek sok szempontból – kellő körültekintéssel és szűréssel – a tanulóakra is értelmezhetőek, hiszen az ő „munkahelyük” az iskola, és a „főnökük” a tanár. A motiváció nem egyértelmű fogalom, kétféleképpen is használjuk: egyrészt a belső késztetéseket (pszichológiai értelemben: intrinzik drive) nevezzük motivációnak, másrészt a személyen kívül álló (extrinzik) okokból létrejövő – például a körülményekből vagy a vezető magatartásából következő – ösztönzőerő szinonimájaként használjuk. Ezeket az elméleteket az elmúlt száz évben alkották, számos szociálpszichológiai kísérlettel támasztották alá, azonban az iskolarendszer egyáltalán nem veszi figyelembe a kutatások ezen eredményeit. Mintha nem venné tudomásul egy teljes intézményrendszer, hogy akikért van, a gyerekek lelkesedésre képes, munkavégzésre alkalmas, tette kész emberi lények.

Az elemi, illetve általános iskola létezésének évszázadai alatt rögzült az a közhiedelem, hogy az iskola egyik fő funkciója, hogy neveljen, „vademerkékből” szocializált „kultúreembereket” faragjon, és ennek fő eszköze az értékelés (dicséret és elmarasztalás, osztályzás), amely nem csak irányítja a diákokat, de elvárás az iskola felé, és sokszor visszajelzésként az egyetlen kapcsolat is szülő és pedagógus között. Felmerül a kérdés, hogy ezek az értékelő eszközök valóban egyben motiválásra képesek-e, vagy éppen ellenkező hatást érnek el. (Deci, Ryan 1985; Cameron, Pierce 1994)

A kilencvenes években Dörnyei több vizsgálatot végzett a nyelvtanulás során hasznos és effektív motivációk megismerésére (Csizér, Dörnyei 1998), és arra a kérdésre kereste a választ, mennyire függ a diákok háttéré és előzetes tudása a teljesítményüktől. Azt találta, hogy amennyiben érdekes, izgalmas, színes módszertannal dolgozik, megszűnik a korreláció a diákok szociális háttéré, előzetes tudása és a teljesítményük között és elsősorban

- a tanár személyisége és
- a pedagógiai eszközök használata az,

ami által változik egy-egy vizsgálatban résztvevő tanulócsoport eredményessége.

Dörnyei és kutatótársai empirikus vizsgálataik alapján bizonyítják, hogy a különböző szintű tudással érkező diákok is a motiváló (tanárszemélyiség és módszertan) oktatás következtében képesek voltak saját, egyéni sebességgel, de gyorsan haladni és azonosan magas szintre kerülni, mint a vonatkoztatási csoport többi tagja. Sok hasonló kísérlet mellett ez egy eklatáns példája annak, hogy az oktatásban esélyegyenlőség és méltányosság szempontjából miért van kiemelt szerepe a jól alkalmazott módszertannak, amely egyben a diákok célorientált motiválását is biztosítja.

Az iskolai esélyegyenlőséghez, mint alaptémánkhöz a motiváción kívül a szükségletek is szervesen kapcsolódnak, hiszen a gyerekek ébrenléti idejük legnagyobb részét az iskolában töltik, ezért kardinális kérdés mennyiben biztosítja az alapvető feltételeket szükségleteik kielégítésére az adott oktatási intézmény. Maslow igen ismert és gyakran idézett elméletét az emberi szükségletekre alapozta; főleg klinikai tapasztalatok alapján az emberi szükségleteket az alsóbb és a magasabb rendű hierarchia szerint osztályozta.

Lényegében úgy vélte, hogy ha egy bizonyos szükséglet kielégítésre kerül, akkor már nem szolgálja az ember motiválását, ezután a következő, magasabb szintű szükségletet kell aktiválni az ember újramotiválása érdekében. Maslow szerint a szükségletek egymásra épülnek, ezt az elméletét igen sokan vitatták és számos ellenérv van a hierarchia sorrendisége és feltétlensége ellen, azonban alapvetően senki sem cáfolta azt a maslowi alapvetést, hogy a szükségletek javarésznél kielégítése, vagy legalább a feltételek biztosítása a munka, a tanulás alapvető feltétele, ezeket egyenként tárgyaljuk:

1. Az önfenntartás: élettani/fiziológiás szükségletek (alapvetőek az emberi életfeltételekhez és a túléléshez elengedhetetlen feltételek biztosításáról szólnak, a faj- és önfenntartás biztosítására szolgálnak.)
2. Biztonsági igények (anyagi biztonság és a fizikai veszélyek elleni védelem.)
3. Szociális szükségletek, társas igények (az ember egy társadalmi lény, ezért fontosak számára a személyek közti interakciók, a társaság, a hovatartozás, a gyökerek, a közösségi lét, a csoportos munka stb.)
4. Elismertség, megbecsültség és az ebből fakadó önbecsülés szükséglete: Olyan szükségleteket tartalmaz ez a szint, amelyek az önálló teljesítmény képességét, kompetenciát, saját, jól használható tudást és függetlenséget jelentenek, ezen szükségletek kielégítése olyan önbizalmat és erőt ad, amely képessé teszi az embert az önálló felelősségvállalásra, biztosítja a hasznosság érzését. (Azonban az ilyen igények kielégítésének hiánya a gyengeség, tehetetlenség érzését eredményezi, kishitúséget és képtelenséget az igazán jó minőségű feladatvégzésre).
5. Önmegvalósítás szükséglete: az öt lépcsős teljesülését, az összes alacsonyabb, közbenső és magasabb igény összességét jelenti az emberi lények számára, más szóval a hierarchia modell csúcsa, amely a teljes személyiség kiteljesítésére vonatkozik.

Maslow szerint az emberi szükségletek határozott dominanciát követnek, például a harmadik szükséglet nem jelentkezik addig, amíg az első két igényt nem elégtették ki, és így tovább. Ezt a szigorú rendet később – mint említettük – számos kritika érte, és meg is cáfolták (pl. Csíkszentmihályi Flow-elmélete,

ahol az alkotó művészek addig nem esznek, nem mennek mosdóra stb., míg be nem fejezték művüket (Csíkszentmihályi, Nakamura 1989 és 2009), ahogy azt is, hogy Maslow szükséglet-hierarchia-elmélete szerint az emberi szükségletek korlátlanok, vagy például bebizonyították, hogy a társadalmi szükséglet felmerülhet még akkor is, ha a biztonsági igények nem teljesülnek.

Herzberg rendszere is sok kritikát kapott, például ilyen az egyéni igények és a változások figyelmen kívül hagyása, az, hogy az elmélet alapvetően inkább magyarázza a munkahelyi elégedettséget, mint a motivációkat, és a legtöbb tényezője nagyon nehezen mérhető. Pink több más kutatóval együtt egyenesen azt állítja, hogy a Herzbergi magasabbrendű motivátorok bizonyos esetekben éppen ellenkezőleg, demotivátorként hatnak például kreativitást igénylő, innovációs feladatok esetén; ezt a jelenséget több szociálpszichológiai kísérlet is alátámasztotta. A Maslow-féle szükséglet-hierarchia-modell és a Herzberg-féle motivációs modell ismerete elősegíti a tanulás tervezett és tudatos ösztönzését az oktatási folyamatokban, éppen ezért fontos az alkalmazása az oktatásban. Témánk szempontjából, vagyis a tanulói attitűdre koncentrálva talán a mai világra legjobban illő Dan Pink (2009) megközelítése, aki szerint sokkal jobban kell építeni a belső motivációra, mert a XXI. századra a fenti elméletek jó része a külső motivációk téves megítélése miatt megbukott, az új, innovatív, alternatív munkahelyek motivációs rendszere három alkotóelem köré épül majd: önállóság, kiválóság és cél.

- **Önállóság:** minél nagyobb szabadság a feladat és körülményeinek megválasztásában, a vágy teljesítése, hogy saját életünket magunk irányítsuk.
- **Kiválóság, szakmai igényesség:** a növekedés és fejlődés iránti igény, hogy egyre jobbak és jobbak legyünk valamiben, ami számít.
- **Cél, céltudatosság:** a vágy, hogy olyasvalami érdekében cselekedjünk, ami túlmutat önmagunkon. Ezek egy teljesen új modell építőkövei, melyekre az új üzleti felfogás épülhet.

Durkheim teóriarendszerét alkalmazva az organikus (és posztorganikus) társadalomban már nem működnek a mechanikus viszonyokra épülő motivációs módszerek. Pink modellje, az ösztönzési és motivációs modellek, a szervezetszociológia ugyan a munkahelyi motivációra vonatkoznak, de csak a dolgozó „funkciója” és karaktere (személyiségjegyei) szerint tesznek különbséget motiválhatóság szempontjából, nem veszik figyelembe a családi hátteret, környezetet, tehát ilyen szempontból „igazságosabbnak” is vehetjük.

Az esélyegyenlőség szempontjából kulcskérdés, hogy az oktatási rendszerben melyek a célok és hogy ösztönzik a diákokat. A fő cél szinte minden esetben a jó tanulmányi eredmény, a jó magaviselet, a problémamentesség, valamint a versenyeken való részvétel a kiválóság bizonyítására, minél kevesebb iskolai hiányzás. Explicit módon ezeket értékeli az iskola. Az esélyegyenlőséget nyilvánvalóan jobban szolgálná, ha a legfejleszthetőbb képességek megtalálása, a tudás és a készségfejlesztés, valamint a tanulás örömeinek megtapasztalása lenne a fő cél az iskolákban minden diák számára.

A gyermekek – bár mint Arisztotelesz nyomán John Locke (XVII. század vége) „tabula rasa” elmélete kimondja, „üres papír”-ként jönnek a világra – további életüket legfőképpen két tényező befolyásolja a legerősebben: egyrészt az, hogy milyen adottságokkal, másrészt hogy hova születnek, milyen szocializációs színtereken milyen hatások érik őket.

Az iskola a gyermek e két tényezőjéből eredő jellemzőit értékeli, miközben azt állítja, hogy a tanulót magát értékeli; a diák felé saját magáról adott visszajelzések (írásbeli és szóbeli értékelés, osztályzatok, büntetés, dicséret) még bizonyos mértékben függenek az adott diák iskolai fejlődésétől (ami függ a pedagógiai hozzáadott értéktől) és a magatartásától is (Radó 2013b). Ez a kettősség tetten érhető a különböző típusú motivációkban is, vagyis vannak veleszületett motívumok és hozott, tanult, kívülről jövő motívumok is, amelyek az iskola fő eszközei (de az oktatás stílusa, rendszere szerint különböző módon, más más arányban használják), tehát az intézményben mindez elsősorban a kontrollgyakorlás, az irányítás és az ellenőrzés funkciót szolgálja.

A motivációk forrását és hatásait számos tudományos munka rendszerezte. Ilyen például a Maslow-féle szükséglet-hierarchia-piramis és a Herzberg-féle kéttényezős motivációs modell, amely alapján vizsgálhatjuk, hogy az oktatásban, a tanulási folyamatokban – hasonlóan a munkához – milyen külső hatások és belső indítatások segítenek abban, hogy a tanulási folyamat létrejöjjön, és mennyiben külső hatás, esetleg kényszer-e, vagy mennyiben belső igény hajtja a diákokat az új dolgok megismerése irányába.

A tanulási motiváció (és az, hogy mennyire tudja azt a diák hatékony cselekvéssé transzformálni) a tanuló eredményének egyik legfontosabb eleme, amely – képességein és egyéb körülményeken túl – meghatározza, mennyire képes teljesíteni, milyen eredményeket ér el az iskolai anyagok elsajátításában, a feladatok megoldásában stb. Természetesen maga a tanulási motivum egyénenként különböző, függ a diák érdeklődési körétől, az addigi tapasztalataitól, a kitűzött céltől, a lehetőségektől, amiket például a feladat nyújt (jutalom, a megoldás izgalma). Voltaképpen az emberiség fennmaradásának a záloga a velünk született tudásvágy, és egyben az egyik legerősebb ösztönzőerő a tanulásban – ha nem ölik ki a gyerekekből – valamint az érdeklődés, kíváncsiság.

A pedagógia egyik fontos felismerése, hogy a tanulási motivációt, a gyermeki érdeklődést a legtöbb esetben nem kell mesterségesen felkelteni (hiszen az a gyermeki lét sajátja), hanem fenntartani, aktivizálni szükséges. Tudatában kell lenni a tanítási folyamat során, hogy az egysíkú oktatás okozta unalom, a monotonitás, a fáradtság, az elmaradt vagy rosszkor, „rosszul adagolt” jutalom, a negatív, ledorongoló értékelés, az indokolatlan büntetés (néhány pedagógiai irányzat szerint minden büntetés indokolatlan) sok esetben erősen demotiváló hatású lehet. Bizonyos oktatási módszertanok építenek a gyerek önmotiváló képességére és itt a további motiváció és egyben a jutalom vagyis az örömforrás maga a feladat megoldása, akár maga a folyamat, akár a sikeres befejezés lehet ez²¹².

A pedagógiában megkülönböztetünk forrása szerint belső (intrinsic: érdeklődés, kíváncsiság) és külső (extrinsic: jutalom reménye, büntetés elkerülése) motivációt, valamint hatása szerint helyzeti vagy presztízsmotivációt (belső „én” érvényesítése, vagy külső, pl. versenyhelyzet hatása), valamint beépült (internalizált: kötelességtudat, szocializáció, lelkiismeret) típusú motivációt. Amennyiben a diákokban van – márpedig ez veleszületett adottság – belső (intrinsic) motivációs hajtóerő (a gyermeki kíváncsiság alapján véve adott), akkor a jó pedagógusnak „csak” az a feladata, hogy „előcsalogassa”, hogy olyan feladatokat, lehetőségeket kínáljon fel, amely az új tudás megszerzésére sarkallja a tanulókat.

A sikerélmény, a pozitív visszajelzés aztán további motiváció lehet, ha egyáltalán erre szükség van, sok esetben a felnőtt szerepe csak a tanácsadás, támogatás. Bizonyos iskolákban a módszertan részeként tudatosan építenek a belső motivációra mint pedagógiai „eszközre” és elsősorban pozitív megerősítést alkalmaznak, valamint az önálló felelősségvállalás irányában ösztönöznek.



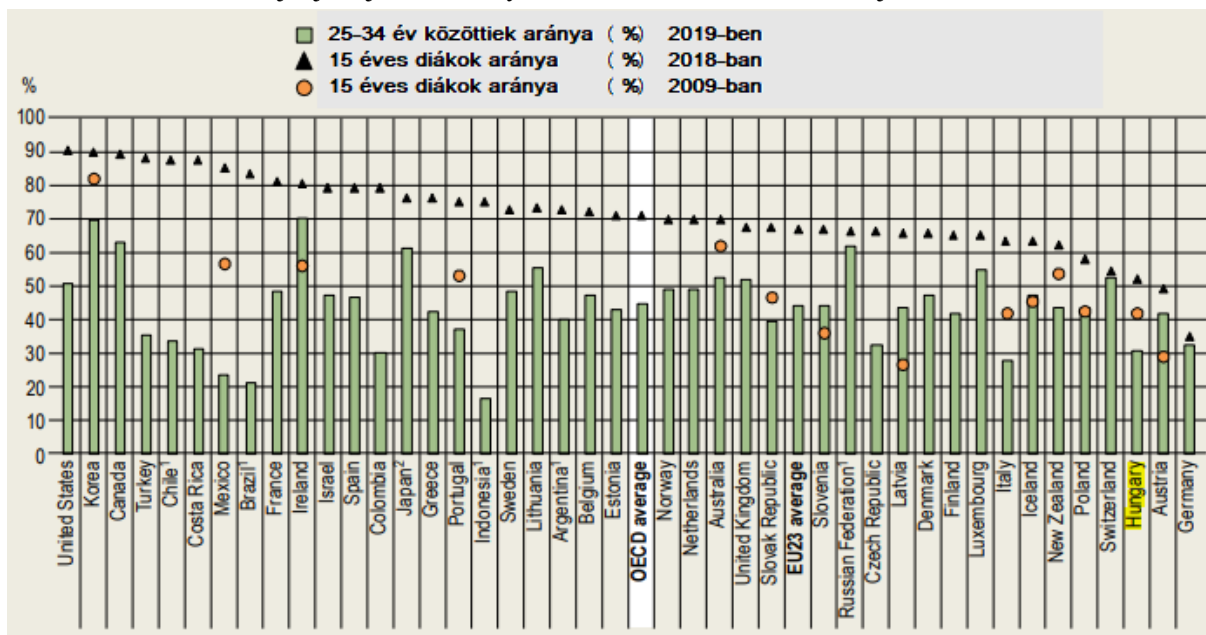
²¹² vö.: Csikszentmihályi Flow-elmélete (Csikszentmihályi, Nakamura 2009).

67. ábra: Mi motivál? A Maslow-féle szükséglet hierarchia-modell és a Herzberg-féle motivációs modell alkalmazása az oktatásban

Forrás: Maslow (1943) és Herzberg és mtsai (1959) nyomán saját szerkesztés

A 12. ábrán azt kívánjuk megmutatni, hogy ahol nem teljesülnek az iskolán belül a higiéniás feltételek (alapszükségletek hiánya), vagy főként ahol csorbul a motiváció, ott egyúttal megsérül az esélyegyenlőség elve is. Ha az egyes gyerekeknek nincs sikerélménye, nem ismerik el a teljesítményüket, az például tipikus iskolai kudarchoz vezet, aminek aztán pszichés hatásai is lehetnek, és lemaradás is lehet a következménye.

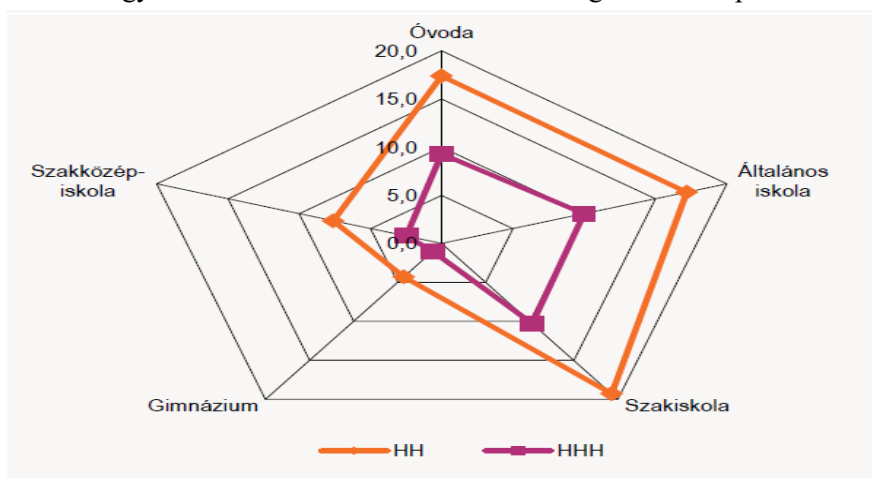
Igen fontos szerepe van tehát az iskolai sikerélményeknek abban, hogy hogyan látják az alapfokú oktatásból kikerülőket saját jövőjüket, mennyire tudatosan tervezik a karrierjüket.



68. ábra: A felsőoktatás megszerzésére számító 15 éves hallgatók aránya (2009-ben és 2018-ban) és a 25-34 éves felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya (2019-ben)

Forrás: OECD, 2020 adatai

Azok a kutatások és adatelemzések, melyek a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásával, illetve továbbtanulási esélyeivel foglalkoznak igazolódni látszanak, ha megnézzük az érintettek karrierútját. Kvantitatív elemzéssel így néz ki a zsákutcás és nehezített tömeges életutak pókháló-diagramja:



69. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya, %, 2014/2015.

Forrás: KSH, 2016.

Az önismeret és az önbizalom tipikusan olyan belső motivációk, melyek biztosíthatják a fejlődő, felnövekvő személyek sikeres életútját. A romákkal készített életút interjúk is bizonyítják, hogy néhány inspiráló tanáregyenység meghatározó lehet a tehetség kibontakozásában, míg a megalázásra hajlamos, negatívan kivételező, előítéletes, esetleg gúnyos megjegyzésekkel fegyelmező tanárok egy életre szóló szorongás, számtalan felnőttkori probléma okozói is lehetnek. Hasonló a helyzet azzal, amikor a pedagógus nem ad lehetőséget a felelősségvállalásra, az önálló munkavégzésre, vagy egyszerűen nincs egyértelmű, a gyermekek számára valóban motiváló ösztönzőrendszer. A motivációnak az esélyegyenlőség témájában játszott fő szerepe az, hogy a hagyományos pedagógia módszertana a gyerekek belső motivációját (természetes kíváncsiságát, tudásvágyát, kreatív energiáit) nem veszi figyelembe, sőt a rossz motivációs módszerekkel (jutalmazás, büntetés, osztályzás, versenyeztetés) lerombolja az iskola, akkor a gyerekek teljesítménye sokkal erősebben fog függeni a családtól kapott ösztönzéstől (az fog jobb eredményeket produkálni, akit otthon erre motiválnak), így az eltérő családi háttér erősebben fogja meghatározni az iskolai teljesítmények különbözőségét, tehát a definíció szerint nő az iskolai esélyegyenlőtlenség. Mindezek miatt a motivációt kulcskérdésnek tartjuk az esélyegyenlőség szempontjából.

A kíváncsiság, a tudásvágy és az önmotiválási képesség, valamint a dicséret, ösztönzés, megfélemlítés dichotómiáját több mint harminc éve Ryan és Deci (2001, 2017) írta le, akik erőteljesen szétválasztják hatásaikra nézve hasznos és káros típusra a belső és a külső (intrinzik és extrinzik) motivációkat.

A módszertanilag (a pedagógus által) jól megválasztott és esetleg (a diákok számára) szabadon kiválasztható feladatoknak számos pozitív hatása van a diákok tanulási motivációjára, észrevétlenül irányítja a viselkedésüket bizonyos fejlesztő célok felé (Maehr, Meyer, 1997; Pintrich és Mtsai, 1993).

Több kutatás is igazolta, hogy a belső motivációra tudatosan építő oktatási intézményekben csökkennek a tanulást hátráltató tényezők, a viselkedésproblémák, a kényszer által kiváltott ellenállás és dac, a teljesítmény- és szereplékényszer miatti szorongás, valamint sok más negatív effektus ismeretlen, vagy legalábbis sokkal ritkábban fordul elő. A motiváció nagyobb erőfeszítésekre tesz képessé és többletenergiát eredményez (Vroom 1964).

Az a tanári stílus, amely különbözőképpen motivál, egyúttal meghatározza, hogy az egyes diákok milyen hozzáállással (lelkesen, teljes szívvel vagy hiányosan) végzik a feladatot és azt is, hogyan kezdenek bele és mennyire képesek tartósan foglalkozni egy-egy feladattal.

Sok neveléstudománnyal foglalkozó szakember egyenesen azt állítja, hogy ahhoz, hogy egy gyerek tanuljon nem kell sem büntetni, sem dicsérni, hiszen csecsemőkortól akkor is tanul, ha erre nem motiválják külön, ez a túlélésünk záloga. Ezt az elképzelést azonban cáfolja²¹³ számos szociálpszichológiai és pszichológiai kísérlet, melyekben például a feladat izgalma maga jelentette a motivációt, de annak a csoportnak, akinek pénzt is ígértek a jó megoldásért ez éppen demotiváló volt. Ezért jelenthetjük ki, hogy igenis mindenféle (külső, belső, közvetlen, vagy közvetett) motivációnak lehet szerepe a tanulás hatékonyabbá és eredményesebbé tételében, amennyiben jól választjuk meg az alkalmazásukat. Több kutatás vizsgálta és egyben igazolta azt is, hogy a tanulók nagyobb valószínűséggel kezdenek egy olyan feladatot, amely a belső motivációjukra épít, érdekes számukra, ez esetben nagyobb valószínűséggel dolgoznak igen kitartóan rajta mindaddig, amíg be nem fejezték, még akkor is, ha alkalmanként nehézségbe ütköznek vagy csalódnak a folyamat során (Larson 2000; Maehr 1984; Wigfield 1994). Általában tehát ez a fajta differenciált motiváció elősegíti a figyelem összpontosítását (Pugh - Bergin 2006), növeli a tanulásnak a hatékonyságát és a teljesítményt is (Brophy 2004; Larson 2000; Wigfield, 1994).

Az általános iskola alsóbb osztályaiban a diákok gyakran még tele vannak izgalommal, és örömmel várják, hogy új dolgokat tanuljanak az iskolában. De bizonyos esetekben a felsőbb osztályokban a belsőből fakadó tanulási motiváció nagymértékben csökken (Covington 1992, Lepper, Corpus, Iyengar 2005; Otis, Grouzet, Pelletier 2005). Ez a csökkenés valószínűleg több tényező eredménye. Ahogy a tanulók idősebbekké válnak, az iskolarendszer hatására egyre fontosabbá válnak számukra az extrinszc

²¹³ Már a Bibliában is az előzőek ellentettje szerepel: „*Mivel a gonoszsgot nem éri azon nyomban utol a büntető ítélet, az embereknek nő a bátorságuk a gonosztette. ...*” (Préd 8.).

motivátorok (jó jegyek, oklevelek, írásbeli dicséret), a szülői és tanári biztatás is ezt erősíti, hiszen az eredmények kerülnek központba, amelyek szintén fontosak a továbbtanulás szempontjából. Mindez arra készíti (ha egyáltalán készíti) őket, hogy összpontosítsák erőfeszítéseiket a magas fokú pontátlagok elérésére. Ráadásul a diákok sok esetben unottak, túlterheltek, esetleg egyre inkább türelmetlenek lesznek a túlságosan struktúrált, ismétlődő és monoton tevékenységek miatt, amelyekkel gyakran szembesülnek az iskolában (Murphy, Torre 2014; Larson 2000).

Természetesen az extrinsic motiváció használata nem feltétlenül jár negatív konzekvenciákkal; ráadásul gyakran a tanulókat komplex hatások érik, egyidejűleg mind belső, mind külső tényezők motiválják (Cameron, Pierce 1994; Lepper et al. 2005), továbbá egy idő után az extrinsic motiváció fokozatosan átalakulhat, elmozdulhat befelé, vagyis bizonyos fokig internalizált motivációvá is válhat (Mérei, Binét 1970, Ormrod 2011), ezzel az oktatás is méltányosabá válhat és a tanulócsoporthoz minden tagja megtalálhatja a saját motivációját, legjobban működő önmotiválási képességét, ezáltal örömet lelheti a tanulásban (megtanul tanulni), ami a továbbtanulásában és a jövőbeli munkájában is segíteni fogja és véleményünk szerint ez az egyik kulcsa az iskolai esélyegyenlőség biztosításának.

Földrajzi háttér: Területi esélyegyenlőtlenségek modelljei

A XXI. században a közgazdászok szerint a területi egyenlőtlenségeket a regionális specializáció folyamata jellemzi, amely nagyobb differenciáltsággal jellemezhető, új típusú centrumtérsegeket alakít ki, és egyre növeli a különbségeket a centrumok és a kevésbé fejlett régiók (periféria, félperiféria) között. Míg a folyamatosan növekvő globális egyenlőtlenségeket elsősorban a termelési tényezők egyenlőtlen eloszlása határozza meg, addig a lokális, már kialakult területi különbségek lassan változnak. (Ravi-Venables 2005)

A következő táblázat jól összefoglalja a globális és lokális területi szinteket, amelyeken a makrogazdasági és helyi folyamatok zajlanak.

GLOBÁLIS	LOKÁLIS
erősödő globális piaci verseny globális vállalati versenystratégiák	alig változó területi különbségek
globálissá vált a termelési tényezők (munkaerő, nyersanyagok) piaca is	a vállalati tartós versenyelőnyök forrása a <i>hazai bázisban</i> koncentrálódik
az új ismeretek és technológiák globálisan terjednek (azonos időben, távolságtól függetlenül)	vállalati kulcsrészlegek, innovációs kapacitás: néhány centrumtérsegeben termelő és kiszolgáló részlegek: a perifériákon, félperifériákon
globális verseny és piac bárhonnan-bármit-bárhon-bárhová	↔ új regionális / lokális specializáció ↔ a tartós versenyelőnyök forrásai lokálisak

44. táblázat: Globális és lokális gazdasági jelenségek rendszerezése

Forrás: Dr. Káposzta József rendszerezése Lengyel, Rechnitzer (2004, p. 65.) alapján

A centrumokban tartós, magasrendű vállalati versenyelőnyök koncentrálódnak, ilyenek például a szolgáltatások, együttműködések (K+F), tudástőke: ismeretek, „know-how”, a kapcsolati tőke (ami újabb és jóval szélesebb körű lehetőségeket teremt), az üzleti partnerek, a társadalmi tőke, valamint a „nem tárgyi” jellegű javak is. A perifériákon előnyös lehet az, hogy olcsóbb az élet és a munkaerő is. Ez azért jelenthet egy hosszabb távú – bár nem mindig egyértelmű – versenyelőnyt, mert a termelőüzemek gyakran települnek ezekre a területekre új munkalehetőséget biztosítva a lakosságnak.

A centrumokat a gazdasági fejlettség jellemzi, míg a perifériák az elmaradott térségekkel azonosíthatóak. E jelentéshez kapcsolható a centrumtérsegek, illetve a perifériák belső strukturális különbözősége, ami reagáló- és megújulási képességeikre is hat (a strukturális elkülönülést hét dimenzióját kiemelve Rechnitzer J. (1993) a kilencvenes évek eleji gazdasági mozgásokat vizsgálva jól érzékelteti). A centrum perifériává válásának épp a regionális fejlődés adja a legtipikusabb példáját: a térségi depressziót (Nemes Nagy 1996). Ennek a folyamatnak fontos szerepe van azokban a szegregatív és szintén depresszív folyamatokban, amelyek az iskolák hasonló jellegű polarizációját eredményezik.

A hatalmi (társadalmi) centrum-periféria viszony lényegét a két pólus között kimutatható függés, hatalmi, érdekérvényesítési egyensúlytalanság adja. A centrum-periféria elméletnek három modell jellegű megközelítése a földrajzi, a gazdasági és a társadalmi centrum-periféria modell.

MODELL MEGNEVEZÉSE	LEÍRÁS
FÖLDRAJZI / Helyzeti centrum-periféria modell	A társadalom külső teréhez kapcsolódó, tisztán térbelileg mérhető fogalom. Ebben az esetben a centrum geometriailag kitüntetett földrajzi helyet jelöl, a periféria pedig a központhoz képesti peremhelyzetet. „E jelentésben a centrum az a pont, amely az adott halmaz (tér) többi pontjához összességében a legközelebb van, míg a perifériák a legtávolabbi pontok helyei.” (Nemes Nagy 2007, p. 211.)
GAZDASÁGI/ Fejlettségi centrum-periféria modell	Gazdaságilag fejlett centrum térségeket állítják szembe az elmaradott, fejletlen periférikus helyekkel. Ez esetben a fogalompár a társadalom belső terének viszonyait tükrözi.
TÁRSADALMI/ Hatalmi centrum-periféria modell	Centrum-periféria a két térség között az érdekérvényesítés egyensúlytalanságán alapul. A centrum pozíciókban lévő társadalmi csoportok gyakorolják a hatalmat, ott összpontosulnak a gazdasági előnyök, amíg a perifériák függésben, kiszolgáltatott helyzetben vannak.

