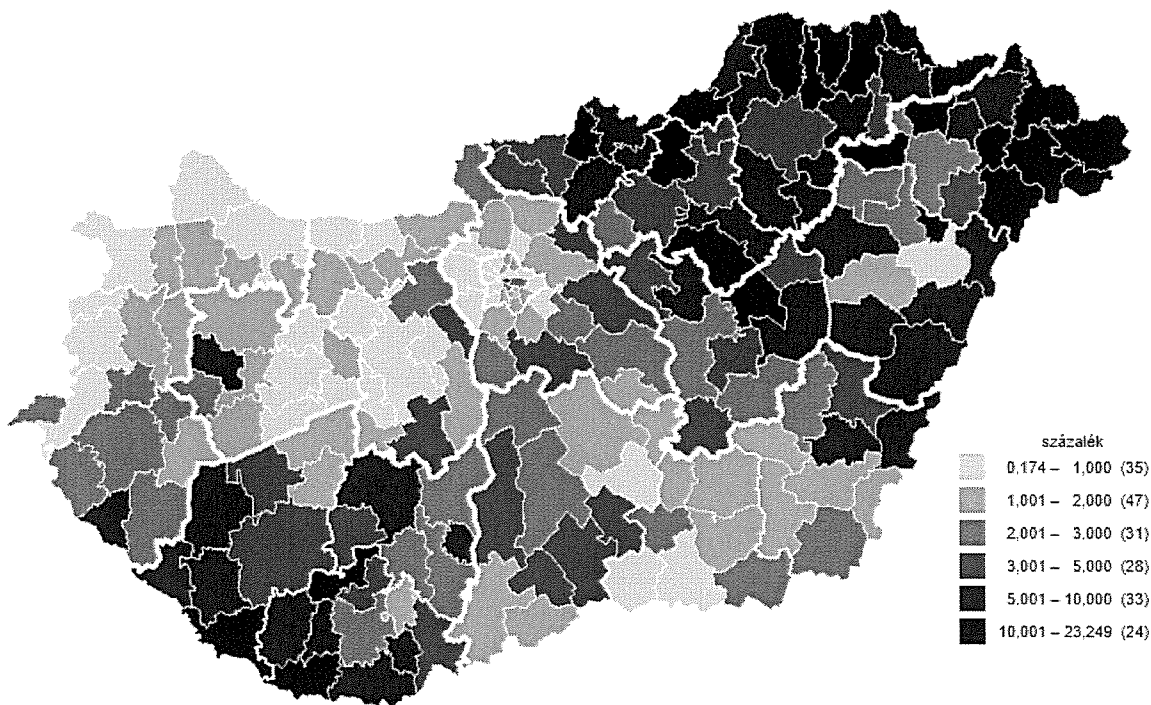


DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

TÉZISFÜZET



ALPÁR VERA NOÉMI

AZ ISKOLAI

ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG

A TERÜLETI ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK,

AZ ISKOLAI KULTÚRA ÉS AZ OKTATÁS

EREDMÉNYESSÉGÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSRENDSZERE

Alapvetések

Számtalan hazai kutatás és nemzetközi jelentés kongatja a vészharangot a magyar iskolarendszer teljesítménye miatt. Amelyik tanulmány mélyebben foglalkozik a kérdéssel, kimutatja, hogy a gyenge eredményeknél is nagyobb probléma az, hogy **összefüggés van a tanulók családi, szociális/szocioökonómiai háttérének és az iskolai teljesítményük között**. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az OECD-országok közül Magyarországon legnehezebb a hátrányos helyzetből kitörni. A szülők végzettsége, gazdasági helyzete mindig is hatással volt a gyermekek iskolai pályafutására, továbbtanulási lehetőségeire, de ez a mai viszonyok között különösen jellemző és statisztikailag is tisztán kimutatható esélyegyenlőtlenségi, humán erőforrás-gazdálkodási és nemzetgazdasági szempontból is aggasztó és negatív jelenség.

Az **iskolai teljesítményekben tapasztalható nagy területi különbségekről** is régóta tudunk. Pontosabban az közhelyszerű tény, hogy a hátrányos gazdasági helyzetű régiókban, a perifériákon vagy a kistelepüléseken levő iskolákban tanuló gyerekek kisebb eséllyel juthatnak be magasabb presztízsű középiskolákba, egyetemekre. Ez további életútjukat is meghatározza. Ehhez a tapasztalathoz olyan vélekedések kapcsolódnak, hogy a hátrányos helyzetű településeken az iskolák, a pedagógusok is gyengébb teljesítményt nyújtanak (Coleman 1994, Mérei 1998, Bourdieu 1999), illetve hogy azokra a gyerekekre, akik rosszabb szociális összetételű iskolába/osztályba járnak, egyfajta „lehúzó erő”, míg azokra, akik jobb szociális háttérű gyerekekkel járnak egy intézménybe/közösségbe, úgynevezett „felhúzó erő” hat. Ennek a szakirodalomban „kontextuális effektusnak” nevezett hatásnak a feltételezése hatással van a szülők választására, és elősegíti a szelekció és a szegregáció fokozódását, de kérdéses, hogy valójában milyen hatásmechanizmus húzódik meg a jelenség mögött, és hogyan függ össze azzal a ténnyel, hogy az iskolák közötti különbség, azaz a szórás kimutathatóan nagyobb, mint az iskolákon belül a tanulók teljesítménye között. (Cs. Czachesz, Radó 2003)

Az iskolák és iskolai teljesítmények területi eltéréseinek megfigyelései, a családi kulturális tőkének és a szocioökonómiai háttérnek az iskolai eredményességre gyakorolt befolyásának kutatásai nem újkeletűek, de a nemzetközi mérések beindulásával nagy léptékben is mérhetőek, tudományosan kutathatóak – ennek fontos feltétele, hogy nemcsak a tanulási teljesítményeket rögzítik, hanem sok háttéradatot is felvesznek, ezzel bonyolultabb társadalmi

és kulturális összefüggések is számszerűsíthetők, és ezáltal összehasonlíthatóvá, elemezhetővé válnak.

