

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
A Doktori Iskola vezetője:
Prof. Dr. Halász Gábor
DSc., habilitált egyetemi tanár

DOKTORI (PHD) DISSZERTÁCIÓ

Alpár Vera Noémi:

AZ ISKOLAI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG

A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az
oktatás eredményességének összefüggésrendszere

Témavezető:

Dr. Nahalka István
habil. egyetemi tanár, kandidátus

A bíráló bizottság tagjai:
Elnök:

Opponensek:

Tagok:

Titkár:

Budapest, 2018.

TARTALOMJEGYZÉK

1. Szubjektív előszó.....	4
2. Bevezetés.....	10
3. Elméleti háttér	12
3.1. Társadalmi egyenlőtlenségek.....	12
3.1.1. Az egyenlőség és egyenjogúság mint alapeszme	13
3.1.2. Az egyenlőtlenségek szociológiai elméletei.....	16
3.1.3. A gazdasági és területi egyenlőtlenségek összefüggései.....	23
3.1.4. A magyar társadalom egyenlőtlenségeinek kutatásai.....	30
3.2. Az esélyegyenlőtlenségek társadalmi és területi aspektusai	40
3.2.1. Egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség.....	40
3.2.2. A területi egyenlőtlenségek rendszerezése és az esélyegyenlőtlenség	52
3.2.3. A területi egyenlőtlenségek társadalmi következményei	63
3.3. Egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség az oktatási rendszerben.....	71
3.3.1. Az oktatás társadalmi funkciói	71
3.3.2. Az iskolai esélyegyenlőtlenség területi aspektusai.....	74
3.3.3. Jelenségek, tapasztalatok, az iskolai esélyegyenlőtlenség kutatásának eredményei	86
3.4. Az iskolai esélyegyenlőséghez és a méltányos oktatáshoz kapcsolható elméletek.....	103
3.4.1. Az iskolai esélyegyenlőség és méltányos oktatás modelljei.....	105
3.4.2. A szocializációs terek, a szocioökonómiai háttér szeparálása, funkciók tisztázása	116
3.4.3. A motiváció mint tanulási eszköz tudatos pedagógiai alkalmazása	122
3.5. A szervezeti, az iskolai kultúra és a pedagógiai kultúra hatása az esélyegyenlőtlenségekre	131
3.5.1. Az iskola mint szervezet és mint érderendszer.....	131
3.5.2. Az iskolai és szervezeti kultúra vizsgálata	132
3.5.3. A tanulás és az esélyegyenlőtlenség szervezeti kapcsolata	137
3.5.4. A pedagógiai kultúra hatása az oktatási eredményességre és az esélyegyenlőségre.....	140
3.5.5. Az iskolai látens diszkrimináció működése és hatása	149
4. A kutatás bemutatása	154
4.1. A kutatás alapproblémája	154
4.2. A kutatás kérdésfelvetései.....	159
4.3. A kutatás metodológiája és lebonyolítása.....	161

4.3.1. A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálata (szekunder, elemző, kvantitatív kutatás)	161
4.3.2. Az iskolai infrastruktúra vizsgálata (primer, elemző kvantitatív kutatás)	163
4.3.3. Irányított, strukturált interjúk (primer kvalitatív kutatás)	163
4.3.4. Az esélyegyenlőségi és egyenlő bánásmódbeli problémák, az asszertivitás területi vizsgálata (primer kvantitatív kutatás)	167
5. A kutatás eredményei, válaszok a kutatási kérdésekre	168
5.1. A családi háttér és a területi adottságok hatásainak vizsgálata a tanulói eredményességre	168
5.1.1. A családi szociális helyzet és a területi mutatók összefüggéseinek komparatív vizsgálata az iskolai teljesítménnyel	168
5.1.2. Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata	170
5.1.3. Összefüggések és egyenlőségek elemzése területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai teljesítmények között	173
5.1.4. A területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai kultúra hatása az az iskolai teljesítményekre	175
5.2. A telephelyi infrastruktúra befolyásának vizsgálata a tanulói teljesítményekre.....	180
5.3. Az iskolarendszer esélyegyenlőségének területi, kvalitatív vizsgálata: pedagógusinterjúk elemzése	185
5.3.1. Hátrányos helyzetű térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata.....	187
5.3.2. Jó gazdasági adottságú térségben gyengén teljesítő iskolák vizsgálata.....	200
5.3.3. Hátrányos területen gyengén teljesítő iskolák vizsgálata	204
5.3.4. Jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata	218
5.4. Pedagógusok a családi háttérrel, a területi jellemzőkről és az iskolai kultúráról	230
5.4.1. A pedagógusok a családi háttérrel.....	231
5.4.2. A pedagógusok a területi jellemzőkről	235
5.4.3. A pedagógusok az iskolai kultúráról	236
5.5. Az érdekvérvényesítés képességének és területi vetületeinek vizsgálata az ombudsmani panaszok elemzésével	238
6. Összefoglalás, következtetések	245
6.1. A tanulói eredmények összefüggései a területi egyenlőségekkel.....	245
6.2. A területenként változó iskolai infrastruktúra hatása az esélyegyenlőségre.....	250
6.3. Az iskolai teljesítmények, az esélyegyenlőség rejtett összefüggései az iskolai kultúrával és az oktatásmódszertannal	253
6.4. Az érdekvérvényesítési képesség területi jellege.....	254
6.5. A kutatás általános tapasztalatai és tanulságai.....	256
7. Javaslatok a területi egyenlőségek és esélyegyenlőségek kezelésére	260

7.1. Az iskola mint komplex eszköz a területi egyenlőtlenségek és esélyegyenlőtlenségek kezelésére.....	260
7.1.1. Az esélyegyenlőtlenség csökkentése helyi kezdeményezésű komplex területi fejlesztéssel	261
7.1.2. A területi esélyek gazdasági, társadalmi tényezőinek új alapokon történő vizsgálata, elemzése	263
7.2. Iskolafejlesztés a területi és társadalmi esélyegyenlőtlenségek leküzdése érdekében	264
7.2.1. Az iskolafejlesztés néhány adaptálható példája.....	265
7.2.2. Iskolahálózat-fejlesztés az esélyegyenlőség érdekében.....	269
7.2.3. Szerveztelemzési javaslatok az iskolafejlesztés érdekében	271
7.2.4. Az iskolai kultúra és a tanulási helyzetek elemzése az iskolafejlesztés érdekében.....	276
7.2.5. Az iskolai és osztálytermi légkör elemzése és fejlesztése az esélyegyenlőtlenségek csökkentése érdekében	281
8. További kutatási irányok, lehetőségek és javaslatok.....	284
8.1. Helyzetelemzés az oktatási esélyegyenlőtlenségekről és területi vetületeiről.....	284
8.2. Karrierutak nagymintás, dinamikus rétegződésvizsgálata.....	285
8.3. A rendszerváltás óta finanszírozott esélyegyenlőségi (főként oktatási) programok hatékonyságának és hatásosságának monitorozása, utókövetéses vizsgálata.....	286
9. Összegzés, lezárás	287
Irodalom	288
MELLÉKLETEK.....	307

1. Szubjektív előszó

Alapvetően 1989 óta foglalkoztat a kérdés, milyen új lehetőségeket adott – ha adott – a rendszerváltás, és hogyan hatott a legszegényebbekre a társadalom átalakulása, volt-e egyáltalán számukra változás, és milyen irányú. Az nyilvánvaló, hogy a gazdasági különbségek nőttek, és Magyarország bizonyos térségeiben ezek a különbségek szembetűnőek. Dolgozatom témáját azért választottam, mert – az aktuálpolitikától elvonatkoztatva, de mégis a valóságot analizálva – fontos számomra minél jobban megismerni, elemezni a jövő generációjának esélyeit, nehézségeit, az új lehetőségeket, ajánlást megfogalmazni a területi, iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentésének módszereire.

Több mint tíz éve kutatom a közgazdaságtan, a társadalomtudományok és a geográfia közös határmezsgyéjén a területi egyenlőtlenség problematikáját. Igazán multi- és interdiszciplináris kérdés, amelyről mindenkinek van véleménye, de komolyan – az előítéleteket félretéve és a problémát mélységeiben elemezve – csak kevesen foglalkoztak vele az utóbbi időben. Nagyon bonyolult és nagy terület, amelyben sokszor az ok-okozati összefüggések a felszínen megtévesztően triviálisnak tűnnek, de valójában sokkal összetettebbek, a tényezők nagyon gyakran csak közvetett módon – akár több áttétellel – hatnak egymásra.

Kezdő szociológusként és szociálpolitikusként a rendszerváltás után nem sokkal kezdtem el foglalkozni a lakhatáspolitikával, a hajléktalanokkal. Közel ötszáz életútinterjú elkészítése és feldolgozása után jutottam arra a következtetésre, hogy a felnőttkori karrierekben fellépő alapvető egzisztenciális krízisek, tragikus törések (ún. „szekunder törések”) bekövetkezéséért igen sok esetben a gyerekkori traumák és hiányok a felelősek; ezeket „primer töréspontoknak” neveztem (Ágostonné 1998). Kiemelném, hogy a primer törés nagyon magas arányban 5–15 éves kor között következik be, a kötődési és szociális készségek elsajátításának időszakában, tehát elsősorban az általános iskolás korosztályban.

Ezen munkámban ezért főként arra kívántam fókuszálni, hogy a fent említett korosztálynak az oktatás ad-e esélyt – ha kiküszöbölni nem is tudja az élethelyzetek során óhatatlanul kialakuló nehézségeket –, van-e, illetve lehet-e (és hogyan?) bármilyen kiegyenlítő hatása területi és társadalmi értelemben magának az iskolának. Az esélyegyenlőtlenség, mint össztársadalmi probléma mindig is központi kérdés volt számomra, ezért kutatói és gyakorlati szinten is szinte az érettségim óta intenzíven foglalkoztatnak azok a lehetőségek, amelyek pozitív irányban befolyásolhatják Magyarországon a helyzetet.

A rendszerváltás kezdetétől az ezredforduló utáni évekig egyre növekvő aggodalommal és elemző módon figyeltem a területi különbségek növekedését, a szociális méltánytalanságokat és az esélyegyenlőtlenség leküzdése kapcsán lefolytatott szakmai és/vagy popularista vitákat, valamint a „célrt tévesztett” támogatásokat. Ezek kiküszöbölésére 2001/2002-ben a nyugat-európai és kanadai tapasztalataim és a hazai helyzet ismeretében kidolgoztam az Országos Esélyegyenlőségi Hálózat (OEH) tervét, amelynek megvalósítására lehetőséget kaptam (Miniszterelnöki Hivatal 2002-től) mint szakmai vezető. Az eredeti elképzelésem az volt, hogy a törvényben és az EU-s stratégiákkal leírtakkal harmonizálva tematikus helyi hálózatokat hozunk létre, amelyek segítik a különböző szektorok közötti információáramlást, együttműködést, ezáltal egy-egy valós problémára gyorsan és hatékonyan képesek reagálni. Ez alapján a helyi vezetők bevonásával épült fel és kezdte meg működését az általam leírt szakmai standardok és működési tervek alapján minden megyében és a fővárosban egy-egy úgynevezett Esélyek Háza (esélyegyenlőségi koordinációs iroda). Számos roma témájú, „gender”, időügyi, gyermekjogi, fogyatékosügyi, informatikai és oktatási stb. helyi kis hálózat és szakmai kerekasztal ekkor kezdte meg működését egyfajta kvázi „felülről jövő” (top-down) kezdeményezésre¹. Nemcsak a szakmák közötti tematikus, problémamegoldó párbeszéd, a civil és a közszféra (sőt némely esetben a for-profit szféra) lokális kooperációjából kiinduló projektek, helyi szociális támogató programok, képzések és kutatások indultak el ekkor, hanem rendkívül sok kezdeményezés is az OEH közreműködésével, így például az országos Biztos Kezdet Program, kistérségi tanácsadó szolgáltatások, valamint számos uniós pályázattal támogatott, helyi integrációs, érzékenyítő, fejlesztő, esélyegyenlőségi projekt.

Minden eddig leírt törekvésem ellenére jól tudom, hogy az esélyegyenlőség sokat emlegetett – már-már értelmét veszített és elcsépeelt – 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. Összességében törekedni lehet a teljes esélyegyenlőségre, de elérni

¹ Amely „felülről jövő” (top-down) kezdeményezésről maguk a szakemberek is elmondták, hogy erre hazánkban nagy szükség van, mert egyáltalán nincs a rokon szakmák között sem lehetősége, sem hagyománya annak, hogy „alulról jövő” (bottom-up) kezdeményezésként alakuljanak ki gyakorlati kooperációs rendszerek.

Nagyon sok esetben kiderült, hogy az intézményekben szeparáltan, szinte szakmai „vákuumban” dolgozó gyakorlati szakemberek addig megoldhatatlannak tűnő problémáit máshol már működő módszertanokkal, szolgáltatásokkal, közös ötletezéssel viszonylag egyszerűen meg tudják oldani, vagy csak egyszerű információhiány okozta a helyi gondokat stb.

nem lehetséges. Ezért dolgozatomban a fogalmat a másik, „negatív” oldalról vizsgálom, vagyis ahol sérül az esélyegyenlőség elve: az esélyegyenlőtlenség csökkentéséről, a kérdéskörhöz kapcsolódó hátrányos helyzetek leküzdési lehetőségeiről szeretnék egy átfogó és továbbgondolásra serkentő képet alkotni és átadni².

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

Rendszeresen, évek óta adok elő nemzetközi és hazai, ADHD-s³ gyermekekkel foglalkozó konferenciákon, mint a média gyerekekre gyakorolt hatásaival foglalkozó társadalomkutató. Ezekre a szakmai rendezvényeken rendkívül sokat tanulunk egymástól előadók és érintettek egyaránt. Például 2014-ben egy horvát kolléga, Marko Ferek egy kelet-európai kutatást mutatott be, ahol pedagógusokat arról kérdezték, szeretnék-e az osztályukba kreatív gyereket. Erre szinte minden válaszadó igent mondott, azonban mikor 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 tanulókat az osztályukban), akkor a válaszok már sokkal negatívabbak voltak, tehát alapvetően a kutatás azt mutatta számomra, hogy a tanárok a felszínen és elméleti szinten támogatnak bizonyos másságokat, azonban rejtetten, a gyakorlatukban nehezen tolerálják már ezeket. Ez a jelenség 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,
- másrészt arra, mennyire nincsenek tudatában annak, hogy valójában a saját értékrendjük mennyire befolyásolja a gyerekek iskolai érvényesülését (sőt talán sokszor saját értékrendjüknek sem teljesen ismerik fel).

² Itt ragadom meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak mindazoknak – a teljesség igénye nélkül –, akik segítségemre voltak ebben a hosszú munkafolyamatban: Nahalka István, Szabó Ilse, Kulcsár István, Kozma Judit, Trencsényi László, Hegyesi Gábor, Csákó Mihály, Bondi Judit, Mészáros Gábor, Serjési Mária, Berki Judit, Havas Gabriella, Váry István, a családom és a gyakornokaim, hallgatóim.

³ Figyelemzavar és hiperaktivitási 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.

Akkor, amikor ennek a 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 személyiséget, másokat viszont kimondottan zavart, rossz magatartásjegyeket kaptam, a szüleimet gyakran behívták, és én most ugyanezt élem végig a gyerekeimmel.