45. táblázat: A regionális tudomány térbeli egyenlőtlenségen alapuló centrum-periféria paradigmikus modelljének elméleti rendszerezése

Forrás: Saját szerkesztés Wallerstein Világrendszer-Elmélete és Nemes Nagy továbbgondolása alapján

A közgazdaság és a gazdaságföldrajz területén a globális problémákkal a makroökonómia, a középszintű, vagyis az országokat, régiókat érintő gondokkal a mezoökonómia, míg a lokális kérdésekkel a mikroökonómia foglalkozik. Hasonló szinteződéseket figyelhetünk meg az osztársadalom problémáinak nagyléptékű tanulmányozása, a hálózatok, nagyobb közösségek, illetve a helyi közösségek, családok társadalomtudományi vizsgálatakor. Ebbe a háromszintű rendszerbe jól illeszthető bármely intézményrendszer, így az oktatás vizsgálata is, amely esetben a teljes iskolarendszertől kezdve az iskolatípusok vizsgálatán át egészen az egyes intézmények működéséig elemezhetjük a gazdasági és területi egyenlőtlenségeket (Melléklet: 43. táblázat). A nagyléptékű egyenlőtlenségek megismétlődnek makroszint alatt mezo- és mikroszinten hasonló képleteket alkotva.

Hasonlóan három szinten megfigyelhető jelenség:

- Az országok között kialakulnak centrum- és perifériaországok, de ugyanez a területi felosztódás megfigyelhető
- az országokon belül a rurális és urbanizált területek közötti felosztásban, ahol szintén kialakulnak ipari-kereskedelmi központok és inkább elmaradott, vagy/és mezőgazdasági jellegű területek.
- A városokon, nagyobb településeken belül is kialakul hasonló módon egy vagy több központ. Ugyanezt elmondhatjuk még egy szűkebb lakókörnyezetről, szomszédságról, körzetről, városnegyedről is.

Típus	Példa	Leírás
1-es típus	Budapest 1 db	Önálló típusként való szerepeltetése valószínűleg a legkevésbé vitatott, népességszáma, urbanitása, az országhatárokon is átnyúló centrum jellege, belső tagoltsága ezt mind indokoltá teszik.
2-es típus	Budapest szuburbiai. 10 település- együttes	A csoport a települések jogállását tekintve vegyes A népességének mindennapi életviszonyaiban a fővároshoz nagyon erősen kapcsolódó települések csoportját mindjárt a központi települést követő helyre illesztettük be, kifejezve ezzel is, hogy itt a szó legklasszikusabb értelmében egy funkcionálisan tagolt, de feltétlenül egy rendszert alkotó település
3-es típus	Megyei jogú városok, regionális központok 69 település	Ezekben belül megkülönböztet teljes értékű és hiányos központokat, és a megyeközpontok, amelyeket teljes, hiányos és részleges központokra tagol (Beluszky 1999: 317., KSH T-STAR adatbázisában az MT38 változó 2-es kód)
4-es típus	Vidéki városok szuburbiai 75 település	
5-es típus	Középvárosok	Az iparúterrel, közepesen fejlett középvárosok (iparosított, tradicionális)
6-es típus	Kisvárosok	Alapvetően a Beluszky-nál „központi szerepkörű kisvárosok (többnyire) jellegformáló méretű iparral” (Beluszky 1999: p. 409.) megnevezés alatt listázott városok köre. Komárom, Dombóvár, Nagykőrös népességszáma alapján a középvárosoknál, Hajdúszoboszló pedig az üdülővárosoknál szerepel. Tab és Vásárosnamény helyét inkább a városiasodó települések között láttuk. Ide kerültek viszont az alacsonyabb lélekszámú iparvárosok.
7-es típus	Üdülő-városok	Balaton régió (kivéve Siófok, Keszthely, melyek középvárosok), Hajdúszoboszló, Bük és Harkány.
8-es típus	Városiasodó települések	Az urbanus-rurális tengelyen jócskán a rurális térfélen idegenforgalomhoz kapcsolódó szerepkörük, fejlődő foglalkozásszerkezetük, társadalmi rétegződésük, a szolgáltatások köre, urbanizáltságuk foka,

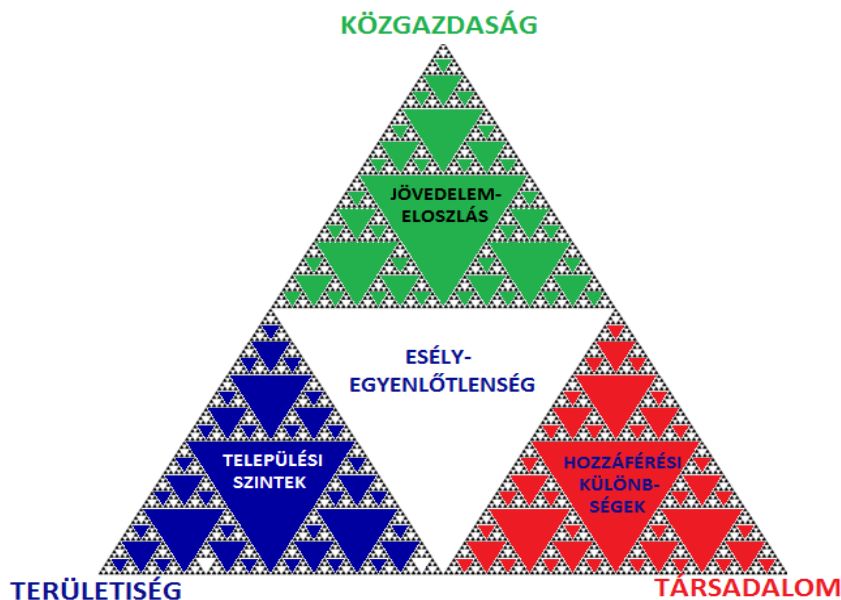
		továbbá feltevéssük szerint vándorlási jellemzőik alapján megkülönbözteti őket a középvárosoktól és a kisvárosoktól is, ide kerülnek, amelyek 1990 után nyertek városi jogállást, és még jóindulattal sem voltak más kategóriába illeszthetők. A városiasodó jelző helyett használhattuk volna az alig várost vagy a faluvárost is, hiszen a falvak zömétől leginkább csak a jogállásuk különbözteti meg.
9-es típus	Városi agglomerációk községei	A falvak halmazából már korábban kiemeltük azokat, amelyek eleget tettek a szuburbanizáció fentebb ismertetett feltételeinek. Közigazgatási, funkcionális szempontok alkalmazásával a fennmaradtakból elkülönítettük a nagyvárosi agglomerációkba vagy agglomerálódó térségekbe, nagyvárosi településgyűjtésbe soroltakat és az üdülőfalvakat, a maradékot pedig népességszámuk alapján két csoportra osztottuk. A városi agglomeráció községei azokból a településekből kerültek ki, amelyek a KSH területi számjel-rendszerében (KSH 2004) a 18–21-es pozícióban vidéki agglomeráció, agglomerálódó térség vagy nagyvárosi településgyűjtés kóddal, illetve a T-STAR adatbázisban a T99 változóban szerepelnek.
10-es típus	Üdülőfalvak	A népességyarapodás és a lakásépítések üteme nem egy városi centrumként meghatározható településről kiáramló népességhez köthető, hanem a Balatonhoz, mint kiemelten preferált üdülőterülethez, a Dunakanyar, a Mátra – Bükk, a Mecsek és Villány, a Sopron – Kőszeghegysége, a Tisza-tó és a Velencei-tó – Vértes kiemelt üdülőterületek azon településeivel, amelyek nem szuburbán jellegűek.
11-es típus	Falvak.	Legalább 500 fős népességgel rendelkező települések.
12-es típus	Aprófalvak.	A semelyik más kategóriába nem sorolható, 500 főnél kisebb népességszámú települések.

46. táblázat: A településcsoportok tipológiai rendszerezése

Forrás: Saját szerkesztés KSH-kutatások (Németh Zs. 2011) alapján

A területiség, a gazdaságföldrajz témakörében számtalan további elméletet tanulmányoztunk a területi gazdasági, társadalmi egyenlőtlenségek okainak és összefüggéseinek jobb megértése érdekében (Tóth B. I. 2010, Lengyel I. 2012a), de aminek végül közvetlen hatása volt a kutatásunkra, az csak a területi decentralizáció, a szociokulturális elmélet, a térségi (lokális-globális) identitás, a környezeti szocioökonómiai elméletek, az asszimilációs elmélet, valamint a harmadik hely elmélete, amelyeket röviden összefoglalunk.

Azt láthatjuk, hogy a nagyrendszerekben ugyanúgy megjelenik fraktálszerűen az esélyegyenlőség elérésén, jövedelemkülönbségeken és a térbeli egyenlőtlenségeken alapuló jelensége, mint ahogy leképeződik középszinten és a legkisebb alrendszerekben is. Waldo Tobler geográfiai alapelméletete szerint a tér a legfontosabb, ugyanis minden összefügg mindennel, csak ami közel van egymáshoz, az még jobban. Tobler szerint a társadalom tagoltsága, a gazdaság fejlettségi szintje, valamint a jóléti egyenlőtlenség szintén fraktálszerűen jelenik meg a térben, nem véletlenszerűen, hanem térrendszerben²¹⁴. (Miller 2004)



70. ábra: Az egyenlőtlenség közgazdaság–területiség–társadalom háromszögének fraktálszerű leképeződése

Forrás: Mandelbrot (1977) elmélete alapján saját szerkesztés

²¹⁴ Tobler ezt a törvényszerűséget úgy fogalmazza meg, hogy „szegénynek szegény – sőt! – boldognak boldog a szomszédja” (Tobler, W. R. 1970. p. 239.).

A globális léptékű területi, gazdasági és társadalmi egyenlőtlenségek és még akár a legelemibb szükségletekhez való hozzájutással kapcsolatos nagymértékű egyenlőtlenségek éppúgy jellemzőek lehetnek, ahogy akár egyetlen kisebb településen belül is előfordulhatnak.

A Földön 1,4 milliárd ember él teljes nélkülözésben, mélyszegénységben, miközben az emberiség teljes jövedelmének mindössze 1,5%-a jut részükre (Vohs 2013), miközben a felső 10%-ba tartozó lakosság jövedelmének 1,5%-a elegendő lenne, hogy végleg megszüntesse a mélyszegénységben élők nyomorát (Smith, Todaro 2012). Az, hogy a Föld országai között mekkora a különbség, földrészenként, régióként változik, és nemcsak az országok között, de az országokon belül is néhol hatalmas különbségek találhatóak. Van néhány ország, amely viszonylag homogén gazdasági, társadalmi szempontból, azonban ez a ritkább eset. Hasonlóan megjelennek ezek a különbségek regionális szinten is.

Területi decentralizáció / a koncentráció korlátai: a koncentráció iránya, valamint a természeti erőforrások igénybevételének mértéke között szoros összefüggés van. A térben koncentrált, illetve specializált termelés hatékonysági előnyeit a szállítási szükségletek növekedése általában is mérsékli, az ellentétes költségvetések együttesen jelölik meg a szállítási határokat. A munkamegosztást a szállítási költségek folyamatos növekedése csökkenti, illetve megszünteti a területi koncentrációval járó gazdasági előnyöket. Jellegzetes jelenségei:

- kitermelhető nyersanyagok lokális korlátozottsága, kitermelhetőségének nehézsége;
- beépítésre alkalmas területek szűkössége;
- nyersanyagok könnyű szállíthatósága (pl.: szénhidrogének);
- környezeti károk okozta fejlődési korlátok;
- rendszerek saját térbeli kiterjedése \Rightarrow szállítási költségek növekedése;
- lakóhelyek területi halmozódása \Rightarrow közlekedési távolságok növekedése (Oszvald 2011).

Szociokulturális elmélet: a területi szokások, viselkedési jellegzetességek, vélekedések elemezhetőek a helyi közösségek által elfogadott formális, informális, látens normák, szabályok szerint, melyeket befolyásol a térben változó társadalmi kontroll gyenge vagy erős mivolta (Jessor és munkatársai 1968).

Térségi identitáselmélet (lokális–globális dimenzió): a regionalizáció modern folyamatának összetett területi elemzése; a „pozitív öndefiníciós viszonyon alapuló társas befolyásolásként” meghatározható identitás fogalmának vizsgálata térbeli szinteken. (Marks 1998)

4.13.1.1 Környezeti szocioökonómiai elméletek és modellek

Környezeti szocioökonómiai elméletek (vö.: egészség-egyenlőtlenségi modellek): Egri Zoltán (2016) életmóddal és egészségüggyel kapcsolatos hazai vizsgálatában kifejti, hogy a hasonló témájú, nemzetközi területi kutatások – ugyanúgy, ahogy a makroszintű elemzések – regionális szinten kutadják a társadalmi felzárkózás, a gazdasági fejlettség, illetve a versenyképesség vonatkozásait (Vanicsek et al. 2003, Malmberg, Andersson 2006, Noronha et al. 2010, Silva Alves Pocas 2012, Annoni, Dijkstra 2013, Blázquez Fernández et al. 2015), ezzel szemben térségi, mikrotérségi szintű vizsgálat szinte alig készül.

Ezek a kutatások az ember és környezetének vizsgálatából indulnak ki, főként a jóléttel kapcsolatos és egészségi állapotokat jellemző területi különbségekből, amelyek egy sor más egyenlőtlenséggel is összefüggést mutatnak a területi elemzések alapján, melyek során szoros összefüggést találtak az iskolai végzettséggel, a jövedelmekkel és egyéb környezeti, szocioökonómiai mutatókkal (Vitrai et al. 2011). A kockázati tényezőknél ugyanerre világítanak rá az Európai Lakossági Egészségfelmérés (Kuulusmaa, Tolonen 2013) hazai eredményei is.

A vizsgálatok eredményei: a népesség egészségi állapota sokkal rosszabb a periferikus helyzetű (külső és belső perifériák), vidéki, azon belül aprófalvas térségekben, ahol

- a gazdaság teljesítménye gyenge,
- a népesség jövedelmi viszonyai rosszak²¹⁵,

²¹⁵ A deprivált területek „lakói közül nagyon sokan élnek mélyszegénységben. Igen lényeges, hogy e fokozottan veszélyeztetett térségekről minél pontosabb információk álljanak rendelkezésre, mert ezek teremtik meg a

- az ott élők iskolai végzettsége alacsony,
- az egészségügyi ellátás igénybevétele nehézségekbe ütközik (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország deprivált térségei). (Pál 2017)

A *klasszikus asszimilációs elmélet* alapján felállított modellekben a kulturális, etnikai különbségek olyan „zavaró tényezők”, melyek a modernizáció, urbanizáció és industrializáció révén maguktól eltűnnek. Az asszimilációt²¹⁶ mint egy lezárható, befejezhető folyamatot képzelték el e modellek kidolgozói, mivel feltételezésük szerint az etnikai csoportok térbeli elkülönülése, szegregációja idővel automatikusan felszámolódik (Treibel 1999). Ez az elmélet elsősorban az Egyesült Államok társadalomtudósainak gondolkodását határozta meg, aminek oka az volt, hogy a 19. század második felében az Európából érkező bevándorlók rendkívül nagy száma komoly társadalmi változást indított el az amerikai városokban, például Chicagóban is. A Chicagói Iskola²¹⁷ kutatói a bevándorlás okozta társadalmi problémák megértése és megoldása érdekében különböző modelleket dolgoztak ki. Ilyen volt például az *interakció modell* (Park, Burgess 1921), majd ennek továbbfejlesztése, a rasszok körfolyamat modellje (*race-relations-cycle modell*)²¹⁸, amely évtizedekig meghatározó volt az USA bevándorláspolitikájára jellemző „Melting pot”-, azaz „olvasztótégely”-szemléletre.

A *harmadik hely elmélete* a közösségi terek elemzésével járul hozzá későbbi javaslataink megfogalmazásához. Az elmélet központjában álló dichotómiai modell érdekek, értékek és érdeklődési körök különbözőségén, illetve hasonlóságán alapuló szerveződési szabályszerűségek alapján különböztet meg alacsony, illetve magas intenzitású találkozóhelyeket. (Oldenburg 2000, Audunson 2015)

„Ez a dichotómia ragadja meg a különbséget azon helyek között, ahol a fő érdeklődésünket és elkötelezettségeinket éljük ki – és azokkal találkozunk, akik osztják ezeket – (magas intenzitású), valamint azok között, ahol más értékeket valló és különböző érdeklődéssel rendelkező emberekkel szembesülhetünk (alacsony intenzitású).” (Audunson 2015, p. 441.)

A harmadik hely a következő tulajdonságokkal bír:

- közelebb hozza egymáshoz a környéken élő embereket, a különböző korosztályokat is
- „közösség kapuja” szerepet játszhat a látogatók és az újonnan érkezők számára,
- különböző (szabadidős, szakkör és klubszerű, művészeti stb.) csoportok kialakulásának ad teret és lehetőséget, valamint új szórakozási lehetőségek jöhetnek létre.

A felsorolt tulajdonságok olyan folyamatokat indíthatnak el, melyek következtében a „harmadik hely”:

területileg differenciált beavatkozások alapjait.” (Pál 2013)

²¹⁶ Az asszimiláció szakaszai:

- Zárt, belső koncentráció: Idegen környezetben biztonságot nyújtó etnikai negyedek: lakhatás, munka.
- Verseny, illetve konfliktus szakasz: a bevándorlók kilépnek szűk etnikai közösségükből, és kapcsolatokat építenek ki a többségi társadalommal.
- Intenzív részvétel: elsajátítják a befogadó társadalom nyelvét és viselkedési normáit.
- Alkalmazkodási, tanulási folyamat, az akkomodáció: csoport átveszi a befogadó társadalom magatartásmintáit, alkalmazkodik annak szerkezetéhez.
- Kiürülő etnikai negyed: akik sikeresen be tudnak illeszkedni, magasabb státuszt érnek el (felfelé irányuló társadalmi mobilitás), elhagyják azt.
- Beilleszkedési, tanulási folyamat kudarca: marginalizálódás, gyökerek elvesztése.
- A teljes asszimiláció szakaszában az etnikai különbségek eltűnnek.

²¹⁷ Amerikában az első szociológiai tanszéket 1892-ben a rohamosan növekvő Chicagóban hozták létre, ahol az 1920-as években Robert Ezra Park és William Thomas, valamint tanítványaik, Burgess, Znaniecki és Wirth dolgoztak.

²¹⁸ A városszerkezetre, az egyes negyedek etnikai összetételére, valamint a bevándorlók alkalmazkodási folyamataira vonatkozó vizsgálat (Park 1968), például a bevándorlók és a befogadó társadalom közötti viszonyokra vonatkozik.

- új kapcsolatok megteremtését teszi lehetővé, együttműködéseket hoz létre, kölcsönös segítséget is lehetővé tesz
- elősegíti a környezet fejlődését,
- elősegíti a helyi problémákról való beszélgetéseket, a politikai viták kialakulását,
- kölcsönös segítséget is lehetővé tesz
- csökkenti a megélhetési költségeket.

A fent jellemzett szociokulturális elmélet és a környezeti szocioökonómiai elmélet, valamint az ismertetett harmadik hely elmélete által leírt jelenségek gyakorlati alkalmazására visszatérünk az iskolai esélyek kiegyenlítése érdekében megfogalmazott javaslataink során.

4.13.1.2 - Nemzetközi kitekintés

Amikor ezeket a területi összehasonlításokat kezdjük el tanulmányozni, egyértelműen kitűnik, hogy a helyzetelemzés az időbeli változások megismerésével válik dinamikus modellé, amelyben főként a munkahelyek (hiánya, alakulása, milyensége), a lakhatási lehetőségek mennyisége és minősége, valamint az ezekkel összefüggő helyi társadalmi mobilitás és különösképpen az oktatás, az iskola szerepe lesz fontos tényező. Ez mind az intergenerációs, mind az intragenerációs mobilitásra²¹⁹ igaz, amelyek az esélyegyenlőtlenségek fontos indikátorai.

A térbeliség és a társadalmi egyenlőtlenség összefüggéseivel foglalkozó regionális tudomány a földrajz tudományának differenciálódása során, a XX. század első felében kifejlődő társadalomföldrajz, szociográfia²²⁰ néhány évtizedes, modern hajtása, amely a XX. század derekán már egyre gyakrabban foglalkozik a társadalmi egyenlőtlenségekkel. Ahogy a globalizáció mind nagyobb befolyást gyakorol a gazdaságra, úgy nő a szakcikkek száma, és a téma hangsúlyossága is egyre fokozódik. (Faragó 2016). Az ezredforduló egyik legnagyobb problémája, hogy a Földön és azon belül a hazai helyzetet közvetlenül érintő Európai Unióban az országok és régiók közötti fejlettségbeli különbségek igen jelentősek és folyamatosan nőnek a legtöbb államban. A legnyilvánvalóbban a nagyobb városokban szembetűnőek a területi és társadalmi egyenlőtlenségek, hiszen egyszerre tapasztalhatjuk meg sok helyen a legnagyobb gazdagságot és a legmélyebb szegénységet. Egy-egy felső középosztálybeliek által lakott városrész jellemzője a teljes ellátottság (boltok, szolgáltatások, egészségügyi ellátás, egyéb infrastruktúra), míg a szlömös területeken nemcsak a lakhatás szegényesebb, de a kapcsolódó ellátások is hiányosabbak, alacsonyabb szintűek, illetve nagyobb távolságokra vannak. Tanulmányukban Ostendorf és Musterd (1998) átfogó elemzést írnak a városfejlődés folyamata által kialakuló, illetve felerősödő társadalmi egyenlőtlenségekről, főként a jóléti államokra jellemző urbanizációs szegregációról és a területi kirekesztés okairól és konzekvenciáiról. Ez is egy eklatáns példája annak, hogy hogyan transzformálódnak a területileg kialakuló – vagy már meglévő – egyenlőtlenségek a kirekesztődés, a nehezebb elérés és az egyéb szociális körülmények következtében esélyegyenlőtlenséggé.

A lakóhely és a gazdasági, szociális helyzet egymással összefüggő tényezők, melyek kétirányú hatást – vö. oda-vissza hatást – gyakorolnak egymásra. Lloyd (2015) bizonyítja, hogy a társadalmi egyenlőtlenséget a térbeli tényezők, a természeti adottságok és az épített környezet szignifikánsan befolyásolják, valamint meghatározzák annak mértékét és minőségét. Ebben legnagyobb hangsúlyt az

²¹⁹ Intergenerációs mobilitás: nemzedékek közötti mobilitás, pl.: ha valakinek a szüleihez képest változik meg a helyzete. Intragenerációs mobilitás: nemzedéken belüli mobilitás, karriermobilitás. A mostani foglalkozása változik meg az elsőhöz képest. Részletesebben erről: Andorka R. (1982)

²²⁰ Magyar szerzők művei a XX. század közepéről:

- Illyés Gyula: Puszták népe
- Féja Géza: Viharsarok
- Szabó Zoltán: Cifra nyomorúság
- Erdei Ferenc: Futóhomok

erőforrások és az infrastruktúra elérhetőségének egyenlőtlensége kaphat, ennek hatása egészen az egyéni szintig levezethető.

A városok geográfiájával foglalkozó kutatók (pl. Rothstein 2014) gyakran úgy látják, hogy a kisebb területek, városrészek, ún. „környékek” (angolul: neighborhoods) maguk is konzerválhatják, vagy akár növelhetik a társadalmi egyenlőtlenséget, hiszen megfigyelhető, hogy gyakran egy-egy környék nagyon hasonló szocioökonómiai státuszú emberekből áll, akiknek a normarendszere válik meghatározóvá (például a munkához, az iskolához való viszonyulásban), mely normarendszer gátja lehet a társadalmi mobilitásnak.

Ennek hosszú távú, hátrányos hatása van a szegénységcsapdák kialakulására, amelynek során a szegénység ciklusából (amelyre majd *Az iskolai esélyegyenlőtlenség területi aspektusai* című fejezetben részletesen is kitérünk) való kitörés egyre nehezebbé válik, a hátrányos helyzet újratermeli önmagát. Knox, Pinch (2010) áttekintést ad a téma régebbi és legfrissebb kutatásairól és azokról a vitákról, kritikákról és nézetekről, amelyek az angolszász szakirodalomban az utóbbi időkben megjelentek.

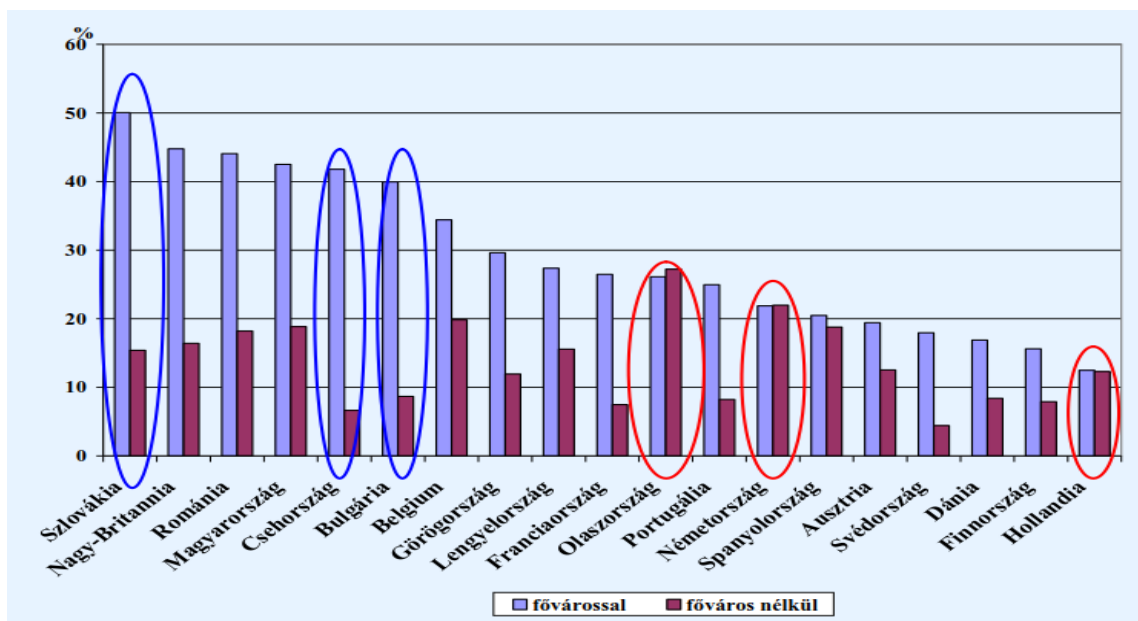
A városi önkormányzatok és a kormányok is komoly erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy megállítsák, sőt visszafordítsák az urbanizáció egyik legnegatívabb jelenségét, a városi szlömök terjedésének folyamatát. Céljuk az is, hogy enyhítsék a társadalmi leszakadás, elidegenedés, kirekesztés – szintén földrajzi tényezőkkel is összefüggő – magas szintjét, és azon lakosok élethelyzetét javítsák, akik mindezen folyamatok áldozataivá váltak. Ilyen kezdeményezés a meglévő lakótelepek fejlesztése, élhetőbbé, biztonságosabbá tétele, romosabb lakónegyedek rehabilitációja, vagy szociális lakások építése a városi szegények számára.

Több kutatás is kimutatta, így például Power (2012), hogy a lakhatáspolitikai és a területfejlesztési a legjobb szándék esetén sem minden esetben jár a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésével, a hátrányos helyzetű körzetek (szomszédságok, neighborhoods) felszámolásával és az alacsony jövedelmű háztartások koncentrációjának felszámolásával, viszont bizonyos esetekben nagyobb forgalmat és környezeti károkat generál. A kutatók azt javasolják, hogy tömeges építkezések helyett inkább a zöldfelületek növelésével, a kertes, családi házas jellegű területek kialakításával, fejlesztésével érdemes enyhíteni a társadalmi problémákat. Hanibuchi és tsai (2016) kutatásából izgalmas területi összehasonlító tanulmány készült a társadalmi egyenlőtlenség és az egyéni jólét témájában, amelynek középpontjában a Nagy-Britanniában és Japánban az országokon belül a térségek jövedelemegyenlőtlenségei miatt tapasztalható társadalmi kohéziós problémák állnak.

Egyes kutatók azzal érveltek, hogy a társadalmi egyenlőtlenség javítására irányuló, jól megalapozott területfejlesztési politikák hosszú távon további előnyökkel járnak az államok számára, különösen a társadalmi kohézió, a bűnmegelőzés és a betegségek csökkentése tekintetében, mint például az elhízás és a mentális betegségek magas szintje. Jelen tanulmányunkban nagyobb hangsúlyt kaptak a rurális területek, azonban a városokon belüli területi (gazdasági és társadalmi) különbségek is fontos szerepet játszanak az iskolás diákokot nevelő családok életében.

Összességében elmondható, hogy a fő területi folyamatok az Európai Unióban rendkívül változatosak, főként bizonyos elmaradott országokban jellemző. A pozitív irányú változáshoz, a különbségek – ha nem a kiegyenlítéséhez, de – csökkentéséhez szükség van az egyes régiók felzárkózására, továbbá az urbánus és rurális gazdasági, társadalmi ellentétek növekedésének megállítására, a folyamat csökkentésére. Ez különösen igaz egyes ország fővárosa és vidéki, mezőgazdasági területeinek különbsége esetén, ide sorolható hazánk mellett a volt szocialista országok, így például Szlovákia, Bulgária, Csehország, Románia Lengyelország, valamint Görögország, Franciaország, Belgium továbbá Nagy-Britannia is. Az országon belüli területi egyenlőtlenségek a fővárossal, illetve a főváros régiója nélkül Szlovákia, Csehország és Bulgária esetén különösen nagy különbségeket mutatnak.

Általában a legkisebb területi különbségek 2007-ben a KSH adatai szerint Hollandiában voltak és a főváros-vidék viszonylatában pedig szintén Hollandia, valamint Németország és Olaszország (más-más okokból), de hasonlóan nagyfokú egyenlőséget mutatott.



71. ábra: EU-s országok területi egyenlőtlensége fővárossal és a főváros régiója nélkül
 Forrás: Fábián Zsófia: Területi fejlettségi egyenlőtlenségek alakulása Európában, KSH, Budapest, 2008

Ki kell még emelnünk az egyes mikrotérsegek leszakadásának folyamatos problémáját (divergencia). Mindezen jelenségek együttes hatása az Európai Unió szintjén akadályozza, illetve lassítja a szükséges együttműködési feladatok megvalósítását és a tervezett kohéziós EU-s politikát hozza ki. A fent említett kóros divergencia-folyamat ellenpontja lehetne a konvergencia program, amelynek tipológia szerint beszélhetünk abszolút-, feltételes- és klubkonvergenciáról (Kotosz– Lengyel, 2018 p. 1069–1090 és 2017. p. 341.).