A nemzetközi összehasonlítás (elsősorban a PISA mérések) térben, időben (mivel 20 éve gyűjtik az adatokat, ez már szinte egy generációnyi idő) globális léptékben, a hazai mérések országon belül teszik lehetővé a folyamatok, összefüggések kutatását, megértését. Konkrét vizsgálataink során az országos mérések (kiemelten az OKM) adatait használtuk, de a nemzetközi felmérések elemzéseit is figyelembe vettük. (Nahalka 2015)

A nemzetközi mérések alapján bebizonyosodott, hogy Magyarországon valóban kirívóan nagy, az összes vizsgált ország közül a legnagyobb az iskolai esélyegyenlőtlenség, vagyis a tanulás eredményei hazánkban függenek össze legerősebben a szociális helyzettel. Ez szinte determinálja a gyerekek sorsát, 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”. A hazai felmérések pedig az országon belüli területi egyenlőtlenségekre irányítják a figyelmet, hiszen mérhetővé vált az a különbség, amely a különböző fejlettségű, helyzetű régiók, illetve települések iskoláiban tanuló gyermekek teljesítménye között tapasztalható, tehát kimutatható az összefüggés a területi adottságok és a tanulási eredmények között, ami szintén az iskolai esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatba hozható jelenség. (Országelemzés, Európai Bizottság, 2017. november)

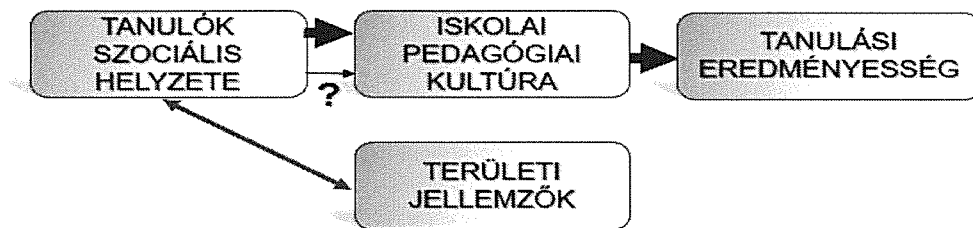
Az a kérdés is foglalkoztatott minket, hogy az iskolarendszerben tapasztalható esélyegyenlőtlenségi problémák hogyan függenek össze a pedagógiai és a tágabb értelemben vett iskolai kultúrával; a felvetett, statisztikai adatok segítségével megjeleníthető és megválaszolható kérdéseken túl milyen összefüggés lehet az iskola mint szervezet működése és a tanulók teljesítménye, esélyei között. Ezért a kutatásunkat szervezetszociológiai és a témához kapcsolódó interdiszciplináris elméleti keretbe helyeztük, hogy a kutatási eredmények alapján az iskolai kultúrára, annak szervezeti feltételeire vonatkozó következtetéseket és ajánlásokat is meg tudjunk fogalmazni.

Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

Kutatásunk alapproblémájának tekintettük a területiség, az iskolai teljesítmény, eredményesség, a szociális, családi háttér és az esélyegyenlőtlenség összefüggéseit.

Az volt a kérdésünk, hogy mi jellemzi a területi egyenlőtlenség és a szocioökonómiai háttér meghatározó szerepét a tanulás eredményességében, pontosabban az összefüggésük milyen a tanulás eredményességével. Kutatási kérdéseink elméleti megalapozásához a látens diszkrimináció modellt használtuk, amely az iskolai esélyegyenlőtlenség okainak, hatásrendszerének a jelenleg legkomplexebb magyarázatát adja. Eszerint 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, vagyis egyfajta társadalmi transzformációs funkciót tölt be az oktatási intézményrendszer. 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-e, vagy a területieket, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt.

Feltételezünk egy hatásrendszert, amely a területi jellemzőket tekinti kiindulási pontnak, amely kölcsönhatásban van a tanulók családi hátterével, szociális helyzetével, amely „valamilyen” összefüggésben van az iskolai kultúrával (mint szervezeti kultúrával) és azon belül az iskolai pedagógiai kultúrával, amely „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 háttérre determinálja, akkor ezt igazságtalan és esélyegyenlőtlen rendszernek nevezhetjük.



1. ábra: A kutatásunkban tanulmányozott hatásrendszer

Forrás: Saját szerkesztés

Kutatási kérdéseink:

1. Miképpen jellemezhető a családi háttér, valamint a területi jellegzetességek egymáshoz viszonyított hatása a tanulás eredményeire?
 - a) Hogyan jellemezhető a családi háttér hatása a tanulás eredményeire?
 - b) Hogyan jellemezhetőek a területi jellegzetességek hatásai a tanulás eredményeire, közvetlen vagy közvetett hatásokról van-e szó?
 - c) Közvetíti-e az iskola a családi háttér hatását és a területi jellegzetességek hatásait, és vajon melyiket milyen módon közvetíti?
 - d) Valóban kimutatható-e az iskolai teljesítményekre vonatkozó kontextuális effektus, vagyis a területi tényezők közvetett „felhúzó” hatása?
2. Van-e kimutatható kölcsönhatás
 - a) az iskola – mint telephely – adottságai (állapota, felszereltsége, ellátottsága),
 - b) a terület gazdasági fejlettsége,
 - c) a diákok szociális háttere
 - d) és az oktatási munka eredményessége között?
3. A pedagógusok munkájuk során miképpen látják, tapasztalják és értékelik a következő esélyegyenlőségre hatást gyakorló tényezőket:
 - a) az iskolai kultúra és azon belül az iskolai pedagógiai kultúra,
 - b) a családi háttér,
 - c) a területi jellemzők
 és azok hatását a tanulási eredményességre?

4. Kimutatható-e összefüggés az oktatási rendszert érő esélyegyenlőtlenségi és egyenlő bánásmódbeli panaszok számának, típusának megoszlása és a területi egyenlőtlenségek között?