Természetesen nem csak a saját gyerekeim 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 érzelmi problémákat, hátrányt okozó szorongásokat hoznak magukkal a diákok 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. Hogyan függ össze mégis a kreatív, izgága középosztálybeli gyerek, a tanyasi roma gyerek, vagy bármelyik „más” diák iskolai nehézsége? 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 elfogadott. Ehhez 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 fókusz a oktatáson belül a közoktatás, azon belül is elsősorban az alap- és másodszorban (mint következő „lépés”) a középfokú oktatás.

A területi esélyegyenlőtlenségeken belül a gazdasági különbségekre, valamint a centrum–periféria problematikájára helyezném a hangsúlyt. 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 életpályakilátásokat 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)?

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?
- 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 esélyegyenlőtlenségi kérdéseket közvetlenül vagy közvetett módon befolyásoló jelenségek az oktatási rendszerben, és hogyan, mi módon hatnak egymásra ezek a tényezők?

A gazdasági, területi jellegű társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálata izgalmas és komplex feladat, melyet nyilvánvalóan nem lehet kimerítően megoldani egyetlen kutatás keretei között, 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 osztársadalmat támogató megoldásokat keresi, tanárként pedig az iskolát tekintem a problémamegoldás kiindulópontjának, a pedagóguskollégákat pedig „kulcsszereplőnek” az iskolai eredmények és a gyerekek esélyegyenlősége szempontjából.

2. Bevezetés

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

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 nyújtunk 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. 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 kutatásaink általános bemutatását, az alapprobléma elemzését követően felvetjük a kutatási kérdéseinket, ismertetjük a kutatás metodológiáját és lebonyolítását, majd kutatásaink eredményeit, és egyúttal válaszokat adunk a kutatási kérdéseinkre.

A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálatán belül kvantitatív kutatást végzünk, 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 választottuk ki,

- területi-gazdasági szempontú, majd
- teljesítmény szerinti szelektálással, a kapott szűkített mintákból pedig
- véletlen mintavétellel kaptuk 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 – két külön módszer szerint elemeztük.

- 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 kutatásunk szempontjából legfontosabb tényezőkről: a családi háttérrel, a területi jellemzőkről és az iskolai kultúráról mit mondtak és gondoltak a megkérdezett pedagógusok.

Fenti kutatásaink kapcsán megválaszoltuk kutatási kérdéseinket, összefoglaltuk tapasztalatainkat, és következtetéseket vontunk le a kapott eredmények alapján. Végül több javaslatot fogalmaztunk meg a területi egyenlőtlenségek és főként az iskolai esélyegyenlőtlenségek vizsgálataira, helyzetelemzésére, kezelésére, a méltányosabb oktatási rendszer kifejlesztésére, intézményi fejlesztésekre és komplex területfejlesztésre, továbbá újabb kutatási irányokra vonatkozóan is.

3. Elméleti háttér

3.1. Társadalmi egyenlőtlenségek

Ebben a fejezetben át kívánjuk tekinteni az egyenlőtlenség és különösen a társadalmi egyenlőtlenség típusait, eszméit, elméleteit, összefüggéseit és az azokkal kapcsolatos kutatásokat. Az egyenlőség egy társadalmi koncepció, egy eszme, amely tudósokat elemzésre, gondolkodásra készítet, miközben a történelem során számtalan esetben arra ösztönöz bizonyos (általában az egyenlőtlenséget elszenvedő) embereket, hogy lázadjanak az igazságtalanságok ellen.

Az emberek különbözőek szükségleteik, igényeik, valamint képességeik és teljesítményük tekintetében is. A liberális megközelítés szerint (Laski 1936) mindaddig, amíg az emberek eltérőek akarataikban, kapacitásukban és igényeikben, nem lehetnek teljesen hasonlóan kezelni őket, például egy kőműves nem alkalmazható egy mérnök vagy orvos munkakörében. Ha minden ember azonos státuszt kap, akkor a tehetség és szorgalom elismerésének hiánya nem támogatja a társadalom fejlődését. Így az egyenlőség fogalmának elemzéséből nyilvánvalóvá válik, hogy az egyenlőség nem jelenti az egyenlő vagy azonos bánásmódot.

Az egyenlőségfelfogás érvényesítése fakadhat a megkülönböztetés hiányából, ez a negatív egyenlőség, ami azt jelenti, hogy vallási nézetek, származás, társadalmi és nemi hovatartozás, gazdasági jellemzők stb. tekintetében nem áll fenn megkülönböztetés, az ilyen hátrányos megkülönböztetés ugyanis gátolja az egyén látens tehetségének fejlődését.

Pozitív értelemben az egyenlőség a megfelelő lehetőségek biztosítását jelenti. De a „megfelelő lehetőségek” kifejezés önmagában még nem jelenti az „esélyegyenlőséget”. Mivel az egyének igényei és szükségletei, valamint az általuk tett erőfeszítések nem azonosak, minden embernek különböző típusú esélyek szükségeltetnek személyiségük fejlesztéséhez.

Az egyenlőség ezekben az esetekben a kezdeti állapotra utal, nem a célra. A liberális álláspont szerint tehát mivel nem mindenki tudja a lehető legjobban kihasználni a számára biztosított feltételeket, viszont mindenki egyenlő státuszt vagy elismerést kap a társadalomban, az mindenképpen összeegyeztethetetlen az egyenlőség elvével.

Az egyenlőség többdimenziós koncepció, számos formája létezik, az egyértelműség kedvéért azonban az egyenlőséget négy kategóriába sorolhatjuk:

Természetes egyenlőség: Az ember szabadnak, egyenlőnek születik jogai tekintetében. Az ősi Görögország sztoikus filozófusai, a római gondolkodók, mint Ciceró és Polübiosz, a későbbi keresztény atyák és Rousseau (akire még bővebben kitérünk) különös hangsúlyt fektettek az egyenlőségre.

Társadalmi egyenlőség: Ha ember és ember között nem áll fenn megkülönböztetés a vallás, a születés, az etnikai („faj”, rassz), társadalmi osztály (réteg, kaszt) szerinti hovatartozás, a gazdagság és a hatalom alapján. Baker (1987) szerint a társadalmi egyenlőség tartalma a kulturális egyenlőség és a gazdasági egyenlőség is (egyetértve ezzel, az elméleteket e szerint a logika szerint tárgyaljuk, vagyis a gazdasági egyenlőtlenségeket a társadalmi egyenlőtlenségről szóló fejezet alfejezetében elemezzük).

A jogegyenlőség három kategóriába sorolható:

- Személyi egyenlőség: ha minden egyén élvezzi a szociális jogok egyenlő esélyeit, akkor ezt személyes egyenlőségnek nevezik.
- Politikai egyenlőség: a polgárok egyenlő részvételének joga a kormányzásban, konkrét megnyilvánulása az, hogy minden felnőtt állampolgár számára biztosítsák a választásokon való részvétel jogát, a kormány elleni petícióhoz való jogot a vallás, a faj, a kaszt, a nem, a születés és a vagyon megkülönböztetése nélkül.
- Gazdasági egyenlőség: alapvetően egyenlő lehetőségeket és jogokat jelent a jövedelemhez, a vagyonhoz, legújabbán a jólét megteremtéséhez is. Ez a jog más területeken egyenlőtlenségeket hoz létre.

Nemzetközi (nemzetek közti, vagyis internacionális) egyenlőség: az egyenlőség elvét alkalmazza a nemzetközi társadalomra, elismeri minden nemzet egyenlő státusát méretétől, katonai és gazdasági erejétől függetlenül.

3.1.1. Az egyenlőség és egyenjogúság 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 egyenlőségen azt értjük, hogy a társadalomban nem létezik az életkoron, nemem, valláson, kaszton, etnikumon, nyelven vagy bármi máson 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 (redistribúció) igazságosságát, annak strukturális elveit írja le a jogosultságelmélet („Entitlement Theory”, Nozick 1974, p. 149–154.), melynek gyökerei több ezer évesek.

A felvilágosodás korában vált a társadalmi egyenlőség⁴ 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 francia forradalom hármas jelszava: „Liberté, Égalité, Fraternité” (magyarul: „szabadság, egyenlőség, testvériség”)⁵, azonban sokak, így például Steven Pinker szerint *„nincs olyan 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.)

Ha a kronológia szempontjából vizsgáljuk, akkor a legrégebbi gondolatnak az egyenlőség eszméjét tekinthetjük, amely minden világvallásban hangsúlyosan megjelenik, mellette

⁴ 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)

⁵ A Francia Köztársaságnak az alkotmány 2. pontjába foglalt nemzeti mottója, amely a francia forradalom Liberté, égalité, fraternité, ou la mort! („Szabadság, egyenlőség, testvériség, vagy halál!”) jelmondatából származik.

kevésbé pregnánsan a testvériség, szolidaritás is, a legújabb gondolat a modern ember 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 Turner 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”.
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 egyenlőségé. (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 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 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]⁶)

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 elemzéseiben.

3.1.2. Az egyenlőtlenségek szociológiai elméletei

⁶ Oldalszám nélkül.

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. 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, élhetőbb⁷ 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 kritikusi – 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

⁷ Azt, hogy egy társadalmi rendszer élhető, úgy értjük, hogy a boldogulás lehetősége az átlagos szinthez képest lényegesen jobb.

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 mozditja 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 szabadságra mindaddig, amíg az nem ütközik a többi ember hasonló teljes körű szabadságával; másrészt a társadalomban meglévő 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).

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 szükségszerűsége, a funkciók szétválása, elosztása és azok különböző értéke (fontosság, képességek, ismeretek igénye) hozta létre Davis és Moore (1945) funkcionalista rétegződésmélete 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 említett tettünk 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 funkcionista szociológiai iskola álláspontja. (Andorka 2006, p. 123.)

Talcott Parsons szerint két elv működteti a társadalmat: a munkaerő szükségessége és a ráfordítás elismerése. A *harmóniaelmélet* szerint fontos a pozíció, az interakció és a társadalmi szerep. Ezt funkcionista 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 háborúkhoz 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. Weber⁸ 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

⁸ 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).

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)

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 kötések vagy kötések keretei között, az alávetettek pedig új opciókat akarnak érvényre juttatni akár ismert kötések kárára is, sőt a kötések 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

haszonlatrendszerrel 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 szubjektivitásában 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 elmélet⁹ 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 örökléssel 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 alapelve, 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 szükségszerűnek, hogy az emberek egyenlőtlenségben éljenek, másrészt abban, hogy ennek megfelelően mennyiben kívánnak változtatni rajta, és ha igen, akkor milyen módon.

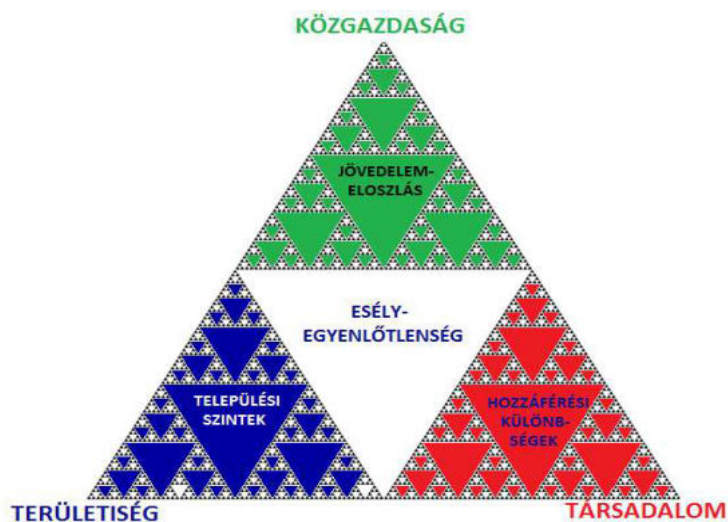
⁹ Ez a „theory of justice of fairness”, azaz méltányosságként felfogott igazságosság elmélete.

3.1.3. A gazdasági és területi egyenlőtlenségek összefüggései

A gazdasági és területi egyenlőtlenségek (Nemes Nagy, Tagai 2009) összefüggéseinek kérdése már átvezet a térbeliség témájára, ugyanis az egyenlőtlenség a globális méretektől egészen a lokális jövedelem- és vagyoneeloszlás-vizsgálatokig minden szinten jelentkezik területi összehasonlításban. 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). A másik lehetőség a rendszerek, szabályszerűségek felismerése által, logikai úton levezethető összefüggésvizsgálattal megismerni bizonyos gazdasági törvényszerűségeket.

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 térrendszerben¹⁰. (Miller 2004)

¹⁰ Tobler ezt a törvényszerűségeket úgy fogalmazza meg, hogy „szegénynek szegény – sőt! – boldognak boldog a szomszédja” (Tobler, W. R. 1970. p. 239.).



1. ábra: Az egyenlőtlenség közgazdaság–területiség–társadalom háromszögének fraktálszerű leképeződése

Forrás: Mandelbrot (1977) elmélete alapján saját szerkesztés

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 találhatók. Van néhány ország, amely viszonylag homogén gazdasági, társadalmi szempontból, azonban ez a ritkább eset. Hasonlóan megjelennek ezek a különbségek regionális szinten is.

A XXI. században a közgazdászok szerint a területi egyenlőtlenségeket a regionális specializáció folyamata jellemzi, amely nagyobb differenciáltsággal jellemezhető, új típusú centrumtérseégeket 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 különbségeket lassan változnak. (Ravi–Venables 2005)

A következő táblázat jól összefoglalja a globális és lokális területi szinteket, amelyeken a makrogazdasági és helyi folyamatok zajlanak.

GLOBALIS	LOKÁLIS
erősödő globális piaci verseny globális vállalati versenysztratégiák	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 centrumtérseégben termelő és kiszolgáló részlegek: a perifériákon, félperifériákon
globális verseny és piac bárhonnan-bármít-bárhól-bárhová	↔ új regionális / lokális specializáció ↔ a tartós versenyelőnyök forrásai lokálisak

1. táblázat: Globális és lokális gazdasági jelenségek rendszerezése

Forrás: Dr. Káposzta József rendszerezése Lengyel, Rehnitzter (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 teremtet), 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 azonosíthatók. E jelentéshez kapcsolható a centrumtérseégek, illetve a perifériák belső strukturális különbsége, ami reagáló- és megújulási képességeikre is hat (a strukturális elkülönülést hét dimenzióját kiemelve Rehnitzter 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	LEÍRÁS
--------	--------

MEGNEVEZÉSE	
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. „ <i>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.</i> ” (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.

2. táblázat: A regionális tudomány térbeli egyenlőtlenségen alapuló centrum-periféria paradigmatis 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 ossztársadalom 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.

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.

Területi decentralizáció / a koncentráció korlátai: a koncentrálódás iránya, valamint a természeti erőforrások igénybevétele mértéke között szoros összefüggés van. A térben koncentrált, illetve specializált termelés hatékonysági előnyeit a szállítási szükségletek növekedése általában is mérsékli, az ellentétes költséghatások 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)

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 kutatják 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 (Kuulasmaa, 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 rosszak¹¹,
- 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 asszimilációt¹² mint egy lezárható, befejezhető

¹¹ 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 területileg differenciált beavatkozások alapjait.” (Pál 2013)

¹² 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.

folyamatot képzeltek 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 Iskola¹³ 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*)¹⁴, 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 találkozhelyeket. (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

- 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.

¹³ 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.

¹⁴ 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.

ad teret és lehetőséget, valamint új szórakozási lehetőségek jöhetnek létre.

A felsorolt tulajdonságok olyan folyamatokat indíthatnak el, melyek következtében a „harmadik hely”:

- 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.

3.1.4. 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 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 le¹⁵.