	KONVERGENCIA	MEGHATÁROZÁS
1.	ABSZOLÚT KONVERGENCIA	Kevésbé fejlett területi egységek minden egyéb tényezőtől függetlenül a fejlettekhez tartanak. A gazdasági növekedési elméletek szempontjából ez azt jelenti, hogy az egyes területi egységek azonos egyensúlyi állapothoz tartanak. Mérési szempontból e kategória a legegyszerűbb a három közül, mivel kontrollváltozókat nem igényel (például β -konvergencia esetén a $1/4$ egyenlet magyarázó változóként csak a kiinduló értéket tartalmazza, a σ -konvergencia csak abszolút konvergenciaként értelmezhető).
2.	FELTÉTELES KONVERGENCIA	Csak akkor mutatható ki, ha a vizsgálatba bevonjuk az egyensúlyi állapotot meghatározó kontrollváltozókat is, vagyis az egyes területi egységek közötti eltérések állandók is lehetnek. Ez a megközelítés a közgazdasági elméletek ökonometriai eszközökkel való igazolásához áll a legközelebb, de területi elemzésekben a kontrollváltozók közötti összefüggések miatt nehezebben használható (például β -konvergencia esetén az egyenlet magyarázó változóként a kiinduló érték mellett kontrollváltozókat is tartalmaz).
3.	KLUB-KONVERGENCIA	Fogalmát Baumol [1986] munkája nyomán kezdték el használni; azt jelenti, hogy az egyes területi egységek csoport-(klub)specifikus egyensúlyi állapotukhoz tartanak, például az Európai Unió régiói az uniós átlaghoz, míg más régiók más átlaghoz, ha egyáltalán konvergálnak. A területi egységek egyes csoportjaira vonatkozó kezdeti feltételek határozzák meg a konvergenciafolyamatokat, szemben a feltételes konvergenciával, ahol a közgazdasági modell időben nem állandó változói eredményezhetik a konvergenciát. (Például β -konvergencia esetén az egyenlet magyarázó változóként a kiinduló érték mellett a régiócsoportokat kezdő időpontban elkülönítő változókat is tartalmazza.) A klubkonvergencia a lokális elemzésekben kirajzolódó konvergenciafolyamatoktól vagy -kluboktól eltérő fogalom, utóbbiak a konvergenciafolyamat hasonlóságán alapulnak, és nem a kezdeti feltételekhez kötődnek ²²¹ . A klubkonvergencia kérdésével a térségben Artelaris–Kallioras–Petraokos [2010] és Simionescu [2015] foglalkozik részletesebben.

47. táblázat: Konvergencia-tipológiai rendszerezése

Forrás: Kotosz Balázs (2017)? A konvergencia területisége és lokális szintű mérése:elméleti áttekintés (341), In.: Lengyel I. (szerk.) 2017: Két évtizedes a regionális tudományi műhely Szegeden: 1997–2017. JATEPress, Szeged, (339–356.) alapján saját szerkesztés

A területi gazdaságpolitikát visszavezethetjük az 1980-as évek elejéig. Ebben az időszakban a hazai és főként a globális terepen a kompetitív előnyök váltották fel a komparatív előnyök szerinti

²²¹ Kotosz Balázs – Lengyel Imre: Statisztikai Szemle, 96. évfolyam 11–12. szám, 2018 1069–1090. oldal

specializációt, emiatt szükségessé vált itthon is a felzárkózás érdekében a gazdaságfejlesztés, főként az integrált szemléletű iparági versenystratégiák, a szektorok közötti kooperációk megerősödését, a klaszteresedést kezdték támogatni.

Lengyel Imre (2018) kiemeli elemzésében, hogy a 2008-as válságot követően megjelenő gazdaságpolitikai irányzatok terület és gazdaságfejlesztő programjai (NIP: new industrial policies, well-being=jól-léti programok, endogén alapokon álló innovációs politikák, új ipar- és szektorpolitikák) egyrészt területi és célmeghatározó horizontális beavatkozásokra, másrészt vertikális, vagyis főként ágazati intervenciókra épültek²²².

Ekkortól beszélhetünk az oktatás stratégiai előretöréséről, ugyanis főként a fejlett országok felismerték, hogy versenyképességüket megőrizni és fejleszteni régióik kizárólag tudásalapú fejlesztéssel és innovatív központú, operatív politikával tudnak az egyre erősebben globalizálódó gazdaságban. Nem voltak kellően effektívek az Unió kutatási és fejlesztési tevékenységei sem és rendkívüli módon elaprózódott tudományos kutatási és innovációs politikák, így nem érvényesültek a kompetitív előnyök sem.

4.13.1.3 - Magyarország gazdaságföldrajzi helyzete

Dolgozatunk egyik alapkérdése, hogy milyen összefüggés van a területiség és az oktatási eredményesség között; teremtenek-e a területi egyenlőtlenségek közvetlenül olyan esélyegyenlőtlenséget az oktatásban, amely a hátrányos helyzetű térségi, települési sajátosságokkal rendelkező területeken élő és tanuló gyerekek tanulásban való elmaradását okozza, vagy későbbi karrierjében negatív hatással lehet. Az nem kérdéses, hogy a családok lakóhelyei között jelentős egyenlőtlenségek tapasztalhatók (ahogy azt ebben a fejezetben be kívánjuk mutatni). Ezek az egyenlőtlenségek egyben esélyegyenlőtlenségeket is jelenthetnek az adott, hátrányos helyzetű térségekben, régiókban, helységeken és helységek bizonyos területein élők számára. Ez azt jelenti, hogy a területi hátrányok bizonyos esetekben a közvetlen okozói annak, hogy a lakosoknak rosszabbak a lehetőségeik az átlaghoz képest a jobb életre, a magasabb társadalmi pozíciók elérésére, a magasabb jövedelemre, a jobb életesélyekre, az egészségre, a magasabb szintű oktatásra stb. Ezeket az összefüggéseket számtalan szociológiai és a rokon tudományok kutatói által végzett vizsgálat kimutatta, illetve számos elmélet született a témában, ezekből néhány számunkra lényegeset emelünk ki ebben a fejezetben.

A hazai területi különbségek elmélyülésének egyenes következményei – különösen a kisebb falvakban, a nagyon szegény területeken – a „klasszikus” esélyegyenlőtlenségi helyzetek kialakulása: elöregedés, elvándorlás, elnéptelenedés, a képzettségi szint csökkenése, valamint a természeti és épített környezet leromlása, a kulturális örökségek elvesztése.

A területi egyenlőtlenség kialakulása egyik oldalról több évszázados folyamatok összességének eredménye (ipari forradalom, természeti kincsek egyenlőtlen eloszlása, háborúk, hosszú távú társadalmi mobilitás, történelmi események, városfejlődés, elnéptelenedés stb.), másrésztől mindig vannak rapid változások, melyek az aktuálpolitika és a jelen gazdasági folyamatainak függvényei (finansziális háttér, politikai célok, helyi érdekek stb.).

A területi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos közgazdasági elméletek és mérési metodikák bemutatása elengedhetetlen annak megértéséhez, hogyan analizálható adott területek között a fejlettségi különbség. A fejlettség értelmezése értékfüggő, következésképpen csak az adott értékrendszer keretein belül végzett kutatások eredményeit lehet releváns módon összehasonlítani. Az egyes értékrendszerek a

²²² Összegzés a policy-tervekről és -kutatásokról 2008-18 között (saját szerkesztés):

Rodrik, McKinsey	Növekedést befolyásoló korlátok (binding constraints to growth)
Hausman, Hidalgo	Termék-tér módszer (product space method: stb.)
Lin	New structural economics = új strukturalista gazdaságtan
Keun Lee	Neo-schumpeteri irányzat = neo-schumpeterian approach
Aghion	Schumpeteri irányzat = schumpeterian approach
Sabel, Kuznetsov	Iparpolitika folyamat (evolúciós) alapú megközelítése = process view of industrial policy:
Foray	Intelligens szakosodási politikák = smart specialization policies (K4G kutatócsoport)

fejlettség más összetevőit emelik ki, emellett azonos eredményekből is születhetnek eltérő megállapítások, így a különböző következtetéseket csak megszorítások mellett lehet összehasonlítani, illetve értelmezni.

Káposzta József (2014) a magyarországi társadalmi egyenlőtlenségek területi szemléletelemzése során a 3. táblázatban összefoglalt, egymásnak ellentmondó, illetve egymással vitatkozó elméleteket²²³ emelte ki:

<p>Neoklasszikus növekedési elmélet (vö. globális kiegyenlítődési elmélet):</p>	<p>A régiók közötti tényezők mobilitási modellje (Richardson 1969) szerint a különböző jövedelmű területek között a termelési tényezők mobilitásuk révén egyenlítődnek ki, mivel az alacsonyabb tőkehozadékot nyújtó régióból a tőke a magasabb tőkehozadékot kínáló régióba áramlik, miközben a munka mozgása fordított irányú. Vagyis az alacsonyabb reálbért kínáló régióból áramlik a magasabb reálbért nyújtó régióba (Hansen, Higgins, Savoie 1990; Prescott 1998; McGrattan, Prescott 2000; Boldrin, Levine 2002), azaz a régiók közötti jövedelmi különbségek alapvetően a kiegyenlítődés, a gazdasági egyensúly irányába hatnak.</p>
<p>Polarizációs vagy centrum-periféria elmélet:</p>	<p>A térségek közti erőforrás-különbségek következtében területi egyenlőtlenségek alakulnak ki. A gyorsabban növekedő centrumból és az attól függésben levő, elmaradottabb perifériákból álló térségi egység ágazati²²⁴ és regionális polarizációs rendszert alkot, mindez végül egyensúlytalanságok sorozatához vezet. Myrdal szerint a tartósan érvényesülő „spread” és „backwash” hatások²²⁵ következtében az egyensúly megbomlása után sem természetes gazdasági, sem társadalmi folyamat hatására nem helyreállítható a regionális konvergencia. (Myrdal 1957)</p>
<p>Centrum-periféria elmélet továbbfejlesztése (a neoklasszikus növekedési elmélet cáfolata, a Hirschmann-féle komplementer hatás):</p>	<p>A globális multinacionális vállalatok nemzetközi tényerése következtében egyre inkább megfigyelhető az a folyamat, amely a gazdasági centrumok kialakulása révén a periféria gazdasági erejének folyamatos csökkenéséhez vezet (Boldrin, Canova 2003a és b).</p>

48. táblázat: Területi szemléletű elméletek a társadalmi egyenlőtlenségek leírására

Forrás: Káposzta (2014) alapján saját szerkesztés

A Nemes Nagy által kidolgozott fejlettségi modell jól alkalmazható a centrum-periféria relációkat létrehozó függési viszonyrendszer térbeli elrendeződésének és gazdasági folyamatainak leírására (Nemes Nagy 1996, p. 31–48.). A hazai területi fejlettségi kutatások célja a kilencvenes években is már az volt, hogy a kutatók megmutassák és modellezzék a magyarországi térszerkezet törvényszerűségeit, melyet Nemes Nagy (2003) egy teljesen egyedi rendszerként definiált, valamint „minőségi” kategóriák szerinti sokdimenziós fejlettségi osztályozást vezetett be. A városokat lényegesen egyszerűbben,

²²³ Ezen elméletek a területi egyenlőtlenségekre (keletkezésükre, okaikra, kezelésükre stb.) vonatkozó elméletek, vagy a területiségnek, a területi jellegnek az egyenlőtlenségek keletkezésében játszott szerepére vonatkozó elméletek.

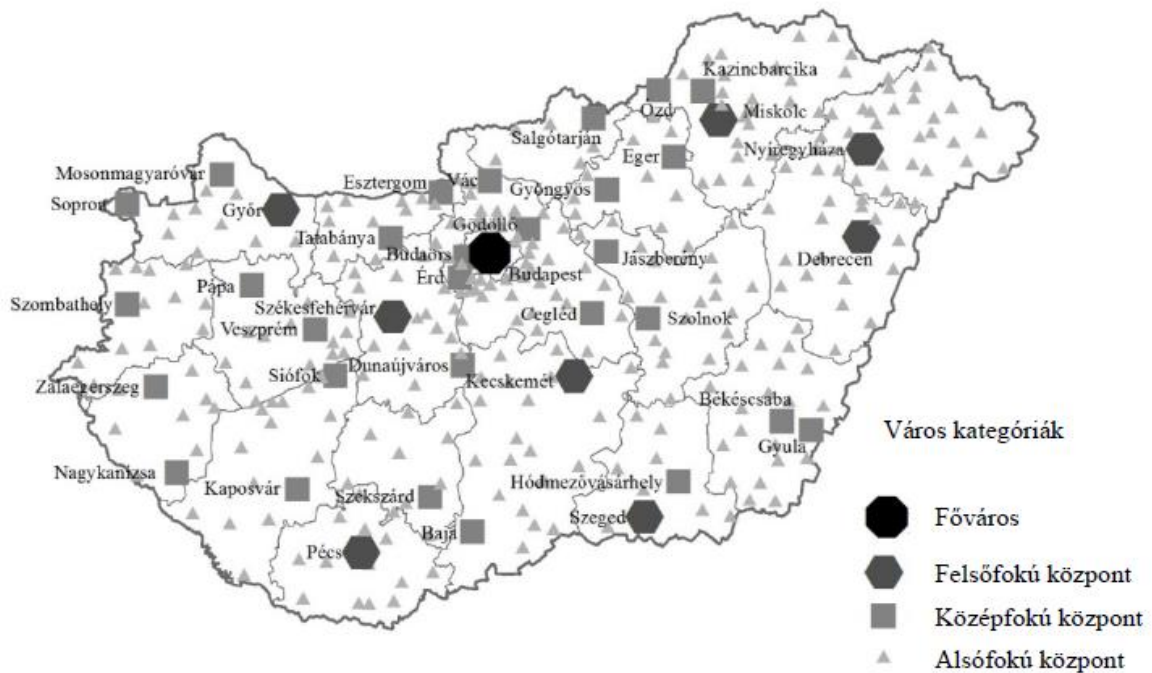
²²⁴ Ez azt jelenti, hogy a perifériára inkább a feldolgozóipar, esetleg szerencsésebb esetben a nyersanyagot kitermelő, esetleg félkész termékeket gyártó ágazatok jellemzőek, hogyha egyáltalán van munkalehetőség, az inkább a „kékgalléros”, fizikai munkaerőt foglalkoztatja nagy arányban. Míg a centrumokat jobban jellemzik a közigazgatási, szolgáltatói, pénzügyi és innovatív ágazatok.

²²⁵ Gunnar Myrdal (1898. december 6. – 1987. május 17.) svéd Nobel-díjas közgazdász gazdaságfejlesztési folyamat elmélete alapvetően azt jelenti, hogy ha valamely ország egy adott területe növekszik, fejlődik, az emberek, az emberi tőke, valamint a fizikai tőke (infrastruktúra, pénzügy, gépek stb.) vele fejlődnek, és ezeket elszívja az ország más részeiből. Ez lényegében elszegényíti, hátrányos helyzetűvé teszi a többi területet, mint korábban, mert pl. a legjobb „agyak” és a tőke a jobb helyzetben lévő központba vándorolnak.

méretük szerint tipizálta, ezt a rendszert, illetve a később ismertetett Beluszky–Németh-féle településtipizálást használja azóta is a legtöbb kutatás és statisztikai adatfeldolgozás (Melléklet: 65. táblázat).

A centrumok szempontjából az első szint és egyben kimagaslóan fontos Magyarországon („vízfejű ország”) a lakosság 20%-át tömörítő főváros, második szint a felsőfokú központ, harmadik szint a középfokú, negyedik szint az alapfokú központ (5. ábra).

A városok kategorizálásának eredménye

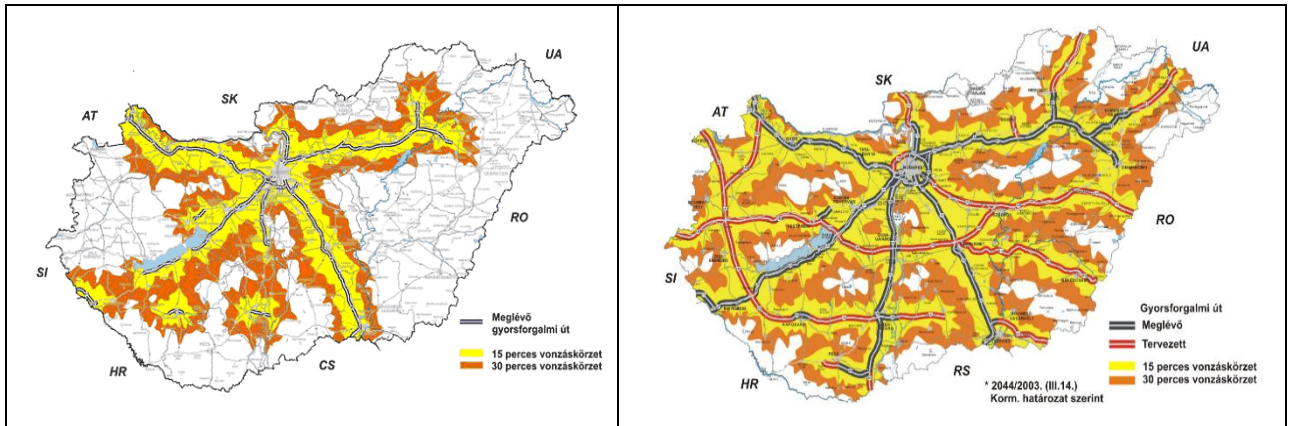


72. ábra: Magyarország településének hierarchiaszintjei

Forrás: VÁTI, 2016.

Magyarország különböző területein a legnagyobb problémát az urbanizáció előző évszázadban mesterségesen erőltetett ütemének elhalása, azok társadalmi vesztesei jelentik, valamint a centrumok folyamatosan növekvő erőforrás-elszívó hatása, amely a perifériák gyengülését okozza.

A településtípusok (Melléklet: 65. táblázat) különbözőségén túl, de a centrum-periféria problematikájához szervesen kapcsolódva az esélyegyenlőtlenség egyik területi tényezője a térségi megközelíthetőség, elérhetőség kérdése. Itt szóba kerülhet az úthálózat, a tömegközlekedés és az azokkal kapcsolatos költségek is, amelyek nyilvánvalóan egy gazdaságilag nehéz helyzetben lévő és mindentől távol eső területen komoly gondokat jelenthetnek a szegényebb társadalmi rétegeknek, vagy akár további elszegényedést is okozhatnak (ügyintézés nehézsége, munkahelyekre ingázás magas költségei és bonyolultsága, szállítás, logisztikai költségek fogyasztókra való átterhelése stb.).

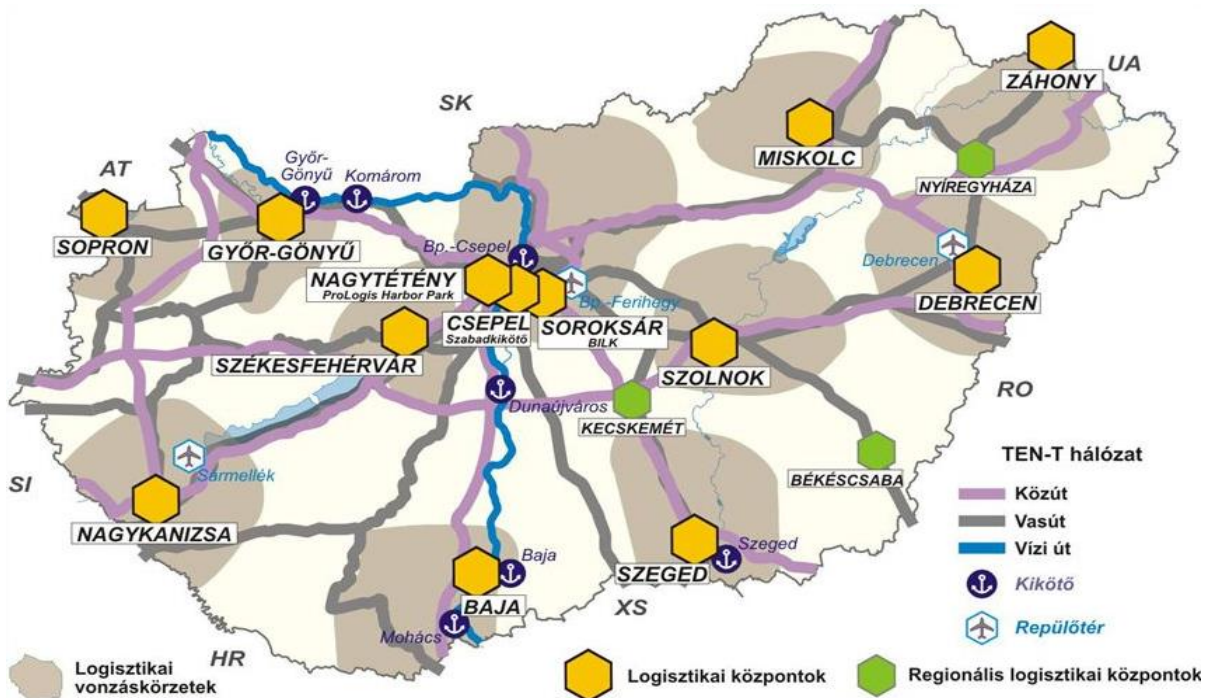


73. a és b ábra: Gyorsforgalmi úthálózat meglévő és tervezett elérhetősége 15 és 30 perces vonzaskörzetek szerint 2007-ben és 2015-ben (a piros vonalak csak tervezettek!)

Forrás: Polgári Szemle 2007. november 3/11 és kti.hu, 2015.

A fenti térképen (6. ábra) jól látszik – főként a tervezett útvonalak híján –, hogy az ország nagy része ilyen téren nincs előnyös helyzetben, és inkább perifériának minősül. Az is látható a gyorsforgalmi úthálózatot ábrázoló a és b térképváltozatokon, melyek között 8 év különbség van, hogy a mindenkori kormányok ígéretei ellenére nem fejlődik a tervezett sebességgel közlekedési hálózatunk, pedig számos közgazdasági tanulmány és a nemzetközi statisztikák is bizonyítják, hogy az ilyen irányú fejlesztéseknek nagyon komoly gazdaságélénkítő hatása van. Hasonló a helyzet a logisztikai központok kialakításánál (vö. következő térkép, 7. ábra), amelyek mindig a már fejlettebb területeken épülnek ki.

Ha összevetjük a Bajmócy-féle mobilitási térképpel (13. ábra) a magyarországi úthálózatokat ábrázoló térképeket (főként a kiépített infrastruktúrát ábrázoló a verziót), tisztán látható az átfedés a pozitív mobilitású, fejlődő, centrum jellegű területek és a csomópontok között, valamint az infrastrukturálisan rosszul ellátott, elvándorlással és elöregedéssel sújtott területeknél is. Itt kétirányú ok-okozati összefüggés figyelhető meg, hiszen a fejlett területeket fejlesztik tovább, a fejletlenebbeket pedig elhanyagolják, így a gazdasági, társadalmi olló folyamatosan nyílik; ezt a folyamatot csak egy tudatos kormányzati fejlesztési és beruházáspolitikai fordíthatja meg, vagy legalábbis megállíthatja.



74. ábra: Közlekedési hálózatok és logisztikai központok

Forrás: kti.hu, 2015.

A rurális területeken számos helyen megfigyelhető a gazdasági-társadalmi erózió erősödése, és az is probléma, hogy a helyi közösségek sorra elveszítették szolgáltató és közösségmegtartó intézményeik többségét.

Erősíti a negatív folyamatokat a leszakadó vidéki térségekben, hogy a közlekedés infrastruktúrája – mint a fenti térképeken is bemutattuk – leépült. A perifériák további folyamatos elszegényedéséhez vezet, hogy a „háztáji”, a hagyományokra épülő élelmiszer-termelés forrásmegkötő képessége egyre csökken. (Káposzta, Nagy 2013, p. 73.) A hazai rurális társadalom infrastrukturális ellátottsága a rendszerváltás óta tehát – minden támogatás ellenére – folyamatosan gyengül, ugyanúgy, ahogy a foglalkoztatási, szociális kiszolgáltatottsága egyre súlyosabb.

Nagyban befolyásolja a média a közvélekedést azzal, hogy egyre gyakrabban tesz egyenlőségielt a vidéki élet és a hátrányos helyzet közé. Ezek a tendenciák nem hagyhatók figyelmen kívül, amikor a mai magyar társadalom, és azon belül, kutatási témánkra fókuszálva a mai magyar iskolarendszer problémáit próbáljuk mélyebben megérteni.

Területi vizsgálódásaink során az általános tipológián belül a településcsoportok kialakításánál az urbánus-rurális tengelyt, illetve a centrum-periféria rendszert véve alapul a KSH Népeségtudományi Kutató Intézethez hasonlóan Beluszky Pál tipológiáját (Beluszky 1999) is felhasználjuk, aki a téma elemzéséhez szükséges módosításokkal a városokat 11, a falvakat további 7 csoportba sorolva, majd 12 csoportra szűkítve a következő csoportokat alkotta: főváros, a főváros szuburbiai, megyei jogú városok, regionális központok, vidéki városok szuburbiai, közép-városok, kisvárosok, üdülővárosok, városiasodó települések, városi agglomerációk községei, üdülőfalvak, falvak, aprófalvak. (Vö. Németh rendszerezésében: Melléklet: 42. táblázat.)

A Beluszky-féle tipológia alapján jól használhatóak az urbánus-rurális tengely mentén elhelyezkedő csoportok, melyek alkalmasak egyrészt az urbanizációs változások megjelenítésére, másrészt a köztük végbement népességcsere, a térbeli társadalomszerkezet átalakulásának bemutatására.

A területi egyenlőtlenségek egyik legfontosabb rendszerezője a regionális rendszer. A regionalizáció felülről, a központból szabályzott területi felosztás, kialakítás, majd új fejlesztési alternatívák keresése; a társadalom tudatos átszervezése a regionalizálódás; maga a regionalizmus már az emberek tudatában megszülető, alulról szerveződő folyamat.

A régióformáló folyamatokat a Nemes Nagy-féle rendszerezés szerint a következőképpen ábrázolhatjuk:



75. ábra: térségek lehatárolódási folyamata, a régiók kialakítása

Forrás: Agg, Nemes Nagy (2002, p. 226.)

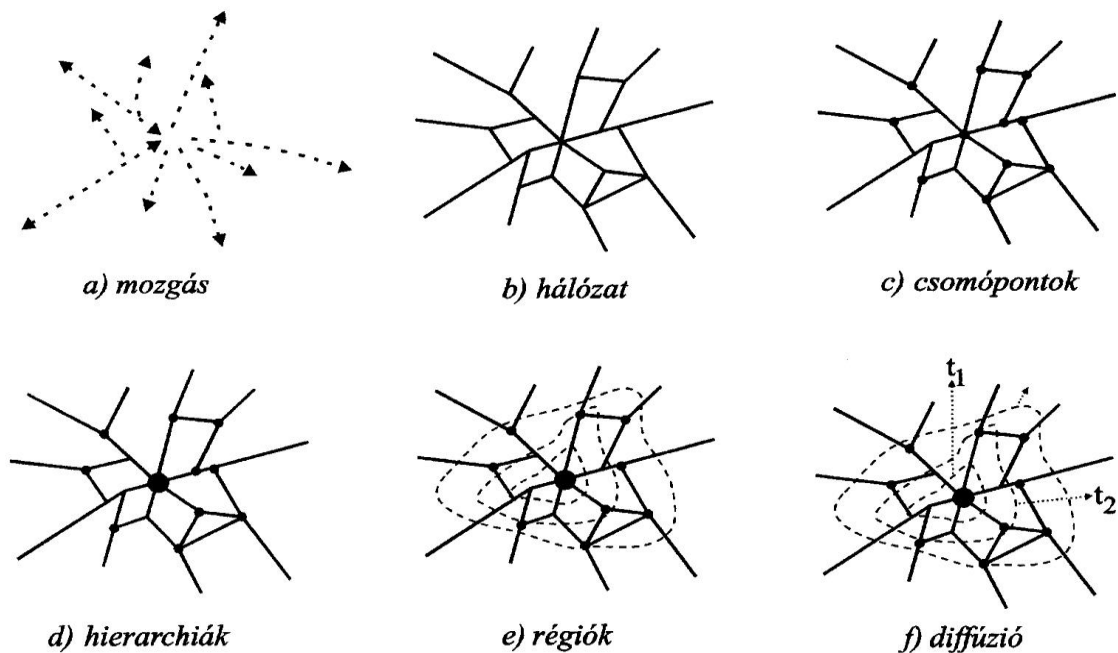
A hazai regionális különbségek azért is lényegesek számunkra, mert a vizsgálatunkban majd szeretnénk kiemelni azokat a területi egyenlőtlenségeket, amelyek relevánsak lehetnek az oktatási egyenlőtlenségek kialakulása szempontjából. Ezért fontos, hogy tudjuk, a szociológiában, a földrajzban hogyan nyúlnak ehhez a kérdéshez; valamint a felvethető társadalomtudományi kérdések megválaszolásához szükséges

²²⁶ Az ábrán is jelzett három fogalom olyan folyamatokat képvisel, illetve hatásokat fejthet ki, amelyek fontos régióformáló tényezőként is értelmezhetők. Leegyszerűsítve azt lehet mondani, hogy ezeknek a folyamatoknak a szerepétől függ leginkább, hogy mitől lesz régió a „régio”? A lényegét érzékletesen bemutató ábrán, a felsorolt folyamatoknak a régióformáló jellegét különösen érzékletesen írja le az Agg Zoltán és Nemes Nagy József szerzőpáros (2002).

tényezők, változók térbeli hatásai és összefüggései mely rendszerekben vizsgálhatóak. A térbeli társadalmi rendszerek kialakulását Haggett (2001) vizsgálta és rendszerezte a mozgások, a hálózatosodás, a csomópontok, a hierarchiák, a diffúzió, valamint a régiók szerint. Három nagy régiócsoporthat különböztethetünk meg:

1. a homogén, vagy funkcionális régiók (kevés jellemző, pl.: mezőgazdasági területek, borvidék),
2. a központi, vagy csomóponti régiók (elemek térbeli mozgás, pl. termékek adásvétele), amely hálózatokat alakít ki (találkozási p), továbbá
3. a statisztikai, programozási, tervezési, vagy más néven politikai régiók.

A térbeli társadalmi rendszerek, a csomóponti régiók kialakulásának folyamatát hat fázisra bontotta. Elsőként a mozgás, majd a hálózatképződés, a hálózatok találkozási pontjainál a csomópontok kialakulását, azok hierarchikus szinteződését, végül magát a régió létrejöttének és diffúz működésének fázisát írta le Haggett (2001).



76. ábra: A csomóponti régiók kialakulásának folyamata

Forrás: Paul Haggett (2001) a térbeli társadalmi rendszerek kialakulása

A következtetéseinket ismertető fejezetben Haggett régiófejlődését bemutató rendszerére (Haggett 2001, p. 367–368.) még a térségfejlesztés stratégiai kapcsán vissza kívánunk térni az iskolaközpontú komplex területfejlesztési javaslatunk módszertani és stratégiai tervezésénél.

A térben lehatárolás (közigazgatási, fejlesztési egységek), a területi folyamatokba beavatkozás lehet körzetesítés, kohézióerősítés, intézményesítés, irányítás, a helyi térségi identitástudat fejlesztése.

A közigazgatás területi eloszlása és minősége nagymértékben befolyásolja a települések egymáshoz viszonyított esélyegyenlőségét, illetve esélyegyenlőtlenségét. Bibó István (1989) a hazai közigazgatástudomány alapelveinek lefektetésében úgy határozta meg a közigazgatás szintjeit, hogy korát megelőzve messzemenően figyelembe vette a célszerűség és az elérhetőség praktikusságot és igazságosságot célzó szempontjait:

1. a központok optimális megközelíthetősége,
2. a terület egységek arányossága,
3. az igazgatás egysége,
4. a terület egységek egymásba illeszthetősége,
5. a súlypontok váltakozása,
6. a célszerű hovatartozás elve.