Az alkalmazott módszerek vázolósa

Az esélyegyenlőtlenségi problémakör elméleti kereteinek felvázolósa után interdiszciplináris megközelítést alkalmazva és elsősorban a hagyományos gazdaságföldrajz alapjait használva, de annak leíró jellegét jelentős mértékben meghaladva a területi adottságokból, a térelrendeződésből eredő törvényszerűségekből indultunk ki feltáró, elemző módon, hiszen a gyakorlat számára közvetlenül is hasznosítható, problémamegoldó szemlélettel kutattunk. A területi aspektus nemcsak az országok, megyék, régiók, települések térkép szerinti összehasonlítását jelenti, hanem a területi tagolódás szintjeit, típusait, az intézmények egymáshoz való viszonyát, a társadalmi folyamatok térbeli szerveződését. Ezek a kutatások bizonyítják, hogy az iskolai teljesítmény összefügg a területiséggel, de csak közvetve, bizonyos transzferhatásoknak köszönhetően.

Az elméleti bevezető rész már egy szekunder kutatás, amelyben feltérképeztük a szakirodalom egyenlőségre és esélyegyenlőségre vonatkozó filozófiai, történeti, szociológiai és politológiai megközelítéseit, a szocioökonómiával, motivációval, intézményi kultúrával és intézményi klímával kapcsolatos, primer kutatásaink tervezésében, megvalósításában, illetve elemzésében is felhasznált szervezetszociológiai, szociálpszichológiai elméleteket, modelleket.

A vizsgálatainkhoz felhasználtuk a pedagógiai hozzáadott értéket (PHÉ), ami viszont a látens diszkrimináció modell alkalmazásával szorosan összekapcsolódik (Papp Z. 2013). Akkor tekinthetjük PHÉ-nak két egymást követő teszteredmény különbségét (a felhasznált OKM-adatok alapján 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. Kutatásainkban a tanulói teljesítménymérések eredményeit vettük tekintetbe, 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 kutatásaink során, 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.

Az általunk vizsgált hatásrendszer három fő tényezője: **az iskola adottságai** (annak teljesítménye, felszereltsége, helyszíne), **a diákok szociális helyzete** (családi háttér), valamint **a település adottságai** (gazdasági helyzete, mérete, típusa).

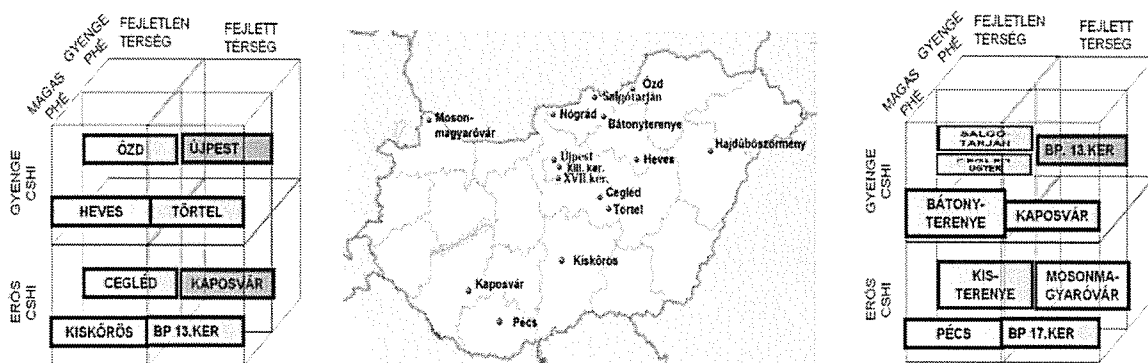
1. Az első kutatási kérdésünk megválaszolása érdekében a területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálata (szekunder, elemző, kvantitatív kutatás) során az elérhető és a témában releváns statisztikai adatokat dolgoztuk fel. Az Országos Kompetenciamérés eredményeit használva megvizsgáltuk, hogy egymáshoz viszonyítva milyen erős összefüggésben van egyrészt a tanulók szociális helyzetének mutatója, a CSHI (családi háttér index), másrészt a területi hatásokat jellemző mutatók (a településtípus, valamint az iskola régiója) a tanulók teljesítményével (a tesztpontszámmal is és a PHÉ-vel is). A vizsgálati módszer: egyváltozós általános lineáris modell (Univariate General Linear Model), hagyományos nevén a kovarianciaanalízis (legalábbis az általunk használt egyszerűbb változatát tekintve). A számítás alapvető eredménye az az arány, amely a teljesítménymutató varianciájának meghatározásában a CSHI, illetve az adott területi jellemző szerepét mutatja be (parciális éta). Ez alapján dolgozatunk azon kérdését kívántuk megválaszolni, az iskolai teljesítmény kapcsán milyen összefüggés lehetséges a családi háttér és a területi adottságok között.

E kutatási kérdésünk a kontextuális effektus jelenségének kritikai felülvizsgálatát is tartalmazta, vagyis megvizsgáltuk, valóban van-e hatása az iskola társadalmi összetételének a tanulók teljesítményére az úgynevezett „felhúzó erőn” keresztül. A teljesmintás vizsgálat során a tanulókat beosztottuk iskolai, egyéni teljesítményük és családi, szociális háttérük alapján. A tanulói CSHI és teljesítmények (matematikai PHÉ) és az iskola háttérének függvényében analizáltuk az azonos szociális háttérű tanulókra leszűkített mintákban kétmintás t-próbával az adatokat, és összehasonlítottuk: mennyire szignifikánsan hat rájuk a kontextuális effektus.

2. Külön kérdésként kezeltük az iskola területi adottságain belül a telephelyi infrastruktúrának a vizsgálatát (primer, elemző kvantitatív kutatás), melynek során az elérhető és a témában releváns statisztikai adatok feldolgozásával, elemzésével az iskola – mint telephely – adottságai (állapot, felszereltség, ellátottság), valamint a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket elemeztük. Kutatásunkhoz az Oktatási Hivatal teljesítménymérésének eredményeit és a KSH területi, gazdasági adatait használtuk fel. Az OKM során kitöltöttek minden telephelyen, azaz iskolában (a mi táblázatainkban feladatellátó hely, rövidítéseinkben FEH) egy ún. „Tanulói kérdőív”-et, egy „Telephelyi kérdőív”-et és egy „Intézményi kérdőív”-

et, az ezekben rögzített adatok segítségével tudunk következtetéseket levonni az iskolai infrastruktúra, felszereltség, a környezeti adottságok és a teljesítmény közötti összefüggésekre vonatkozóan.