Ebben a történelmi időszakban nagy presztízavesztés 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 rétegződésméleti dimenzió:

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

mentén vizsgálni.

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

¹⁵ „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’, jöllehet 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)

„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 visszacsendül Erdősi Ferenc „kettős társadalom” koncepciója.

Szelényi Iván és Kolosi Tamás ahhoz a hazai szociológus-kutató generációhoz tartozik, akik harcra igyekeztek a reáلتudományokban 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 tisztább 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.



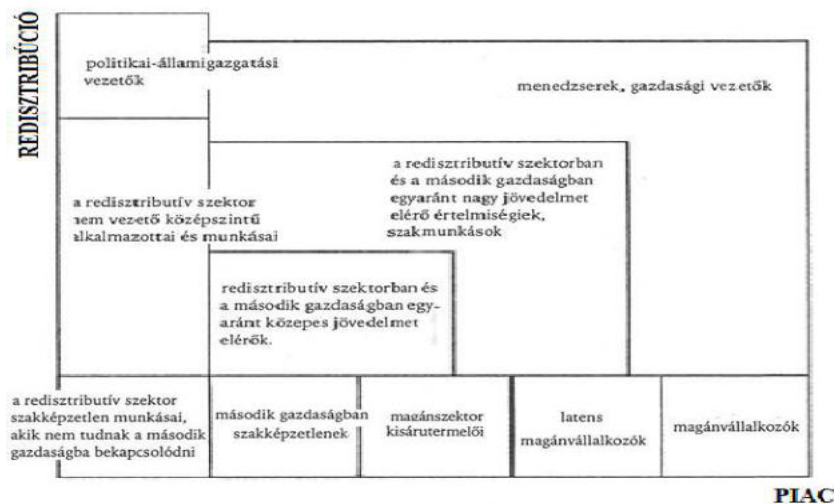
2. ábra: Társadalmi osztályok alakulása a szocialista érában

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” világot¹⁶, 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.

¹⁶ Vö. magánszektor, Kellér Dezső „nyelvújítása”.



3. 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 3. ábra függőleges tengelye mentén látható, hogy Kolosi hogyan helyezte el az állami redistribúció (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 redistribúció 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 milió kutatás került. Az életvitel életstílus dimenziójának használatát éppen az magyarázza, hogy a kollektivista szemlélettől a Hofstede¹⁷-féle skálán (amelyet bővebben elemzünk a 3.5.4. fejezetben) jól értelmezhető,

¹⁷ 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

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 réteggkulturákra 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.¹⁸

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).

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.

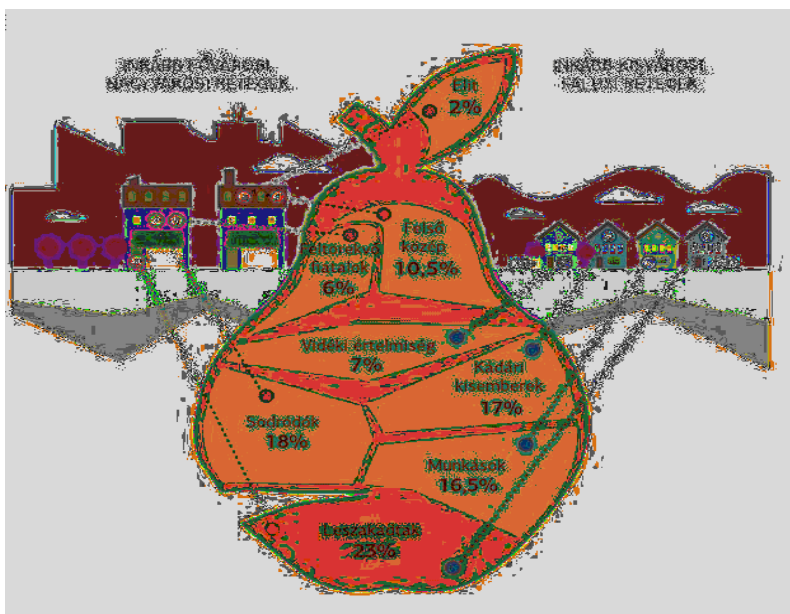
¹⁸ Mint az előzőekben leírtuk, a hivatalos ideológiai álláspont a sztálini két osztály (munkásosztály, parasztság), egy réteg (szellemiek) tételezése volt, azonban jóval több kategória, szempont vált szükségessé az egyre jobban differenciálódó társadalom leírására, folyamatainak megértéséhez, elemzéséhez.

- Ez akkor jön létre:
 - o amikor széles döntési jogkörrel rendelkező egyéneknek alacsony iskolai végzettsége van vagy magasan képzett alacsony rendű munkát végez;
 - o 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 kapcsolati tőke-fajták (hány különböző foglalkozású embert ismer) birtoklása szempontjából készítették vizsgálatot 13 560 személy megkérdezésével.

(Sugatagi

2014)



4. ábra: Magyarország társadalmi és területi rétegözönés

Forrás: Ónodi Molnár 2014. (Sugatagi 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 közepet 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 látns értékrendeket követve, de deklarálta 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 mindenkor 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 alááso működését kívánja demokratikus módszerekkel korlátozni, közakarrattal 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. Az esélyegyenlőtlenségek társadalmi és területi aspektusai

3.2.1. Egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség

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 hátrányokkal 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 társadalmassított nepotizmus volt a meghatározó például a magas közhivatalok betöltésében.

A formális esélyegyenlőség nyílt versenytérpet 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 érdek, 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 eljutást, illetve más helyzetek 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 fogalmaznánk, 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 egyenlők. 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, házasság, 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). 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 tekinteni¹⁹. Éppen ezeket az egyensúlytalanságokat hivatott megelőzni vagy korrigálni a szociálpolitika (bővebben erről: Titmuss, R. M. 1951, Esping-Andersen 1990, Ferragina, Seeleib-Kaiser 2011, p. 583–611.), 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

¹⁹ 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)

(amennyiben nem szenvednek emiatt negatív megkülönböztetést, ami aztán tényleg tanulási hátrányban fog megnyilvánulni, mintegy önbeteljesítő jóslat formájában). Ez hasonló ahhoz a jelenséghez, hogy a kistelepülésen lakás sem jelent az iskolában önmagában tanulási hátrányt.

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 alapidokumentumai²⁰ és az abból következő szabályzások is rögzítik²¹. 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*²² 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

²⁰ https://europa.eu/european-union/documents-publications/official-documents_hu

²¹ 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.)

²² Az amszterdami szerződés az európai integráció alapvető szerződéseinek egyike, amelyet 1997. október 2-án írtak alá, és 1999. május elsején lépett hatályba.

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 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.”²³

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

²³ A 2003. évi CXXV. törvény (Ebkvtv.) általános rendelkezései. Egyenlő bánásmód követelménye – esélyegyenlőség.

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 előítéletek²⁴, sztereotípiák és az azokból eredő megkülönböztetés, a negatív diszkrimináció. A kutatásokban sokszor nagyon nehéz ezeket a fogalmakat és folyamatokat szétválasztani, operacionalizálni, ez, mint kritika, több helyen felmerül (Erőss, Gárdos 2007), valamint akadály lehet, hogy a megkérdezettek csak nagyon tudatosan szűrt válaszokat adnak.

Alapvetően ebben a dolgozatunkban egy szokatlan nézőpontból tekintünk rá az esélyegyenlőtlenségekre, és itt visszautalnánk a törvényekben, irányelvekben és szabályzóban 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 élnénk, ahol ez a természetes? Ha egy siket szebb házat tervez, vagy egy kerek-székes jobban tud programozni, akkor nem természetes-e, hogy tőle rendelem 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 kíséren végig egy bevásárlóközpontban, vagy a „buta” gyerekeket készségfejlesztő órák helyett stigmatizáló korrepetálásokra küldjék, mind-mind egy előítéletességből fakadó, diszkriminációban megnyilvánuló és ezáltal

²⁴ A mai Magyarországon működő előítéletekről további értékes gondolatok: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék tanulmánysorozatában.

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 világégekésre, a hidegháborúra stb.

Allport az előítéletekesség 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!), sok esetben ugyanúgy stigmatizál, mint a negatív diszkrimináció, és végső soron inkább megerősíti az előítéleteket az esetek többségében. Ezért azt mondhatjuk, hogy hosszabb 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.

3.2.2. A területi egyenlőtlenségek rendszerezése és az esélyegyenlőtlenség

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, helységekben 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 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 (financiális 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 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 elméleteket²⁵ emelte ki:

Neoklasszikus növekedési elmélet (vö. globális kiegyenlítődési elmélet):	A régiók közötti tényezők mobilitási modellje (Richardson 1969) szerint a különböző jövedelmű területek között a termelési tényezők mobilitásuk révén egyenlítődnek ki, mivel az alacsonyabb tőkehozadékok nyújtó régióból a tőke a magasabb tőkehozadékokat 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.
Polarizációs vagy centrum-periféria elmélet:	A térségek közti erőforrás-különbségek következtében területi egyenlőtlenségek alakulnak ki. A gyorsabban növekedő centrumból és az attól függésben levő, elmaradottabb perifériákból álló térségi egység ágazati ²⁶ és regionális polarizációs rendszert alkot, mindez végül egyensúlytalanságok sorozatához vezet. Myrdal szerint a tartósan érvényesülő „spread” és „backwash” hatások ²⁷ következtében az egyensúly megbomlása után sem természetes gazdasági, sem társadalmi folyamat hatására nem helyreállítható a regionális konvergencia. (Myrdal 1957)
Centrum-periféria elmélet továbbfejlesztése (a neoklasszikus növekedési elmélet cáfolata, a Hirschmann-féle komplementer hatás):	A globális multinacionális vállalatok nemzetközi térnyerése 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).

3. táblázat: Területi szemléletű elméletek a társadalmi egyenlőtlenségek leírására

Forrás: Káposzta (2014) alapján saját szerkesztés

²⁵ Ezen elméletek a területi egyenlőtlenségekre (keletkezésükre, okaikra, kezelésükre stb.) vonatkozó elméletek, vagy a területiségnek, a területi jellegnek az egyenlőtlenségek keletkezésében játszott szerepére vonatkozó elméletek.

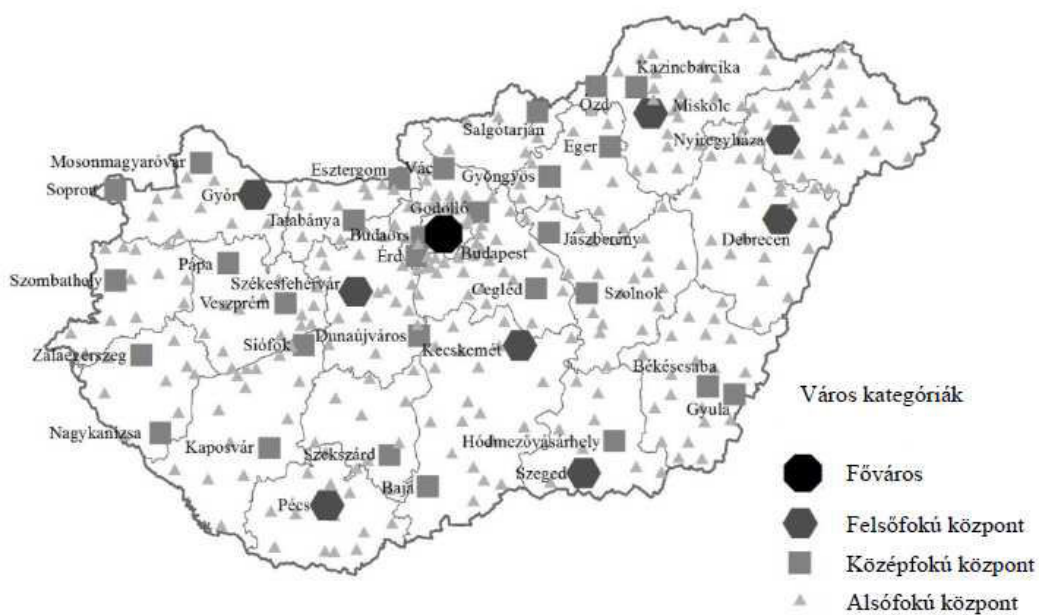
²⁶ Ez azt jelenti, hogy a perifériára inkább a feldolgozóipar, esetleg szerencsésebb esetben a nyersanyagot kitermelő, esetleg félkész termékeket gyártó ágazatok jellemzőek, hogyha egyáltalán van munkalehetőség, az inkább a „kékgalléros”, fizikai munkaerőt foglalkoztatja nagy arányban. Míg a centrumokat jobban jellemzik a közigazgatási, szolgáltatói, pénzügyi és innovatív ágazatok.

²⁷ 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.

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, méretük szerint tipizálta, ezt a rendszert, illetve a később ismertetett Beluszky–Németh-féle településtipizálást használja azóta is a legtöbb kutatás és statisztikai adatfeldolgozás (Melléklet: 42. 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

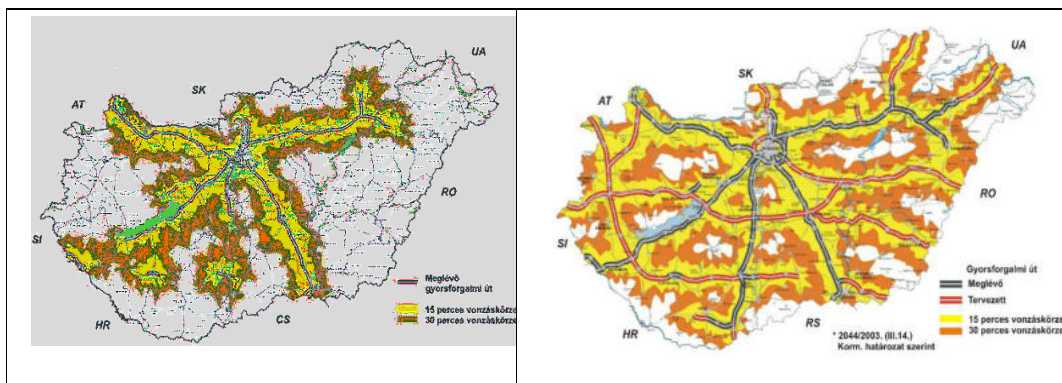


5. ábra: Magyarország településének hierarchiaszintjei

Forrás: VÁTI, 2016.

Magyarország különböző területein a legnagyobb problémát az urbanizáció előző évszázadban mesterségesen erőltetett ütemének elhalása, azok társadalmi veszteségei jelentik, valamint a centrumok folyamatosan növekvő erőforrás-elszívó hatása, amely a perifériák gyengülését okozza.

A településtípusok (Melléklet: 42. táblázat) különbözőségén túl, de a centrum-periféria problematikájához szervesen kapcsolódva az esélyegyenlőtlenség egyik területi tényezője a térbeli 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 áttérhelése stb.).