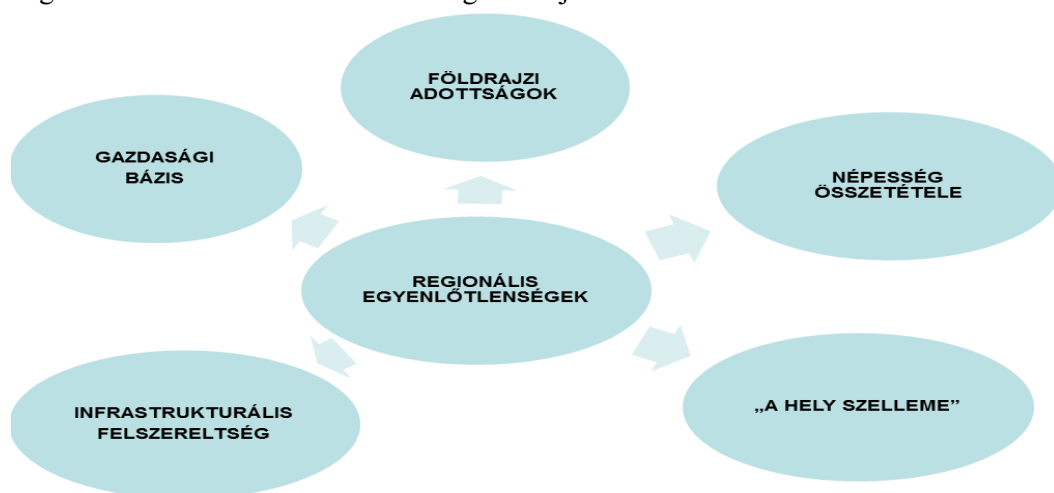
Ezek a szempontok annyira modernek, hogy a mai nemzetközi standardok is tartalmazzák részben, mint például a NUT (Nomenclature des Unités Territoriales Statistiques, azaz Területi Statisztikai Egységek Nomenklatúrája), amelyet 2003-ban az Eurostat hozott létre annak érdekében, hogy az EU-s tagállamok területi egységeinek társadalmi-gazdasági statisztikai összehasonlíthatóak legyenek. Az öt szint:

- NUTS 1: Makrorégió
- NUTS 2: Tervezési-statisztikai régió
- NUTS 3: Fejlesztési régió
- NUTS 4: Kistérségek
- NUTS 5: Települések

„Az euroregionális szerveződés (pl. DKMT, EGTC) a területi egységek, régiók erős, sokszínű és intézményesített együttműködései által – a nemzetközileg globalizálódó világ, nemzetállami szinten pedig a központosítás – kihívásaira adott hatékony területirányítási válasz. Az EGTC például olyan szupranacionális területi entitás, illetve közösségi jogintézmény, amely a legalább egy uniós és egy nem tagállamhoz tartozó helyi, regionális hatóságok, tagállamok és egyéb közjogi entitások (valamint társulásaik) együttműködései számára a legteljesebb jogképességet biztosítja (pl. vagyon, foglalkoztatás), közös, jogi személyiséggel rendelkező szervezeti formában.

A 2014–2020-as költségvetési időszakban az EU strukturális alapok egyik fő célkitűzése a határon átvélő támogatáspolitikát EGTC-ken keresztül történő megvalósítása. A stratégiai célok vezérelve: társadalmi-gazdasági-környezeti fenntarthatóság, partnerség (interregionális és más, szomszédos államok határrégióival és további régiókkal kiépített határ menti kapcsolatok építése, együttes fellépés [pályázás, értékesítés, anyagi felelősségvállalás] szakpolitikák és tárcák befolyásolása, lobbitevékenység, információáramlás), esélyegyenlőség (nemzeti közösségek, nők és férfiak, romák és fogyatékosokkal élők stb.) valamint a hálózatépítés (régióközpontok: Szabadka, Újvidék, Szeged, Baja, Eszék, Temesvár, és kisvárosok között) feltételeinek megteremtése, továbbá az alulról történő építkezés erősítése a centralizációs törekvésekkel szemben, teret adva a szubszidiaritás elvének.” (Ricz, Takács 2015, p. 193.)

Ezek a területi felosztások az elképzelés szerint egyértelműbbé és az egységesítés révén összehasonlíthatóbbá tették a területi szinteket a statisztikákat, ezáltal célzottabbá és kezelhetőbbé a forrásbevonásokat is. A társadalomtudomány egyik legújabb ágát, az úgynevezett regionális tudományt tulajdonképpen a gyakorlat, illetve éppen a fentebb ismertetett területi kiegyenlítés, társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése, igazságosabb forráselosztás, térségek fejlesztése, és ezekhez hasonló számtalan szükséglet hozta létre. A regionális tudomány a térben kialakult gazdasági és társadalmi különbségek elmélete és mérséklésük lehetséges módjai.



77. ábra: A regionális egyenlőtlenségeket meghatározó tényezők

Forrás: Rechnitzer (2005) előadása alapján saját szerkesztés

A területfejlesztés és a regionális (területi) politika rövid és hosszú távon is szoros kölcsönhatásban van, így a kettő kapcsolatában a területfejlesztési célok eredményessége és sikere attól függ, hogy mennyiben sikerül a területpolitika céljait és eszközeit összhangba hozni a regionális szintű stratégiai tervezéssel (Baranyi 2013):

Hosszú távon:

- nemzeti erőforrások hatékony kihasználása,
- regionális különbségek mérséklése,
- népesség és környezet egyensúlyának megőrzése,
- kultúrák és identitás megőrzése.

Rövid távon:

- munkahelyteremtés,
- városokra nehezedő nyomás mérséklése,
- felzárkóztatás.

Eszköz, módszer:

- törvények (önkormányzati törvény; területfejlesztési törvény; költségvetési törvény; ágazati törvények, tervezés és finanszírozás),
- fejlesztési tervek,
- programok.

Természetesen a területfejlesztés és a területi (regionális) politika különböző szereplőinek eltérő céljaik és szempontjaik lehetnek és vannak; a kormány a stabilitást és az állam versenyképességét (Simonyi 2015), az önkormányzatok a település és a térség „erejének” növelését, a közszolgáltatások biztosítását, az helyi-térségi politika a sajátos értékek megőrzését, a versenyszféra stabil gazdasági környezetet és infrastruktúrát, a szakmai és civil szféra a támogatásokhoz való hozzáférést és az érdekképviselést tartják szem előtt.

ORSZÁGOS ISKOLAKUTATÁS EREDMÉNYÉNEK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az iskolarendszer esélyegyenlőségének területi, kvalitatív vizsgálata: PEDAGÓGUSINTERJÚK ELEMZÉSE

Vizsgálatunkban a fent ismertetett módszertannal négy típusba rendszerezve – hátrányos területen jól teljesítő, jó gazdasági térségben gyengén teljesítő, hátrányos helyzetű területen gyengén teljesítő, illetve jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő – iskolákat vizsgáltunk meg, és azok pedagógusaival készítettünk az esélyegyenlőség témakörét több oldalról érintő riportokat.

Az interjúk minden esetben formális helyzetben (igazgatói engedéllyel, előre megbeszélte helyszínen) zajlottak. Elsőként az iskola állapotát, infrastruktúráját és felszereltségét néztük meg, valamint az iskolára vonatkozó HH-s, HHH-s, kisebbségi, külföldi, fogyatékossgal élő, tanulási nehézséggel küzdő tanulók arányát, továbbá az iskola humánerrőforrás-helyzetét, amely mutatókról részben hivatalos adatok is a rendelkezésünkre álltak. Amikor ezekre a tanároknál rákérdeztünk, nem a konkrét, számszerű adatok voltak elsősorban lényegesek, hanem az ezekről alkotott véleményük, percepcióik, a helyzetük relatív értékelése. Olyan fontos fogalmakra is rákérdeztünk az interjúk során, mint az előítéletesség, az esélyegyenlőtlenség, a gúnyolódás (bullying) és az ezekkel kapcsolatos, általuk alkalmazott osztálytermi kezelési, megoldási módszerek.

Kutatásunk során többnyire azt tapasztaltuk, hogy az iskolák életében sok olyan állandóan ismétlődő probléma fordul elő, amely komoly frusztrációt okoz a pedagógusok számára, azonban igen kevés eszköz, közös tudás, ventillációs lehetőség (például következmények nélküli megbeszélés szupervizorral), külső támogatás áll rendelkezésükre azok kezelésére. A problémák gyakran megoldatlanok maradnak, vagy újabb problémákat, feladatokat, megoldandó helyzeteket generálnak, miközben sok esetben minden résztvevő, érintett, „szenvető alany” fél, hogy rá hárul a felelősség. Ezért inkább eltitkolnak, tabuként kezelnek sok egyenlőtlen bánásmóddal, diszkriminációval kapcsolatos esélyegyenlőtlenségi problémát.

A terepmunkánk során a fent leírt módon megszervezett, formális interjúk után az informális beszélgetéseinkben a kérdéseinkre sokkal őszintébb válaszokat kaptunk; sok esetben felszínre kerültek addig ki nem mondott feszültségek, problémák, egyértelműbbé váltak a politikailag korrekt vélemények mögött húzódó pedagógusattitűdök, a valódi félelmek és nehézségek, a rejtett előítéletek, éppen a jéghegy modellünkben ábrázolt felszín alatti, tabutémának számító iskolai kulturát mégis erősen meghatározó pedagógusi attitűdök és ezáltal a látens diszkrimináció okai is.

Az egyik kérdésünk az iskola külső kapcsolataira vonatkozott, mert – mint azt a nemzetközi szakirodalom és a kutatások eredményei alapján láthattuk – nagymértékben befolyásolják az iskola működését és szervezeti, pedagógiai kultúráját. A hálózatok építése, a területi és tematikus alapon szerveződő szakmai műhelyek, szomszédsági és ú.n. „stakeholder” fórumok, mentorprogramok, külső szakemberek bevonása, valamint a lokális és intergenerációs projektek számos lehetőséget kínálnak az iskolarendszer pozitív szociális szerepének növelésére, rugalmasabbá és korszerűbbé tételére. Az ilyenfajta „rendszerkiterjesztésre” azonban az interjúk tanulságai szerint a pedagógusok nagy részének sem igénye, sem energiája nincs, illetve amelyik esetben lenne, ott sem igen ismerik ennek jelentőségét²²⁷.

Az interjúkban a pedagógusok válaszaiból az is kiderül, hogyan látják diákjaikat, a gyerekek közötti kapcsolatokat, vannak-e feszültségek a tanulók szociális különbségei miatt, milyen konfliktusokat tapasztalnak, és azokat hogyan oldják meg. Érdekes megfigyelni, hogy mennyire különböznek a felmerült problémák és a megoldási gyakorlatok is a hátrányos területen jól teljesítő, jó gazdasági

²²⁷ Epstein (2001) arról számol be, hogy kutatásai alapján az angolszász iskolarendszerben is probléma – amelyben ennek komoly hagyományai vannak már – a család bevonása az iskolai munkába, például a pedagógus-szülő együttműködés megvalósítása, amely a vizsgálati eredménye alapján éppen a felsőbb osztályokban lényegesen nehezebb.

térségben gyengén teljesítő, hátrányos helyzetű területen gyengén teljesítő, illetve jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő iskolákban.

A következőkben a módszertani részben ismertetett területi és szociális jellemzők alapján rendszerezetten citálunk a különböző iskolákban adott pedagógusi válaszokból tipikus, releváns, a témaköröket jól jellemző részleteket, amelyek komoly adalékot jelentenek kutatási kérdéseink megválaszolásához. Az interjúrészleteket a lehető legszöveghűbben idézzük, mert úgy gondoltuk, sokszor az elharapott félmondatokban, az „esetlen” megfogalmazásokban, a töredezett mondatokban is sok információ rejlik.

Az irányított interjúk során eredetileg megadott szempontrendszer szerint lényegében ugyanazokat a kérdéseket tettük fel, azonban az végül nagyon jellemzően kialakult, melyik területeken mely témák kaptak hangsúlyt, ezért mindegyik kategóriába besorolt iskolák pedagógusaitól az általuk kiemelt, legjobban kifejtett vagy különösen érdekes válaszokat tartottuk elemzésre érdemesnek. Az általunk különböző módon besorolt iskolákban különbözőképpen álltak hozzá az interjúhoz és főként az esélyegyenlőtlenségek témaköréhez, mennyiségben és minőségben is különbözőképpen voltak értékesek/értékelhetőek a válaszok, ezért nem egyforma mennyiségben idézünk az egyes területek pedagógusaitól, hiszen csak azokat a válaszokat használtuk fel elemzéseinkben, amelyek relevánsak voltak, kapcsolatba hozhatóak szűkebb kutatási témánkkal, illetve gyakori előfordulásuk miatt jellemzőnek mondhatók. Ez alapján a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata esetén azt tekintjük át, hogyan vélekednek a tanárok az előítéletekről, az iskola helyi hatásairól az esélyegyenlőtlenségre, a hátrányos helyzetű gyerekekről, a gyerekek céljairól és jövőképéről, a helyi egyenlőtlenségi problémákról, a gyerekek felzárkóztatásáról és a tehetséggondozásról, valamint mennyire különítik el a pedagógusok előítéleteiket tapasztalataiktól, végül az iskola külső kapcsolatainak működéséről.

A jó gazdasági adottságú térségben gyengén teljesítő iskolák esetén vizsgálatunk bemutatja azt, hogy ez esetben a legfontosabb az itt dolgozó tanárok számára az iskola állapota és felszereltsége volt, kifejtették gondolataikat, vélekedésüket a helyi és általános értelemben vett esélyegyenlőtlenségről, valamint a gyerekek egymás közötti viszonyairól.

A hátrányos helyzetű területen gyengén teljesítő iskolák pedagógusainak is többrétű mondanivalója volt az iskola állapotáról, felszereltségéről, valamint a foglalkoztatási helyzetről, továbbá arról, hogyan képeződnek le az iskolában a társadalmi folyamatok, mi szerintük az esélyegyenlőtlenség és az iskola viszonya, és mit jelent számukra az iskolai teljesítmény, arról, hogyan lehetne megoldani a szociális problémákat, továbbá mi a véleményük az oktatáspolitikáról, a gyerekek egymás közti viszonyairól, és az iskola külső kapcsolatai hogyan működnek.

A jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata során értékes válaszokat kaptunk az ottani tanároktól az iskola állapotáról, felszereltségéről, humán ellátottságáról, az iskolai esélyegyenlőtlenségi problémákról, az iskola teljesítményekről, a tanár-diák közti és a gyerekek egymás közti viszonyáról, az esélyegyenlőtlenségi problémákról, valamint az oktatási módszertan gyakorlati alkalmazásairól.

1. Hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata

A hátrányos helyzetű térségekben jól teljesítő iskolák pedagógusai közül voltak néhányan, akik arra a kérdésünkre, hogy „Mit gondol, az iskola elősegíti vagy sem az esélyegyenlőséget?” úgy vélekedtek, hogy „*Igen, elősegíti nagyban*”, ami logikusnak is tűnik, hiszen éppen az ilyen kategóriájú iskolákban dolgozó tanítók, tanárok láthatják ezt az állítást valamennyire igazoltnak. Vajon mennyire függnek a kollégáktól és az iskolavezetéstől az eredmények? „*Közös és egyéni munka is adja az eredményességet. Mindenkinek az egyéni munkája adja a közösség munkáját, és így tudunk mindig többet tenni az eredményességért.*” Érdekes arról is információkat gyűjteni az érintettektől, vajon maguk a hátrányos helyzetű térségekben jól teljesítő iskolák pedagógusai mit gondolnak, hogy mik lehetnek az okai az egyes esélyegyenlőtlenségi problémák kialakulásainak az iskolában. Erre sokan úgy reagálnak, hogy az iskolát igyekeznek teljes mértékben felmenteni; jellegzetes választ adott egy alsó tagozatos, sokéves tapasztalattal bíró tanító, amikor azt mondta, hogy az esélyegyenlőtlenség „*nem iskolai probléma,*

hanem társadalmi. Az iskola rengeteget tesz az esélyegyenlőség érdekében. Az iskolaév elején segíti felszereléssel egy adományozó a tanulókat, használt táskát adományoz a rászorulóknak, melyben felszerelés van (tolltartó, füzetek...). Pályázatok útján színházi lehetőséget és kirándulási lehetőséget biztosítunk. A napköziben ingyenes étkezés van a tanulóknak. Már első osztálytól kezdve nyelvtanfolyamot tartunk a tanulóknak, a HH-s tanulóknak is. Minden lehetőséget igyekszünk megadni a gyerekeknek. Még az iskolába iratás előtt az óvodásoknak is tartunk sulis-csalogató előadást. Én főként a HH, HHH gyerekekért vagyok felelős, és nagyon jó kapcsolatokat ápolunk a külső szervezetekkel”.

Tapasztalatok és előítéletek

Alapvető kérdés volt, hogy melyek azok az egyenlőtlenségek, amelyekkel a hátrányos helyzetű térségekben jól teljesítő iskolák pedagógusai találkozhatnak munkájuk során, és mik az ezzel kapcsolatos tapasztalataik. Ezekben a válaszokban sok év tapasztalata jelenik meg, de sok esetben az is, hogy milyen feltételezések, hiedelmek (vö. Hofstede említett szervezeti kultúra modellje) azok, amelyek meghatározzák az iskolában a hangulatot, vagy akár a cselekedetek, történések konzekvenciáit is. Íme néhány kiragadott példa: „[...] Kezdvé attól, hogy nincs a gyerekek felszerelése, mert nem veszi meg a szülő. Nem azért nem veszik meg, mert nincs támogatásuk, mert van, de sokszor a szülők felelőtlenségén múlik ez, mert nem a gyerekekre költik azt a pénzt, amit kapnak a gyerekekre. Ha a szülők azt a pénzt, amit a gyerekekre kapnak, a gyerekekre költenék, akkor a gyerekek jól elindulhatnának az iskolába. Mert ők nem kérnek különleges dolgokat, nincsenek külön költségek. Nincs az iskolában olyan, amire plusz pénzt kellene költeni, semmire nem kérnek plusz befizetést.”

Ide tartoznak azok a válaszok, amelyeket a „Mit tart az itt tanuló diákok égető társadalmi problémájának? Ha több van, rangsorolja, fejtse ki, miért!” kérdéseinkre adtak a pedagógusok: „[A legnagyobb esélyegyenlőségi probléma] a munkanélküliség elsősorban, a szülők iskolázottsága, mert nem mindegy, hogy milyen dolgozó gyereke”.

„Már 38 éve dolgozom ebben az iskolában, és 57 éve élek ebben a faluban, tehát nem vágyom másik iskolába, nem törekszem arra, hogy ne foglalkozzunk HH-s gyerekekkel, hiszen ők a mieink, ők tartoznak ide. És sajnálom, hogy a szülők ezt nem érzik, hiszen sokakat elvisznek más iskolákba a településről, pedig ebből az iskolából is kerültek ki jó végzettségű emberek. Nem értem, a szülők miért viszik már az elsős gyereket más településekre iskolába.”

Iskola helyi hatásai az esélyegyenlőségre

Arról, hogy mit tesz ez az iskola a helyi esélyegyenlőségi problémákkal kapcsolatban, többnyire minden pedagógusnak megvan a véleménye. Számunkra az volt különösen érdekes, hogy milyen célokat fogalmaznak meg az esélyegyenlőségek leküzdése érdekében a tanárok, és milyen eszközöket használnak, illetve használnának, ha rendelkezésükre állnának. „A pedagógusok személyiségét emelném ki. Mert arra törekszenek, hogy minden gyerek egyenlő, mindenki megérdemli a megfelelő színvonalú oktatást, teljesen mindegy, hogy honnan jött a gyerek.”

„Az iskola célja, hogy rengeteg versenyt rendezzen, és ezeken a hátrányos helyzetű tanulók is részt vesznek, és ezeken szép eredményeket is érnek el. Ezek nemcsak magyar- és matematikaversenyek, hanem mindenféle képességek kibontakoztatását biztosítja ezzel az iskola (ének, tánc).”

- Mi hiányzik a munkájában, hogy jobban meg tudja közelíteni az esélyegyenlőség ideáját az iskolájában?

„Hátráltatni nem hátráltatja semmi, a feladatát igyekszik mindenki itt maximálissal ellátni. Viszont az országra jellemző bürokrácia hátráltat minket a feladatok véghezvitelében, hiszen ha van valami, akkor jelentik, viszont nagyon hosszú az az idő, mire megszületik egy eredmény. És ez nem rajtunk múlik, hiszen elindítják az eljárást, de sok idő, mire ez végbemegy”.

Amikor azt tudakoltuk, mennyire függenek a pedagógusoktól és mennyire a szülőktől az eredmények, akkor a hátrányos helyzetű térségekben jól teljesítő iskolák tanárai többnyire egyértelműen azon a véleményen voltak, hogy mindenkitől függ: a szülőtől és a pedagógustól is. Egyik felsőtagozatos szaktanár hozzáfűzte: „De mi, tanárok maximálisan beleadunk mindent abba, hogy a gyerekek a legmagasabb képzettséget kapják. Vannak szülők, akiktől jó támogatást kapunk, viszont vannak szülők, akiktől nem.”

A kisebb településeken jellemző, hogy különösen az osztályfőnök jól átlátja azt, hogy az egyes gyerekeknek milyen a családi hátterük, például mennyire felszerelt az otthonuk elektronikai eszközökkel. *„Mivel családlátogatásra járok, és ismerem a községet, tudom, hogy nagyon sok család nagyon jól felszerelt elektronikus dolgokkal, viszont nem örülök annak, hogy a HH-s családok is inkább egy könyv helyett egy mobiltelefont adnak a gyerekeknek, amit tud nyomkodni”.* Ezeket a felszereléseket használják-e a gyerekek tanuláshoz is? *„Csak akkor, ha felhívjuk őket erre, ha nem, akkor csak a játéokra használják”.*

Amit szinte mindenhol kiemeltek, hogy rendkívül fontosnak tartják, *„hogy a szülő, a pedagógus és az iskola fogjon össze, és tanítsák meg a gyermeket az alapvető dolgokra.”* Azonban volt, aki felpanaszolta az együttműködési készség hiányát vagy fejletlenségét, a szülői nevelés felelősségét, ezért úgy vélekedett, hogy bár *„...iskolai szinten, ami tőlünk telik, és lehetőségünk van, mindent megteszünk, viszont a szülők 'nevelése' segíthetné elő ezt a munkát.”*

A szülőkkel való kapcsolat elemzésekor még felmerült a tanári presztízs kérdése, amire a legjellemzőbb válasz volt, hogy *„sokszor a szülők nem tisztelik a pedagógust, pedig a pedagógusok mindent megtesznek a gyerekért, és ezt nem érzik a szülőktől.”*

Míg a jó helyzetben lévő településeken, nagyobb városokban általában csak kisebb mértékű fluktuációról és munkaerőhiányról számoltak be, itt többen is jelezték, főként az iskolaigazgatók, hogy *„bizonyos szaktanárok egyre nehezebben jelentkeznek a meghirdetett állásokra. A hátrányos helyzetű településeken még tanítót, sőt bizonyos esetekben még napközist is nagyon nehéz találni.”*

Az iskola hatékonyságát általában az év végi osztályzatokkal és a helyi vagy nagyobb területi, regionális versenyeken elért eredményekkel, helyi programokon való sikeres szereplésekkel mérik a kérdezett pedagógusok. Valamiért általános volt ezekben az iskolákban az a tanári vélekedés, hogy az esélyegyenlőtlenséget is a teljesítmény fokozásával, a versenyeztetéssel, a szereplések számának növelésével lehet csökkenteni. Erről így számolt be egyik lelkes pedagógusuk: *„...felmérjük és kamatoztatjuk is ezeket a jó eredményeket. Készülünk az adventi műsorra, és egyik cigány tanuló mondja a legnehezebb verset, és ezzel megmutatjuk azt, hogy büszkék vagyunk rá. Vagy az iskolai gálán a fellépők 50%-a szintén hátrányos helyzetű tanulókból áll”.* Több helyen is kiemelték, ha egy diák roma és/vagy hátrányos helyzete ellenére (sic!) volt jó tanuló, vagy valami másban sikeres, például: *„... egy hátrányos helyzetű tanuló is el tud érni jó eredményt. Az én osztályomban 16 tanuló van, ebből 6 tanuló roma, és közülük legalább 3 kitűnő tanuló, és még 2 jó tanuló, és a többi, nem hátrányos helyzetű tanulók között vannak, akiknek rosszabbak az eredményeik.”*

A magyar társadalmon belül máshol is – nem kizárólag a pedagógusoknál – tapasztalható ez a „meglepődés”, hogy bizonyos (pl. etnikai szempontból kisebbséghez tartozó) gyerekek képesek ugyanolyan teljesítményt nyújtani, sőt akár kiemelkedőbbet is, mint társaik. Ez a döbbenet pozitív hozzáállásnak tűnhet, de a forrása szintisztán maga a rasszizmus, hiszen egyértelműen mutatja azt, hogy nem elég, hogy nem feltételezte a pedagógus ezt a fajta teljesítményt diákjától, de a jövőben is úgy értékeli, mint egy „kivételt, amely erősíti a szabályt”. Ez is a látens diszkrimináció egyik tipikus példája. Még a jól teljesítő területileg jó gazdasági háttérrel rendelkező iskolákban is megnyilvánult az a pedagógusi vélekedés, hogy azért kevés/egyáltalán nincs náluk esélyegyenlőségi probléma (tehát szerintük ezen múlik az iskolai jobb teljesítőképessége a gyerekeknek), mert magasabb szinten iskolázottak a szülők, illetve „még” a roma gyerekek szülei is adnak a gyerekek tisztaságára, nem hagyják őket „lőgni” és általában együttműködőek. *„Nálunk a HHH-s és HH-s gyermek kb 10-15 fő, nem sok [ez egy 400 fő körüli iskolában valóban alacsony arány]. Azért a szülőknek megvan az iskolai végzettség. Nem nagyon vannak ilyen gyerekek.”*

„Nincsenek [esélyegyenlőségi problémák]. A roma szülők zömmel együttműködőek, rendszeresen járnak az iskolába a gyerekek. Még öltözködésben sem látni, hogy lenne különbség.”

Az iskola dolgozóitól gyakran hallhattuk kutatásunk szinte minden állomásán, hogy a szülőre hárítanak bizonyos felelőségeket, őket hibáztatják, erről a jelenségről rengeteg fórum, blog, informális vita szól, azonban keveset olvashatunk róla hazai szakcikkekben.

Azt nehéz vitatni, hogy az együttműködés, a multilaterális kommunikáció az ilyen feszült helyzetekben segíthetne, talán minden szereplő helyzetét megkönnyítené, de főként a „problémásnak” mondott gyerekek életét, beilleszkedését, elfogadását. (Erre még részletesebben kitérünk a 6. fejezetben.)

Érdekességképpen megjegyezhetjük, hogy még amikor a „Mennyire függnek öntől és mennyire a politikusoktól az eredmények?” kérdést tettük fel, a pedagógusok akkor is inkább visszakanyarodtak az előző kérdéshez, a családi háttér témájához: *„Én igyekszem mindenkivel együtt dolgozni, és minden tudást átadni. Pályázatok útján részt veszünk egy integrációs programon, és fejlesztési célokat tűzünk ki a tanulóknak, amit a szülőkkel is megbeszélünk. A társadalom részéről több elvárást támasztanak a családokkal szemben a támogatásokért. Tegyen is valamit a szülő, ne csak várja azt, hogy kapja a segélyeket.”* Általában kihangsúlyozták, hogy a legjobban – szerintük „természetesen” – a diákoktól függnék az eredmények. Az egyik iskolában több küzdelemről is beszámoltak a pedagógusok, például: *„15 osztály van a 8 évfolyamon. Főképp a felső tagozatos osztályokban akad 1-2 gyerek, aki nem érzi a súlyát annak, hogy tanulni kéne, és részt venni a munkában, és nehezzé teszi a többiek munkáját is. Igyekszünk törekedni arra, hogy egyre kevesebb legyen az ilyen tanuló. Volt olyan eset, hogy fegyelmi eljárást indítottunk olyan tanulóval szemben, aki már nagyban zavarta az oktatást.”*

A hátrányos helyzetű térségekben jól teljesítő iskolák állapota nem minden esetben jó, de az EU-s pályázatok révén – amelyek többnyire a HH-s térségek számára biztosítanak támogatást – az épületre és a felszereltségre, valamint bizonyos akadálymentesítést célzó fejlesztésekre többet tudtak költeni, mint a jobb gazdasági mutatókkal rendelkező területeken működő általános iskolák, ez azonban a régi építésű intézményi épületek esetében több helyen nem volt megoldott.

Ha el is mondhatjuk, hogy néhány esetben a pályázati rendszer kihasználásával anyagi szempontból előnyt tudtak kovácsolni a hátrányos helyzetből, ez nem jelenti azt, hogy akár a legjobban pályázó hátrányos helyzetű térségek esetében is lehet kompenzálni a társadalmi, területi és egyéb hátrányokat. Nem szólva arról, hogy ezeknek a pályázatoknak a hatása (lásd az iskolák informatikai ellátottságával, annak területi dimenzióival és az esélyegyenlőtlenség összefüggéseivel kapcsolatos kutatásunkat, 5.2. fejezet) megkérdőjelezhető, fenntarthatónak pedig az egyszeri és gyakran minden hosszú távú koncepciót nélkülöző támogatások nem mondhatóak.

A pedagógusok láthatóan nagy hangsúlyt fektettek az olcsó, de igényes megoldásokra, amellyel otthonosabbá teheték az iskola épületét, amely hatással van az intézmény hangulatára is. Tapasztalatunk szerint éppen a hátrányos területeken lévő iskolákban volt jellemző, hogy különösen nagy figyelmet fordítottak az évszakokkal kapcsolatos programokra, dekorációkra, az ünneplésekre, főként a nemzeti ünnepekre, közös eseményekre és általában a közösségi megmozdulásokra. Néhány iskolában a helyi szervezeti kultúra része a hagyományörzés és nemzeti öntudat erősítés, végletes esetekben nincs helye másfajta kultúrának, a magyarság hangsúlyozása egyúttal kirekesztő is lehet. Más esetekben inkább azt érzékeltük, hogy egyfajta családias légkört visz az osztálytermekbe maga a közös díszítés folyamata és hogy a gyerekek büszkéek a saját dekorációjukra, segíti az önkifejezésüket, fejleszti a közösséget.

Ami szinte mindegyik ilyen típusú telephelyen megfigyelhető volt, hogy – szemben a jobb helyzetű településekkel – több volt az oktatási asszisztens²²⁸, akik segítették a tanítókat, tanárokat munkájukat, főként az SNI-s és az érzék- és mozgásszervi fogyatékosokkal élő tanulók esetében (ahol volt ilyen), bár volt néhány iskola, ahol panaszkodtak, hogy *„...nincsen pedagógiai asszisztens, de ahol van, ott nem igazán szakmai, inkább adminisztratív feladatokat lát el.”* Inkább az volt a jellemző, hogy a pedagógiai asszisztensnek *„...sokrétű a feladata. Részt vesz olyan munkákban is, amik tanítási órán folynak, a gyenge képességű tanulók mellé jár be órára, és segíti ezeket a gyerekeket a tanulását. Ha valahova mennek, kíséri a gyerekeket. Délután részt vesz a napközis foglalkozáson, akár a tanulási résznél is. Segít az iskolai dolgokban. A műsorok rendezésében, a díszítésekben is.”*

A hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák tanárainak beszámolóiból a leggyakrabban az derült ki, hogy a modern technológiákat nem szívesen használják és nem is tartják/tartották általában fontosnak a megkérdezett pedagógusok; hasonló tapasztalatunk volt a frontális oktatási módtól eltérő módszertanokkal is, kivéve néhány fiatalabb kollégájukat és az informatika szakos tanárokat.