3. Az időben és térben is legnagyobb kutatásunk során pedagógusokkal készítettünk irányított, strukturált interjúkat. Területi adottságok szerint rendszereztük a régiókat, a településeket, teljesítmény szerint az oktatási intézményeket, és eszerint háromdimenziós szisztémában választottuk ki kutatási helyszíneinket. Az iskolák kiválasztását térségi adottságuk (GDP) és teljesítménymutatóik (OKM-tesztek) alapján végeztük el. Kiszámoltuk az iskolák 2014. évi 8. osztályos kompetenciamérés matematika és szövegértés átlagpontszámainak összegét, és meghatároztuk ezen adathalmaz alsó és felső kvartiliseit. Kiszámoltuk továbbá az iskolák átlagos pedagógiai hozzáadott értékeinek (PHÉ matematikából és szövegértésből) összegét, és az így adódó adathalmaznak is meghatároztuk az alsó és felső kvartilisét. Budapestet is egy régiónak tekintve felosztottuk az ország régióit gazdasági értelemben (fejlettség szempontjából) erős és gyenge régiókra, a teszteredmény-adatok alapján a felső kvartilis feletti iskolákat erős teszteredménnyel, az alsó kvartilis alatti iskolákat gyenge teszteredménnyel rendelkezőknek neveztük el, valamint a PHÉ-adataik szerint a felső kvartilis feletti iskolákat erős PHÉ-vel, az alsó kvartilis alatti iskolákat gyenge PHÉ-vel rendelkezőknek tekintettük.



2. ábra: a két fél-fél éves kutatás helyszíneinek illusztrációja térképen, illetve a térségi fejlettség, az iskolai teljesítmény és a családi háttér három dimenziójában megjelenítve

Forrás: Saját szerkesztés

A fenti leírás szerint kiválasztott iskolákban, intézményenként 4-5 pedagógussal irányított, strukturált interjúkat készítettünk 2014-ben és 2016-ban, Magyarország 17 településének 20 iskolájában, összesen 80 pedagógussal. Közel százhusz órányi anyag gyűlt össze a két és fél

éves munkánk nyomán, melyben az ELTE leendő pedagógus hallgatóinak két csoportja is részt vett.

A kérdéseink elsősorban arra irányultak, mennyire érzékelik helyi és iskolai szinten komoly és megoldandó problémának az esélyegyenlőtlenséget, és függenek-e nehézségeik, problémáik a település méretétől, típusától, ellátottságától, gazdasági adottságaitól, mennyiben látják úgy, hogy az általuk tanított kisdíákok jövője, esélyei összefüggnek azzal, hogy milyen adottságú területen, milyen oktatásban részesülnek, és alkalmaznak-e bármilyen eszközt, pedagógiai módszert stb. az esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölésére, vagy van-e az iskolájukban valamilyen jógyakorlat, kezdeményezés, ötlet vagy legalább szándék, amely az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének irányában hat. Az interjúk szövegét területi szempont szerint rendszerezve, majd a változóinkra vonatkozó pedagógusi attitűdök szerint válogatva feldolgoztuk, elemeztük.

4. Az esélyegyenlőtlenség kérdéséhez végzett kiegészítő vizsgálatunk volt az ombudsmani panaszok elemzése (primer kvantitatív kutatás), melynek során az esélyegyenlőtlenségi és egyenlő bánásmódbeli problémák esetén az érdekérvényesítő képességet, az asszertivitást, annak területi vetületeit vizsgáltuk azzal, hogy az Alapvető Jogok Biztosa Hivatalának Könyvtárában hozzáférhető dokumentumok, éves jelentések és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala által rendelkezésünkre bocsátott iratok alapján oktatási, iskolai témájú, emberi jogokkal kapcsolatos bejelentéseket, panaszokat elemeztünk 2017-ben és két évre visszamenőleg, tematikájuk és területi megoszlásuk szerint.

Az eredmények tézisszerű felsorolása

1. Bebizonyítottuk (OKM-eredmények statisztikai elemzésével), hogy **a területiség valójában a családi háttéren keresztül van összefüggésben az iskolai teljesítménnyel.** Azt is kimutattuk, hogy az iskola nem nagy, de kimutatható mértékben **a szociális helyzettel összefüggő módon fejleszti a tanulókat.** Ehhez kapcsolódóan statisztikai módszerrel tettük láthatóvá a **kontextuális effektussal** kapcsolatos eddigi elemzések korlátait is; számításaink szerint nem az osztályban ható „felhúzóerő”, hanem a szelekció a fő oka a kedvezőbb szocioökonómiai státuszú osztályba járó rossz szociális háttérű tanulók jobb iskolai teljesítményének. Az adatok elemzése alapján elmondhatjuk, hogy az eredmény ellentmondásos, ami azt jelenti, hogy nincs tiszta viszonyrendszer a változók között, és bár ma sok esetben törvényszerűnek tekintik a kontextuális hatás létezését, adatelemzéseink szerint a jelentősége sokkal kisebb, mint azt általában feltételezik, éppen szélsőséges esetekben **egyáltalán nem is kimutatható.**

2. Bebizonyítottuk, hogy **sem a tanulói teljesítmények, sem a területi adottságok nincsenek összefüggésben az iskolaépület állapotával; az informatikai felszereltséggel pedig kis mértékben ugyan, de fordított kapcsolatban vannak;** továbbá azt, hogy az iskolai könyvtár felszereltségét és a gyerekek szociális háttérének kedvezőségét egyenes arányosság jelelmezi, azonban ez az adatelemzési eredmény valószínűleg nem ok-okozati, hanem közös oksági összefüggést mutat.