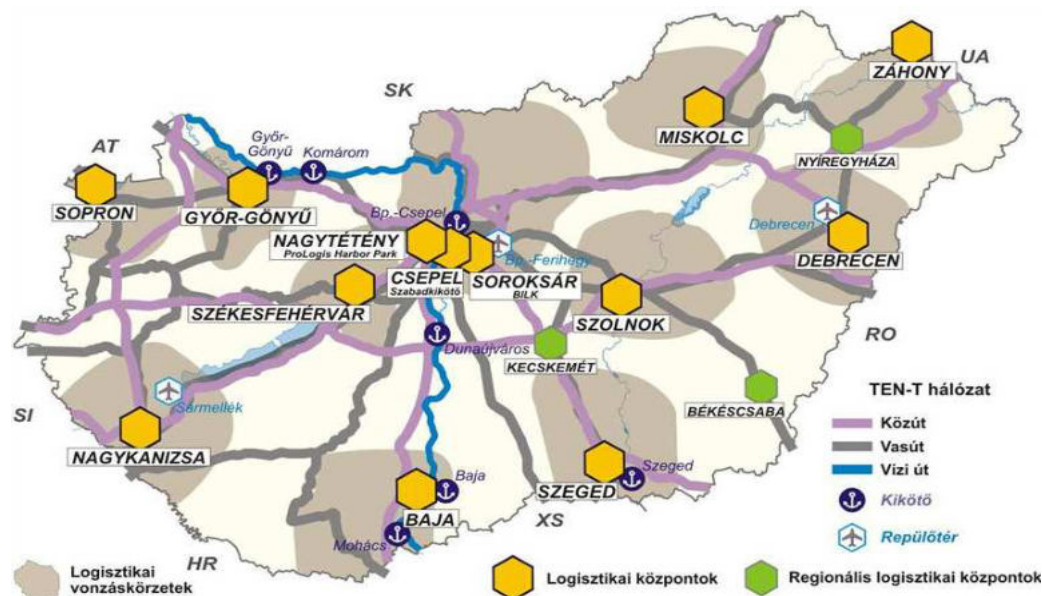


6. a és b ábra: Gyorsforgalmi úthálózat meglévő és tervezett elérhetősége 15 és 30 perces vonzókörzetek szerint 2007-ben és 2015-ben (a piros vonalak csak tervezettek!)

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 mindenkorai 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 beruházás-politika fordíthatja meg, vagy legalábbis megállíthatja.



7. 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 egyenlőségeket 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 Népességtudományi 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 szuburbiái, megyei jogú városok, regionális központok, vidéki városok szuburbiái, 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 rendszerező-elve 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:



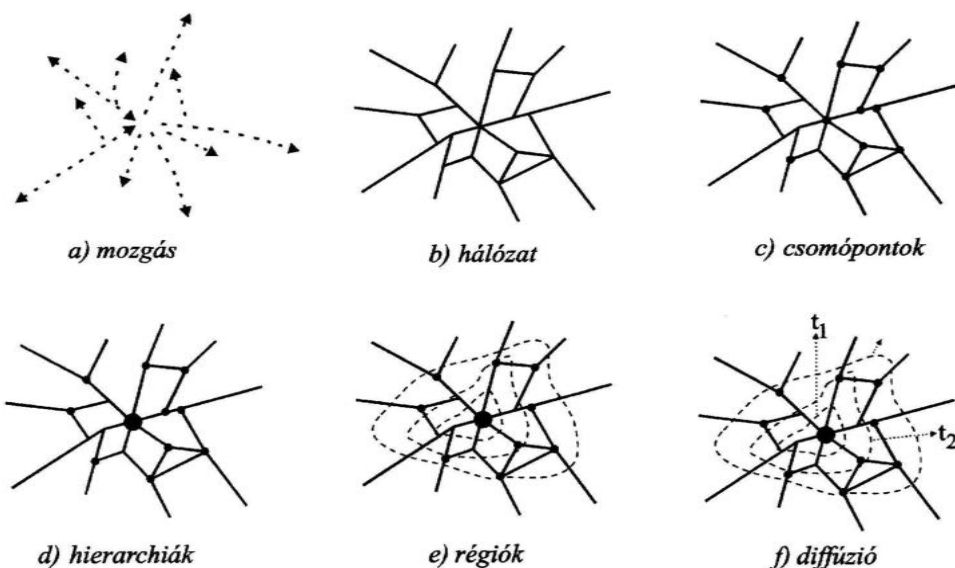
8. ábra: térségek lehatárolódási folyamata, a régiók kialakítása

A hazai regionális különbségek azért is lényegesek számunkra, mert a vizsgálatainkban 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 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 régiócsoporthoz különböztethetünk meg:

1. a homogén, vagy funkcionális régiók (kevés jellemző, pl.: borvidék),
2. a központi, vagy csomóponti régiók (elemek térbeli mozgás, pl. termékek adásvétele), amely hálózatokat alakít ki (találkozási p) és
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).

²⁸ 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 „régió”? A lényegét érzékletesen bemutató ábrán, a felsorolt folyamatoknak a régióformáló jellegét különösen érzékletesen írja le az Agg Zoltán és Nemes Nagy József szerzőpáros (2002).



9. ábra: A csomóponti régiók kialakulásának folyamata

Forrás: Paul Haggett (2001) a térségi 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 közigazgatás-tudomány 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 területegységek arányossága,
3. az igazgatás egysége,
4. a területegységek 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 statisztikái összehasonlíthatóak legyenek. Az öt szint:

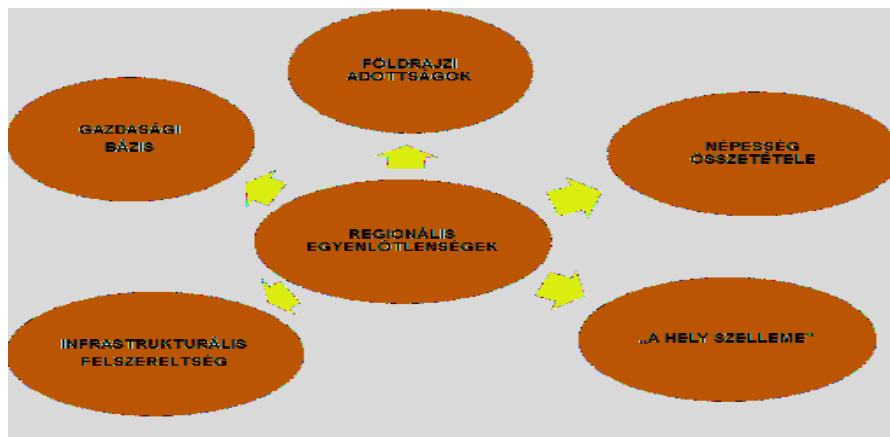
- NUTS 1: Makrorégió
- NUTS 2: Tervezési-statisztikai régió
- NUTS 3: Fejlesztési régió
- NUTS 4: Kistérségek
- NUTS 5: Települések

„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 jogképeséget 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 vezérelvei: 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 fogyatékossgal 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.



10. 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.

3.2.3. A területi egyenlőtlenségek társadalmi következményei

A területi különbségek kialakulásának legalapvetőbb okai a természeti erőforrásokkal való ellátottság különbségei és az, hogy a termelési tényezők²⁹ 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 születhetnek. 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 dolgozatunk alapkérdésének megválaszolásához feltérképezni a területek

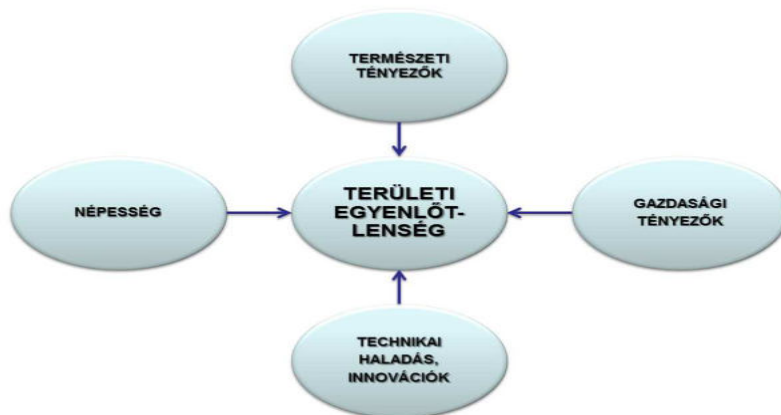
²⁹ E termelési tényezők sok esetben csak helyhez kötötten hasznosíthatók, nagyon különböző logisztikai költségek (szállítás, közlekedés, kommunikáció) merülnek fel, valamint nagyon gyakran az erőforrások térbeli koncentrációja gazdaságosabb.

(települések) közötti egyenlőtlenség típusait és megjelenési formáit, amelyek mérhetőség és indikátorok szempontjából a következők lehetnek:

- **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 különbségek 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:



11. 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.

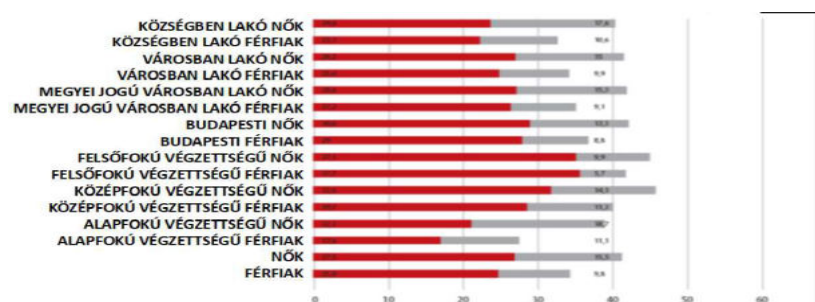
Amikor az oktatás, az esélyegyenlőtlenségek és a területiség összefüggéseit vizsgáljuk, érdemes megnéznünk, hogy a különböző típusú régiók hogyan alakulnak ki és milyen különböző funkciókkal rendelkeznek, hogy megértsük azoknak a helyi jellemzőknek az egyik fontos és meghatározó forrását, amelyek minden 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.

társadalompolitikai 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.



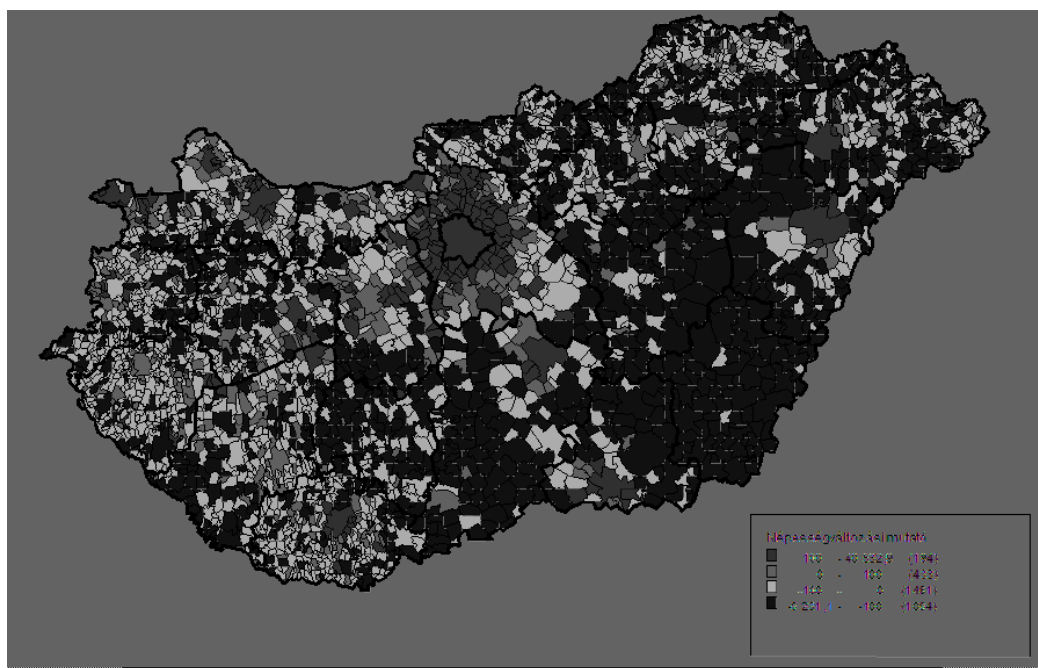
12. ábra: A magyar nők és férfiak várható élettartama (35 éves kortól a hátralévő évek száma településtípusonként és iskolai végzettség szerinti bontásba (0 pont = 35+)

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 településtípológiák), a másik pedig a településeken belüli különbségekben található.

Magyarország centrumainak jelenlegi helyzetét a mobilitás iránya és dinamikája (amely a legtöbb országhoz képest igen alacsony) is jól mutatja:



13. 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 zsákfaluiig) az elérhetőség, megközelíthetőség. társadalmi szempontból szegregáció és a szelekció, geopolitikai szempontból bizonyos térségek leszakadása, stb., tehát szinte minden területileg elemezhető esélyegyenlőtlenségi helyzettel kapcsolatba hozható.³⁰

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 mobilitásra³¹ 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, szociográfia³² 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) 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,

³⁰ További kifejtése a témának: Rácz 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)

³¹ 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)

³² Magyar szerzők művei a XX. század közepéről:

- Illyés Gyula: Puszták népe
- Féja Géza: Viharsarok
- Szabó Zoltán: Cifra nyomorúság
- Erdei Ferenc: Futóhomok

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 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 a 3.3.2., 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 kertesi, családi házias 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 diákok nevelő családok életében.

A hazai területi különbségek elmélyülésének egyenes következményei – különösen a kisebb falvakban, a nagyon szegény területeken – a „klasszikus” esélyegyenlőtlenségi helyzetek kialakulása: előregedés, elvándorlás, elnéptelenedés, a képzettségi szint csökkenése, valamint a természeti és épített környezet leromlása, a kulturális örökségek elvesztése.

3.3. Egyenlőtlenség és esélyegyenlőtlenség az oktatási rendszerben

3.3.1. Az oktatás 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 Európa-szerte 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 tudástőkét 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 adóttak 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.

Bourdieu szerint a társadalmi struktúra (és ezzel az egyenlőtlenségek) újratermelése az iskola fő funkciója (Bourdieu 1978)³³, 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 élet éveikben 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 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 fókusza);
- 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 iskolarendszerünkől, 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: 61. ábra) és az esélyegyenlőség problémájának társadalmi szintű megoldása. Ezen céloknak az

³³ 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.

érvényesülése kiemelten fontos, hiszen „az ország fejlődése azokban a válaszokban dől el, melyek a társadalom tudás- és műveltségtőkéje alapján megfogalmazódnak. Az oktatás közhaszna éppen ennek a társadalmi képességnek a folyamatos megújításában rejlik.

Nyilvánvaló, hogy csak a mindenki számára biztosított eredményes oktatáson keresztül mérsékkelhetők 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.)

3.3.2. Az iskolai esélyegyenlőtlenség területi aspektusai

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 elszőlömösödés 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 köthetők 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 függenek 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 Gazsó 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

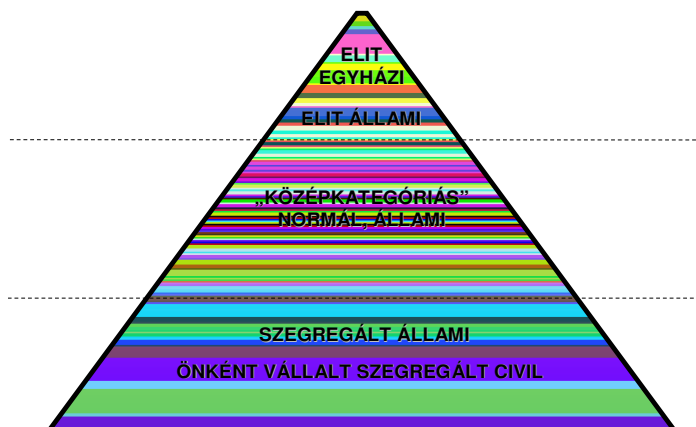
továbbtanulási esélyeket vizsgálva egyértelműen megállapítható – Gázsó szerint –, hogy a jobb gazdasági adottságú területen élő, magasabb gazdasági státusú, végzettségű szülők gyermekei felülreprezentáltak mind az általános iskolában a legjobb tanulók között, mind a jobb középiskolákba, a gimnáziumokba 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, Wusching 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.