Érdekes, hogy hogyan vélekednek általában a diákokról a hátrányos helyzetű térségekben jól teljesítő iskolák tanárai. Szerintük a tanulók egymás között jellemzően kimutatják az egyenlőtlenségeket. *„[...] Igen, ez látható. Mint pedagógus igyekszem megakadályozni, viszont vannak olyan esetek, mikor kicsit egyet is értek a gyerekekkel (mikor valaki azt mondja a másiknak, hogy mosakodjon meg, mert bűdös,*

²²⁸ Sajnálatos módon a számuk a 2010-es évek derekán több volt, ezen a téren folyamatos leépítések tapasztalhatóak.

ezeket a gyerekek elmondják egymásnak). Ezt nehéz kezelni, mivel van, mikor egyetértek azokkal a gyerekekkel, akik őszintén megmondják. Ezek a gyerekek, akiket mások leszólnak, nem feltétlenül roma gyerekek, hanem sokszor csak a szülő felelőtlensége, nemtörődömsége...”

Hogyan foglalkoznak a hátrányos helyzetű gyerekekkel?

Az, hogy milyen módon foglalkoznak a nehezebb helyzetű gyerekekkel a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák, főként azon kérdés kapcsán merült fel, hogy egyre több időt töltenek a gyerekek az iskolában, ezáltal úgy érzik a tanárok, hogy ezzel egyre több felelősség hárul a pedagógusra. „Mindig is nagy felelősség hárult a pedagógusra. Ez nem új a régi pedagógusnak, hogy maximális felelősséget vállal a gyerekért. Valóban elmondható, hogy a HH-s és a HHH-s gyerekek több időt töltenek az iskolában, hiszen akik nem hátrányos helyzetűek, azoknak a szülei iskolán kívül is szerveznek a gyerekek elfoglaltságot, és ezért azok a gyerekek már nem maradnak a délutáni foglalkozásokra. Délutáni foglalkozásokra napköziben maradnak a gyerekek, ahol szintén pedagógusok foglalkoznak velük, és nemcsak a házi feladatokat készítik el itt, hanem különböző foglalkozásokat is tartanak nekik, mint például tánc, ének, szakkörök.”

Különösen erősen érzékelhető volt a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolákban dolgozó tanárok esetében az, hogy szinte missziót teljesítenek, nagyon erősen bíznak abban, hogy fontos szerep hárul rájuk az esélyegyenlőtlenségek leküzdése, a tudás átadása, a gyerekek fejlesztése területén, és bár komoly kihívásnak élik meg, egyúttal erőt is ad ez a feladattudat, felelősség számukra: „A pedagógus személyisége nélkül ez az egész bukta. Pedagógusnak ne menjen senki, aki kényszerpályának érzi. A pedagógus személyisége meghatározó. Eleve minta kell, hogy legyen, de kell tudni megújulni, be kell fogadni az új dolgokat, nagyon jól át kell gondolni, hogy hogyan tudom alkalmazni a dolgokat. De ezt mind csak úgy, hogy majd megtanulom, az empátiát is megtanulom, akkor ne menjen, ide egoista ember... Nekem nem az a lényeg, hogy kívülről mit gondolnak, hanem én tudjam, hogy a tőlem telhető lehető legtöbbet megteszem, amíg a gyerekek itt vannak velem. Tudom, hogy ha elfáradnak, tudom azt is, hogy most elsősbe tegeznek, na, most akkor nem kezdek el velük... hanem szépen megbeszéljük, hogy rendben van, fél 4-kor elmegy a többség, akkor nincs annyira iskola jellege, akkor próbáljuk már úgy, hogy Márti néni, még azt is elnézem, hogy légy szíves. És akkor mondja, hogy Márti néni szeretlek. Cukik. Vallom, hogy személyiség, őszinteség, és ne menjen pedagógusnak, nem szabad lenne megengedni!”

A gyerekek céljai és jövőképe

A tanárok nagy része egyértelműen azon az állásponton van, hogy annak a fiatalnak van több esélye az előrehaladásra, karrierre, akinek van célja és – mint arról már az elméleti részben írtunk – motivációja a saját életét valamelyest irányítani. Az is fontos a karrier szempontjából (is), hogy az általános iskolákban ezek a diákok mennyire „akarnak” tudni és együttműködni.

Egyik kérdésünk arra vonatkozott, mit gondolnak a pedagógusok arról, hogy maguktól a gyerekektől mennyire függ az oktatás eredményessége? A válaszok elég árnyaltak voltak, többnyire a válaszok lényege az volt, hogy nagyban függ a motiváció szintje a családi háttértől és a korosztálytól is, erről ezt mondták például: „Hát nagyon-nagyon nagy mértékben, először is hogy a gyerekek mik a céljai, mit akar elérni. Még alsóban szerintem egyszerűbb a dolog, mert itt még akarnak. Felsőben nem akarnak semmit, egy verset nem akarnak megtanulni, minek írunk? Tehát annyira kilátástalannak látják a helyzetüket, csak a közmunka marad és tehát ők erre „pályáznak”.

Ez a válasz jellegzetes példája volt a hátrányos helyzetű területen oktató tanárok válaszainak; a motivátlanság (vagy inkább a családból hozott motiváció hiánya), a többgenerációs munkanélküliség és kilátástalanság hatásai szinte mindig szóba kerültek.

A tekintetben, hogy ezekben az esetekben tehet-e valamit az iskola azért, hogy pozitívabb legyen az iskolások jövőképe, a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolákban működő pedagógusok egyáltalán nem voltak bizakodók vagy optimisták. Az alapkérdésünk az volt, mit tehet az iskola az esélyegyenlőtlenségek leküzdése érdekében: „Nem. Az iskola nem [tehet semmit az esélyegyenlőtlenségek leküzdése érdekében]. Az egész társadalomnak kéne valamilyen irányba

változni, hogy elismerjék azt, aki dolgozik, teljesen más legyen a megítélése, mert most így nekik ezek a természetes dolgok, az, hogy nem dolgozik az anyja, meg ő sem fog, mert szül egy csomó gyereket, és mindent meg fog kapni. És ezen mi nem tudunk változtatni.”

Ennél a témánál már előkerültek bizonyos sztereotípiák is: „Az alapvető szülőmodellben van a hiba. De ez nem a szülő hibája, ez a társadalomé, merthogy ezt megengedjük nekik, meg jutalmazzuk, meg támogatjuk.” Vagy még erősebb vélemény, hogy: „Elsősorban a családi háttér [az egyes esélyegyenlőtlenségi problémák kialakulásainak az oka]: amikor olyan közegből jönnek a gyerekek, ahol nincs a szülőknek 8 általános végzettsége sem. Nálunk jó a kapcsolat a roma szülőkkel, és ezek a családok megtanulnak becsületesen dolgozni, megtanulják, hogy szakmát tanuljanak, ösztönözik erre a gyerekeiket is”.

Elsősorban a családot figyeljük, és az iskolai alapítvány támogatja, hogy jól öltözöttek legyenek, járjon iskolába a roma gyerek is. Próbáljuk mindenáron itt tartani a gyerekeket”.

„A családi háttér az, ami nagyon eltér, itt nagyon jó helyzetben vagyunk, mert a gazdagabb roma családok nagyon szocializáltak. Mégis van különbség, mert az ő iskolai végzettségük miatt más eséllyel indul a gyerek. Lakhely miatt is lehetnek hátrányok.”

Egyáltalán nem volt könnyű kérdés a tanárok számára, hogy mit érzékelnek munkájuk során a legnagyobb problémának. Itt nagyon sokféle válasz merült fel, de most inkább csak a témánkhöz kapcsolódóakból idéznénk egynéhány fontos gondolatot: „Én nem vagyok pártfüggő, de politizálás vagyok, filozófiából mondjuk 5-ös voltam a főiskolán, hallgatok dolgokat. Én úgy gondolom, hogy nem lehet az oktatásból, nevelésből politikát csinálni. És azt gondolom, hogy valaki, aki nem tanított, nincs tapasztalata, azok ott ne hozzanak döntéseket, mert tudják, hogy miről döntenek”.

„Lehet, hogy egy gyárban elrontanak egy csavart, és az a gépsor nem megfelelő és kicseréli, de egy gyereket egy életre meghatározza az iskola, onnantól kezdve, hogy bejön, de akár az iskolarendszer is menjünk le az óvodába, de az iskolában tuti, hogy az iskolától mit kap. Hogy milyen erkölcsi normákat, hogy mit követelünk. Nem hiszem, hogy akár az iskolában folyó oktatásról, akár a tananyagról, akár a módszerekről, azoknak a méréséről... Hogy akarja mérni? Én küszködök annyit, hogy egy gyerek önmagához képest fejlődjön, mert nem tudott kanalat fogni, mert nem tudta a ceruzát megfogni, és akkor bejön valaki, csinálnak egy központi mérést, és akkor azt mondja, semmit nem tudnak, a pedagógus nem csinált semmit. Hát kövesse szemmel, és akkor meglátja, hogy a semmibe, ami egy picit emelkedik, mennyi munka van. Mennyivel könnyebb egy lépcsőt emelni a 4-esről ötösre, mint hogy egyáltalán az 1-est elérjük [Itt nem osztályzatokról, szintekről beszél a pedagógus.] Nem hiszem, hogy ezt főntről kellene megmondani, meg kellene hallgatni olyan embereket, akiknek szakmai tapasztalatuk van, akik élnek-halnak az iskoláért, akiknek mindenük a gyerek. Meg kellene hallgatni őszintén, és nem politikát csinálni az oktatásból. Én mondom így, ők mondják úgy, és ezek az utak nem találkoznak. Nem erre kellene koncentrálni, nem kellene az oktatást politikai üggyé tenni.”

Gyerekek felzárkóztatása és tehetséggondozás

Minden oktatási intézményben felmerült a leterheltség kérdése (túlzott elvárások a pedagógusok irányában az emelt alapóraszám felül a helyettesítések, korrepetálások, felzárkóztatás, tehetséggondozás, adminisztráció és egyéb kötelező feladatok miatt), azonban különösen erősen tapasztalható ez a panasz azoknál a tanároknál, akik a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolákban dolgoznak, és munkaidejük egy részét adminisztrációval, formális kötelezettségekkel, a tanárihiány miatt szükségessé váló helyettesítésekkel töltik. Ez szintén frusztrációhoz vezet, és az is, ha a helyi problémákra nem adhat megoldást, választ az egységes oktatás. „Azért a politikusoktól is függ az oktatás, mert ha ránk kényszerítenek olyan törvényeket, amelyek lekorlátoznak minket, akkor az befolyásolja az eredményességünket. A terheltségünket is befolyásolja, hiszen akkor mi sem vagyunk lelkesek, ami kihatással van a gyerekekre.”

„Elég sok a jó képességű gyerek, tehát a versenyeztetés az folyamatos, tehát mindenképpen a tehetséggondozás része, hogy nagyon sok versenyen indítjuk a gyerekeket második osztálytól kezdve, illetve elsőben is vannak már ilyen fejszámoló versenyek. Sporttehetségekről: vannak szervezett edzések, amik itt zajlanak az iskolában. A testnevelőink erre szerintem odafigyelnek, elég gyakran tapasztalom, hogy viszik versenyre a gyerekeket.”

Azok a tanárok, akik a hátrányos helyzetű, de jól teljesítő iskolákban tanítanak, kisebb részben arról számoltak be, hogy a differenciált tanításban hisznek, de gyakrabban a versengést és a felzárkóztató oktatást tartják helyes pedagógiai módszernek (Czike 1996), erről számoltak be, amikor arról kérdeztük őket, hogy mit tudnak tenni, illetve milyen eredményeket tudnak elérni a különböző csoportba tartozó gyerekeknél. Az egyik jellegzetes válasz: *„Vannak korrepetálások, van fejlesztő pedagógusunk. Ha egyéni segítségre szüksége van egy gyereknek, akkor fel tudja zárkóztatni a fejlesztő pedagógus. Szakkörök és tehetség gondozás is van. Vers- és prózamondó versenyen, matematikaversenyen elindulhatnak a tehetséges gyerekek. Illetve felső osztályokban tanulmányi versenyekre mehetnek a gyerekek. A másik tipikus vélekedés: „Mindannyian differenciálunk, de például a művészetekben a nagyon kiugrók a roma gyerekek.”*

Az esélyegyenlőség kérdésével foglalkozva kiemelten fontos számunkra, hogy a hátrányos helyzetű területeken hogyan foglalkoznak a lemaradó gyerekekkel (hiszen ez a törvény szempontjából és szociális megközelítésből is „duplán” hátrányos helyzet). A pedagógusok kiemelték, hogy az, hogy mennyire tudnak odafigyelni a „problémás” gyerekekre, az teljesen *„[...] létszámfüggő: a 16 is különböző gyerek és a 32 is különböző. És, jó, hogy be lehet őket „kategorizálni”, hogy tudja az ember, egy-egy tantárgynál, hogy kik azok, akikkel jobban tudok haladni, kik azok, akik felzárkóztatásra szorulnak, kik azok, akikkel egy átlagos menettel tudok haladni egy osztállyal, de azért mindenkinél előfordul, hogy van egy-egy olyan anyagrész, hangulat vagy életszakasz, amikor külön odafigyelést igényel. Mivel, szoktuk ezt mondani, hogy a pedagógusnál az a legnehezebb, amit sokan nem értenek, ez az állandó éberállapot, hogy folyamatosan megfigyel az ember. Ezeket azért normál esetben észleli és akkor reagálunk rá, ez nincs leírva az óravázlatban”*.

„Felzárkóztatás az alsósoknak, vagyis nekünk vannak korrepetálási óráink is, tehát minden héten van egy óra, amikor korrepetálunk, és vannak úgynevezett önálló tanulási óráink”.

„Ugye, egész napos az első második az nem egész napos rendszerben működik, aminek szintén órákig tudnék beszélni a hátrányáról, de van ilyen, hogy önálló tanulás, amiket arra használhatunk, hogy a feladott házikat önállóan megoldják a gyerekek, hogy ne kelljen hazavinniük, és ilyenkor van igazán lehetőség a differenciálásra vagy arra, hogy odaüljek egy-egy gyerek mellé még a heti egy korrepetáláson kívül”.

„Még ott van az a fránya lelkiismeret, amikor bejön az ember még egy órával előbb, ha nincs órája, hogy ha valami olyat észlel, hogy ott valami nagyobb probléma van vagy például egy hosszabb hiányzás, amit be kell pótolni”.

„A tehetség gondozás, szintén elsősorban úgy látom a kollégákon, hogy ez a lelkiismeretre van bízva és a szabadidőből való áldozásra. Van amikor egy-egy kollégának van olyan óra, amit ki kell tölteni, hogy meg legyen legalább a 26 és akkor bejön egy szakkörös óra, amit erre lehet használni.”

Az interjúink során minden esetben általánosabban is kitértünk a helyi esélyegyenlőtlenségi problémákra, és azt is megkérdeztük, mit tehetne még (többet) az adott iskola. Ezen a téren sokkal inkább azt tudták elképzelni a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák pedagógusai, hogy elsősorban a tanórákon kívüli tevékenységek, a plusz erőfeszítések jelenthetik az igazi sikert: *„Mindig fejlődni kell ebben, elsősorban a tehesség gondozásban lehetne nagyobb eredményeket elérni; még több órát és energiát ráfordítani. Sok idő felfedezni egy gyerekben a tehetséget, így nagyobb odafigyelésre van szükség minden pedagógus részéről.”* Ez az elgondolás kimondottan frusztrálja a pedagógusok jó részét, úgy érzik, a túlterheltségük miatt nincs idejük a valódi tehetségeket támogatni, kibontakozásukat segíteni: *„Kellene például több egyéni foglalkozás, de minden pedagógus nagyon túlterhelt nálunk, már nem nagyon van idő mindenre odafigyelni.”*

„Külön juttatás, vagy legalább időkeret ... az nincs. Ez a lelkiismeret kategória, amire nagyon sokat apellál a világ pedagógusoknál”.

Pedagógusok: előítéletesség, vagy csak tapasztalat?

Tudni szerettem volna, egyáltalán hogy észlelik a tanárok az esélyegyenlőtlenséget, egyáltalán mit tartanak e jelenség részének, ebből a szempontból érdekes volt, amikor arról beszéltek a pedagógusok, hogyan ismerik fel az ilyen típusú problémákat.

„Nagyon sokat teszünk a felismerésért. Még az első osztály előtt megismerjük a családokat, megfigyeljük a lakáskörülményeiket, felmérjük, hogy milyen körülmények segítik otthon a gyereket a tanulásban.”

„Mint gyermekvédelmi felelős az összes családhoz eljutok, akár a leghátrányosabb helyzetűekhez is, és a legjobban szituált családokhoz is. Ezeket a tapasztalatokat továbbadják egymásnak a tanítók is. Viszont már a gyerekeknél már ránézésre is meg tudjuk állapítani a családi helyzetét”.

Nagyon gyakran érződött a politikailag korrekt, de valójában az előítéleteket sem nélkülöző, bár takargatni kívánó pedagógusválasz többek között arra a kérdésre, hogy van-e roma gyerek az osztályban, például: *„Hát az arányát [a roma tanulóknak] én meg nem mondom neked. 28 gyerek van és abból 4 roma származású.”*

„Van [nálunk roma tanuló]. Egy közülük halmozottan hátrányos helyzetű. Anyagilag tökéletesen jól állnak ezek a szülők, tehát ilyen probléma nincsen, hogy felszerelés, étkezés, ruházat. Ami van, az iskolai végzettség hiánya, az ugye a nyolc általános.”

„Egyedül neveli az egyiket az édesanyja. Nem tudom, hogy ez mennyire tartozik ide, de a másik azért már szerintem a veszélyeztetett kategória, mert ott a nagymama börtönben van, apukát gyakran kihallgatják, ott ilyesmi inkább. Ezek ugye nincsenek kimutatva sehol, de ezt mi tudjuk, mert itt élünk”.

„Nem mindegyik veszélyeztetett [a roma tanulók közül]. Viszont a motiváció az nulla. Tehát ő az, aki, én sok mindent megtapasztaltam már eddig, de ennyire alulmotivált. A gondolkodás teljes hiánya, tehát nézek ki a fejemből és nem használom az agyam”.

Véleményük szerint a roma diákok problémásabbak: *„Amikor elsőbe idejönnek, sokukkal még nincs nagy baj ...”* „A „rossz” tanulók inkább csak a felsőbb években jelennek meg, és ennek külső okai vannak. Akár kultúra miatt is – vannak, ahol a nőket nem tekintik partnernek, és a felsős kamasz fiúk néha a tanárnőt sem tisztelik.”

Ezek a pedagógusi vélekedések, vagy ha úgy tetszik: egyedi tapasztalatok alapján kialakított általánosítások és előítéletek pontos illusztrációt adnak a 3. fejezetben ismertetett látens diszkrimináció modell működésére a gyakorlatban.

Külső kapcsolatok működése

Arra a kérdésünkre, hogy vannak-e esetleg törekvései az iskolának arra, hogy jobban bevonja a szülőket, általában pozitív válaszokat kaptunk: *„Igen, vannak törekvései a szülők felé is. Vannak összevont szülői értekezletek, ahol a szülők is elmondhatják a problémáikat, és itt a hátrányos helyzetű tanulók szülei is részt vehetnek a problémák megoldásában, viszont ezek a szülők nem nagyon jönnek el”.*

Vannak közös programok, például *„... szeptember 18-án elmentek kerékpártúrára, ahova a szülők is mentek, és ez egy jó kis csapatépítő dolog volt. Évente szoktak évfolyamonként teadélutánokat tartani, ahol a gyerekek műsort tartanak, és a szülők is és a gyerekek is ezt nagyon élvezik.”*

Talán nem tűnik olyan fontosnak, mégis érdekes következtetések vonhatóak le arról, mennyire érzik azok a tanárok, akik a hátrányos helyzetű, de jól teljesítő iskolákban tanítanak, jól szervezettek a saját intézményüket, mégis meglepő, hogy a kapcsolatokkal, a feladatmegosztással voltak többnyire a legelégedettebbek (és ebből a szempontból már érdemes továbbgondolni az iskolai kultúra elemzésünk alapján, hogy miért éppen ők tudnak a nehezebb körülményeik ellenére jól teljesíteni!). Az egyik negyedik osztályos tanító így foglalta össze a többek által is megfogalmazott véleményeket: *„Jól szervezett iskola. Mindenkinek megvan a megfelelő feladata, és mindenki azt igyekszik maximálisan ellátni. Az iskola vezetésével jó az együttműködés. Mindenkivel jó a kapcsolata az iskolának (szülők, gyerekek, fenntartók, szervezetek)”.*

2. Jó gazdasági adottságú térségben gyengén teljesítő iskolák vizsgálata

A jó gazdasági adottságú térségben gyengén teljesítő iskolák vezetősége adott láthatólag a legtöbbet a külsőségekre, az igényes megjelenésre. Ezekben az iskolákban volt az épületek állapota, a felszereltség messze a legjobb.

Az iskola állapota, felszereltsége

Erről büszkén számolt be több pedagógus is, például: „[A mi iskolánk] *felújított háromszintes épület, bár nem akadálymentes, de modern. Van egy külön tornacsarnokunk is, és a könyvtárunk az, ami fejlesztésre szorul, de már bútorokat kaptunk. 2003-hoz képest sokkal jobb az iskola felszereltsége.*”

„*Most éppen az udvar az, ami felújítás alatt van, éppen térkövet rakunk le, így majd jobban ki tudjuk használni a teret. Teljesen felszerelt a tornatermünk, de a megemelt óraszámhoz ez kevés volt.*”

„*Az IKT-s felszereltség itt egészen kivételes. Pályázatokon nyertünk gépeket is. 4 interaktív táblánk, 6 projektorunk van.*”

„*Azért még például nincs internetes napló, az is igaz, hogy egy ppt elkészítése nem minden kollégának menne. Oktatóprogramok használatával is vannak nehézségek.*”

„*Interaktív órákat is szoktunk tartani, a tanáraink mindennap használják. Laptopokat kaptak a tanárkollégák. Van 20 számítógép (szintén pályázati pénzből).*”

A tanárok vélekedése az esélyegyenlőlenségről

Amikor a jó gazdasági adottságú térségben gyengén teljesítő iskolákban dolgozó tanárok véleményét kérdeztük arról, mit gondolnak, az iskola elősegíti-e vagy sem az esélyegyenlőséget, egyértelműen igenlő válaszokat kaptunk, például az egyik szaktanártól: „*Mindenféleképpen elősegíti. Nem tartjuk idealisztikusnak az esélyegyenlőség megvalósítását.*” vagy a másik felső tagozatos kollégájától: „*Elősegíti, azokat a területeket, ahol hiányosságok vannak, próbáljuk felhúzni. Amikor már van házi feladat, akkor vannak szülők, akiknek gondja akadhat esetleg. A mostani iskolarendszer nagyon stresszes, de mivel vannak országos elvárások, ezért ez itt nálunk is megjelenik.*” „*Nálunk ez nem probléma, mert nekünk természetes. Nincs romakérdés, nincs megkülönböztetve a gyerek, ezért integrálva van²²⁹.*” „*Valamilyen szinten idealisztikus [az esélyegyenlőség elérése], annak tartom. Ilyen életmód mellett (ahogy élnek a mai szülők) szinte lehetetlen, hogy ne legyen [esélyegyenlőtlenség], de nem szabad feladni, mert enyhíteni mindig lehet.*”

Megjegyeznénk, hogy maguk a tanárok is érznek esélyegyenlőtlenségeket, például bizonyos igazságtalanságokat tapasztalnak egymás között. Amikor a pedagóguspályáról beszélgettünk, szinte mindig felmerült a tanári portfólióval kapcsolatban az a vélemény főként az idősebb pedagógusok körében, hogy „*nem itt kellene ilyen módon, mert most már teljesen kijátszható, betanulható. Mert amikor mi csináltuk ilyen vak vezet világtalant alapon, 2 éve, ez az egyik. A másik, hogy nem itt kellene elkezdni, hanem pontosan a pedagógusképzésnél valamit. Én vallom azt, hogy a pedagógusképzést kellene, én nem tudom, hogy mit csinálnak a főiskolán, de valami nem nagyon úgy van, mint mikor én főiskolás voltam. Tehát én úgy írtam a portfóliómat, hogy én arra emlékeztem, amit velünk megtanítottak, meg amit a szakmai gyakorlatból, ugye az ember.... Mert én nem innen-onnan, kézikönyvből ollóztam össze, hanem én úgy gondoltam, hogy kíváncsiak énrám, ami én vagyok, amit én csinálok. Mert itt is az lenne a lényeg szerintem, mert ne menjen pedagóguspályára, aki nem alkalmas rá. Mondjuk ezt is nagyon nehéz, mert bemész egyszer, beül egy pszichológus és azt mondja, hogy te nem vagy alkalmas, pedig a többségünknek az élete. Nem különválasztható!*”

Valamiért éppen az ebbe a kategóriába eső iskolákban, de több helyen is igen éles bírálatokat megfogalmazva kitértek erre a pedagógusok, úgy tűnik, ahol viszonylag gazdagabb területen működik

²²⁹ Felmerül a kérdés, hogy elegendő-e az iskolai integrációhoz az, ha nem veszünk tudomást valakinek a másságáról, de ez egy másik dolgozat témája lehet majd

az iskola alacsonyabb pedagógiai hozzáadott értékeket mutatva, ott maga a pedagógia munka értékelése központibb problémát jelent a pedagógusok számára.

Gyerekek egymás közti viszonyai

A jó gazdasági területen gyengén teljesítő iskolák esetében tűnt ki legerősebben a beszélgetések során, hogy itt rendkívül fontosak a családok gazdasági háttéréből adódó különbségek, ezeknek a külsőségekben való kifejezése/kifejeződése nagymértékben meghatározza a gyerekek közötti hierarchiát. *„Felső tagozatban nagy a verseny – főleg a fiúknál –, megy a hierarchiaharc. Ezt befolyásolja az anyagi helyzetük is, mert aki menőn öltözködik, jobb telefonja, laptopja van, annak könnyebb vezető szerepet kiharcolni.”*

Ezekben az iskolákban jött leggyakrabban szóba a verbális agresszió különféle megnyilvánulása is: *„Sajnos csúfolkodás van. Biztos lehetne még tenni ez ellen, az osztályfőnöki órákon például olyan problémákat beszélünk meg, amikre nem jut idő az órák között.”* Ezért vizsgáltuk azt, mit gondolnak a tanárok, mi ennek a verbális agresszióknak oka, és mi hiányzik ahhoz, hogy hatékonyabb legyen az iskola ezen problémák megoldásában, vagy legalább enyhítésében. Érdekes, hogy problémamegoldásként nem merült fel semmilyen preventív ötlet vagy módszer, itt a pedagógusok inkább csak az utólagos rendezést, az esetekbe való egyéni, hatalmi erővel beavatkozó jellegű módszert tartották megoldásnak. (Az iskolai kultúra méréséről és elemzéséről szóló fejezetünkben még kitérünk az agressziókezelés és a konfliktusmegoldás lehetséges módszereire.) *„Először négy szemközt beszéljük meg a problémát, majd magam mellé veszek valakit, azzal is megbeszéljük, és ha nem oldódik meg a probléma, akkor viszem az osztályközösség elé.”* *„Amikor egy embert érint a probléma, azt először mindig négy szemközt beszéljük meg, sokszor a szülőket sem vonjuk be probléma esetén, mert hatékonyabbnak tartom ezeket a négy szemközti megbeszéléseket”.*

Az, hogy a gyerekek egymás között érzékeltetik-e a különbségeket, *„a pedagóguson múlik”.*

„Itt a mi iskolánkban nem jellemző, teljes befogadó közegek vannak minden osztályban. Én a magam nevében, mi tűzzel-vassal irtjuk, hogy bármi... mármint ezt nem úgy értem, hogy verjük a gyerekeket. Beszélgetések során mi mindent kinyomozunk, mint Sherlock Holmes, mi történt, hogy történt. Önértékelést végzünk, miért, hogy, te hogy gondold, és akkor a gyerekek maguktól rájönnek, hogy egy adott szituációban, és ezért jó a szituációs játék, kiscsoportos beszélgetések szőnyegen stb., hétvégéről hozott dolgok, nagyon sokszor jönnek úgy, hogy teljesen kaotikus az állapot. És akkor egy higgadt beszélgetés, és a gyerekek önmaguktól elmondják, a gyerekek nem... hülyék. A gyerekek tudják, hogy mit kellett volna tenniük, a pedagóguson múlik, hogy a gyerekek hogy állnak egymáshoz. Mert teljesen deviáns esetek nagyon ritkák, amikor betegség van a háttérben, ami már meghaladja a kompetenciánkat, pszichológusét is, és gyógyszeres kezelés stb. Egyébként a gyerekeket nagyon jól lehet egy osztályközösségben... nagyon elfogadóak, nyitottak, sérült gyerekeknél is, vagy BTM-es gyereknél is. Ott van nálunk egy gyerek is, aki teljesen egyéni odafigyelést igényel, nem is ebbe az iskolába kerülhetett volna, de a szülő ragaszkodott. Ő autózik, a többi gyerek nem kérdezi meg, hogy én autózhatok-e, ha neki leesik valami, mennek és segítenek neki. Teljesen elfogadóak.”

3. Hátrányos területen gyengén teljesítő iskolák vizsgálata

Iskola állapota, felszereltsége

A hátrányos helyzetű területeken meglepően jól felszerelt és ITK szempontból is rendkívül modern, jól ellátott iskolákban jártunk, amit maguk az itt tanító tanárok is pozitívan értékelték. *„Rengeteg pályázatot nyerünk, nagyon jól felújítottunk, volt olyan, hogy én nyertem egy 2 millió forint értékű tanterem-felújítást, aztán a Cetelemnek volt egy Zöld Suli programja, amibe fákat, füveket, gyepet, bokrokat telepítettünk, az is egy félmillió forint értékű”.*

„Nagyon jól fel van szerelve informatikailag az iskolánk, az új épületben vagy a régi épületben minden tanteremben van digitális tábla, amit használunk is mi pedagógusok, internet-hozzáférés elég jó, rengeteg számítógép van, két osztály simán tudna számítógéppel dolgozni, tehát végül is elég jól felszerelt”.

Az iskola HR helyzete

Erős a kontraszt a tárgyi környezet és a humán feltételek között a hátrányos településeken működő iskoláknál, és talán ez is egy meghatározó oka lehet a gyengébb teljesítménynek. A pedagógusok és az iskola igazgatói is komoly nehézségként élik meg a tanárhiányt, amely évek óta egyre nagyobb problémát jelent. A hiány a nehéz helyzetű területeken azért is jelentkezik, mert a frissen végzett pedagógusok sokkal szívesebben költöznek, alapítanak családot, helyezkednek el nagyvárosokban, jobb gazdasági körülményeket, több szolgáltatást nyújtó, a család többi tagjának is munkahelyet biztosító településeken. Arra a kérdésünkre, hogy milyen pedagóguskollégákra lenne szükség, kikből van hiány, ilyen és ehhez hasonló válaszokat kaptunk: *„Szakos is, meg tanító is. Most négy állás volt meghirdetve az év elején, és úgy kellett összevadászni rá az embereket, de még így is van hiányunk, nyugdíjasok is dolgoznak”.*

Társadalmi folyamatok leképeződése az iskolában

A pedagógusok úgy élik meg, hogy kiszolgáltatottak a társadalmi folyamatoknak, szinte sodródni az árral, és ilyen – számukra befolyásolhatatlan, de a tanítási és munkakörülményeiket megnehezítő – folyamat az, amikor a kisebbségi tanulók számaránya megnövekszik. Ezért érdekes volt számunkra, hogyan értékelik, mit gondolnak a fő okokról, hogy hogyan és mitől változott meg az iskolában az összetétel.