3. Kimutattuk az általunk készített strukturált, irányított pedagógusinterjúk elemzésével **a pedagógusok jellemző attitűdjeit, percepcióit az iskolában megjelenő esélyegyenlőségi problémákkal, valamint azok területi és társadalmi vonatkozásaival kapcsolatban,** az ezekben megjelenő (mind magukat a megfogalmazott problémákat jellemző, mind a pedagógusok hozzáállásában felfedezhető) **területi különbségeket.** Kiemeltük és elemeztük az esélyegyenlőtlenségek **okaira vonatkozó jellegzetes szemléletmódokat,** melyek **meghatározzák a jelenlegi iskolai pedagógiai kultúrát.** Az egyik megfigyelésünk az esélyegyenlőtlenség pedagógusi percepciójáról: különböző típusú feszültségeket tapasztalnak a gyerekek között a jól teljesítő, erős adottságokkal rendelkező iskolák és a gyengén teljesítő, rosszabb gazdasági háttérű iskolák tanárai, azonban az intervenciók módszereik igen hasonlóak. A hátrányos helyzetű területeken lévő, gyenge teljesítményt nyújtó iskolákban tanító pedagógusok az esélyegyenlőtlenség csökkentését jellegzetesen a tanórán kívüli

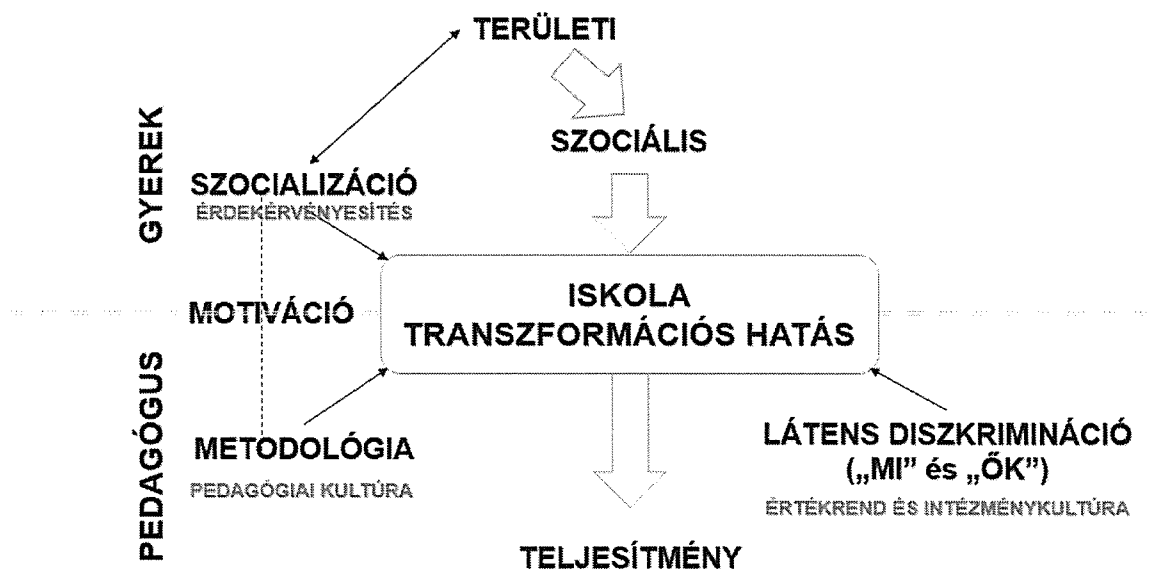
„felzárkóztatás” formájában tartják megvalósíthatónak, a jó adottságú, jól teljesítő iskolákban találkoztunk néhány olyan pedagógussal, aki differenciálásról és egyéb innovatív módszerek tanórai használatáról számolt be. Szignifikáns különbségeket találtunk a **pedagógusok szülőkkel való kapcsolatában**. A jó adottságú, jól teljesítő iskolákban a szülők inkább támogatóként, együttműködő szereplőkként jelentek meg, míg a hátrányos helyzetű területeken lévő, gyenge teljesítményt nyújtó iskolákban inkább elvárásokat fogalmaztak meg a pedagógusok a tanulók családtagjaival szemben, akiknek a motivációt, a házi feladatokban a segítséget kellene biztosítani számukra. Ez a különbség egyértelműen tükrözi az iskolarendszer azon gyengeségét, hogy az intézmény ott érzel a tanulóknál **deficitet**, amikor nem képesek az iskola elvárása szerint kommunikálni és teljesíteni; ezt a percepciót számos **előítélet** és **hiedelem** is **felerősíti**, mintegy „igazolja”, ami **iskolai esélyegyenlőtlenségi csapdát** eredményez.

4. Megvizsgáltuk, hogy az oktatási rendszerben megjelenő esélyegyenlőtlenségekkel és **egyenlőtlen bánásmódbeli problémákkal kapcsolatos érdekérvényesítési képesség területi szempontból hogyan változik**, és megállapítottuk, hogy **a gazdagabb megyékben, illetve a centrumokban erősebb az érdekérvényesítési képesség, mint a hátrányosabb helyzetű megyékben és a perifériákon**, azonban a beadványok alacsony száma nem teszi lehetővé a mélyebb statisztikai elemzést. A napvilágra kerülő problémák kis száma és különösen a hátrányos helyzetű régiókra jellemző alacsony asszertivitás további kérdéseket vetett fel.

Eredmények alapján a gondolatmenet összefoglalása

Ismertetett esélyegyenlőtlenségi transzformációs problémák:

- Szocializációs folyamattal kapcsolatos felelősségek tisztázatlansága, szociális terek szeparációjának hiánya (iskolai versus otthonról hozott szocializáció) (Nikitscher 2015, Bronfenbrenner 2009)
- Motiváció kívülről történő elvárása (szülői versus pedagógiai motiváció, extrinzik versus intrinzik motiváció)
- Ideális képtől eltérő gyerek deviációként jelenik meg (deficit-modell)
- XXI. századi (társadalmi, munkaerőpiaci, pedagógiai) elvárásoknak (Halász 2001) nem felel meg az iskolarendszer (rugalmasság, tanterv, egyéni fejlesztés, interkulturalitás stb.)