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 (14., 15.) azt mutatja, hogy településen belül, illetve országosan milyen

sajátságos 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 folyamatokat és az elitképzést³⁴ is, amely valószínűsíthetően az esélyegyenlőtlenség³⁵ drasztikus növekedéséhez, a társadalmi olló kinyílásához és a szociális szolidaritás csökkenéséhez vezet.



14. ábra: Lokális iskolarendszer piramis: a 3-8 iskolával rendelkező településeken kialakuló, rétegzett, szegregált alapfokú oktatás

Forrás: Saját szerkesztés

A 14. ábra a hazai, valódi helyzetet modellezi, ugyanis kétéves 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

³⁴ 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.

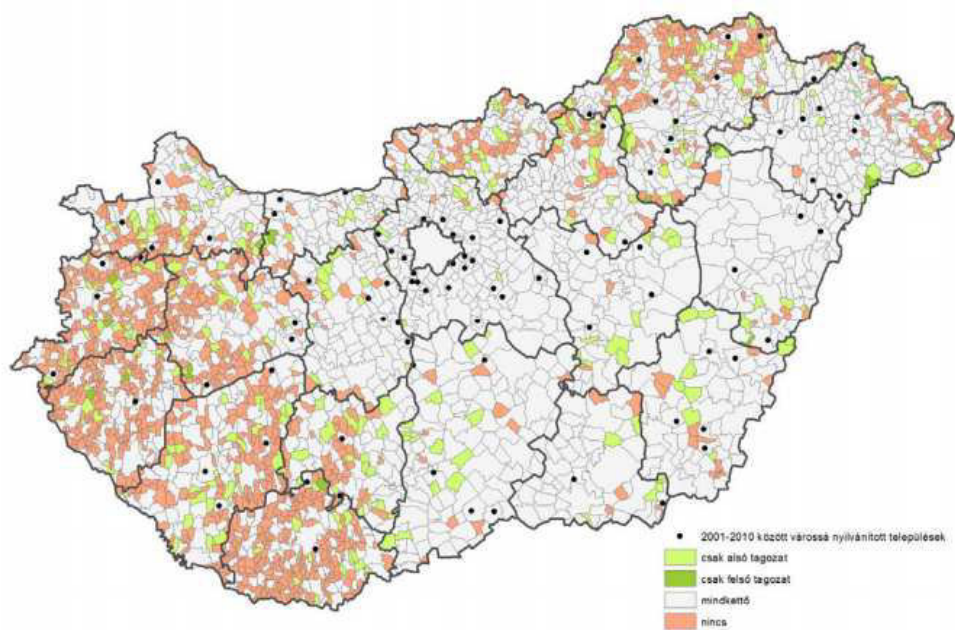
³⁵ Valószínű, hogy az esélyegyenlőtlenségek már a rendszerváltás előtt is hasonló mértékűek voltak. A PISA-eredményekkel meghatározható esélyegyenlőtlenség nőtt ugyan (Magyarország relatív helyzete romlott), de már eleve igen jelentős volt.

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 vizsgálata. Jelen dolgozatunkban az etnikai kérdésekre és a lemorzsolódásra³⁶, a szegregációra és számtalan más esélyegyenlőtlenséghez szorosan kapcsolódó jelenségre nem térünk ki részletesebben (nemcsak területi 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 csökkent 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 oktatáspolitikai, az iskolák közötti etnikai elkülönülés is nagyobb. A szabad iskolaválasztás hatása azonban jóval erősebb, mint a helyi oktatáspolitikáé”*. (Kertesi, Kézdi 2014, p. 3.)

Az alábbi térképen (összevethető a Mellékletben található 53. ábrán lévő térképpel) – a kistérségek elemzése alapján teljesen „általánosiskola-mentes”, pirossal sűrűbben színezett és csak alsó tagozattal 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.

³⁶ Az iskolázottsági szint azért különösen fontos, mert a nemzetközi összehasonlító statisztikai elemzések azt mutatják, hogy az alacsony 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.



15. 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 rátérni arra, milyen további problémákat és megoldási kísérleteket eredményez mindez. Magyarország iskolai ellátottsága – minden egyesítési 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 modell”³⁷ értékei, az eddigi tapasztalatok alapján (Varga, Somogyi 2007):

³⁷ 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:

- 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;

-
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 fogyatékkal 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.

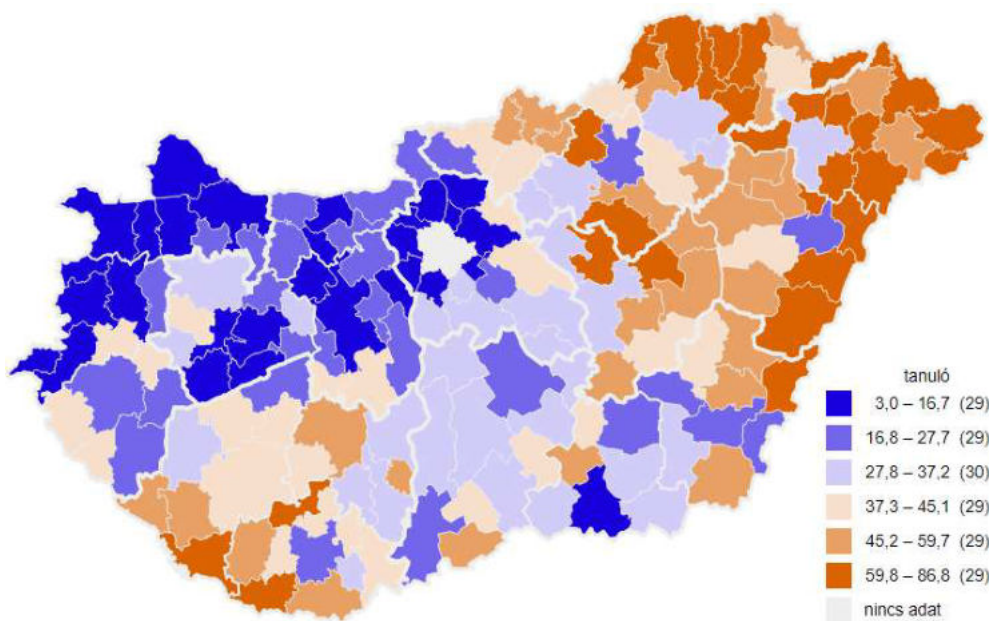
- szaktanácsadói szolgálat, teljes körű szakszolgálati ellátás (nevelési tanácsadás, logopédiai, gyógytestnevelés, pályaválasztás, ingyenes jogi tanácsadás)³⁸.
- és ami témánk szempontjából a legfontosabb: az iskolák társulásban való fenntartása jobb feltételeket teremt a szelekció csökkentéséhez.

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 legfrissebb 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 gyermekkorában nem boldogabb a gazdagabb lakókörnyezetben felnövő társainál, de valamilyen módon 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.) (V.ö. még: Melléklet: 49. ábra).

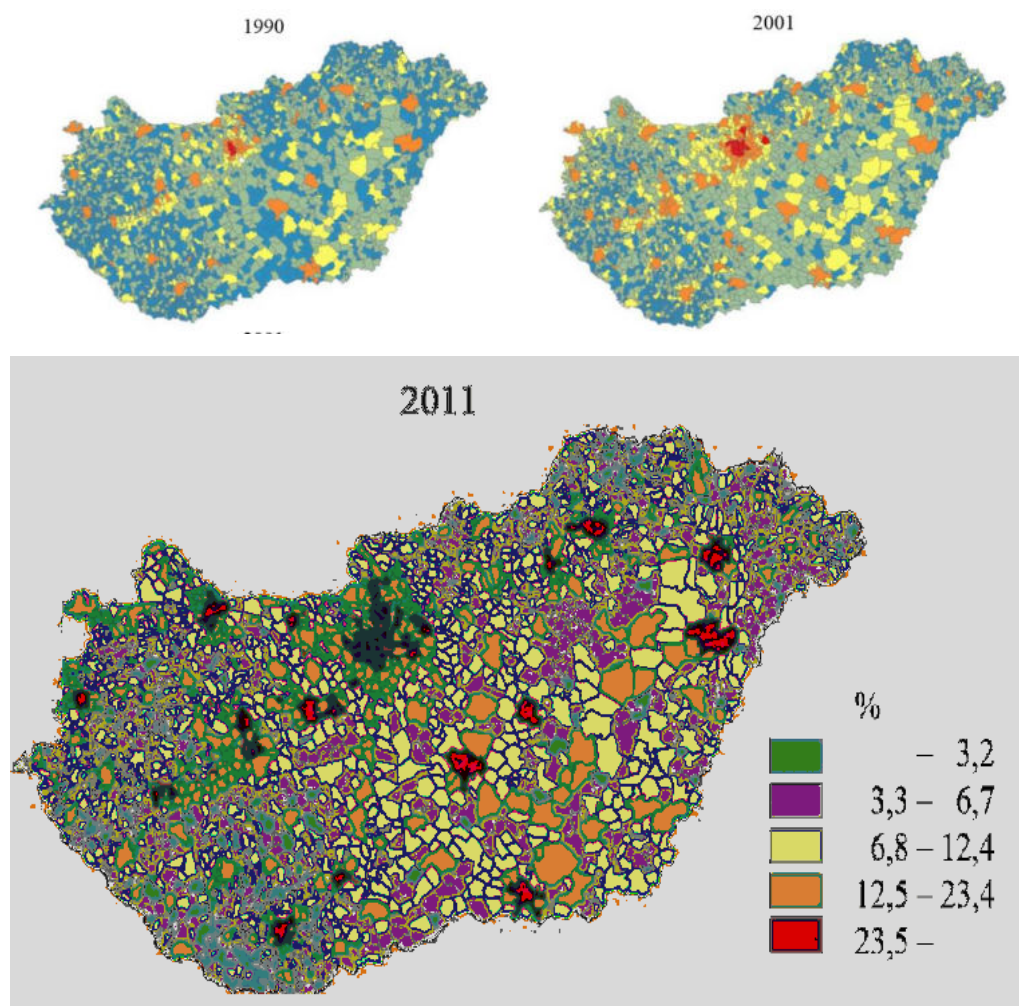
³⁸ Erről bővebben lehet olvasni a Kistérségi társulások a közoktatásban című cikkben. In: Iskolakultúra 2012/5. p. 96-112.



16. 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 vizsgálatait 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.



17. 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, 4. 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

4. 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-index³⁹ 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 települések között a legnagyobbak az eltérések. (Több kistérségi kutatás hasonló eredményre jutott, például Ágh, Németh 2003; Csité, 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

³⁹ 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.

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 ismertített 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 vizsgálatához⁴⁰: az oktatás minőségének és eredményességének vizsgálatai, az iskolai szegregáció szintjeinek vizsgálatai.
- Területi mobilitás: a társadalmi mozgások oktatással kapcsolatos folyamatainak vizsgálatai, időbeli és térbeli mobilitás-vizsgálatok, az iskolaváltások (output, input, lemorzsolódás), a továbbtanulás vizsgálatának térbeli folyamatai, területi migrációs folyamatok vizsgálata különböző képzettségi szintűek esetében és az elhelyezkedési lehetőségek elemzése.

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.

⁴⁰ Például az Oktatáskutató Intézet által publikált hasonló témájú munkák a 80-as évektől: úgy nevezett „városi vonzáskörzetek” a már ismertített centrum-periféria elmélet alapján.

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.

3.3.3. Jelenségek, tapasztalatok, az iskolai esélyegyenlőtlenség kutatásának eredményei

Az utóbbi évek (2012–2017 közötti időintervallum) iskolai teljesítményre vonatkozó felmérései alapján világosan kimutatható, hogy Magyarországon szinte minden területen romlott az iskolai rendszer teljesítőképessége⁴¹. 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 hatása”*⁴² (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 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 restriktíót kellett alkalmazniuk, hogy az iskolarendszer fenntartásának magas költségeiből ne kelljen lefaragniuk.

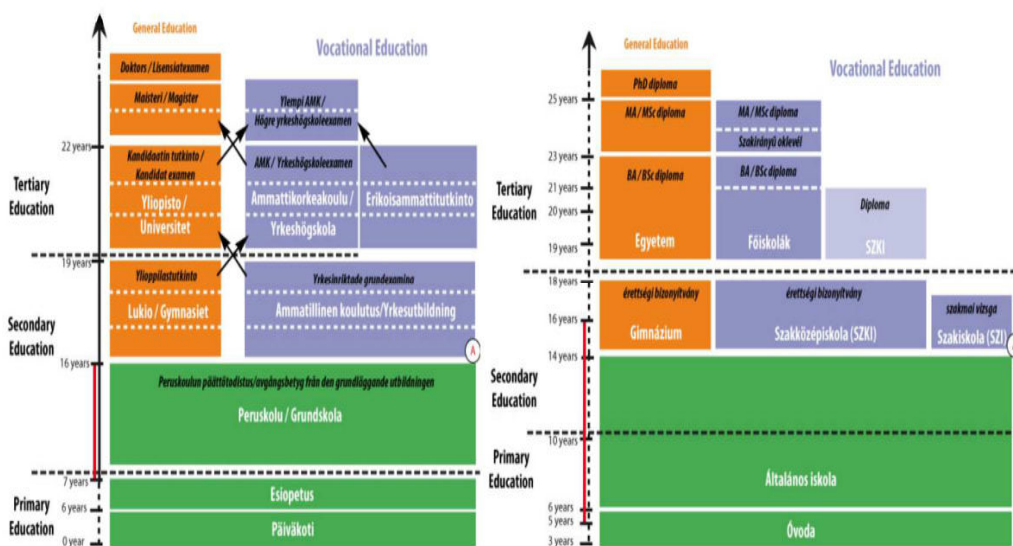
⁴¹ „A 2015-ös Nemzetközi Matematikai és Természettudományi Trendvizsgálat (TIMSS) kimutatta, hogy hasonlóan széles teljesítményszakadékok már az általános iskola 4. osztályában is léteznek. A 2017. évi európai szemeszter országspecifikus ajánlásaiban az Európai Unió Tanácsa azt ajánlotta, hogy Magyarország 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)

⁴² „.. ami az Oktatási Hivatal szerint egyúttal ”a középfokú oktatás terén megvalósuló korai szelekciót tükrözi”.

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) (Pulkkinen 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.



18. 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.)

Például ha összehasonlítjuk a magyar és a finn oktatási rendszer struktúráját, akkor nagy eltéréseket nem láthatunk. 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 össztársadalmi, 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.

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 céljait⁴³. 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

⁴³ 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.

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 tárgyaivá 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. 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 teszteket 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 munkástanulót.
- 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: 59. ábra), 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 mtai, 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 code) 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 érdektelen, 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 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 legfőbb a „technikai feltételt” jelenti hozzá.