A hátrányos területeken dolgozó pedagógusok jellegzetes attitűdje erre egyfajta elfojtott harag. *„Nőtt, nőtt, nőtt a cigányok száma, és aztán itt keményen közbeszólt a politika, amikor a másik iskolát, amivel minket összevontak, hagyták elcigányosodni. Itt egyszerűen közzethatárokat kellett volna módosítani, hogy mindenhová egyenlően jusson belőlük. Ez nem történt meg, sőt a kettő iskolát összevonták, és ím itt az eredmény.”* A hátrányos területen működő, gyengén teljesítő iskolákat tartottuk témánk szempontjából a legfontosabb vizsgálati területnek, hiszen a legtöbb érintett diák itt tanul, feltételezésünk és tapasztalatunk szerint néhány esetben elmondható, hogy nekik csorbult legjobban a jövőbeli esélyük a továbbtanulásra, a valódi karrierjük építése sokkal nehezebb, mint a – legalább egy szempontból – előnyösebb iskolába járó diáktársaiknak.

A kutatásunk során, 2015 novemberében egy területileg hátrányos helyzetben lévő és a teljesítménymérésben az alsó kvartilisnél gyengébb átlagos tesztpontszámot produkáló Heves megyei általános iskola rendkívül tapasztalt pedagógusa nagyon jellegzetes és szomorú képet festett a szegregáció folyamatáról: *„A településen négy iskola működik, amiből egy, ugye, kiegészítő iskola. Mi szegregált iskola vagyunk, kettő iskolát összevontak, most már ott tartunk, hogy 100%-ban roma tanulók járnak ide. Nincs magyar tanulónk, csak roma. 20 évvel ezelőtt még mi voltunk az elit iskola. Tehát ilyen, hogy 28-as létszámból 12 kitűnő negyedikben, abból még 8 felső tagozatban is, abból kettő pedig legalább diplomás. Tehát így indultunk. A helyzet a földrajzi környezetből kiindulva változott meg föltehetőleg, mert egész közel van hozzánk a cigánytelep, ahol ők szegregálva is élnek. Borzasztó kevés az a család [...], aki onnan kitör. Illetve akik kitörtek, azok is a környékre települtek kisebb göcökbe. Más kettő iskola, ami számításba jöhet – és ide tartozik a zeneiskola is –, az már messze van. Ez olyan visszatartó erő, hogy más szülők inkább elviszik máshová a gyermekeiket.”*

A 3.3. fejezetünkben bemutatjuk az iskolai esélyegyenlőtlenségek elméleti modelljeit és az azokhoz kapcsolódó néhány hazai vizsgálatot (ez esetben visszautalnánk az ott ismertetett szegregáció modellre, valamint például az ide vonatkozó és már idézett Kertesi–Kézdi kutatópáros 2014-es adatainak elemzésére.). (Kertesi, Kézdi 2014, 2016) Az interjúink során is szó esett arról, mennyiben szelektál az iskola, van-e egyáltalán olyan, hogy elit iskola a hátrányos helyzetű településeken. *„Van egy egyházi fenntartású, [...] ott annyiban könnyebb a kollégáknak, hogy [a szülők] úgy engedik el a gyereket [otthonról], hogy „tanulj”! Képességet tekintve fene tudja [mármint, hogy valóban jobb képességűek-e az ottani gyerekek]...”*

*„A másik iskola, a körzeti is jó, jó iskola, csak rengetegen vannak, ők is már nagyon vegyesen vannak”.
„Igazából nem tudom, hogy van-e elit iskola... Az egyházat tartják annak a településünkön. És lényegtelen, hogy mit követel az egyház, ha református vagyok, vagy zsidó stb. akkor is beíratom. Tehát ide már nem [a saját, szegregált iskolájukra vonatkoztatva]... Itt csak rosszat tanul, azt mondják.”*

Az esélyegyenlőtlenség és az iskola viszonya

Ahogy az alfejezetünk elején is írtuk, a hátrányos területen működő, gyengén teljesítő iskolákat tartottuk témánk szempontjából kiemelten érdekesnek. Több félig informális kérdésünk is vonatkozott arra, hogy van-e kitörési lehetőség, és mit látnak itt a tanárok a legégetőbb problémának. A nehéz helyzetben, tömegesen hátrányos helyzetű gyerekeket tanító oktatási intézmények tanárai sok esetben talán még az oktatásszociológusoknál is borúsabban látják a helyzetet, hiszen nekik a mindennapi küzdelmeiket meghatározza az iskola.

Erről maguk a pedagógusok is úgy nyilatkoztak, hogy például: *„elég hátrányos körzetben van az iskolánk, mint ahogy az tudvalévő, hogy Nógrád megyében milyen az összetétel. A mi iskolánkban is ez nagyon-nagyon jelentkezik, rengeteg hátrányos helyzetű gyerek jár az iskolánkba, rengeteg olyan gyerek, akinek vagy nem dolgoznak a szülei, vagy csak közmunkából élnek, tehát ez nagyon érezhető az iskolában.*

A pedagógusok, akik hátrányos helyzetű területen gyengén teljesítő iskolákban dolgoznak, sok esetben a legnagyobb problémának a tanítványaiknál általuk tapasztalt hiányokat tartják, főként a motivátlanságot, a jövőkép teljes hiányát, az igénytelenséget említik, bizonyos esetekben egyenesen a hátrányos helyzet kialakulásáért is ezeket a hiányokat teszik felelőssé. Sokszor még a hallgatónak is nehéz szétválasztani, meddig tart a tényeken alapuló tapasztalat, és mettől kezdve van szó olyan előítéletről, ami aztán sokszor „önbeteljesítő jóslat”-ként működik az iskolákban, a mondottak önmagukért beszélnek. *„Régebben azt mondtam, hogy nem tudnak elhelyezkedni az emberek munkába. Már most nem mondom, mert munka van, csak sajnos nagyon sok olyan család van, aki nem akar dolgozni, és nagyon-nagyon látom. És mikor a gyerek úgy jön iskolába, hogy megkérdezzük tőle, hogy mi szeretnél lenni, és az a jövőcélja és az a jövőképe, hogy közmunkás, na ott már probléma van, úgy gondolom”.*

„Nagyon sok nemzetiségi roma gyerek van az iskolában, nagyon nagy százalékban, és nagyon sok olyan is van közöttük, akik sokgyerekes családból származnak, az azért nagyon meglátszik, a családi háttér nagyon kijön ilyenkor. Nincs felszerelésük, utcán nevelkednek úgymond, ez visszaüt egy kicsit, és mivel van egy másik iskola is a településünkön, ez egy kicsit visszaszámunkra, mert elvisz nagyon sok gyereket tőlünk, és nagyon sok olyan gyerek marad itt nálunk a mi iskolánkban, akik ezekből a hátrányos helyzetű családokból származnak. Tehát nehéz, nagyon nehéz.”

Az iskolai teljesítmény

Az, hogy a hátrányos helyzetű települések rosszabbul teljesítő iskoláiban kitől vagy mitől függ végül is az eredményesség, ismét egy sarkalatos kérdés volt, amelyekre a tanárok nagy része szinte egyöntetűen azt válaszolta, elsősorban a szülőktől.

Arra a kérdésünkre, hogy „Mennyire függ az eredmény a pedagógusoktól?” már eltérőbb válaszokat kaptunk, mint például: *„Pedagógustól is nagyon, de [...] tényleg mi kitehetjük szívünket-lelkünket, és a gyerek örömmel megy haza, aztán látja, hogy nincs otthon mit enni, vagy nem tud lefűrödni, mert nincs bevezetve a víz, meg nincs áram, akkor onnantól kezdve... és akkor a következő nap eljön éhesen, meg eljön mosdatlanul, és egy idő után a társai sem tűrik már ezt, hogy mondjuk érzik a gyereken.”*

„Végül is nagyon sok mindent meg tudunk tenni érte, csak nagyon nagy falakba is ütközünk, én úgy gondolom.” Tehát a szülőn van a döntő hangsúly? „Nem, együtt. Én úgy gondolom, hogy ugyanolyan szerepe van a pedagógusnak, mint a szülőnek, csak addig, amíg a szülő a pedagógust számon kéri mindenért, egyre jobban, addig mi nem kérjük, meg nem is kérhetjük számon a szülőket, csak éppen elmondjuk magunk között, hogy ezt hogy kellene.”

Azt érzékelhettük, hogy valamiféle „ördögi körben” öröklődnek azok a pedagógusok, akiknek a nehéz gazdasági helyzetű területeken nem sikerül jó eredményeket elérni a hagyományos pedagógiai módszerekkel. Minél frusztráltabb a tanárok számára a helyzet, minél erősebben érvényesül a saját előítéleteik miatt a diákok iskolai teljesítményben a családi háttér hatása, annál inkább gondolkoznak a deficitmodellben leírt szemléletmód szerint.

Előítéletek, tapasztalatok, szociális problémák és megoldásaik

Talán az interjúink során éppen a problémákban a legmélyebbre menő kérdésnek tűnik, amikor a hátrányos helyzetű települések rosszabbul teljesítő iskoláiban kérdezzük a pedagógusokat, hogy szerintük az iskola hogyan és mennyiben tudja elősegíteni az esélyegyenlőséget; és kimondottan érdekes válaszokat kaptunk, például: „Tudja, mert én úgy gondolom, hogy azért a gyerekekkel a legkönnyebb. A gyerekek még változtathatóak. Lehet, hogy felnőttkorban már nehéz, de azért a gyerekek nagyon sok szinten... meg hogy olyan közösségbe vonjuk be őket, ahol van húzóerő, és ez nálunk így van, hál' Istennek, hogy nincs szegregáció, és folyamatosan látják a szemük előtt a húzóerőt. Hogy mennyire valósul meg, az más kérdés.” Ebben az esetben is tisztán tettenérhető, hogy mennyire erősen beleivódott az iskolai pedagógiai kultúrába a szegregációs modell szerint való gondolkodás.

Itt néhány pedagógus azt is elmondja, mennyire gyakran tapasztalják nap mint nap, hogy nehezebb a cigány gyerekeket tanítani, mint a többieket. „Én, ugye, ebben az iskolában kezdtem, és összehasonlíthatatlan. Ugyanis a szülők nem partnerek.” Tehát nem a gyerekekkel van a baj? „Nem. Csak ha a mélységeket is megnézzük, hogy hányadik generáció nő fel Hevesen. Én azt gondolom, ha szabad ilyen magánvéleményt mondanom, hogy a cigányság a rendszerváltás áldozata. Mert megszűnt a gyár, az ipar, és ők dolgoztak. Volt egy jól működő termelőszövetkezet, ahol tavasztól késő őszig dolgoztak. Nyilván ők már akkor is alulképzettek voltak, de a rendszerváltás után alóluk húzták ki ezt az egészet. Hányadik generáció nő fel úgy, hogy a gyerekek azt látják, hogy reggel nem kell felkelni? Mert a szülők nem járnak dolgozni. A gyerekek igazából egy darabig, kis kamaszkorig lehet valamit kezdeni. Mert a szeretetet, a jó szót értékelik. Én alsós vagyok, de hálás feladat, pedig kb. ötször annyit dolgozom, mint 20 éve. De csak harmadannyi sikerem van. És meg kell tanulni értékelni, hogy van egy harmadikos osztályom, és mindegyik tud olvasni. Hogy milyen szinten, az más kérdés. De meg fognak rekedni középiskola környékén. Mert akkor már férjhez mennek... Jön a drog, az ital”. Tehát már az alsóbb tagozatban is megjelennek a drogok? „Nem, de látják. És akkor felső tagozatban meg már probléma is.” „Hát itt még lehet, hogy nem annyira, de volt azért már rá példa. De a gyerekeken még annyira nem látni. Szülőn már igen.”

Milyen típusú drogok? „A cigi az, amit gyakran tekergetnek, meg valamilyen „kristály”. Én annyira nem vagyok ebben benne, de láttam egyszer egy volt diákomat az út szélén a bokorban feküdni. Egy szál cigi volt nála, és attól teljesen kiütötte magát. [...]”

Felmerül az alapvető kérdés, hogy mindegyik felkészíti-e a pedagógusokat a főiskolai, illetve egyetemi képzés, vagyis amikor a felsőoktatási tanulmányaikat folytatták, szóba került-e az esélyegyenlőség kérdése; mire emlékeznek ebből, és mennyire felelnek meg a valóságnak az ott kapott információk. A fiatalabbak már sok mindent hallottak, tanultak, de azt állítják, a legtöbb szociális problémára nem készítettek fel őket, vagyis nincsen hatékony megoldási mód a kezükben. Érdekes, hogy az iskolai szociális munkás intézményét a hátrányos helyzetű települések rosszabbul teljesítő iskoláinál senki sem hiányolja, pedig sok probléma megoldása nem a pedagógusok feladata lenne, és nem áll rendelkezésükre ilyen szakember. Még a szociális társintézményekkel való együttműködést sem említik. A tapasztaltabb, idősebb tanárok úgy fogalmazzák, hogy erre a helyzetre őket nem készítette fel senki, amikor azt kérdezzük, tanulmányaik során milyen alapokat, módszertani eszközöket kaptak, amelyek segíthetnek az ilyen helyzetek megoldásában:

„40 évvel ezelőtt a főiskolán? Hogyne. Képességekről, differenciálásról meg egyebekről. De akkoriban valóban képességbeli különbségekről beszélhattunk. De ilyen esélyegyenlőtlenséggel én még nem találkoztam, mint most a cigányságnál.”

Erről egy iskolai gyógypedagógus a következőket mondta el: „... községben tanítottam, ott voltam alsós gyerekekkel. Ott enyhén értelmi fogyatékos gyerekekkel foglalkozunk, 5-10 fős csoportokban. Tehát autistáktól kezdve bárkit fogadunk. De hát ők is hálásak. Mindenben segítőkészek voltak, mindennek örültek, a legapróbb dolgoknak is. Itt [szegregált, 100%-ban cigány iskola a kisváros széli cigánytelepénél] most kicsit ilyen negatív tapasztalataim vannak, itt eleve a beszédstílusuk, viselkedésük... Ismerem én ezeket, de napi szinten azért még nem találkoztam addig ezzel.” Tudná részletezni, hogy milyen problémák vannak? „Hát, különböző konfliktushelyzeteket meg kell velük oldani. Tehát az, hogy rávenni őket arra, hogy menjünk és dolgozzunk, mert ez az ő érdekük. Mert most azelőtt vagyunk, hogy felvételiznének majd. És nagyon nehéz rávenni őket. Ez is tudatosságon, következetességen múlik. Ha már ezt megtanulta, akkor folytassa, csinálja. Csak hát nekik van egy másik oldaluk is. Az etnika. Nem szeretném ezt ráhúzni, csak mégis úgy kilógnak a sorból. Tehát nem akarja, nincs kedve, és hiába teszek én meg bármit, amikor ő nem szívesen. És hiába mondom, hogy az ő érdeke meg a jövője. Nem azt nézi, hogy mi legyen a cél előtte, hanem a szülők szintje vagy még lejjebb, tehát nem az, hogy én kitörök, megmutatom és csinálom. Ezt nem látom. És ez nagyon nehéz. Tehát sajnos negatív tapasztalataim vannak”. Nehéz ezt kimondani, de nem ez volt az egyetlen pedagógusi megnyilvánulás, amelyet csak úgy lehet minősíteni, hogy explicit rasszizmus.

Egy másik alsótagozatos tanító véleménye: „A kicsikkel lehet szárnyalni, akármilyen területen, akár ünnepekre készülve, akármilyen. Ők partnerek voltak. Jó, a szülő nem nagyon, egy-két szülő. De azért a gyerekek mindenben. És szerintem ez a legfontosabb, hogy a gyerek milyen”. Számtalanszor hallhattuk interjúink során azt a pedagógusi véleményt – amelyet különösen kiemelendőnek tartunk témánk szempontjából - , hogy a kisgyerekekkel könnyebb, mindent el lehet érni, később azonban „elromlanak”. Amit egy idősebb szaktanár alapvető problémának lát: „Nincs jövőképük. És ez leginkább vidéken látszik. Azzal, hogy levitték 18 évről 16-ra a tankötelezettséget, akik buktak egyet-kettőt, azok azt mondják, hogy mindjárt betöltöm a 16-ot, és megyek. De [egy ilyen szegény községben] még a magyar embernek sincs jövőképe. Nekem van egy négy és fél éves kisunokám, el sem tudom képzelni, mi lesz vele, amikor iskolába kerül. Hogy hogyan tovább... De nekik még annyira sincs. Ők nem is gondolkodnak ezen.”

A másik, idősebb pedagógus kollégája is nagyon rossznak ítéli meg az iskolás gyerekek helyzetét: „Ezért nem lenne szabad szegregálni szerintem. Nekünk volt egy igazgatónk 20 évvel ezelőtt, és ő mindig azt mondta, hogy a jó tanulók mintává válnak. És ez valóban így van, mert nekem, amikor volt 34-es létszámú osztályom, és abból volt 8 etnikai tanuló, még ott is a jó gyerek vált mintává. És húzta fel a cigánygyereket. És nem volt gondunk. Vállalkoznak, dolgoznak. De így együtt, nincs jó példa. A szülőket, nagyszülőket látják... Aki tavaly volt nyolcadikos, az már éppen szül... Együtt vannak, együtt tanulnak, iszonyatos a szegregáció”. (Az itt felvetett egyik témára, jelesül a jó tanulók felhúzó erejére, az úgynevezett kontextuális effektusra a kvantitatív kutatásunk elemzésében bővebben is kitérünk.)

Amikor rákérdezzük a szociális problémákra, akkor ezt azonnal az etnikai problémákkal azonosítják, ezért a roma tanulókról kezd el a legtöbb általános iskolai tanár beszélni: „Nekik ez [a tanulás] nem cél, szerintem. Ők csak a mára gondolnak.” Ez mutatja, hogy szinte teljes egészében a romákat tartják problémának szociális és oktatási értelemben is.

A szegregált iskolákban kimondottan szenved néhány pedagógus. Van, aki elmondja, hogy amit egyik nap megtanít, azt másnapra már nem tudják a gyerekek, ezért nincs mire építeni. A történelemtanár egy szabályos állóháború képét festi le nekünk, amikor beszámol arról, hogyan zajlik a hetedik osztályban az oktatás. Ő elmagyarázza frontálisan az aznapi anyagot, és visszakérdi a legfontosabb adatokat, kulcsszavakat, de nem tudnak válaszolni, ezért hetente dolgozatot írat, minden alkalommal mindenkinek kiosztja az egyeseket, mégsem tanulnak, és év végén megbuknak. Ezért a tanár egyértelműen az otthoni háttérrel okolja, azt, hogy „nincs otthonról hozott motiváció, amit felépitünk egyik nap, az másnapra leomlik”. A 7. fejezetben a javaslatainknál a hofstede-i „tanulás kulturális dimenziói” felmérési keretrendszer (CDLF) ismertetjük, amely éppen az ilyen problémákra (is) javasol megoldást: az iskolai pedagógiai kultúrában olyan változtatásokat, amely módszertant, támogatást ad az ilyen esetekben a

pedagógusnak, segíti a diákot és a tanárt egyaránt az innovatív irányú, közös munkában kialakítandó szervezetfejlesztésben, a hatékonyabb módszertanok alkalmazása az iskolában.

Vizsgáltuk azt is, hogy ezeken a hátrányos helyzetű településeken dolgozó pedagógusok vajon el tudnak-e olyan eszközöket képzelni, amelyek ilyen szegregált keretek között jobb eredményeket hoznának, és segítenék a problémák megoldását. Az eredmény megdöbbentő volt, ugyanis szinte kivétel nélkül a szegregáció felszámolása mellett voltak akár az iskola felszámolása, a saját munkahelyük megszűnése árán is. *„Hát ahogy az előbb is mondtam, ha rajtam múlna, én szétszórnam őket. Tehát szigorúan körzeteket módosítanék, és nem fogadnék el ideiglenes lakcímbeljelítő kártyát meg mit tudom én”.*

Kérdéseinkkel megpróbáltuk mégis az iskolán belüli problémamegoldásra terelni a szót. Még az olyan iskolában is, ahol a hátrányos helyzetű tanulók vannak túlsúlyban, megdöbbentő (de nem meglepő) módon kizárólag a tanórákon kívüli lehetőségeket, módszereket sorolták a pedagógusok, fel sem merült, hogy a tanórákon folyó munka módszertana összefüggésben lehet az oktatás hatékonyságával és főként hatással arra, hogy minden diák esélyt kapjon képességei kibontakozására. Az az elképzelés pedig, hogy a tanulás öröm lehet végleg távol állt a tanároktól, inkább a mindennapi taposómalom, a küzdés és az oktatási, más esetekben a fegyelmezési kudarcok miatti frusztráció érezhető a válaszokból, vagyis a magyar oktatás folyamata, amely a mindennapi harcok színtere. Ez főként akkor kontrasztos, ha a holland és finn állami általános iskolák tanulmányozása után figyeljük meg az itthoni, új módszertan használatára kevésbé nyitott rendszert. A pedagógusok nem gondolkoznak a porosz és szláv örökség, a konzervatív iskolakultúra, a frontális oktatás, a napi 5-6-7 különböző óra leadásán kívül más verzióban. A keretek adottak, az oktatás mindenki számára azonos sebessége a tehetségesek számára lassú és unalmas, a gyengék számára követhetetlen és lemaradáshoz vezet. Ezért azoknak, akik a keretből bármely irányban „kilógnak”, akik nem szoríthatók be a szűkös szabályszerű működés kereteibe, azok számára kizárólag a tanórákon kívüli megoldások, a lemaradóknak a korrepetálás, felzárkóztatás és a kiválóknak a tehetséggondozás²³⁰ látszik „megoldásnak”, a kíváncsiaknak és érdeklődőeknek pedig a drága, iskolán kívüli klub- és szakköröszerű foglalkozások jöhetnek csak szóba.

Vajon módszertanilag érdemes lenne-e bevezetni valamit, ami jobban alkalmazható, ha már ilyen a helyzet? *„Hát mi nagyon sok mindennel próbálkozunk. Igazából ezek hatékonyak is, mert az igazgatónk rendszeresen pályázik. Most tehetséggondozási szakkörök indulhattak pályázati pénzből. Ez talán egy kitörési pont lehetne.”* Ez érdekelné, kicsit részletezné, milyenek ezek a szakkörök? *„Készségfejlesztő szakkörök, például kézműves szakkörök. Én, ugye, a kicsikről tudok beszélni, és ha nekik feladatuk van, akkor ők abban lubickolnak. És számukra talán ez lehetne kitörési pont. Vagy most például versmondó verseny lesz. Boldogan készül rá nekem is három gyerek. Más műsorokon is szerintem ragyogóan helytálltak. És jöttek és csinálták. Ilyen dolgokkal. Csak, ugye, utána az én lelkesedésem is oda, amikor látom, hogy mi lesz velük”.*

„És felzárkóztató foglalkozás is van nekik. Ezek szakértői vélemény alapján zajlanak. Vannak előtte felmérő vizsgálatok, és utána heti két-három órától elvisszük a gyerekeket”. Milyen órákról?

„Készségórákról, általában kéthetente felváltva, hogy lehetőség szerint ne maradozzanak el. Meg az öt tesiből erre futja. Ez, ugye, egyéni, tehát amiből lemaradásaik vannak, azokat a területeket fejlesztjük. Kis csoportokban foglalkozunk velük, 2-3 fővel. Ennél több gyerekkel már nem annyira hatékony, eredményes”.

Pedagógusok vélekedése az esélyegyenlőségről

Fontos kérdés volt számunkra, hogy a hátrányos helyzetű települések rosszabbul teljesítő iskoláiban mennyire gondolják idealisztikusnak az esélyegyenlőség gondolatát, szerintük valamennyire meg lehet-e valósítani, és hogyan.

„Munkahelyekkel. Tehát itt a család egy nagyon visszahúzó erőt jelent. Tehát ha nem lát példát a kicsi gyerek maga előtt, akkor nehéz. Nagyon sok szülő boldogan elmenne dolgozni. Mit tehet az iskola az esélyegyenlőségi problémákkal kapcsolatban?

²³⁰ De vajon miért maradnak le egyes gyerekek? Hogyan dől el ki miben kiváló, egyáltalán észreveszik e, nem sikkad-e el a tehetség?

„Szerintem tehetni tehet sokat, csak ezt szép elmondani, mikor olyan családi háttér van, hogy az egyik fülünkön be, a másikon ki. Mi meglépjük a lépéseket, rengeteget beszélgetünk velük, foglalkozásokat tartunk nekik, délutáni foglalkozásokat, amibe bevonunk minden gyereket, aztán hazamennek, és mikor másnap úgy jönnek, mintha mi sem történt volna, akkor az tragédia.”

Érdekes, hogy amikor az interaktív módszerekről, a készségfejlesztő, például művészeti és szabadprogramokról beszélnek a tanárok, akkor egyértelműen kiderül, hogy eredményesebbnek tekintik az ilyen típusú metodikákat, úgy tapasztalják munkájuk során, hogy sokkal többet lehet az ilyen tanórákkal elérni a diákokkal, mégsem igazán alkalmazzák ezen tapasztalataikat, inkább számúzik a hivatalos oktatáson túli tevékenységek közé. Ezt talán azzal a közvélekedéssel magyarázhatjuk, ami csak azt a tudást tekinti valódinak és értékesnek, amit kemény tanulással, „izzadságos munkával” szerezhet meg az ember. Ezért az interjúink alapján a hazai pedagógusok egy része kételkedik abban is, hogy van-e értelme, igazi eredménye például a nem hagyományos módszertanoknak, az innovatív módon elsajátított ismereteknek. *„Lehet, végül is lehet. Mert látszik a gyerekeken, mert szívesen csinálják, bármiféle programot szívesen csinálnak. Hát aztán, hogy hosszú távú eredménye lesz-e, azt nem tudom.”* Amikor azonban arról kérdezzük, miért nem vezetik be ezeket, miért nem helyeznek nagyobb hangsúlyt azokra a tantárgyakra, illetve a sikeresen alkalmazott módszertanokat miért nem használják gyakrabban, akkor a beszámolók szerint egyrészt a központi elvárások, másrészt a megszokott, biztos metodológiától való eltérés, a változás miatti félelem az, ami visszatartja őket. *„Próbáltunk projektet, csoportmunkát végezni velük, de nagyon nagy zaj volt.”*

Amikor tehát a pedagógus hatni próbál a tanulókra, akkor a hagyományos oktatási keretekben ez nem működik és inkább a diákok égető társadalmi problémáit okolja a tanulási kudarcok sorozataiért, így arra, hogy mi is az esélyegyenlőtlenség oka és az iskolájukban az alapvető probléma, gyakran fogalmazódik meg hasonló válasz: *„[...] ők nem biztos, hogy égető problémának tartják azt, hogy pénztelenség meg munkanélküliség, merthogy ebbe nőttek bele sajnós. És ez lebeg előttük sajnós, mert azt látják, hogy anyukám is kiül néha az utca szélére, néha rátámaszkodik a seprűre... bocsanat. Ezt látják maguk előtt, és sokszor nem is lebeg cél, más cél a szemük előtt, de ha őket megkérdeznék, szerintem ők elmondanák, hogy ezt szeretnék, azt szeretnék (főként venni tárgyakat), de kevés az a réteg, aki dolgozni szeretne, aki tesz is érte.”*

A vélemények az okokról itt nagyon eltérőek és izgalmas is összehasonlítani, hogy melyik pedagógus hogyan magyarázza a helyzetet, vagy milyen megoldásokat látna jónak.

„Nem gondolom, hogy mindenkire igaz, hogy lusta, és nem akar dolgozni. Közmunkába rendelik ki őket a semmiért jóformán... Így nem lehet.”

„Munkahelyeket teremthetnének nekik, lenne céljuk, a gyerek is hallgatna rájuk. És egyébként a gyerekek a pedagógus szavára is adnak, hallgatnak ránk, de ha visszakerülnek abba a közegbe, akkor mi hiába próbálunk hatni rájuk meg segíteni bármiben. Ha a család ebben nem partner...”

„Csak hát ők is tehetetlenek. Mert ha nincs pénz, akkor nem tudnak ezzel foglalkozni. Nemrég olvastam valahol, hogy ez a mélyszegénységre jellemző, és nem a cigány kultúra része. Tehát ha van pénz, akkor szeretne mindent megadni a gyermekének. És akkor nem törődik azzal, hogy holnap futja-e kenyérre. És ezt látjuk a családi pótlék idején, hogy akkor a péksüteménytől kezdve minden van. És itt ugye a felnőttek képzése is szóba kerül, mi ezzel próbálkoztunk, mert sok szülő nem tudja beosztani a pénzét.”

A korai iskolaelhagyás (Melléklet: 60. ábra), a lemorzsolódás jelensége különösen érinti a nehéz helyzetű területeken dolgozó pedagógusokat, akik a tehetetlenség érzését élik át bizonyos esetekben, amikor nem tudnak segíteni, szomorú egyéni történeteket élnek meg közelről, tragikus gyermeki sorsokról számolnak le, mint például *„[...] olyan is volt, akiről tudom, hogy ő kifejezetten azért hagyta abba az iskolát miután a tankötelezettségnek a határát elérte, mert el kellett mennie dolgozni, szülei megbetegedtek és a család nem tudta volna eltartani magát, hogy ha ő nem áll munkába”*

Érezhetően a tanárok a hátrányos helyzetű településeken szinte „lakmuspapír-szerűen” működnek, és nagyon tisztán érzékelik a helyi társadalmi problémákat és az esélyegyenlőtlenséget: *„Családlátogatások, előző osztályfőnökökkel való konzultáció, illetve az óvoda révén, de ez a gyermekek ruházatán, megjelenésén is látszik. A legnagyobb probléma az, hogy nincs életcéljuk. Ha van, akkor azok csak vágyálmok, melyek nagyon kevés esetben valósulnak meg. Az osztály tanulmányi átlaga kb. 2,5-ös, de egyik évben a matematikaátlag 1,4 volt. Továbbtanulás egyáltalán nem jellemző, nincs*

realitása. Felmenő rendszerben egyre kevesebb tanuló jár az iskolába. Nyolcadik osztályra már csak hét diák maradt. Ennek oka a család. Az iskola próbálja növelni ugyan a motivációt, de nagyon nehéz. Állami ösztöndíjakkal, különböző juttatásokkal ösztönzik őket, sajnos eredménytelenül.”

A tanárok vélekedése általában a gyerekekről és a helyi szociális adottságokról

Arról nem készíthetünk átfogó, teljes mértékben bizonyítóerejű, kvantitatív kutatást hogy mennyiben hat visszafele a tanárok vélekedése általában a gyerekekről és a helyi szociális problémákról, azonban legalább részben igazoltuk empirikus adatokkal, hogy valóban fontos tényezőként szerepelnek ebben a folyamatban a látens diszkrimináció hatásai. A szegénység kriminalizációja, az eltérő kultúrák meg nem értése, mindenfajta másság elutasítása, a rasszizmus azonban a pedagógusok megnyilvánulásaiban sok helyen tetten-érhető és ez visszahat a tanulók önértékelésére és számtalan olyan folyamatot indít el, ami a kiindulópont látenciája ellenére a későbbi hatásokban kimutatható, (mint azt az 5.2. fejezetünkben is ismertettük).