3. ábra: Iskolai esélyegyenlőtlenségi transzformációs modell

Forrás: Saját szerkesztés

Paradigmaváltás szükségessége:

- Iskolai esélyegyenlőtlenségi jelenségeket (hatásokat és folyamatokat) okként vizsgáló modellek:

- Deficit (a gyerek mint input, „védett” csoportok)
- Szegregáció (szelekció, homogenitás, „lábbal szavazás”) (Kertesi, Kézdi 2004)

- Iskolai esélyegyenlőtlenség valódi okát leíró modell:

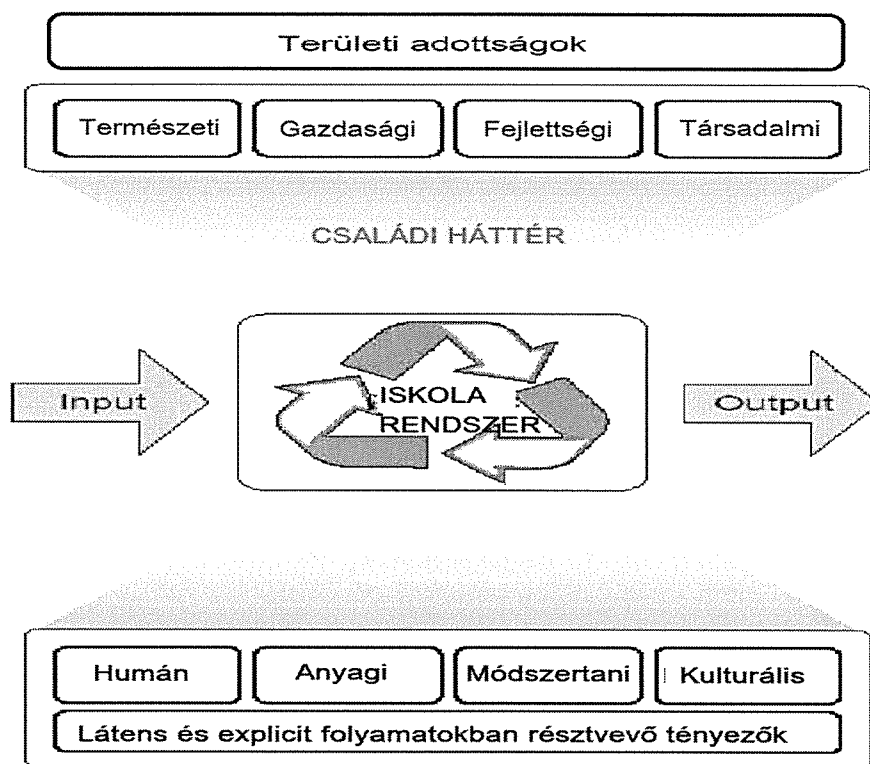
- Látens diszkrimináció (iskolai és oktatási kultúra, pedagógusi attitűd)

Következtetések, javaslatok

Az oktatásban megjelenő esélyegyenlőtlenséghez való viszonyulásban a hangsúlyt az **iskolai (pedagógiai) kultúrára** helyezzük, mivel bebizonyítottuk, hogy a **területi különbségek csak a családi háttér különbségeit közvetítik, sem a terület gazdasági fejlettsége, sem az iskola infrastrukturális ellátottsága** (legalábbis annak általunk mért jellegzetes mutatói) **nem hatnak közvetlenül az iskolai teljesítményre, tehát a területi, gazdasági körülmények közvetlenül nem az iskolában megjelenő esélyegyenlőtlenségi problémák okozói. A családi háttér, a szociokulturális helyzet okozta hátrányokat pedig a látens diszkrimináció modell értelmében maga az iskola transzformálja esélyegyenlőtlenséggé, tehát az iskolai kultúra megváltoztatása vezethetne az iskolai esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez.**

Azt a bonyolult hatásmechanizmust, amely a gyerekre hat, és amit végső soron **tanulásnak** hívunk, úgy tekinthetjük, mint **egyfajta adaptációs folyamatot a környezethez, a társadalomhoz.** A tanulás ebben az értelemben az emberiség túlélésének kulcsa volt történelmünk folyamán, tehát az iskola, vagy bármely más tanulásra (valóban!) motiváló, ösztönző tényező egyben kulcskérdés a jövőbeni nemzedékek számára, amikor ilyen sebességgel változik maga a környezet, a tudomány, a technológia, az információáramlás módja stb.

Kutatásaink eredményei által rámutattunk, hogy az iskolarendszer működését és főként hatását meghatározza a pedagógiai módszertan, a **tanári attitűd**, az osztályteremben zajló közös munka, vagyis hogy milyen **iskolai és pedagógiai kultúra jellemzi az adott oktatási intézményt.** Az, hogy milyenek az anyagi (pénzügyi, állapotbeli, infrastrukturális) működés feltételei, közvetve, inkább azért meghatározó, mert befolyásolja az alapvető hangulatot, akár még a tanítás presztízsét, a feladatvégzés gördülékenységét és ezen keresztül a tanárok munkájának minőségét, a tanulás feltételeit is.



4. ábra: Az oktatás esélyegyenlőtlenségét „meghatározó” tényezők és folyamatok iskolarendszer-fókuszú elemzése

Forrás: Saját szerkesztés

Az eddig ismertetett kutatásaink során a területiségre fókuszálva az oktatás és az esélyegyenlőség kérdését vizsgáltuk meg többféle szemszögből, amelyek rendezőelve az iskolarendszerbe bekerülő, abban mindennapjait megéllő, majd onnan kikerülő tanulók „karriertörténete”. A rendszer elemeinek (pedagógusok, infrastruktúra, iskolai kultúra, elvárásrendszer, különböző motivációk és érdekek érvényesülése) és azok „egymásra hatásának” vizsgálata, annak szabályszerűségeinek feltérképezése volt a központi célunk.