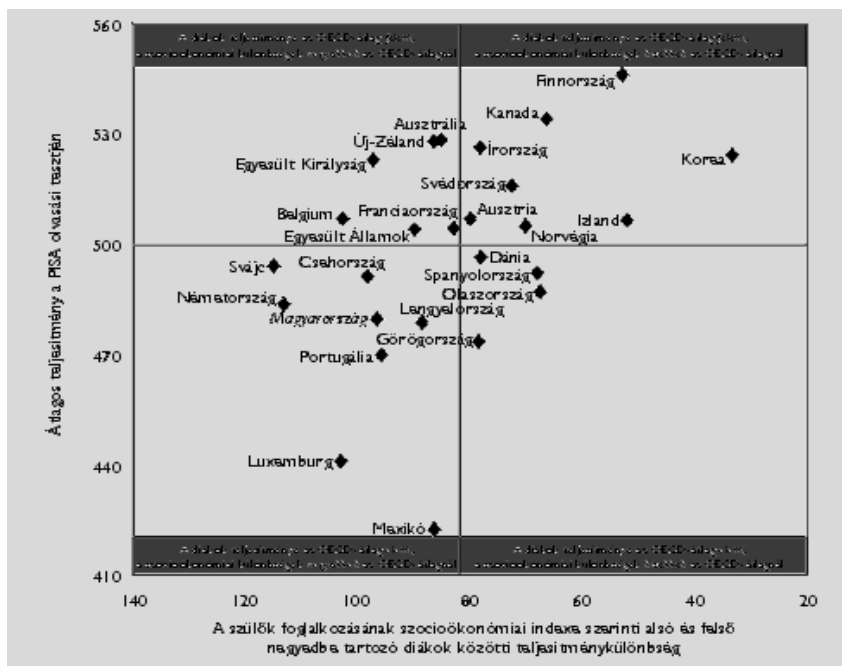
A PISA-vizsgálatok a fent ismertetett jelenségekkel kapcsolatban is fókuszálnak a tanulókkal és az iskolával kapcsolatos befolyásoló tényezőkre és háttér-információkra. Az adatok alapján lehetséges a teljesítmények összehasonlítása, amely összehasonlítások azt mutatják, hogy a szülők munkaerőpiacon elfoglalt státusa és a gyerekek olvasási (és más) teljesítménye között összefüggés létezik minden országban. Minél magasabb a szülő foglalkozási státusa, annál

jobb a tanuló tesztpontszámban 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 az elemzést négy ország-csoportot 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 (Melléklet: 29. és 41. táblázat) 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 ország-csoportban a teljesítmények iskolákon belüli különbségei meghatározóbbak, mint az egyes iskolák közötti különbségek (Knowledge and Skills 2015).

Az olvasási átlagteljesítmény és a legjobban, valamint a leggyengébben teljesítő tanulók szüleinek foglalkozási indexe közötti különbségek összefüggéseit szemlélteti a 19. ábra, amelyen jól kivehető a négy említett ország-csoport, a gyenge tanulói teljesítménnyel és a családi háttér meghatározó szerepével jellemezhető területhez 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)

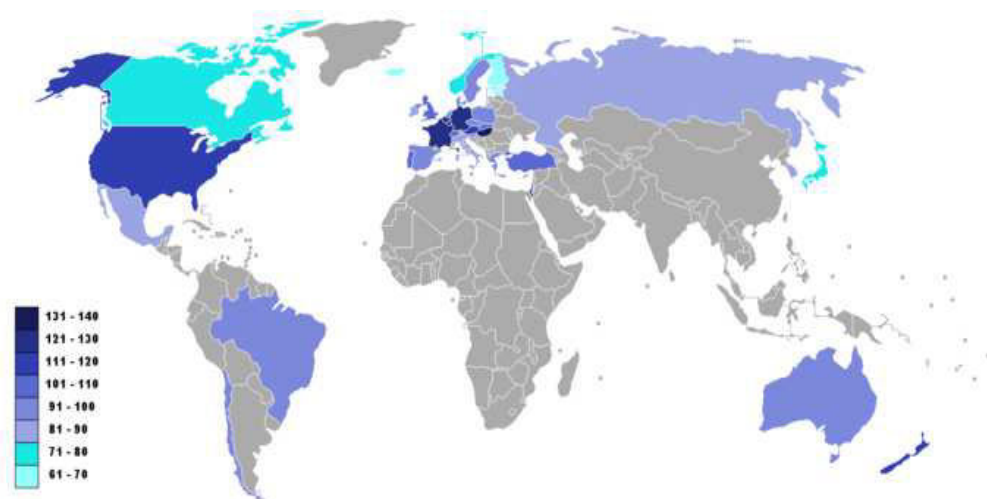
A területi esélyegyenlőség szempontjából vizsgálva (nemzetközi szinten) a fenti ábra jobb felső szegmensében találhatók azon országok, amelyekben a magas szintű és hatékony oktatás a társadalmi különbségek kiegyenlítődése irányába hat, valódi lehetőséget adva az intergenerációs mobilitásra⁴⁴.

Érdekességgéppen megemlíjtük, 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

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

esélyegyenlőtlenség az USA-ban is sokféleképpen megjelenik, azonban az állami és magániskolák közötti különbség a legszembetűnőbb (Melléklet: 29. táblázat). 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)

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 kudarcc: Tíz lépés a méltányos oktatás felé* címmel. (Field, Kuczera, Pont 2007)



20. ábra: Oktatási egyenlőtlenségek az OECD tagországaiban a PISA-teszt eredményeinek átlagos eltéréseiből 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 (20. ábra), 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.

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).

Erőss 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 törvénysértő 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, Erőss 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 tőke⁴⁵ hatását, vagyis az iskola képes felülmúlni a szocioökonómiai 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 kezeljük, 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

⁴⁵ „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 eséllyel 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)

területi tényezők közvetett „felhúzó” hatására vonatkozó elemzésünk eredményeit az 5.1. fejezetben mutatjuk be.

Amennyiben megvizsgáljuk az oktatás esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémáit és az esélyegyenlőségekkel 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	Esélyegyenlőség csökkentésének feltételrendszere	Mérésre használható indikátorok	Részletek, vizsgálati szempontok, megjegyzések
Közvetlen okok esélyegyenlőség/egyenlőség			
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, létszámarányos 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 (f)elismerése	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 alapértékrendben?
Nemek (hátrányos) megkülönböztetés e	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 ⁴⁶	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
Tehetség-gondozás ⁴⁷	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

5. 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 vulnerábilis (kiszolgáltatott, gyenge, rászoruló) diákok helyzete. A vizsgált területeken belül a közvetett és közvetlen okok a következők lehetnek a hatásmechanizmus felszínen látható kapcsolatai szerint rendszerezve:

- Közvetlen okok:
 - o Területi, gazdasági különbségek
 - o Hozzáférés az oktatáshoz
 - o Iskolai integráció, befogadás vs. szegregáció, szelekció megakadályozása
 - o Családi háttér/származás szerinti megkülönböztetés, manifeszt és látens diszkrimináció
 - o Nemek (hátrányos) megkülönböztetése
 - o Felzárkóztatás
 - o Tehetseggondozás
 - o Sajátos nevelési igény megállapítása, korrekciója
- Közvetett okok:

⁴⁶ 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.

⁴⁷ A tehetségekkel kapcsolatos foglalkozásokhoz és ahhoz, kiket választanak ki, melyik gyerekeket tartanak tehetségesnek, valóban kötődnek súlyos esélyegyenlőtlenségi kérdések.

- o Információhiány → Információhoz való hozzáférés
- o Települési/területi arányok
- o Bekerülési feltételrendszer gyakorlati alkalmazása → input
- o Karrierlehetőségek → kimenet/output
- o Más területi adottságok, támogató környezet (vagy annak hiánya)
- o 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, deficitkeletkeznek és állnak fönt (a keletkezésükre vonatkozó elméleti modellekről a 3.4.1. fejezetben szólnunk részletesebben), amelyeket az iskolarendszer feladata, funkciója redukálni, vagy akár meg is szüntetni. Többnyire a szakirodalom ezeket a deficitkeletkeztet 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 elvárás-rendszerének 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, Ájtjelentkezési 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.

6. 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 rászoruló lemaradása, de ez nem elég ahhoz, hogy megállják a helyüket a munkaerőpiacon, vagy beilleszkedjenek a társadalomba?*
- b) *Feltétlenül az oktatási rendszer kudarcáról kell-e beszélnünk abban az esetben, ha a leszakadók lemaradása nő? Hiszen lehet, hogy lemaradásuk nagyobb lenne, ha az oktatási rendszer nem tenné hozzá a saját teljesítményét! 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 elvárás-rendszerhez 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 önmegtagadás 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; Gazsó 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.

3.4. Az iskolai esélyegyenlőséghez és a méltányos oktatáshoz kapcsolható elméletek

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? Az iskolai esélyegyenlőtlenség azt jelenti, hogy a tanulás eredményei nagyon erősen összefüggnek a tanuló szociális helyzetével. Úgy is fogalmazhatnánk az iskolai esélyegyenlőtlenségről, hogy az a vulnerábilis (bármilyen szempontból hátrányos helyzetben lévő, vagy sérülékeny) tanulók negatív megkülönböztetésének az eredménye. Eszerint a megközelítés szerint íródnak 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, fogyatékossgal élők, szegények, deviánsak, valamely 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 tanító néni többször elmondja, 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.

A XXI. század új elvárás-rendszerének 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.

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 kutatóknak, mint például a szervezetszociológia, vezetéselemélet, szervezetszociológia stb.

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.

Természetesen az iskola egy „kis társadalom” a társadalomban, és egyben meghatározza a jövő nemzedékének attitűdjét is. Néhány iskolai rendszer a fölzárkózáson, a hátrányos helyzetűek kompenzációjának gondolatán alapul, a deficitmodell szemléletét használja, amely az esélyegyenlőtlenségek kialakulásáért a rossz szociális helyzetű családokat, a diákok hiányos otthonról hozott felkészültségét teszi felelőssé. Ebben az esetben a leglényegesebb oktatást hátráltató, teljesítményben is megmutatkozó, egyenlőtlenséget okozó tényező az otthonról hozott ismeretek és motiváció hiánya (ld. 3.4.3. alfejezetünk).

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”⁴⁸.

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

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.

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.

3.4.1. Az iskolai esélyegyenlőség és méltányos oktatás modelljei

A modellalkotás célja a gyakorlati jelenségekből a lényeg megragadása és szemléltetése, és sok esetben az, hogy a jelenségek előre jósolhatóvá, 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 a 6.5-ös fejezetünkben.)

Bourdieu leírta és rendszerbe foglalta azokat a javakat, amelyek meghatározzák az egyén gazdasági, társadalmi helyzetét, hittt abban, hogy a társadalmi törvényszerűségek, a rejtett

⁴⁸ Arisztotelész: Nikomakhoszi etika, 5. könyv

folyamatok statisztikai módszerekkel értelmezhetőek, és bizonyos szabályszerűségeket mutatnak, amelyek a tudomány erejét növelik, és képesek közelíteni az elméleteket a valósághoz. A tőketípusokat 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 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 mi is fontosnak tartjuk, mint azt kifejtjük a kutatásaink alapján kidolgozott javaslatainkat összefoglaló 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 elméletrendszeret 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 fogalmkörébe 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 értékelje. 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.” (A magyar szöveg forrása: <http://ofi.hu/eselyegyenloseg-es-oktataspolitika>, [ERIC - Education and Equity in OECD Countries.](http://eric.education), 1997 [equity in education - OECD.org](http://equity.in.education))

Megjegyzés [I1]: ()

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 között⁴⁹.

⁴⁹ 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

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 paradigma⁵⁰.

Az egyik a „deficit modell”, amely szerint az alacsonyabb társadalmi státusú családokban nevelkedett gyerekek érték- és normarendszerük, ismeretrendszereik, képességeik fejlettsége, 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 iskolák⁵¹. A deficitmodellt az amerikai szakirodalomban a konfliktuselmélet követői (Ansalone 2006, Oakes 2005) támogatják, és nyomunkövetés (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.

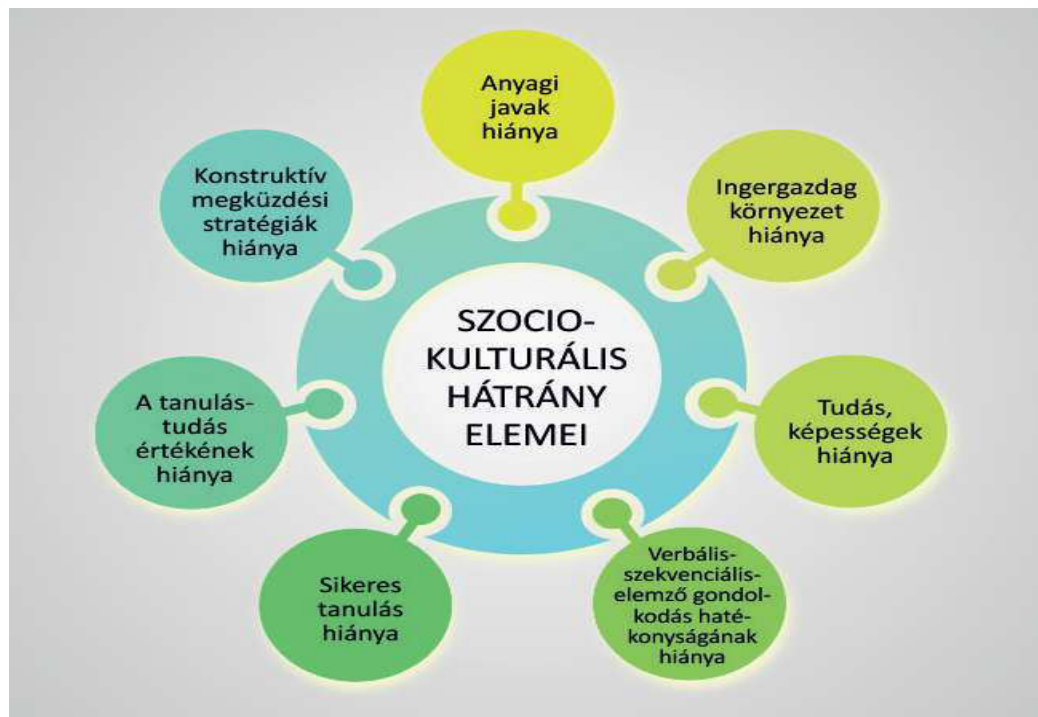
A deficit modellt azért különösen nehéz megérteni, mert a kutatások, vizsgálatok jó része tényként kezeli a szociokulturális hátrány létezését. Ez azt jelenti, hogy a kutatók az oktatási rendszer sok részét vetik górcső alá, kritizálják, azonban a társadalmi hátrány tanulásra gyakorolt negatív hatását 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

(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.

⁵⁰ A jelenleg hazánkban elfogadott és az innovatívabb, angolszász és skandináv típusú paradigmákra e fejezet végén, valamint a 6. és 7. fejezetben visszatérünk.

⁵¹ Természetesen a szelekció és a diszkrimináció nem feltétlenül járnak együtt.

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 5.3. 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 látteleket.



21. 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 21. 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

ráttekinteni 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 értékel. 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 korral 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 tényezőknak, 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 egyenlőtlenségekhez 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 társadalomban⁵² 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, 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 háttére 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 háttérük 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 (Grodsky, 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 (1975) híres elmélete a korlátozott kódot (a szituatív, a szituációhoz kötött beszédet) és a kidolgozott kódot (a narratív, a konkrét észlelhető

⁵² 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.

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 találkozunk 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 tettlegesség volt a következménye. Az egyik legismertebb és legelfogadottabb érv a szegregáció megszüntetésére 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 nehézé 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, „csőnlátásából” erednek – ahogyan szemléli a tanulók tudását, képességeit, viselkedését, kommunikációját, saját, otthonról hozott kultúráját. Az értékelés (osztályzat, pontszámok) és a siker-kudarcs 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 manifest 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.

7. 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.

3.4.2. A szocializációs terek, a szocioökonómiai háttér szeparálása, funkciók tisztázása

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 tudástőkét 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 amellett foglal 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 fölötté 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 találkozók, cselekedeteinek milyen következményei vannak, mikor és hogyan vesz részt közössége életében.” (N. Kollár, Szabó 2004, p. 23.)