„Az iskola összetételét tekintve kb. 98 százalékban cigány kisebbségi. Ezek a családok mélyszegénységben élnek, a szülők nem dolgoznak, alkalmi munkákból, segélyekből élnek. Sok szülő az általános iskolát sem végezte el, olvasni, írni nagyon kevesen tudnak. Gyakori, hogy a lányok már 14 évesen szülnék. Régen ez a környék a térség éléskamrája volt, földműveléssel foglalkoztak, azonban az 1995-ös évtől kezdve beengedték a cigányokat, így a megnövekedő bűnözések miatt a magyar lakosság elköltözött. Az iskola egyik épülete Klebelsberg idején épült, a másik pedig egy teljesen új épület, melyben a helyiek munkája is benne van, így jobban vigyáznak rá. [...]

A tanárok alapvetően így foglalták össze, hogy mit látnak jelenleg a legnagyobb problémának a hátrányos helyzetű területen, gyengén teljesítő iskolában tanuló roma gyerekek esetében:

„Nincs közösségi élet. Nem ismerik a cigány nyelvet, a népviseletet, népdalokat, nem ismerik a kultúrájukat. 13-14 évesen már buliznak, isznak, nem otthon alszanak, ezt a szülők pedig engedik nekik. Az iskolában van kézműves foglalkozás, ünnepek szervezése, de minimális szövegeket sem tudnak megtanulni az ilyen eseményekre.”

„A tanárok eszköztelenek. Hiába adnak tíz szaktanárit [intőt], akkor sem érdekli a gyerekeket, így felesleges.”

„A szülőkkel próbálnak beszélni, vagy legalább rájuk hatni.”

„Gyermekjóléti szolgálattal, gyámüggyel lehet valamennyire hatást gyakorolni rájuk, ám ez is csak pár hétig tart. A legnagyobb probléma, hogy a szülőket sem motiválja semmi. Fél éve mezőőrök vannak, illetve egy problémás cigány család börtönbe került, így csökkent a bűnözés. A Várkonyi iskolával jó kapcsolatban vannak, de a problémás gyerekeket ide küldik ki.”

Összességében legjellemzőbb problémának tehát a kultúra megőrzésének, a közösségi létnek a hiányát, a deviáns magatartást látták a pedagógusok; a diákok motiválatlanságát, motiválhatatlanságát és a szociokulturális háttérrel mint alapokokat jelölték meg a legtöbb esetben a tanítási kudarcok és a helyi szociális problémákra keresve magyarázatot.

Pedagógusok vélekedése az oktatáspolitikáról

A legtöbb tanár válaszából kiderült, hogy nem szeretnek, félnek(?) politikáról beszélni, azonban arra kitértek, mennyire függenek attól az iskolai eredmények, vagyis a munkájuk eredménye: „Hát, az, hogy politikusoktól, felsőbb intézkedésektől... igen, sokszor rányomja a bélyeget egy felsőbb intézkedés, amikor tele vagyunk adminisztrációval, olyan értelmetlen dolgokat kapunk a nyakunkba, amiknek nem látjuk a jövőjét, akkor igen, de én úgy gondolom, hogy ez a gyerekekkel való kapcsolatunkban nem jelenhet meg, nem szabad, hogy ez befolyásolja.”

Több alkalommal szó esett túlterheltségről, a központosításnak azon hatásairól, amely megnehezíti a helyi tantervek egyedi igények, szükségletek szerinti kidolgozását és a frusztrált tanárok kiégése is többször szóba került, amely helyzetre jelenleg nem kapnak semmilyen segítséget, esetleg prevenció jelleggel éppen a legszegényebb területeken működő iskolában „nagy segítség lenne az iskolai szupervízió és a mentorrendszer kiépítésének a támogatása”.

Gyerekek egymás közti viszonyai

Van olyan gyerekek közötti interakció, tipikus jelenség, ami nem mutat nagy különbséget területi szinten, mindenhol, szinte valamennyi iskolában felmerül a csúfolódás és a kirekesztés problémája. Talán a legszembetűnőbb különbség, hogy a hátrányos helyzetű területen gyengén teljesítő iskolákban nyilatkoztak ezekről legkeményebben a pedagógusok: „... empátiám szerintem nekem nagyon magas, és nagyon nehezen tűröm ezt. Én ezeket rögtön észreveszem, és ott kész.”

„... a csúfolódást, azt nagyon sokszor meg kell beszélni. Kihegyezve arra, hogy mindenkiben találunk csúfolni valót kivétel nélkül, [...] ha nem a külsején, akkor a belsején, amit ki tudunk emelni, és mivel tudom, hogy ez nekem rosszul esne.”

„[Csúfolódás terén] próbálkozás mindig van. Én ebben zéró toleranciát hirdetek, és azt gondolom, hogy ez be szokott jönni.”

„Én azt gondolom, ha fönnáll ez a probléma, az a pedagógus hibája.”

„... igen, igen [híve vagyok] a csírájában elfojtásnak, tehát nálam olyan, hogy csúfolódás nincs.”

Az egyik ilyen csúfolkodással kapcsolatos kérdésünkre egy igen agilis alsó tagozatos pedagógustól kapott válaszból egész történet rajzolódik ki, amely sok további kérdést vet fel, és rávilágít az ilyen HH-s településen ma működő iskola nehézségeire: „Előfordult, hogy nem akarták megfogni a kezét soha és mi ugye elsősbe sokat játszottunk.”

- Kinek nem akarták megfogni a kezét?

„Hát egy koszos, bűdös, taknyos kisgyereknek... És akkor az egyértelmű, hogy, akinek én elsőnek megfogom a kezét, az ő, és egy ilyen körjátéknál biztos, hogy odaállok elé és megfogom a kezét, és onnantól kezdve már ez kialakul, hogy ha a tiszta tanító néni megfogja a kezét, hát akkor én is. Ha ezt elsőttől kezdve csináljuk, akkor annak be kell érnie.”

„Most a kínai kisfiú esetében kell nagyon odafigyelni, mert őt érdekes módon nagyon zavarja, hogy hallja, vagy néha észreveszi, hogy azt mondják, hogy ő kínai, ami nem egy sértés, mert megjegyzi a gyerekek, hogy »jéé, ő kínai«. Tavaly még az volt, hogy én csak annyit láttam, hogy amikor megjegyzi a gyerekek, akkor oldalra megy és lesüti a szemét. Most már szól, már tudja, hogy én ekkor odamegyek és megbeszélem a nagyobbakkal, hogy »igen, ő kínai, de nem szereti, hogy ha ezt mondják, és ne nézzétek, mert ezt nem kell mondani, mert ezt mindannyian tudjátok«. Ilyen szempontból ez egy multikulturális közeg, mert itt vannak arabok, van kínai, van cigány, van mindenféle. Tehát itt nagyon sok gyerek megfordul, de ezeket mindig kezelni kell.”

Vannak pedagógusok, akik azt állítják, ezekben a leghátrányosabb helyzetű iskolákban egyáltalán nem érzetik egymással a különbségeket a gyerekek egymás között, teljes mértékben elfogadóak egymással. Erről beszélt például egy régóta az adott iskolában tanító magyar-történelem szakos tanár, illetve egy alsó tagozatos tanító is:

„Az elfogadás mindenféleképpen, a hozzáállás meg az elfogadás. Hogy mindenki ugyanolyan gyereknek számít. Ebből nem is volt soha probléma, mióta itt tanítok, pedig elég régen itt tanítok, '95-ben kezdtem itt tanítani. Számukra ez természetes.” - Mennyi múlik a gyerekeken, a diákokon? „Én mivel alsós vagyok... teljesen mást mond egy fölsős valószínűleg. Egy alsós gyereket sokkal jobban meg tudunk fogni, én mindig azt mondtam, hogy egy alsós gyerek nagyon-nagyon ragaszkodik a tanító nénihez még, és nagyon jól lehet irányítani. Egy felsősnél ez már sokkal nehezebb.” Az a változás, hogy „az aranyos alsósokból kezelhetetlen felsősök”-ké válnak a diákok – melyről oly sokszor hallhattunk, jellemzően a rosszul teljesítő iskolákban – a tanárok szerint egyrészt élettani, pszichológiai törvényszerűség²³¹, másrészt a szülői háttér rontja el a gyerekeket „nemtörődömséggel, meg hagyják őket otthon játszani tanulás, leckeírás helyett, ülnek a gép előtt, vagy a mobiljukon lövöldöznek...”, és persze az is baj, hogy nem motiválják őket a szülők kellőképpen, rossz példát látnak tőlük, stb, tehát mindenképpen a családi háttér, az otthonról hozott „deficitek” rontják el a kamaszkorú gyerekek iskolához való hozzáállását, ez derül ki.

²³¹ Amennyiben ismerjük a kiskamaszok pszichés, élettani és attitűdváltozásait (például a tekintély megkérdőjelezése, vagy hogy már fontosabbak a kortárs-kapcsolatok és vélemények) azokra érdemesebb lenne inkább építeni, mint harcolni ellene.

Persze a gyerekek egymásközi viszonyainak témájánál az egyik alapvető kérdésünk az volt, hogy a gyerekek egymás között észlelik-e, kimutatják-e az egyenlőtlenségeket (?) „*Nem igazán tapasztalom, olyan tapasztalatom volt már, hogy [...] megjegyezték, hogy érzem, hogy nem mosakodtál. De egyébként nem, tehát nem cigányoznak stb. Tehát ilyeneket nem nagyon hallani, de mondom, én alsó tagozatról beszélek, felsősök biztos, hogy teljesen mást mondanának ezzel kapcsolatban.*” Tud a pedagógus tenni az elfogadásért, ezért a szemléletért valamit? „*Tud, persze, elbeszélget a gyerekekkel, hogy ő ide született, ilyen, meg tudjuk őt változtatni, próbáljuk meg! Sokat tud tenni a pedagógus, és ez hatással van a gyerekekre.*”

Az esélyegyenlőtlenségi problémák és a külső kapcsolatok működése

Mint azt bemutatjuk egyik szakmai interjúnkban (7.2.1. fejezet), az LHH (leghátrányosabb helyzetű) kistérségek egyikében, a Berettyóújfalui Járásban az Igazgyöngy Alapítvány olyan komplex esélyteremtő modellt fejlesztett ki és jelenleg is fejleszt, mely erősen épít a művészeti oktatás mellett az iskola környezetére és a helyi szociális háló kiépítésére, a külső kapcsolatokra.

Az általános iskolák azonban kötött szabályokkal működnek, ezért a rendszerben dolgozók úgy érzik, meglehetősen tehetetlenek: „*[...] mi már annyi mindent kipróbáltunk. Hozzánk jöttek is már nagyon-nagyon okos emberek, akik próbáltak javaslatot adni, csak ezt a környezetet ismerve nagyon nehéz. Mi várjuk mindig szívesen az ötleteket, meg is próbáljuk valósítani, aztán hogy milyen utána az eredménye, az már kérdéses.*”

Természetesen a legtöbb pedagógus ismét a szülői háttérrel jelöli meg fő oknak (akár hátramoszdító tényezőként, akár segítő, támogató közegként), amikor arra kérdezzük rá, mi az, ami hiányzik ahhoz, hogy hatékonyabb legyen az oktatás, vagy hogy milyen módon csökkentjük az esélyegyenlőtlenségeket, pedig ez esetben ötleteket, pedagógiai eszközökre, módszertanra vonatkozó javaslatokat várnánk.

„*A szülői háttér, nagyon sokszor az hiányzik. Mert sajnos az olyan gyerekek is háttérbe szorulnak, akik tényleg szeretnék, akarnák, csinálják, támogatja is a szülő, de sokszor már nekünk kellemetlen, mert azokat kell háttérbe szorítanunk ezek miatt.*”

„*Végül is van olyan réteg, akikkel, hogy úgy mondjam, nincs is kapcsolatunk. Úgy van kapcsolatunk, hogyha megyünk utánuk, elkapjuk őket az út szélén, és elmondjuk nekik a gondunkat, de sajnos nagy az olyan réteg, aki egyáltalán nem érdeklődik a gyerek után, nem jön szülői értekezletre, nekünk kell menni ezek után, általában velük van a probléma, mert a jó gyerekekkel, akivel nincs probléma, ott nincs szülői háttérprobléma. Ott mindent meg tudunk beszélni a szülőkkel. Mondjuk nekem volt 4 éven keresztül egy nagyon jó osztályom, ott nagyon jó volt a szülőkkel a kapcsolat, ott mindent meg is engedtek. Pályázatokat nyertünk, osztálykirándulásra mentünk, háromszor pályázat alapján, felújítottuk a tantermet, rengeteg. Mind a szülőknek köszönhető, persze ott is volt, aki kihúzódott ebből.*”

4. Jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata

Azokban az iskolák, amelyek jó gazdasági adottságú térségben találhatóak és a felmérések szerint jól teljesítettek, azt láthattuk, hogy jóval kevesebbet foglalkoznak a szociális problémákkal, az esélyegyenlőtlenség is inkább egészségügyi problémákkal kapcsolatban, a fogyatékossgal élő tanulók, illetve a magatartás és/vagy tanulási zavaros diákok esetében kerül szóba. A legszembeötlőbb talán, hogy roma gyerekek szinte egyáltalán nem tanultak ezekben az oktatási intézményekben.

A pedagógusok részéről is kevesebb tájékozottságot tapasztalhattunk az esélyegyenlőségi kérdések terén kutatási interjúink során, viszont egyfajta „mi jobbak vagyunk” öntudatot árultak el a tanárok az ilyen besorolású általános iskolákban. Például arra a kérdésünkre, hogy melyek lehetnek az okai az egyes esélyegyenlőtlenségi problémák kialakulásának az iskolában, ilyen és ehhez hasonló válaszokat kaptunk: *„Ebben az iskolában teljesen más jelentése van az esélyegyenlőségnek. Az ehhez kapcsolódó problémák nem várt események következményei, és általában átmenetiek. (Baleset, betegség...)”* vagy: *„Ebben az intézményben csak tanulási zavarral küzdő, illetve balesetből eredő esélyegyenlőtlenség fordult elő.”* *„Ebben az iskolában tudomásom szerint egyetlen HH-s, vagy HHH-s gyermek sincsen. A tanulók rendezett anyagi és családi háttérrel rendelkeznek. Egy SNI-s gyermek tanul csak az egész alsó tagozatban.”*

Volt pedagógus, aki hozzátette: *„Pályafutásom alatt azonban korábban más intézményben találkoztam már például mélyszegénység, illetve etnikai hovatartozás okozta esélyegyenlőtlenséggel is”.*

Tehát elmondható, hogy a jó gazdasági adottságú térségekben jól teljesítő iskolák pedagógusai valóban mást értékelnek esélyegyenlőségi problémaként az intézményükben, és úgy tartják, maguk *„az itt tanuló diákok saját kis társadalmában egészen más dolgok jelentik a problémát, mint a „nagy” társadalomban. Itt néhány gyermek pl. azt éli meg nehezen, ha „csak” Horvátországban nyaralnak, vagy hogy évente nem kétszer, hanem csak egyszer mennek síelni. Esetleg, ha nem a legeslegújabb elektronikai eszközzel rendelkezik, hanem esetleg egy kicsivel régebbivel”.*

Iskola állapota, felszereltsége

Általában azok az iskolák, amelyek jól teljesítettek a felméréseken és egyúttal jobb gazdasági háttérű térségekben épültek, átlagosan, vagy annál valamivel jobban felszereltek, de például nem jogosultak bizonyos pályázati támogatásokra.

Éppen a források elosztásának területi, szociális és gazdasági logikájával (kiegyenlítő, kompenzációs törekvések) magyarázható, hogy a jó adottságú területeken szinte sehol sem tudtak finanszírozni nagyobb beruházásokat (horizontális EU-s elvárások²³² irányában), ezért jellemzően ezekben a térségekben nem történt akadálymentesítés, azt azonban meg kell jegyezni, hogy odafigyelnek a fogyatékossgal élő tanulók esélyegyenlőségére, és igyekeznek másképp megoldani a helyzetet, ami például a többi tanuló szolidaritását, együttélési képességét, érzékenységét is fejleszti. Az ezen a téren legjobb helyzetben lévő iskola egyik tanára erről így számolt be: *„Teljesen nem akadálymentes az iskola, mert ugye vannak lépcsőfokok, meg nincs lift, de azt tudom, hogy eredetileg azt gondolták, hogy ez az iskola alkalmas a mozgássérültek befogadására, merthogy majd építenek liftet, de nincs. Amikor volt olyan diákunk, akinek a közlekedés gondot okozott, akkor azt úgy oldottuk meg, hogy ha tényleg muszáj volt feljönnie az emeletre, akkor osztálytársai segítettek neki a cuccai szállításában, mindent kivettek a kezéből, hogy ő fel tudjon jönni. Úgy csináltuk meg az órarendet, hogy annak az osztálynak a földszinten legyenek az órái”.* Alkalmazkodni egy helyzethez maga is egy tanulási folyamat, sokszor jobbra humánus kérdése, ami talán fontosabb, mint az épített környezet akadálymentesítése.

Azt is megfigyelhettük, hogy az iskolák között hatékonyság szempontjából nem a felszereltségben van a különbség, sokkal inkább például a modern technológiai eszközök tanításban való kihasználtsági foka, innovatívabb alkalmazása különböző. Az egyik pedagógus az IKT-s feltételekre kitérve azon a véleményen volt, hogy *„szerintem mi nem vagyunk olyan rosszul felszereltek, tudom, hogy a diákok mindig panaszkodnak, hogy az ő gépük mennyivel gyorsabb otthon, és itt mennyire lassú a rendszer. Ezt*

²³² EU horizontális elvek: esélyegyenlőség, környezetvédelem, fenntarthatóság.

én is átérzem meg értem is. A tanári szertárakban is vannak gépek, több aktív táblánk is van, kivetítésre is van lehetőség. Én úgy gondolom, hogy vannak iskolák, amik sokkal rosszabb helyzetben vannak, mint mi vagyunk.” Mennyire vannak kihasználva? A tanárok kaptak ezzel kapcsolatban valamilyen továbbképzést? „Persze, mikor az aktív táblákat megkaptuk, egy pályázat keretében történt, hogy megnyertük ezeket, akkor volt továbbképzés, hogy hogyan kell használni, vagy hogy a szoftvereket hogyan lehet ügyesen bevetni. Szerintem ki vannak használva. Azt nem merném állítani, hogy tényleg mindig az aktív tábla szoftverrel, de kivetítésre igen, tehát harcolni kell a termékért, az nagyon jó, hogy három informatikatermünk is van, én nyelvtanár is vagyok, és az olaszóráim egy részét is az informatikateremben tartom, mert vannak olyan felületek a neten, ahol jól tudunk gyakorolni, és akkor beültem az egész csoportot, és megmutogatok mindent. Létrehozunk ilyen alkalmazásokat, amiket utána gyakorlásra használhatnak.” Erről volt szó korábban, hogy vannak érdekes meg innovatív, egyedi módszerek a tanításban például az IKT eszközökkel. Akkor ezeket itt használják a tanárok? „Igen, abszolút. Nyelvtanárok is, magyartanárok között is van olyan, aki az e-learningben is részt vesz, az informatikatanárok között is van olyan, folyamatosan vannak diákcsereszerű partnerkapcsolatok külföldi iskolákkal is, ahol a projekteket valahogy az interneten csinálják meg, erről mindig beszámolnak a kollégák, én ilyenben még tevőlegesen nem vettem részt, azért tudom csak ilyen nehezen körvonalazni, hogy mi is történik, de azt tudom, hogy az eszközöket használják hozzá.”

Összefoglalva a helyzetet: azok az iskolák, amelyek jó gazdasági adottságú térségben találhatóak és a felmérések szerint jól teljesítettek, többnyire épület és felszereltség szempontjából is átlagosak, vagy kicsivel átlag feletti voltak, azonban a pedagógusok arról számoltak be, hogy a diákok így is elégedetlenek néha például az informatikai ellátottsággal, (különösen ha a gépek nem elég gyorsak, vagy nem jó az internet elérés).

Az épületek dekorációja éppen ezekben az iskolákban volt – megfigyeléseink szerint több helyen – nagyon komoly, már-már komor. Az alapító vagy a névadó hatalmas mozaikja, fekete-fehér képek, tablók, üvegvitrinben régi iskolai eszközök bemutatója „díszítette” az iskola rideghangulatú folyosóit. Az osztálytermekben már nyoma sem volt ennek a hangulatnak, többnyire egyedi, színes, több esetben a gyerekek által készített dekoráció, illetve a tananyaghoz kapcsolódó tablók sora jellemezte a belső tereket.

Az iskola humán ellátottsága ez esélyegyenlőtlenségi problémák

A jó gazdasági adottságú térségben működő iskolákban voltak legjobban megelégedve a tanárok a kollégáik tudásszintjével és az oktatási intézményük humán erőforrás szempontú ellátottságával, ezért arra a kérdésünkre, hogy mit gondolnak, van-e tanárihiány jelenleg, vagy HR problémák az iskolában, többnyire ilyen és ehhez hasonló válaszokat kaptunk: „Minden órához tartozik tanár. Hacsak valaki nem hiányzik mondjuk betegség miatt, tehát ilyen szempontból nincsen. Ugyanakkor nagyon sok órája van mindenkinek. Lehetne még álláshelyet létrehozni, és akkor lejjebb mehetnének az óraszámok. Nekem például még túlóráim is van, miközben más iskolákban 22-re vannak beállítva az emberek, nálunk 25-26 órát tanítanak, úgyhogy ilyen szempontból lehetne még embereket bevetni, nyilván ennek az a hátránya, hogy akkor olyan kolléga kellene, aki négyzszakos, és mindegyikbe kicsit bele tud tanítani, tehát ez nehéz. Megértem, hogy ezt nem lehet egyik napról a másikra megoldani.”

Talán kevésbé területi jellemző, mégis alapvető problémának látjuk, hogy a szociális és gyermekvédelmi szakemberek lassan eltűnnek a magyar oktatási rendszerből. miközben a gyerekszegénység és más szociális problémák száma, mértéke ezt nem indokolná. Erre a problémára még a jól teljesítő, jó gazdasági adottságú településen lévő iskolák dolgozói is kitértek, amikor azt tudakoltuk tőlük, hogy mit tehetne iskolájuk a helyi esélyegyenlőtlenségi problémákkal szemben.

„Én azt tudom mondani a heti 26 órámmal, hogy semmit. Én már nem tudok mit csinálni, az kellene, hogy legyenek segítő szakemberek, mondjuk, hogy kapjuk vissza a gyermekvédelmisünket, akinek tényleg az a dolga, hogy átlássa, hogy itt hány gyerek van, hogy kinek milyen segítséget lehet javasolni, mivel ez egy „elit” iskola, nemcsak egy helyről járnak ide, az is nehezíti a dolgot, hogy különböző kerületek jegyzőinek írjuk a leveleket, ha a gyerek igazolatlanul hiányzott. Kellene egy ember, aki ezt itt koordinálja, és akihez fordulhatok, ha valamit meg kell kérdeznem, hogy ne kelljen vadászni az információra, mert ezt én meg tudom csinálni persze, hogy a gyerek idejön, hogy az önkormányzatnál szeretnék egy ösztöndíjat megpályázni, ír-e rólam jellemzést a tanárnő, és akkor persze, hogy írok neki,

de arra nincsen nekem energiám meg időm, hogy lekérdezzem, hogy melyik önkormányzatnál mikor van fogadási idő.” Mi hiányzik, hogy hatékonyabb legyen az iskola ezen problémák megoldásában vagy enyhítésében? „Segítőszakemberek, az, hogy a gyerekvédelmis legyen, iskolapszichológus több időt tudjon itt tölteni. Most heti két nap van itt néhány órát, ha új gyerekeknek volna szüksége segítségre, már nem férne bele.”

Az iskola teljesítménye

Eddig láthattuk, a nehezebb helyzetben lévő iskolák hogy vélekedtek például a kudarcuk okáról, az iskola teljesítményének gyenge pontjairól, ezért a jó gazdasági adottságú térségekben jó eredményeket produkáló iskolák esetében különösen izgalmas látni, hogy hogy érzékelik, elemzik önmaguk számára is azt a kérdést, mennyire függenek tőlük, és mennyire a szülőktől az eredmények. A leggyakoribb vélekedések egyike: „A szülői ház szerintem nagyon meghatározó. Mi alakítani tudunk, de teljesen megváltoztatni nem, illetve attól is függ, hogy ezt mennyire akarja a diák. Ha hozzánk bejön egy hetedikes a hat évfolyamos gimnáziumba, akkor ő még abban a fázisban van, hogy a szülő a minden. Szinte teljesen mindegy, hogy milyen az a szülő, neki akkor is az a minden. És amikor az iskolarendszertől kimegy, akkor már tisztában van azzal, hogy mondjuk a szülői életmódból vagy viselkedésmódból mi az, amit ő nem akar, mi az, amivel ő szakítani akar [...] és ez egy kitörési pont lehet. Vagy iránymutatás lehet. Igazából azt gondolom, hogy akkor tud egy tanár sokat alakítani egy diákon, ha emberileg közel kerül hozzá, hogy ha csak bemegy és magyaráz, aztán meg kijön, akkor csak információkat adott át, amik lehet, hogy jók lesznek valamire, de valójában meg nem alakított rajta, és az nem segít, nem adott lehetőséget, hogy más ember legyen.” Hogyan tudják mérni ezeket az eredményeket?

„Ez azért úgy nehéz, valóban ez nem mérhető, hogy mi mennyire tudunk segíteni. Ezt én személy szerint, mint osztályfőnök a gyerek visszajelzésén meg a család visszajelzésén mérem, tehát ha azt mondják, hogy köszönöm, tanárnő, maga nélkül nem jutott volna el idáig a gyerekem, vagy nem érettségizett volna le a gyerekem, akkor azt gondolom, hogy sikeres vagyok. Nyilván, hogy ha itt konkrét számadatokról van szó, akkor azt az iskolavezetés tudná megmondani, mert náluk van a statisztika mindenről, és azt gondolom, hogy nekik kell is ilyeneket mérni. Ők konkrétan számok tükrében is látják, hogy hány hátrányos helyzetű tanuló van, és közülük hány tanul tovább, az ő szintjükön ez abszolút összeáll. Tehát erről őket kellene megkérdezni.”

A legtöbb pedagógusnak fontos, hogy milyen útravalót adott az oktatási intézménye a tanítványai számára, ezért – főként a kisebb településeken, vagy ahol ott maradnak a gyerekek – figyelik és megfigyelik további sorsuk alakulását, amelynek most számunkra fontos szerepe van, hiszen az, hogy ki mennyire tud a jövőjét tekintve érvényesülni. Alapvető esélyegyenlőségi kérdés ez abból a szempontból, hogy az iskola adott e elég muníciót, valódi megalapozója volt e a „kilépésnek a nagybetűs életbe”, vagy inkább a társadalmi gazdasági, lelki tényezők következtében „lecsúszott” a volt diák az élet nagy lehetőségeiről. Vajon hogy vélekedtek minderről a tanáraik, mi az oka a sikereknek és a kudarcoknak?

„Én a magam szintjéről azt tudom mondani, hogy a középiskolákba felvett, majd leérettségizett tanulók, vagy ha az egyetemre felveszik őket, tehát a végén kiderül, hogy nem fáradoztunk együtt hiába. Persze azért mindig akad olyan, akiért megszakad az ember szíve, mert tudja, hogy anyagi források miatt nem fogja tudni végigcsinálni, és tényleg nagyon oda kell tennie magát, és dolgoznia kell közben.”

„Volt olyan, hogy egy kiváló volt tanítványom a Müllerben a pénztáros, és mondta, hogy »máshogy nem tudom kifizetni a tandíjat, tanárnő«. Mondtam neki, hogy nem baj, mert én sose tudnám végigcsinálni ezt a munkát, én nagyon gratulálok neked, hogy ezt képes vagy így csinálni, hogy mindenkire mosolyogsz napi nyolc órában”.

A tanárok viszonyulása a gyerekekhez és a szülőkhöz

Ezekben a jó gazdasági háttérű, jól teljesítő iskolákban az eredmények elérése annyira központi cél, hogy a „gyerekek javát szolgáló” pedagógusnak az mondhatja magát, aki minél több tanítványát tudja versenyre küldeni, akiknek jók régiós, sőt országos viszonylatban is az eredményei. Ez kitűnik azokból

a válaszokból, melyeket arra a kérdésre kaptunk, hogy mennyire függ saját maguktól, mennyire a kollégáktól vagy az iskolavezetéstől az iskola eredményessége.

„Hát, mi szerintem egy elég harcos tantestület vagyunk olyan szempontból, hogy nagyon gyerekcentrikusak vagyunk, tényleg nagyon akarjuk a gyerekek javát, és elég sok mindent elvállalunk vagy túlteljesítünk azért, hogy megcsináljuk azt, amit mi úgy gondoljuk, hogy azt meg kell. Ebben az iskolavezetés partner, nem hiszem, hogy az iskolavezetés gátja lenne annak, amit mi próbálunk tenni, hogy azzal jobb helyzetet teremtsünk.”

Az iskola vezetésén túl elvárásokat fogalmaznak meg a tanárok irányában, vagy akár a tanárokkal szemben a szülők is, ez sokszor nehezíti meg a tanárok életét a válaszaik szerint. Ami különösen érdekes lehet számunkra, az a megfigyelésük, hogy ez nagyban függ a végzettségüktől, és mivel a különböző területeken nemcsak a gazdasági helyzet változik, de vannak térségek, ahol a végzettségek messze meghaladják vagy alulmúlják az országos átlagot (ld. 17. ábra), ez befolyásolja nemcsak a gyerekek teljesítményét, de a pedagógusok és a szülők kapcsolatát is. Erről főként azok a tanítók, tanárok tudtak összehasonlításban beszélni, akik már több iskolában is dolgoztak: *„Régebben is egy gazdag környéken tanítottam, de ott olyan igazi úrgazdagok voltak. Hát, nem írtak disszertációt. Jöttek a műkőrmös, otthon ülő, kitarított anyukák a terepjáróikkal és az elvárásaikkal. Szó szerint rikácsoltak velünk, ha valami nem tetszett nekik. Mert a pedagógiához, a tanításhoz mindenki ért, csak valaki diplomát is szerzett belőle! A (Budapest, belvárosi) értelmiségi környéken sokkal jobb a kapcsolatunk a szülőkkel, kulturáltan leülünk, mindent meg tudunk beszélni.”*

Van olyan, szintén összehasonlításból eredeztethető megfigyelés, ami a kvantitatív kutatásunkban kifejtett következtetéseinket támasztja alá: az oktatás hatékonysága egyértelműen az iskolai kultúrától függ, nem az etnikai hovatartozástól, vagy a családi háttértől, hiszen ugyanolyan képességű és szociális háttérű gyerek egy elfogadó, támogató közegben sokkal jobban tud fejlődni, képességeit, érvényesíteni, tehetségét kibontakoztatni és ezáltal jobban is teljesíteni.

„17 évig egy közismerten hátrányos helyzetű településen tanítottam. Azután jöttem át, lassan 10 éve ide. Amikor meghallották a barátaim, egyből azt mondták, hogy jó, hogy iskolát váltottam, mert itt majd kevesebb lesz a cigány. Most meg nem hiszik el, hogy ott 2-3 volt, a mostani osztályomban például 8 roma tanuló van, és semmi probléma nincs velük, sőt az egyik legtehetségesebb matematikus kislány is cigány. Kimondottan félttem, hogy majd később elkuttyulódik, mert nem lesz, aki odafigyeljen rá.”

Mit érzékeltek problémának a tanárok?