Az oktatás hatékonyságát befolyásoló tényezők folyamatos és komplex kölcsönhatásban vannak egymással, amelyek egy része az iskolai folyamatok során tudatos, vagy legalábbis nyilvánvaló, megfigyelhető, másik része azonban rejtett marad vagy a normarendszerrel való ütközése miatt, vagy azért, mert a résztvevőkben nem – de esetleg még a megfigyelőkben sem – tudatosul.

Azt láthattuk kutatásaink során, hogy a területiség szerepe a legtöbb esetben csak közvetett okként szerepel az oktatási eredményességben, azonban azt is látnunk kell, hogy a regionális

és kisebb léptékű, sőt településtípusonként változó különbségek mégiscsak léteznek, kimutathatóak és visszahatnak a társadalmi, területi folyamatokra.

A kvalitatív kutatás alapján elemeztük, hogy a különböző területi adottságú, jól, illetve rosszul teljesítő iskolák esetén milyenek a **belső kapcsolatrendszerek**, a **diák–diák**, illetve a **diák–tanár** és **tanár–tanár** esetén, valamint megfigyeltük, mely esetekben van fontos szerepe az **iskola külső kapcsolatainak**. Megállapítottuk, hogy az iskolai-pedagógiai kultúrának vannak bizonyos területi jellemzői, amelyek szoros kapcsolatban vannak az iskolai esélyegyenlőtlenség kérdésével, és vannak olyan általánosan jellemző attitűdök, előítéletek, kulturális sémák, amelyek kevésbé mutatnak területi differenciálódást. Kiemelendő következtetésünk (és mint említettük, területi különbségekben is kimutatható), hogy az esélyegyenlőtlenség egyik okozója az, hogy az iskolarendszerben **elmosódnak a felelőségek** bizonyos **motivációs** és **szocializációs funkciók** tekintetében, illetve **áttevődnek a családokra**. Ez a jelenség, illetve vélekedés olyan elvárásokat hoz létre, amelyek egyik következménye az általunk kutatott iskolai szociális transzformációs funkció. Ezért normatív intézményi problémát látunk abban, hogy a szocializációs terek nem kellően **szeparáltak**, az iskola és a család funkciója és főként felelősségei nem tisztázottak.

Utolsó kutatási kérdésünk nyomán megvizsgáltuk az **érdekérvényesítési képesség** területi jellegét. Részletes adatok nem állnak kellő minőségben rendelkezésünkre arról, hogy pontosan hogyan, hol sérülnek érdekek, csak arról, hogy nagy vonalakban milyen típusú, területileg honnan és mennyi érdeksérelemről jut el információ a hivatalokig. A mintánk így nem elég nagy ahhoz, hogy a látványos **centrum–periféria dichotómia** kimutatásán túlmenően komolyabb kvantitatív vizsgálatot végezhessünk, ezért asszertivitás tekintetében csak területi adatelemzést végezhattünk. Ennek a vizsgálatnak a megértését segítette a kvalitatív kutatás, amely során az oktatási jogok kormánybiztosával készült irányított interjúkon az ombudsman leszögezte, hogy **éles választóvonal van az érdekvédelem és a jogvédelem között**, ugyanis számos esetben látja, hogy a diákoknak sérül az érdeke, azonban amennyiben nem történik jogsértés, akkor nincs semmilyen alapja az eljárás elindításának. A diákok érdekeit sok esetben nem védi társadalmi intézmény, az iskolai esélyegyenlőtlenségek esetében a diszkrimináció **látenciája** teszi védtelenné a diákokat. Nem tudatosul, hogy érdeksérelem történik, ha mégis, akkor tabukba ütköznek. Ezzel a felismeréssel az érdekérvényesítés témaköre is a látens diszkrimináció modell keretében értelmezhető esélyegyenlőtlenségi hatásmechanizmushoz kapcsolódik, és egy olyan iskolai kultúra szükségességét teszi nyilvánvalóvá, ahol a **gyermekek valós érdekei állnak a**

középpontban, ahol a pedagógusok és maguk a diákok is tudatosabban kezelik az esélyegyenlőtlenségi kérdéseket. A kutatás ezen része ráirányítja a figyelmünket az iskolai esélyegyenlőtlenség kialakulásában szerepet játszó azon készségekre, tudásokra, amelyek éppen az alapfokú oktatás keretében fejleszthetőek (ehhez a pedagógusok ilyen irányú képzésére és aktív közreműködésére is szükség van), ilyen a jogtudatosság, a toleranciára, az önérdékérvényesítő-képességre való nevelés és a gyermeki jogokkal való visszaélések megelőzése.

Kiindulópontunk volt, majd konzekvenciaként is igazolódott, hogy a vulnerabilitások csak akkor léteznek, ha azzá formálja azokat valamely társadalmi intézmény, 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 viszonyítva és az egyenlőségekhez képest, nem az, hogy egy-két tehetséget megtaláljon, kiemeljen és gondozzon, hanem hogy minden egyes diákot támogasson abban, hogy megtalálják 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.

A következtetéseink alapján egy **integratív, inkluzív, interkulturális pedagógiai alapokra épülő, adaptív, területileg egyenletesen magas színvonalú, de a személyre szabott fejlesztést, a differenciálást** az egyik legfontosabb alapelvként kezelő, **gyermekközpontú iskolarendszer** kialakítása, az iskolai, pedagógiai kultúra és oktatásmódszertan gyökeres átalakítása képes megszüntetni a hátrányok transzformálását, a látens diszkriminációt.

Összefoglalva a megoldásokat: az iskolai esélyegyenlőtlenségi transzformáció megszüntetése (csökkentése) érdekében a főbb lépések:

- iskolakultúra és -klíma, pedagógiai kultúra, metodológia átalakítása,
- szocializáció és motiváció XXI. századi módszereinek bevezetése,
- iskola szerepének komplexitása, kibővítése (területfejlesztés, bevonás: 3. szocializációs szintér),
- adaptációs lehetőségek (PISA 2015 High Performers),
- továbbá: új kutatási irányok.