Bronfenbrenner a társadalmi hatásoknak négy ökológiai szintjét különbözteti meg:

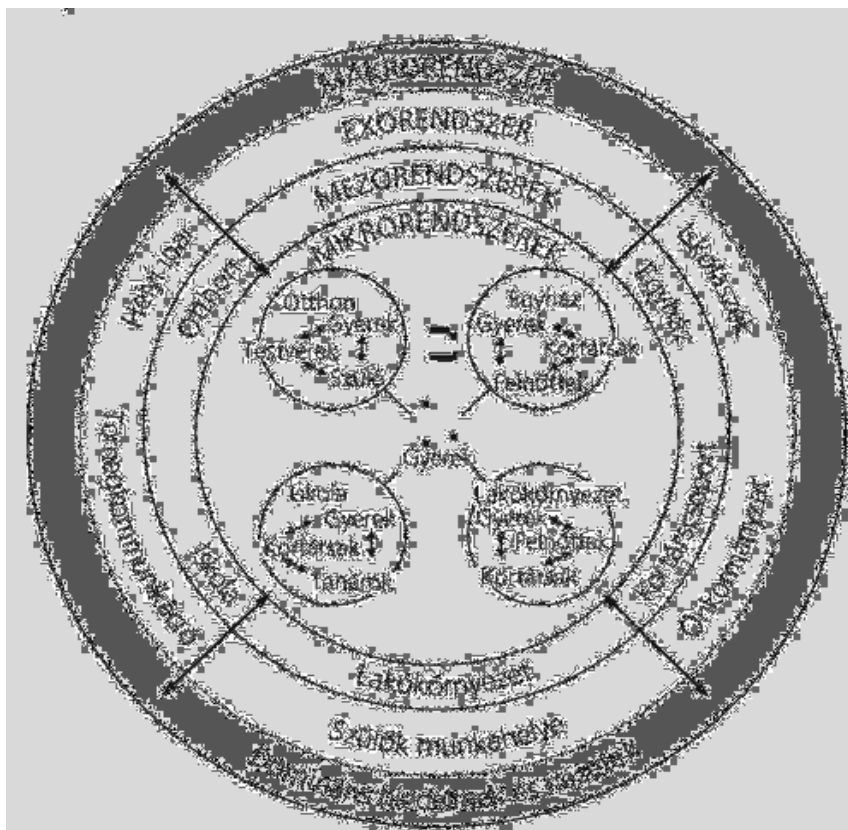
SZINT	ÉRTELMEZÉS	ISKOLAI KONTEXTUS
MIKROSZINT	A legelemibb szint, - Egyén életét közvetlenül befolyásoló tényezők, tapasztalatok, mindennapi rutinok - Fizikai környezet, társas minták, az egyén közösségi kapcsolatai	Az iskolás gyerek családja, a lakókörnyezet, kortárs közösség, Iskolai viszonyok Pszichológiai 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.
MEZOSZINT	A mikrorendszer elemeinek kapcsolati hálója. Amennyiben a mikrorendszer elemei kompatibilisek egymással, viszonyuk kiegyensúlyozott, és kölcsönösen elismerik egymást, a mezorendszer erős, és támogatja a 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 ellenségesek a viszonyok.	Kapcsolat a tanár és a szülők között Problémák lehetnek: - ha a szülők keveset tudnak a gyerek iskolai dolgairól, - ha helytelenítik a tanárok munkáját; - 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. Azonban ha a szülők ismerik gyerekük tanítóit, ha érdeklődnek az otthonon kívüli dolgai felől, erősödik a kapcsolat.
EXOSZINT	Társas és fizikai	Szülők munkahelye, az önkormányzat, a

	környezetében lezajló interakciók intézmények és hatóerők együttese, amelyek a mindennapi életet és a fejlődést indirekt módon befolyásolják.	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.
MAKROSZINT	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 otthontól való távoli tanulás következménye, hanem társadalmi lehetőségek, normák, elvárások, sőt divatok megnyilvánulása is.

8. táblázat: Az ökológiai modell szintjei

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

Mint azt a 8. 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 színtereken átélt interakciók, kölcsönösen aktivált szerepek, személyes élmények.



22. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje a gyerekre hatást gyakorló csoportokat, intézményeket és kulturális nézetrendszereket mutatja⁵³

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 képességeiket. 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)

⁵³ A mezorendszerek a kapcsolódási pontok a mikrosziszterek (pl. család) és exorendszerek (pl. iskola) közt.

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 szinteknek a hatásai jó esetben kiegészítik, támogatják egymást, azonban egymás pozitív hatásait ki is olthatják, számos ellentmondás és érdekellentét fordulhat elő a szintek között. Ezeket végiggondolva is eljuthatunk a témánk szempontjából legfontosabb problémához, ha feltesszük a kérdést, hogy mennyiben képes építeni az iskola a többi szocializációs szint hatásaira, az onnan kapott értékekre, illetve mennyiben tekinti azokat irrelevánsnak vagy akár akadályozó tényezőnek, amennyiben ragaszkodik egy bizonyos, rugalmatlanul behatárolt tudás- és értékkészlethez, és hogyan nehezíti ez az esélyegyenlőtlenség csökkentését. Ennek a gondolatmenetnek igen komoly területi aspektusa van (erről még bővebben szólnunk az 5. 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 felelősségek, 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 vezetik le az alkotóelemeikkel, azaz a szervezetek tagjaival kapcsolatos következtetéseiket.

3.4.3. A motiváció mint tanulási eszköz tudatos pedagógiai alkalmazása

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 szervezetben 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, „vademberkékből” szocializált „kultúrembereket” 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 motívációk megismerésére (Csizér, Dörnyei 1998), és arra a kérdésre kereste a választ, mennyire függ a diákok háttére és előzetes tudása a teljesítményüktől. Azt találta, hogy amennyiben érdekes, izgalmas, színes módszertannal dolgozik, megszűnik a korreláció a diákok szociális háttére, 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 alaptémánkhoz 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/fiziológiai 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 lépcső 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 szükséglethierarchia-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 szükséglethierarchia-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 háttér, 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

Megjegyzés [I2]: Még mindig úgy érzem, hogy ez nem stimmel. Rawls nem állít ilyet. Ezt a megjegyzést légszí ne töröld ki, hanem megoldásra nyomj! (Ha csinálsz valamit ezzel, vagy ha nem.)

Megjegyzés [VA3]: IGEN, persze! Arisztotelész és John Locke

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 indíttatások segítenek abban, hogy a tanulási folyamat létrejöjjön, és mennyiben külső hatás, esetleg kényszer-e, vagy mennyiben belső igény hajtja a diákot 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 motívum 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 ez⁵⁴.

A pedagógiában megkülönböztetünk forrása szerint belső (intrinsic: érdeklődés, kíváncsiság) és külső (extrinsic: jutalom reménye, büntetés elkerülése) motivációt, valamint hatása szerint

⁵⁴ vö.: Csíkszentmihályi Flow-elmélete (Csíkszentmihályi, Nakamura 2009).

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 „eszköze” és elsősorban pozitív megerősítést alkalmaznak, valamint az önálló felelősségvállalás irányában ösztönöznek.



23. . 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 23. ábrán azt kívánjuk megmutatni, hogy ahol nem teljesülnek az iskolán belül a higiénés 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 kihatásai is lehetnek, és lemaradás is lehet a következménye. 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 szerepléskényszer 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 cáfolja 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 extrinsic 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 készteti (ha egyáltalán készteti) 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 méltányosabbá válhat és a tanulócsoport 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.

3.5. A szervezeti, az iskolai kultúra és a pedagógiai kultúra hatása az esélyegyenlőtlenségekre

3.5.1. Az iskola mint szervezet és mint érderendszer

Az iskola mint szervezet elemezhető, és az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatosan felmerülő problémák is alaposabban megismerhetők és megérthetők 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 analízisének helyett.

Blau és Scott kutatásaik alapján négy típusba sorolták a szervezeteket aszerint, hogy kik a kedvezményezettek:

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

9. táblázat: A szervezeti érdekek tipológiája

Forrás: Blau, Scott 1962.

A for-profit világban Taylor, Ford és társai már 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 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 igazolhatóan szükség van rájuk. Ennek az egyik számunkra fontos következménye, hogy nagyban tükröződik az iskolarendszerben a mindenkori hatalom hozzáállása az esélyegyenlőség kérdéséhez.

3.5.2. Az iskolai és szervezeti kultúra vizsgálata

Ma már számtalan ágazatban komoly törekvés mutatkozik a különböző szervezetek változó környezethez való alkalmazkodási készségének és fejlődési képességének növelésére. Az oktatással foglalkozó intézmények esetében is egyre nagyobb szükség van hasonló innovációkra, hiszen azok nem elszigetelten léteznek és működnek, hanem a környezetükkel és a társadalommal folyamatos kölcsönhatásban. Ezek a szervezeten belüli normákra, értékekre, feltételezésekre, meggyőződésekre és elvárásokra befolyással levő, kívülről jött hatások és még inkább az intézményi belső folyamatok, interakciók.

Az iskolai kultúrát Schuermann és kutatótársai 2012-ben úgy határozzák meg, hogy ez egy gyűjtőfogalom, amely a – már a hatvanas évek óta az angolszász kultúrában leírt és mind szélesebb körben ismert és használt – intézményi/szervezeti kultúrának a definíciós rendszerét vonatkoztatja az oktatási intézményekre/szervezetekre. (Schuermann, Guthrie, Hoy 2012) Ez esetben főként az iskola érték- és normarendszeréről van szó, és az ebből következő kommunikációs módokról, viselkedési formákról, szokásokról, amelyet másképpen „a mi

stílusunk és szokásaink” („the way we do things around here”, vagyis szó szerint „a mód, ahogy mi csináljuk dolgainkat”) formában definiálnak. A kifejezés Marvin Bower 1966-os szervezetikultúra-leírása nyomán terjedt el, aki megalapozta Company Philosophy című művében a szervezeti kultúra elemzési módszereit és az alapján a hatékonyabb menedzsmentstratégiák kialakításának módszertanát. Itt azokról a kézzelfogható és immateriális normákról és értékekről van szó, amelyeket az iskolai élet szereplői elfogadnak, alkalmaznak, és amelyek formálják, meghatározzák a tanárok és az iskolavezetők viselkedését, mindennapjait (Bower 1966).

Az iskolai kultúra magában foglal minden érintettet (angolul stakeholders), vagyis a döntéshozókat, a vezetőket, a tanárokat, a diákokat és a szülőket, mint a szervezet meghatározó „alkotóelemeit”, mivel viselkedésük hatással van a tanulók motivációira, viselkedésére és teljesítményére is.

„Az iskola minden tanuló, minden tanár, minden szülő és végső soron minden ember számára saját, önálló jelentéssel rendelkezik. A tanulók is igen sokféleképpen gondolnak az iskolára. Van, akinek egy vidám hely, ahol sok érdekességet lehet megtanulni, van akinek egy szorongást keltő épület, ahol mindig nehéz feladatokat adnak és nem lehet azt csinálni, amit szeretnének. A pedagógusok közül sokan munkahelyként gondolnak rá, ahol el kell végezni a kötelező feladatokat, mások pedig egy „második családként” is emlegetik azt a közösséget, ahol segíthetik a rájuk bízott tanulókat abban, hogy okosabbak és ügyesebbek legyenek. A sok egyéni elképzelés azonban egy közös épületben, egy közös térben vagy akár egy közös osztályteremben találkozik.” (Ollé 2006, p. 13.)

Az iskolai kultúra tudománytörténeti megalapozása, a meghatározásának kialakulása, kiforrása (mérése, fontossága és alkalmazása) több mint ötvenéves tudományos vitasorozat eredménye, amelyről a sokat hivatkozott Anderson 1982-ben, Stolp és Smith 1995-ben, majd Eller és Eller 2009-ben készít mind alaposabb és a nyugati tudományos körökben egyre elfogadottabb áttekintést. Ezen összefoglaló munkák biztosítják a felhasználó számára mind az elméleti kereteket, mind a gyakorlatban alkalmazható reformstratégiákat és specifikus standardokat.

Deal és Peterson (2009) egyenesen úgy fogalmaz, hogy mind szélesebb körben (f)elismerik annak fontosságát, hogy az iskolai kultúra reformjának megtervezése és alkalmazása, végrehajtása alapozza meg az oktatás valódi értékét és csodáját (wonder of education).

Maslowski (2006) egy iskolai kultúra elemzési rendszert és egy ahhoz kapcsolódó kérdőívet⁵⁵ készített az oktatási rendszer reformjainak értékelésére, amely hasznos lehet a döntéshozók és az iskolavezetés számára. Mindezek a keretek és értékelési eszközök segítik az iskolavezetőket a pozitív irányú változtatások előkészítésében és megvalósításban, amely hazánkban is adaptálható lenne abban a reményben, hogy az iskolai kultúra ilyen irányú változása javítani fogja a diákok teljesítményszintjét, amint azt a gyakorlatban is alkalmazzák már egyes jóléti társadalmakban (DiMaggio 1982).

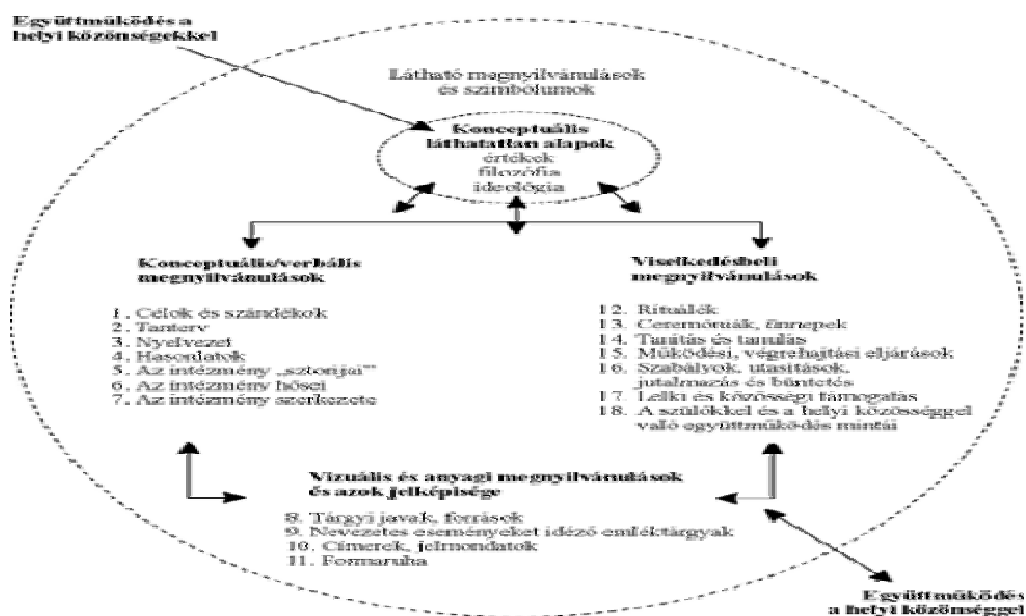
Deal és Peterson (2009) a standard alapú reformokat bevezető iskolákat vizsgálta, és bemutatták azt a jelenséget, hogy az oktatási vezetők gyakran szembesülnek azzal a paradoxonnal, hogy minél alaposabb az egységes előírás, amelyet alkalmazniuk kell, annál nehezebbé válik megőrizni az oktatás helyi sajátosságait, kulturális gyökereit.