Végül, de nem utolsósorban kutatásunk során szerettük volna megtudni, hogy másképp látják-e a jó gazdasági adottságú területen jól teljesítő iskolák az esélyegyenlőtlenséget, és mit érzékelnek problémának a tanárok. Ennek tisztázása érdekében ezeken a területeken is feltettük a kérdést, szerintük mik lehetnek az okai az esélyegyenlőtlenségnek, és ezek kialakulásának mik a jelei az adott iskolában. Igen érdekes válaszokat kaptunk, szó esett az általunk kvantitatíven is kutatott családi háttér és iskolai teljesítmény összefüggéseiről, a külföldről érkező családok gyerekeiről és a kulturális különbségek kezeléséről is; így ismét több kisebb interjúrészletet megmutatnánk erről a témáról: *„Itt most azt értjük esélyegyenlőtlenség alatt, hogy nem egyformán tanítjuk őket, vagy amit magukkal hoznak, vagy más háttérű, anyagi helyzetű családból származnak?”* Igen, családi háttér elsősorban...

„Hát, nyilván nagyon nagy különbségek vannak, igen ...Tehát, van olyan, akinek anyuka, apuka 18. születésnapra autót vesz. És van olyan, akinek meg dolgoznia kell mondjuk a hét minden napján, hogy segítsen az otthoni dolgoknak a beszerzésében. Nagyon sokan vannak, akik azért dolgoznak, hogy az iskolával, megélhetéssel kapcsolatos költségekbe be tudjanak segíteni. Az ilyen diákoknak az aránya szerintem az utóbbi években nőtt, és olyan is volt, akiről tudom, hogy ő kifejezetten azért hagyta abba az iskolát, miután a tankötelezettségnek a határát elérte, mert el kellett mennie dolgozni, szülei megbetegedtek, és a család nem tudta volna eltartani magát, hogyha ő nem áll munkába. Az jó, hogy az osztályfőnöke azóta is figyelemmel kíséri őt, meg segít neki esti iskolát találni, hogy tudjon továbbhaladni, hogy ne mondjon le arról az életről, amit megálmodott magának, de azért ez aggasztó, mert évekkel ezelőtt nem voltak nálunk ilyenek. Most se' nagy számban, én is csak egy ilyen példát tudok, de már van ilyen, és hát azok között, akiket tanítok, több olyan is van, aki dolgozik. Az osztályomban is van egy lány, aki dolgozik hétvégén, azért, mert kell neki a pénz, és nem azért, hogy elbulizz, vagy jobb

hajfestéket vegyen, mint egy hónappal azelőtt, hanem azért, mert kell neki a pénz. Úgyhogy ilyen szempontból valóban egyre több probléma van.”

„Abból a szempontból is látok különbséget a diákok között, hogy milyen kulturáltsággal lépnek bele az oktatásba, tehát, hogy otthon hogyan beszélnek velük, vagy mennyire olvasnak vagy nem olvasnak könyvet a családtagjaik, egészen odáig, hogy van olyan család, ahol apuka, anyuka is elolvassa a kötelező olvasmányokat vagy az ajánlott olvasmányokat, amiket feladunk a gyerekeknek. Na, most itt nem a Bánk bánra kell gondolni, hanem olyanra, ami újabb, és esetleg tényleg nem ismeri a szülő. Vagy vannak, akik beszereznek pszichológiával, pedagógiával, gyerekneveléssel kapcsolatos könyveket, amiket én szoktam ajánlani az én osztályomba járó diákok szüleinek, de hát van olyan, ahol szót érteni is nagyon nehéz. Magában a szülő is jóval egyszerűbb annál, mint hogy megértse, hogy egész pontosan mi is nekem a problémám a gyerekével, mondjuk nyilván az is hátrányt jelent, hogy ha a szülő nem beszél magyarul”.

„A külföldi diákjaink közül mindig van olyan, akinek a szülei nem beszélnek magyarul, és akkor vagy nagyobb testvér fordít, vagy maga a diák fordít, ami nyilván azért bizonyos esetekben az információ kisebb torzulását okozza, gondolom én. Ez is nagyon sokszor hátrány”.

„Egy olyan gyerek, aki otthon a szüleiével csak az anyanyelvén beszél, és nem magyarul, az itt az iskolában hiába beszél az osztálytársaival, azt tapasztalom, hogy akik otthon nem magyarul beszélnek, azok itt is sokszor visszahúzódnak. Kevesebb alkalmat ragadnak meg a nyelvhasználatra, és kevésbé is fejlődnek.”

Számukra van valamifajta segítség, vagy esetleg külön foglalkozás?

„Hát, intézményesített segítség ezen a szinten már nincs. Nálunk nincsen magyar mint idegen nyelv oktatás, bár érettségizni lehet belőle. Ha látjuk, hogy valaki tényleg olyan nagyon rászorul, hogy nem boldogul a mindennapokban, akkor neki segítünk. Ez így a 27. órában van, barátságból foglalkozom vele. Nekem is volt ilyen diákom, aki beköszönt valahonnan, akkor költözött ide a család valahonnan, konkrétan nem beszélt rendszeresen magyarul, és akkor magyar idegen nyelvkönyvvel leültünk és csináltuk. De nincs ez óraszámra beépítve, nincsen itt külön ember, aki ezzel foglalkozik, viszont tényleg elég sok. Az is igaz, hogy nagyon sokan nem magyar állampolgárok és nem magyar anyanyelvűek, attól még nagyon jól beszélnek a nyelvet, mert korábban már tanulták oviban, általános iskolában, és egy-egy akad mondjuk így háromévente, akinek gondot okoz a magyar nyelv.”

Például az ön osztályában van-e olyan gyerek, aki hátrányos helyzetű?

„Papírforma szerint nincs olyan, aki hátrányos helyzetű. Ugyanakkor az is tény, hogy azt tapasztaljuk osztályfőnökként, hogy amíg nincs a mi iskolánkban gyermekvédelmi felelős, mert nem volt meg a százalékos aránya a HH és HHH gyerekeknek a papírforma szerint ahhoz, hogy megmaradjon ez a státusz, úgyhogy elküldték. De nagyon sok olyan helyzet van, ami meg súlyos. Lehet, hogy nem darabszámra sok, de nekünk nincsenek meg az eszközeink, hogy foglalkozzunk ezzel. Úgyhogy ez ennek a nehézsége. Én elhiszem azt, hogy nem üjtük meg a mértéket, és máshol sokkal több hátrányos helyzetű van, és oda csoportosítjuk az energiákat, viszont vannak itt is esetek, amin segíteni kell.”

„Az én tanítványaim között most nincsen SNI-s gyerek, az intézményben olyan 5 és 10 között szokott lenni a létszámuk. Hozzájuk járnak egyébként fejlesztő pedagógusok, logopédus is.”

„Járt hozzánk egy autista, ő két éve érettségizett, érdekes eset volt, hozzá nem jártak [fejlesztő pedagógusok], ezért ott eléggé magunkra voltunk hagyatva. Végül is, szerintem nagyon jól megoldottuk, mert még le is érettségizett.”

Mit tud tenni ez az iskola a helyi esélyegyenlőtlenségi problémákkal szemben?

„Én úgy látom, hogy szerintem most úgy kezeljük a problémákat, hogy mindenki a maga jó szándékával megtesz, amit tud. Tehát, hogy még külön foglalkozik azzal a diákkal, aki nem beszél rendszeresen magyarul, megpróbál esetleg utánamenni dolgoknak, hogy hogyan segíthetne anyagilag a családon, hogy milyen lehetőségek vannak. Itt az iskolának is van egy jó tanuló számára létrehozott ösztöndíja, amit meg lehet nyerni, tehát mondjuk, ha a tanulmányi eredményei jók, akkor ebben részesülhet, az alapítvány támogat így diákokat, akiknek szükségük van rá, például egy nagyobb ballagási kiadás vagy egy tábornak a díjából valahány százalékot átvállal az alapítvány, hogy az a diák is el tudjon menni, vagy ha kortárs segítő programban szerepet vállal, akkor onnan, ezeket a kezdeményezéseket mondanám.”

Amikor a tipikusan helyben tapasztalható egyenlőtlenségi problémákról a hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák dolgozóit kérdeztük, egyértelművé vált, hogy ők ezen rendszeresen gondolkodnak, van társadalomtudományos háttértudásuk sok jelenség megértéséhez, analitikusan viszonyulnak a problémákhoz, és rendkívül sok történetet, érdekes szakmai és néha magánjellegű, de mindenképpen kiforrott véleményeket hallhattunk tőlük például arról, melyek azok a helyi egyenlőtlenségi problémák, amelyekkel eddigi munkájuk során találkoztak.

A pedagógusok arról számoltak be, hogy maga az iskola is tesz a helyi esélyegyenlőtlenségi problémák ellen, például „... megadja mindenkinek az esélyt. Differenciálni kell, a szülők iskolai végzettsége visszaköszön a gyerekeknél. Most a színházlátogatás az, amit előtérbe helyeztem. Nagyon sok kirándulásunk van (pl. őszi túra, osztálykirándulás). Amit egy kis közösségből ki lehet hozni, azt itt az iskolában mi megpróbáljuk.”

„Megvannak azok a csatornák, hogyha valakinek gondja van, akkor tudja, kihez kell fordulni”. „A családok elmondhatják a problémáikat a megfelelő csatornákon keresztül.”

Gyerekek egymás közti viszonyai

Nyilvánvaló, hogy ezeken a területeken lényegesen kevesebb a gazdasági, szociális probléma, mégis szembeötlően nagy az értelmezési különbség és nagyon mások éppen ezért a problémahelyzetek – ahogy az előzőekben is láttuk –, és érdekes módon a jobban teljesítő diákok között a konfliktusok is kisebbnek, kevesebb számúnak tűnnek a tanáraik beszámolóí szerint. Némely pedagógus elbeszélése nyomán nagyon pozitív, elfogadó, szinte konfliktusmentes iskolakép tárul elénk. Ez elgondolkozathat minket, hogy vajon ez azt jelenti, hogy a gimnáziumba való továbblépésre, a versenyekre, a tanulási eredményekre akkora figyelem összpontosul, hogy nem marad energia, idő a konfliktusok mélységeiben való észlelésére és kezelésére, vagy esetleg azt, hogy maguk a diákok is annyira el vannak foglalva a tanulással, hogy nem jut idejük holmi küzdelmekre, vagy egyszerűen az adott iskola kultúrájába nem fér bele, hogy beismerjék, van kirekesztés és csúfolódás, inkább tabutéma lesz belőle, vagy pedig éppen ellenkezőleg, tényleg olyan fejlett itt az iskolai kultúra, hogy megszűntek az ilyenfajta feszültségek és agresszív megnyilvánulások. Mindenesetre érdemes néhány tanár véleményét, beszámolóját végiggondolni a felsorolt szempontok alapján.

„Más osztályban előfordult, hogy kiközösítettek egy kislányt, aki így máshová kérte át magát, de őt is sikeresen elfogadták.”

Végül, a diákoktól mennyire függ, mennyire mutatják ki egymás között az esélyegyenlőtlenséget? Vagy a diák mennyire partner ebben, ha a tanár szeretne neki segíteni? „Hát egészen változó, minden diákot nem ismerek, de azt tudom, hogy az erkölcsstanórákon vagy az etikaórákon is nagyon sok ilyen érzékenyítő program van, és ez soha nem okoz problémát, hogy ha valakinek időhosszabbítása van, vagy valamilyen részképességihiány miatt, a szakértői bizottság alapján. Nincs az, hogy hú, te miért olyan feladatlapot kaptál. Én azt gondolom, hogy ez jó, hogy ez benne van a levegőben, ez nekik normális, és pozitívan állnak hozzá. Az én osztályomban is van egy hallássérült lány, akinek hallókészüléke van, és nem okoz ez problémát egyáltalán, szerintem ebből a szempontból jól állunk. Hát egyébként, ha nem vagyunk ott, mondjuk szünetben, tesznek-e megjegyzést arra, akinek nem a legújabb Converse cipő van a lábán, azt nem tudom, de nem jellemző, hogy bántják egymást.”

Oktatási módszertan

Kutatásunk számára egy lényeges különbségre világítanánk rá, ugyanis a Magyarország jó gazdasági adottságú térségeiben magas pedagógiai hozzáadott értéket produkáló iskolákban dolgozó pedagógusok válaszai, elmondásai szerint és a mi helyszíni tapasztalataink és az azok utáni szövegelemzések szerint is itt használnak a leggyakrabban alternatív pedagógiai módszereket, innovatív eszközöket, és a gyerekek nagyon szeretik, élvezik ezeket.

Amikor például arra kérdeztünk rá, hogy használnak-e valamilyen innovatív oktatási technikát a gyengén teljesítő és vagy hátrányos helyzetű területen működő iskolák pedagógusai leggyakrabban a felzárkóztatást, ritkábban a tehetséggondozást és a szakköri tevékenységeket említették, ebben a kategóriában mondható el egyedül, hogy a megkérdezett húsz tanárból csak itt volt három, aki határozott

és részletes (kimondottan lelkes) választ adott a kérdésre. „*Kooperatív technikákat, projekt módszereket alkalmazunk.*”

„*A gyerekek is, sokkal szívesebben tanulnak így. Nagyon szeretik az interaktív táblát, a csoportmunkát, nagyon-nagyon.*”

A szerző disszertációs témájával kapcsolatban eddig megjelent publikációi:

(az MTMT alapján)

- 1) Alpár, Vera Noémi: Non scholae, sed vitae discimus: Oktatásetikai kérdések és dilemmák
In: Rixer, Ádám (szerk.) A járvány hosszútávú hatása a magyar közigazgatásra
Budapest, Magyarország : Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Lőrincz Lajos Közjogi Kutatóműhely (2021) 488 p. pp. 365-394. , 30 p.
Könyvrészlet/Szaktanulmány (Könyvrészlet)/Tudományos
[31991787] [Admin láttamozott]
- 2) Birher, Nándor ; Alpár, Vera ; Knoll-Csete, Edit ; Sőréné, Batka Eszter
Human solidarity – the ultimate victory of good-will, understanding, knowledge and peace
Cambridge Engage 2021 : 4 pp. 1-41. , 41 p. (2021)
DOI Teljes dokumentum
Folyóiratcikk/Szaccikk (Folyóiratcikk)/Tudományos
[31971921] [Nyilvános]
- 3) Alpár Vera Noémi: A társadalomfelfogás és társadalomszabályozás szerepváltozásai Spencer és Durkheim axióma-rendszerében
Pléh, Csaba ; Pokol, Béla ; Szmodis, Jenő ; Tóth, J. Zoltán ; Paczolay, Péter ; Alpár, Vera Noémi ; Csillik, Péter ; Birher, Nándor ; Pongrácz, Alex, In: Tóth, J. Zoltán (szerk.) Herbert Spencer öröksége : Tanulmányok, reflexiók Herbert Spencer születésének 200. évfordulója alkalmából
Budapest, Magyarország : Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar (2021) 252 p. pp. 173-194. , 21 p.
Könyvrészlet/Könyvfejezet (Könyvrészlet)/Tudományos
[31913184] [Nyilvános]
- 4) Alpár, Vera: A hazai alapfokú oktatás vizsgálata: A misztikus iskola és az irracionális esélyegyenlőség
Jelkép KOMMUNIKÁCIÓ, KÖZVÉLEMÉNY, MÉDIA : 2020/2. szám - különszám pp. 2-22. Paper: D O I : 1 0 . 2 0 5 2 0 / J E L - K E P . 2 0 2 0 . 2 . 3 , 21 p. (2020)
Folyóiratcikk/Szaccikk (Folyóiratcikk)/Tudományos
[31913191] [Nyilvános]
- 5) Alpár, Vera: COVID-19 pandémia globális hatásvizsgálata
GLOSSA IURIDICA 7 : Különszám pp. 263-298. , 36 p. (2020)
Folyóiratcikk/Szaccikk (Folyóiratcikk)/Tudományos
[31815660] [Nyilvános]
- 6) Alpár, Vera(2020): The State, the Society and the Responsible Education Policy
In: Miskolczi, Bodnár Péter (szerk.) XVI. Jogász Doktoranduszok Országos Szakmai Találkozója
Budapest, Magyarország : Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar 305 p. pp. 11-25. , 14 p.
Könyvrészlet/Konferenciaközlemény (Könyvrészlet)/Tudományos
[31615259] [Nyilvános]

- 7) Alpár, Vera (2020): Education and Political Responsibility
In: Miskolczi, Bodnár Péter (szerk.) XVII. Jogász Doktoranduszok Országos Szakmai Találkozója
Budapest, Magyarország : Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar 323 p. pp. 17-26. , 10 p.
Könyvrészlet/Konferenciaközlemény (Könyvrészlet)/Tudományos
[31615252] [Nyilvános]
- 8) Alpár, Vera(2020): Meg kell tanítani a gyerekeket a média értelmes használatára: Tudományos ismeretterjesztés interjú
Magyar Vállalkozói Kamara folyóirat Kamara : - p.
<http://kamaraonline.hu/cikk>
Folyóiratcikk/Ismertetés (Folyóiratcikk)/Tudományos
[31305543] [Nyilvános]
- 9) Alpár, Vera(2020): Problem and Solution Based Learning, PBL/SBL:
HATEKONY TANULÁSI FOLYAMAT - Probléma-alapú tanulás/tanítás , 15 p.
https://www.researchgate.net/publication/339711619_HATEKONY_TANULASI_FOLYAMAT_-_Problema-alapu_tanulastanitas_Problem_Based_Learning_PBL_METODOLOGIA_es_KUTATAS, Megjelenés: Európa,
Egyéb/Segédlet (Egyéb)/Oktatási
[31305488] [Nyilvános]
- 10) Alpár, Vera (2020): A hazai alapfokú közoktatás vizsgálata: - A misztikus iskola és az irracionális esélyegyenlőség, MTA - MKKT
Egyéb konferenciakötet/Tudományos
[31305460] [Nyilvános]
- 11) Alpár, Vera(2020): Innovatív oktatási módszerekkel a nemzetköziesítésért:
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK NEMZETKÖZIESÍTÉSI JÓGYAKORLATAI
Budapest, Magyarország : Tempus Public Foundation , ISBN: 9786155319709
Könyv/Szakkönyv (Könyv)/Tudományos
[31305443] [Nyilvános]
- 12) Alpár, Vera (2020):EU Tempus Campus Program Methodology, Case-studies and Good Practices
Kutatási adat/Tudományos
[31305351] [Nyilvános]
- 13) Birher, Nándor ; Alpár, Vera ; Knoll-Csete, Edit ; Sőréné, Batka Eszter(2020):
What the World needs now is solidarity, Cambridge Engage 2020 : 8 pp. 1-36. , 36 p.
DOI Teljes dokumentum
Folyóiratcikk/Szaccikk (Folyóiratcikk)/Tudományos
[31971857] [Nyilvános]
- 14) Alpár Vera - Király Lilla (2020): Hogyan szerezzünk piacképes jogi tudást?:
Kompetencia elvárások a magyar jogi felsőoktatásban
In: Szókö, István; Tóth, Péter; Horváth, Kinga; Stefan, Gubo (szerk.)
Proceedings of 12th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics

Komárno, Szlovákia : J. Selye University pp. 9-44. , 36 p.
Teljes dokumentum
Könyvrészlet/Konferenciaközlemény (Könyvrészlet)/Tudományos
[31808709] [Nyilvános]

- 15) Alpar, Vera (2019): EDUCATIONAL POLICY FOR THE 21th CENTURY JOB MARKET: The relationship between primary school legislation, administration, and educational effectiveness from the perspective of the new, changing paradigm of implicit discrimination - Egyéb konferenciakötet/Tudományos
[31305345] [Nyilvános]
- 16) Alpár, Vera Noémi: A kompetenciafelmérések dinamikus és komparatív vizsgálata különös tekintettel a különböző gazdaságföldrajzi adottságú iskolák pedagógiai hozzáadott értékeire (2018)
Kutatási adat/Tudományos
[30856158] [Nyilvános]
- 17) Alpár, Vera: Gondoskodó és/vagy esélyteremtő állam. - 'A társadalmi átalakulás történeti, kulturális beágyazottsága, ütközőpontjai a Kárpát medencében a XXI. század elején' Konferencia, 2008. május 23.
<http://bpk.nyime.hu/?id=11539>
Gondoskodó és/vagy esélyteremtő állam: Hatékony szociálpolitika, esélyegyenlőség megteremtése, - Integráció, - Társadalmi kohézió
Sopron, Magyarország : Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME) (2008) , 14 p.
- 18) Alpár Vera ; Zongor, Attila (szerk.): Az európai szolidaritás eszközeinek felhasználási lehetőségei a csatlakozás után – Fejlesztési projektek az EU-tagállamokban, különös tekintettel a Strukturális Alapok felhasználására, kutatás, Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma r., 2001-2002. 06. (több kiadvány, prospektus is készült a kutatási eredmények nyomán, referencia: Zongor Attila) Budapest, Magyarország : Kulturális Örökségvédelmi Hivatal (2002) , 127 p.
- 19) Vera Alpar: *La question de logement et les raisons des problèmes sociaux dans les villes* 1998. - *Le travail social en Europe*, - Brussels, Idegennyelvű tankönyv, 2003., (angol és francia, ISBN 90-5095-242-9)
- 20) Alpár Vera: Dilemmák a szociális munkában - Személyes gondoskodási feladatok az alap- és szakosított ellátások területén (tankönyv és munkafüzet) - A(z) 1853-06 modul 016-os szakmai tankönyvi tartomeleme, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2010.
- 21) Alpár, Vera (szerk.) ; Kulcsár, László (szerk.) ; Kovács, Dezső (szerk.)
Térség - Gazdaság - Társadalom: Válogatás PhD hallgatók műhelymunkáiból
Gödöllő, Magyarország : Gödöllői Innovációs Központ Kft. (2009) , 347 p.
ISBN: 9789639742383
Nyilvános idézők összesen: 20 Független: 16 Függő: 4
- 22) Alpár Vera: "Itt élned, halmod kell" - Területi esélyegyenlőtlenségek Magyarországon, (előadás) *Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület és a Kodolányi János Főiskola által szervezett „Szociális munkára felvértezve - Kompetenciák a gyakorlatban” Országos Tudományos Szociális Konferencia*, Budapest, 2016. november 25.

- 23) Alpár Vera: Törési és kitörési pontok keresése ...
ESELY: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat 9 : 4 pp. 75-85. , 11 p. (1998)
(Teljes dokumentum elérhető: Matarka)
- 24) Alpár Vera: A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése , oktatáskutatás és -fejlesztés területén szakértői részvétel (felvételi, értékelő és vizsgarendszer kidolgozása, új szakmák beemelése, tananyag készítés és lektorálás) a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) a TÁMOP 2.2.1-08/1-2008-0002 kiemelt projekt szakmai tevékenységében 2008-2011. (Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 2.2.1. „A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése” c. projekt (TÁMOP 2.2.1-08/1-2008-0002) keretében)
- 25) Alpár Vera - Herczog, Mária: A gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006-2012. ELTE ÁJK, Helsinki Bizottság, UNICEF, 2014.
- 26) Vera ALPAR: Home-Start International (Gyermekjogok) – International Research, A kutatást az Európai Bizottság finanszírozta a 2002-06-os Közösségi Cselekvési Program a Társadalmi Kirekesztődés Leküzdésére című program keretében. London, 2006. ISBN-10: 0-9552289-2-1,
- 27) Vera ALPAR: Equal opportunities and equal treatment means of remedying those problems, EUTA–e-Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest, 2009.
- 28) Alpár, Vera ; Sebhelyi, Viktória ; Almási, Judit ; Herczog, Mária (szerk.)
Figyeljetek ránk!: a gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006-2012
Budapest, Magyarország : Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület (2013) , 206 p.
- 29) Alpár Vera: A közoktatás kiegészítő, felszárkóztató és tehetséggondozó intézményrendszereinek feltérképezése a Kárpát-medencében; Kormányzati szakértői munkák (EFOP Felszárkóztatási Program Kutatás, 2018-2019.)
National Strategy of Equal Opportunity and It's Implementation - presentation 2007 - Conference (March 5. 2007.)
<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16273&galleryID=31&&show=5>
- 30) Vera ALPAR: National Strategy of Equal Opportunity and It's Implementation - presentation 2007 - Conference (March 5. 2007.)
- 31) Alpár Vera: Kulcs a jövőhöz – gyermekjogi kutatás az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának Az EU gyermekjogi Bizottsága részére 2013.
- 32) Vera, ALPAR: Information technology, competencies, digital literacy in childhood development
Budapest, Magyarország : EUTA–e-Hungary, Prime Minister's Office (2008) | Oktatás
- 33) Vera ALPAR: Technical tools for people living with intellectual, sensory disability – Information technology for disadvantaged children in the service,

- EUTA–e-Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest, 2009.
- 34) Vera ALPAR: Introduction of free education software, helping in telehouses, EUTA–e-Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest, 2009.
- 35) ALPÁR Vera: Kulturális javak elérhetőségének biztosítása – *különös tekintettel a gyerekekre (Magyarország, Gyermekmédiá Kutatás)* (kutatás és ajánlások kidolgozása a résztvevő országok számára) CULTURAL VALUES and LEISURE ENVIRONMENT ACCESSIBLE FOR EVERYONE (SEE CLEAR) nemzetközi kutatás, mely 2013-15.
- 36) Alpár Vera: Oktatással a szegénység ellen; Az iskola esélyteremtő szerepe témában megtartott 2016. november 09-ei rendezvény - "Védelem, Aktivitás, Képessé tevés" - a szegénységgel szembeni küzdelemmel foglalkozó konferenciasorozat - EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság rendezésében. 2015-2016
www.szocialiskonferencia.kormany.hu
Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság Szakmai anyagok oldala
www.szgyf.gov.hu
- 37) Alpár Vera (2019): Lehet-e területfejlesztési eszköz az oktatási rendszer? ,Universitas Budapestiensis de “Metropolitan” Annales - Tomus XII
- 38) Alpár Vera: Médianevelés (Project: Children's Media Education, 2015. június DOI: 10.13140/RG.2.2.24661.88803
https://www.researchgate.net/publication/333562980_Medianeveles
Gondoskodó és/vagy esélyteremtő állam. - 'A társadalmi átalakulás történeti, kulturális beágyazottsága, ütközőpontjai a Kárpát medencében a XXI. század elején' Konferencia, 2008. május 23. <http://bpk.nyme.hu/?id=11539>

SUMMARY

In my dissertation, I have focused on discriminatory procedures, and within this, I have tried to address and answer the questions of effectiveness, responsibility and social problems of the regulation of primary education. In my introduction, I will explain the reasons for my choice of topic, present my own thoughts and general theories on equal opportunities, responsibility and discriminatory education, argue why this is so topical and present the questions and hypotheses that the basic problem itself raises. The PISA survey, which examines the performance of students in OECD countries in mathematics, reading comprehension and science, provides an important international comparison while also assessing the socio-economic status of students and the interrelationships between these through a questionnaire survey. Hungary is underperforming compared to the average in all three tests, but the really glaring data is that it is lagging behind in that the domestic education system not only simply fails to reduce the disadvantages that result from pupils' family, socio-cultural and economic backgrounds but actually exacerbates them. In my thesis, I intend to demonstrate that almost all types of discrimination are explicitly and latently embedded in our education system and that this is the fundamental reason why there is a relatively direct and strong correlation between family background characteristics and students' school outcomes and life chances.

This implies, from a national economic perspective and for the future of Hungary, that inequalities in knowledge acquisition and skills development mean that masses of people are denied career opportunities, they are dead-ended in terms of career, talent is wasted, health and social expenditure is higher, tax payments are lower. Where this is not the case, the PISA surveys also show that in that countries where the average score is high and the correlation between students' family background and performance is weak, students perform well regardless of their family-home circumstances, and where school results largely reflect students' talent and hard work. They attend schools with a different atmosphere, equity in schools helps motivation to learn and individual fulfilment, so drastically reducing all forms and manifestations of discrimination in schools is important for the future of society and the economy. My hypotheses formed the basis of the research that I conducted, which was based on the territorial and social educational aspects of discrimination and inequality, and then on the regulatory and legislative practices, as well as on the examination and analysis of government policies. In my secondary research, I used the 'funnel principle' of epistemology to examine the conceptual framework and the scientific, philosophical and ideological background of the topic.

This was followed by an introduction to the important literature dealing with the legal theory and practice background, the codification aspects of equality and equity, the clarification of responsibilities, duties and roles, the relationship between human and children's rights, the right to education and its social functions, equal treatment, equal opportunities and discrimination in education, the legal regulation of public education at international and national level. An important part of the dissertation is the situation analysis, which is mainly a presentation of legal and educational research, scientific findings, statistics, case studies, critical analysis of phenomena related to equal opportunities and fair education in schools. In the international perspective chapter on discrimination regulation, I will examine how EU Member States deal with discrimination against vulnerable social groups through the analysis of specific cases and the comparison of laws.

Data from all domestic primary schools, including spatial, economic and other data, derived indicators and the results of several years of competency studies provide the basis for my quantitative research. On the basis of these statistics, I will examine school inequalities, the impact of factors (students' economic and family situation, school location, infrastructure) on school performance, and the contextual impact of education. Using partly quantitative and partly qualitative methods, I will analyse the correlates and spatial dimensions of domestic primary school pupils' advocacy skills, and then also the reported equality problems and proposals at EU level. In my qualitative research, I investigated teachers' attitudes, sense of responsibility and awareness of rights. My conclusions and recommendations also address the links between student achievement and spatial, economical, social inequalities, as well as issues of educational policy and accountability.

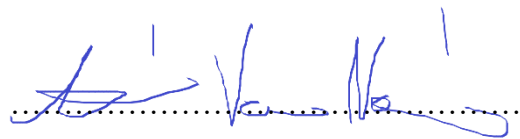
NYILATKOZAT

(Bele kell fűzni a doktori értekezésbe)

Alulírott Alpár Vera Noémi (név), neptun kód: YBXN6O nyilatkozom, hogy állam- és jogtudomány (tudományágban) nincs folyamatban fokozatszerzési eljárásom, illetve fokozatszerzési eljárásra való jelentkezésemet két éven belül nem utasították el, továbbá két éven belül nem volt sikertelenül zárult doktori védésem.

Nyilatkozom tovább, hogy nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve öt éven belül nem vontak vissza tőlem korábban odaítélt doktori fokozatot.

Dátum: Budapest, 2021. május 3.



Alpár Vera Noémi

aláírás

NYILATKOZAT

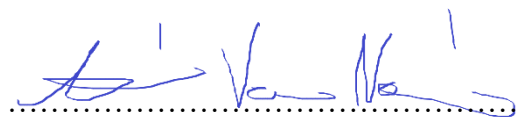
(bele kell fűzni a doktori értekezésbe)

Alulírott ezennel kijelentem, hogy a doktori fokozat megszerzése céljából benyújtott értekezésem kizárólag saját, önálló munkám eredménye. A benne található – másoktól származó – nyilvánosságra hozott vagy közzé nem tett gondolatok és adatok eredeti leőhelyét a hivatkozásokban (lábjegyzetekben), az irodalomjegyzékben, illetve a felhasznált források között hiánytalanul feltüntettem.

Kijelentem továbbá, hogy a benyújtott értekezéssel azonos tartalmú értekezést más egyetemen nem nyújtottam be tudományos fokozat megszerzése céljából.

E kijelentésemet büntetőjogi felelősségem tudatában tettem.

Dátum: Budapest, 2021. május 3.



Alpár Vera Noémi

aláírás