Fenti gondolatokra építve **javaslatainkban** bemutatjuk az **iskolafejlesztés** néhány **adaptálható** példáját, melyek jól szemléltetik, hogyan csökkenthető valóban az esélyegyenlőtlenség. Mivel az iskolai kultúrát közvetítő csatornának tekintjük a családi háttér és az oktatási eredményesség között, itt látjuk az esélyegyenlőség ügyének előmozdítását lehetségesnek. Ezért **az iskolai kultúra fejlesztéséhez** különböző, más területeken bevált szerveztelemzési és -fejlesztési módszereket is felvonultatunk, hogy hozzájáruljunk a rendelkezésre álló eszköztár bővítéséhez. A problémánk megközelítéséhez következtetéseinkben egy komplex elméletet és ahhoz kapcsolódó megoldási modellt alkalmaztunk, amelyben szerepet játszanak a Hofstede-elmélet alapján kialakított kulturális dimenzió modellek, valamint a szervezeti klíma modellek gyakorlati alkalmazása.

Végül **további kutatási irányokat, lehetőségeket** vetettünk fel, melyek kutatásaink során fogalmazódtak meg, de amelyeket jelen munka keretein belül nem volt módunk kibontani, elemezni, továbbgondolni.

A témához kapcsolódó néhány saját publikáció

1. Alpár Vera (2015) **D like Attention Deficit? Hyperactivity Disorder? D like DIFFERENCE!** In Hajdú Ágnes (szerk.): ADHD Conference. Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME). 40 p.
2. Alpár Vera (társszerző) (2013): **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.
3. Alpár Vera (társszerző) (2013): **Figyeljetez ránk! – A gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006–2012.** Szerkesztő: Herczog Mária, ELTE ÁJK, Helsinkii Bizottság, UNICEF, 2013.
4. Alpár Vera (2011): **A média szerepe a szórakozási modell kialakításában, Magyar Református Nevelés: Református Pedagógiai Szaklap, 12/1. pp. 17–22.**
5. Alpár Vera, Kovács Dezső, Kulcsár László (szerk.) (2009): **Térség – Gazdaság – Társadalom.** Válogatás PhD-hallgatók műhelymunkáiból. Gödöllői Innovációs Központ Kft., 2009. 347 p. (ISBN:978-963-9742-38-3) /MTMT: Könyv /Tanulmánykötet /Tudományos Független idéző: 2 Függő idéző: 2 Összesen: 4/
6. Alpár Vera (2008): **Information technology, competencies, digital literacy in childhood development.** E-tankönyv-sorozat. EUTA–e-Hungary – Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest, 2008-10:
 - o **Gyermek-informatika, a digitális kompetencia gyermekkori fejlesztése**
 - o **Művészeti kezdeményezések népszerűsítése, támogatása**
 - o **Közösségi ellátások ismertetése, felvilágosítás-nyújtás e területről**
 - o **Teleházhöz kapcsolódó kisközösségi rádió szolgáltatás**
 - o **Technikai eszközök szellemi, érzékszervi fogyatékosoknak - Informatika a hátrányos helyzetű gyermekek szolgálatában**
 - o **A hasznos és biztonságos Internethasználat gyermekkorúak számára**
 - o **Esélyegyenlőségi és egyenlő bánásmódbeli problémák orvoslási módjai**
7. Alpár Vera (2008): **Érdeklüközések jogban és jogtalanságban (reflexió),** 2008. február 4., Europeum Center for European Policy. <http://europeum.org/?p=128> (Letöltve: 2017-07-12)
8. Alpár Vera (2008): **Socially supported self-employment and social enterprise – Szociálisan támogatott önfoglalkoztatás és társadalmi vállalkozások (angolul),** Tudományos Közlemények (Általános Vállalkozási Főiskola) (19) pp. 147–153. http://epa.oszk.hu/02000/02051/00009/pdf/EPA02051_Tudomanyos_Kozlemenyek_19_005-006.pdf

9. Alpár Vera (2008): **Gondoskodó és/vagy esélyteremtő állam: Hatékony szociálpolitika, esélyegyenlőség megteremtése, - Integráció, - Társadalmi kohézió.** Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME), 14 p.
10. Alpár Vera (társszerző) (2005): **A kisgyermekes családokat segítő intézkedések hatása a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelemben.** Home-Start International – International Research. A kutatást az Európai Bizottság finanszírozta a 2002–2006-os Közösségi Cselekvési Program a Társadalmi Kirekesztődés Leküzdésére című program keretében. London, 2005. ISBN-10: 0-9552289-2-1, Kutatási jelentés, 2005. december, ISBN-13: 978-0-9552289-2-6, www.home-start-int.org
11. Ágostonné Alpár Vera (1998): **Törési és kitörési pontok keresése hajléktalanoknál.** Elmélet, gyakorlat, esetkezelés. *Esély* 10/4. p. 75–85.
12. Ágostonné Alpár Vera (1995): **Daganatos gyermekek két magyar intézményben.** *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 6/5. p. 99–104.
Teljes szöveg (1989/1. számtól): www.esely.org/index.php?action=kiadvany

A tézisfüzetben felhasznált szakirodalom

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.) A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum. Budapest.

Bronfenbrenner, Urie (2009): The Ecology of Human Development, Harvard University Press,

Coleman, J. S. (1994): Társadalmi tőke. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk..) A gazdasági élet szociológiája. Aula. Budapest.

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

Halász Gábor (2001): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.): Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 2002, 91–112. o.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 2004/7.

Mérei F. (1998): Közösségek rejtett hálózata. Osiris. Budapest

Nahalka István (2015): Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In: Széll Krisztián (szerk.): Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról. OFI, Budapest p. 23-36.

Nikitscher Péter (szerk, 2015): Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei OFI, Budapest

Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor–Tóth Ágnes (szerk.): Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról (pp. 69–88). Budapest: Argumentum Kiadó.

Országélemzés - Magyarország, Oktatási és Képzési Figyelő (2017) Oktatás és képzés, Európai Bizottság https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf

PISA 2015 High Performers: Singapore, Esthonia <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-singapore.pdf>, <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-estonia.pdf>

Országos jelentések, Fenntartói, Iskolai és Telephelyi jelentések (FIT-jelentések), stb. <https://www.kir.hu/okmfit/>