Prihoda Gábor és Kövécs Tünde 2016-ban végzett nyolc hazai általános iskolában kvalitatív terepkutatást az iskolai kultúráról. A kutatók megfogalmazása szerint „az iskolai kultúra nagyon hasonlít bármely, emberek alkotta szervezet kultúrájához, van azonban néhány fontos különbség. Az iskolai szervezetnek ugyanis specifikus célrendszere és struktúrája van, továbbá az iskolába járó gyerekek számára kötelező a jelenlét. Ezek a jellegzetességek egyedivé teszik az iskola mint szervezet kultúráját is. (...) Az iskolai kultúrán az iskolai szervezet értékeit, normáit, jelenségeit, szimbólumait, interakcióit, illetve ezek összességét, kapcsolódásait értjük. Ezek a kultúraelemek a szakmai közbeszédben általában elvont fogalomként jelennek meg, miközben az iskolák hétköznapijaiban nagyon is valóságos, meghatározó tényezők. Az iskolai kultúra kutatásának fontossága éppen abban rejlik, hogy miközben a kultúra nagyon is valóságos, mégis nehezen megragadható.” (Stöckert-Kozák 2016).

A rendszert alkotó egyének, egyes csoportok, közösségek nem statikus állapotban lévő elemek, hanem dinamikus, állandó változásban és fejlődésben lévő rendszert alkotnak, egymással folyamatosan kölcsönhatásban vannak, tehát ez egy olyan szisztéma, amely nézetekből, kommunikációból, közösségtudatból és közös tudásból tevődik össze.

⁵⁵ Számos kutató használt valamilyen kérdőívet a szervezeti kultúra mérésére vagy diagnosztizálására iskolai / szervezeti kultúra felmérésére (például: Hotton, Devos, Bouckennooghe, Aelterman, 2008; Gaziel, 1997; Hofman, Hofman és Guldmond, 2002; Lohmeire, 2008; Macneil, Prater és Busch, 2009; Zeinz & Scheunpflug, 2010). Shein (1996).

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az iskolai kultúra fogalma nem azonos az iskolai pedagógiai kultúra fogalmával (mint ezt már Bevezetőnkben említettük), hanem egy azt is magába foglaló, de lényegesen tágabban értelmezhető kifejezés. Az iskolai kultúra (mint azt majd a 7. fejezetben részletesebben is kifejtjük) részei: az intézmény működésében részt vevők és az arra hatást gyakorló szereplők, a látható tárgyi környezet, az események, szimbólumok, az iskola környezete és a helyi közösség, a konceptuális (célok, tanterv stb.) és viselkedésbeli (szabályok, jutalmazás/büntetés, közösségi támogatás stb.) megnyilvánulások – amelyeket nagyban befolyásolnak helyi külső tényezők. A következő, 24. ábrán Beare és munkatársai ezt az összetett viszonyrendszert szemléltetik. Rendszerezésük szerint az iskola mint intézmény aktivitása konceptuális/verbális, viselkedésbeli, valamint vizuális/anyagi megnyilvánulásokra osztható fel. Hangsúlyozzák a lokális társadalom szerepét, hiszen a helyi kultúra explicit vagy implicit módon, tudatosan vagy csak véletlenszerűen, de hatást gyakorol az iskola értékrendjére, bizonyos esetekben meghatározza elveit, szokásait egy részét. (Beare, Caldwell, Millikan 2009)



24. ábra: Az iskolai kultúra megítélésének, értékelésének és fejlesztésének fogalmi kerete

Forrás: Beare, Caldwell, Millikan 2009.

Az iskolai kultúra fontos része a formális, azaz előírt és az informális, de már kialakult és széles körben elfogadott intézményi szokásrendszer. Nemcsak fontos, de a mindennapokat is meghatározza, megjelenési módjainak megismerése segít az elemzésben, hiszen árulkodik a szervezet vezetési stílusáról, szigoráról, működéséről, hangulatáról, a külső és belső kapcsolatok minőségéről. A külső és belső együttműködések akkor jönnek létre, ha van közös

cél, azonban hosszútávon közös értékek, ideológiai vagy/és filozófiai úgynevezett „konceptuális láthatatlan alapok” szükségesek és közös, látható megnyilvánulások, szimbólumok kialakítása is segíti a kooperáció működését.

Vizsgálat tárgya lehet a kevésbé látható, implicit értékek (ezekről a jéghegy modell bemutatásánál már említést tettünk, valamint kvalitatív kutatásunk során a pedagógusokkal beszélünk) és hagyományok feltérképezése,:

- a teljes közösség etnikai összetétele, és a kulturális értékek;
- a szervezet értékei, tapasztalatai, erőforrásai és lehetőségei;
- a szocioökonómiai és földrajzi adottságok, környezetében elfoglalt helye;
- a szervezeti hagyományok, történetek, hősök és legendák;
- a sajátos rituálék, ceremóniák, szimbólumok és metaforák.

Ezek mellett természetesen fontos mindazt vizsgálni, ami az iskola formális, explicit vagy legalábbis tudatosabban formálódó kultúráját meghatározza:

- tantervi kínálatának terjedelme, tartalma, hangsúlyos részei, maga az iskolai élet, a programok és tervezett belső szabadidős tevékenységek,
- a tantestület egészének (a pedagógusoknak) nyilvánvaló és rejtettebb képességei, kifejezésbeli és művészi erényei és tudása;
- az iskola szűkebb és tágabb környezetével és a helyi közösséggel való együttműködése;
- az iskola kultúrájának külső, szemmel látható megnyilvánulásai az intézmény saját közösségével és szélesebb környezetével együtt folytatott közös tevékenységeiben (Milliken 1987).

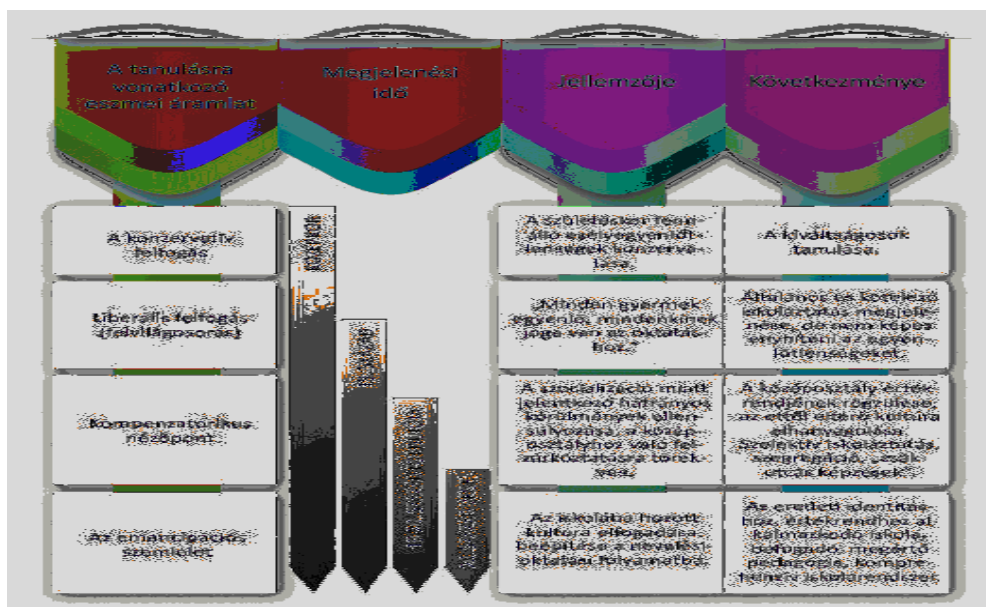
Az iskola kultúrája, értékrendje – minél centralizáltabb, szabályozottabb, annál jobban – behatárolja a benne élők viselkedését. Az egyik legalapvetőbb esélyegyenlőtlenségi tényező a pedagógusok hozzáállása lehet a diákokhoz, azok családi háttérének és más tulajdonságainak ismeretében. A fent említett látens diszkriminációs modell a különböző iskolai kultúra-típusok működési mechanizmusa szerint változó intenzitásban érvényesül, ugyanis az oktatásba bekerülő gyereket érő impulzusok és a tanulók megítélése, értékelése is függ az iskola kultúrájától. (A gyakorlatban úgy tehetjük fel a kérdést, hogy a nevelőtestületet tagjainak gondolkodását milyen erővel határozza meg a látens diszkrimináció, mennyire van köztük és a „fejekben” jelen. Erre területi szempontból érdekes különbségekkel kaptunk választ a kvalitatív kutatásunk folyamán, amely az 5.3. alfejezetünkben olvasható.) Mindezt elmondható, hogy a hazai, középosztályi értékeket és elvárásokat hordozó oktatási rendszer az

ezeknek a normáknak nem megfelelő gyerekeket nem fogadja el „teljes értékűnek”, bár igyekszik „felzárkóztatni”, „integrálni”, de mégis előfordul bizonyos esetekben, hogy a másságát erősíti meg, stigmatizálja (akár pozitív diszkriminációval is, mint azt leírtuk), vagy végletes esetekben „lemond róla”.

A jelenlegi hazai helyzetet véve alapul a fent említett három modell közül a szegregációs és deficit modell az, amely az intézményes szocializációra (bölcsődéztetés, óvodáztatás és az iskola teljes felmenő rendszerében való részvétel) alkalmazható, mivel a mai magyar társadalmat és a munka világát is egyfajta nagyon erős hierarchikus, rendszemléletű, tekintélyalapú és a változást, innovációt elutasító vagy legalábbis nehezen tűrő felfogás jellemzi (ennek részletes elemzését ld. 6. fejezet). Az iskolarendszerünkkel szemben implicit módon az az egyik elvárás, hogy a jelenlegi rendszerbe „illeszthető” leendő munkaerőt képezzen. A látens diszkrimináció modell ezzel szemben a gyermeki fejlődés irányából közelíti meg az iskola esélyegyenlőségeket csökkentő funkcióját (vagyis hogy maga az intézményi működés mennyiben fejleszt eredményesen kiszűrve az egyéb hatásokat), eszerint a megközelítés szerint módszertani és kulturális téren is fejlesztésre van szükség az oktatásban, valamint azoknál a munkahelyeknél, amelyek ezen generációt majdan alkalmazzák.

3.5.3. A tanulás és az esélyegyenlőtlenség szervezeti kapcsolata

A mai oktatási rendszer előtörténetének áttekintésekor érthetjük meg, hogy a teljes szisztéma magában hordozza az összes előzményét annak minden problémájával. Az iskola az az intézményrendszer, amely nem megújul és megváltozik, nem alakul át teljesen a különböző korok és paradigmaváltások alkalmával, hanem sokkal inkább kiterjed és egyre duzzadó „folyamként” magával hozza az előző időszakok „hordalékát” is. A következő ábra nemcsak átfogó képet ad a tanulásra vonatkozó különböző eszmeáramlatok koronkénti változásairól, hanem a mai oktatási rendszer „atavisztikus” pontjaira is rámutat.



25. ábra: Az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségekre adott válaszai a történelem során

Forrás: Réthy, Vámos (2006)

A 25. ábra történeti megközelítését továbbgondolhatjuk Nahalka (2014) nyomán az esélyek egyenlőtlensége szempontjából, mivel minden egyes szemléletmódot jellemzi az a problémához való viszonyulás – és a megoldási kísérlet, ahol egyáltalán problémaként merül fel az esélyegyenlőség kérdése.

A konzervatív felfogás, mely szerint az egyenlőtlenségek eleve adottak, nem érzékel problémát, az egyenlőtlenségeket meg kívánja őrizni.

A liberális felfogásban, mely szerint minden ember egyenlő jogokkal születik, megjelenik az egyenlőség, mint érték, és megfogalmazódik, hogy az esélyek egyenlőségét biztosítani kell az oktatásban, a különböző felkészültségű, képességű tanulók együttes nevelését fontosnak tartja.

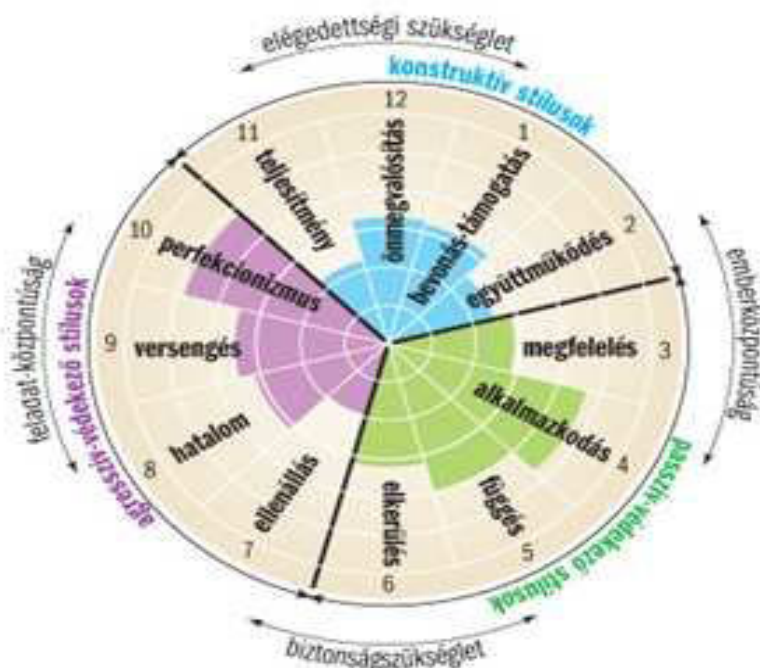
A kompenzatorikus nézőpont meg kívánja határozni, mi is a helyes viselkedés, a saját nézőpontja szerint releváns tudás. Aki az elvárt szintnek, értékrendnek nem felel meg, azt paternalista eszközökkel igyekszik „jó útra terelni”.

Az emancipációs elmélet komprehenzív iskolarendszert eredményez, amely teret ad a „másság”-nak. Semelyik gyereknek nem kell feladnia az identitását; ennek megvalósításához egyénileg támogatja a diákok fejlődést, tanulását.

Mint láthatjuk, az esélyegyenlőtlenség kezelési módjai nagyban függenek a szervezeti és szakpolitikai nézőpont által kialakított eszmerendszertől, amely a gyakorlatba átültetve jellegzetes megoldási mechanizmusokban nyilvánul meg. A legújabb nemzetközi tudományos trend az emancipatórikus megközelítést továbbfejlesztve az iskolakultúra fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, amely elsősorban egy alapvető „iskolafelfogás”-beli paradigmaváltást jelent, amelyhez szervesen kapcsolódik a sokszínű módszertan és a pedagógusok attitűdjének megváltoztatása is, mint azt a következő alfejezetben bemutatjuk és a 7. fejezetben ezzel kapcsolatban további javaslatokat fogalmazunk meg.

3.5.4. A pedagógiai kultúra hatása az oktatási eredményességre és az esélyegyenlőségre

Az iskolarendszer számos elmélet szerint úgy tekintendő – sok más funkciója mellett –, mint a munkaerő utánpótlás-nevelése. Az iskolák túlnyomó többségének jelenlegi szervezeti kultúráját úgy szokás jellemezni, mint a poroszos oktatási rendszer örökségét, ahol a frontális oktatás, a nagy mennyiségű memorizálandó tananyag, a tesztszerű, zárt kérdéseket használó számonkérés és a fegyelem dominál. Vajon ennek megfelelő-e a magyarországi munkahelyek kultúrája? Hazai tanácsadó cégek (MCS Kft., Manmore Consulting, OD Partner Kft. és Szinergia Kft.) 2009-ben végezték el az Országos Szervezeti Kultúra Kutatást több mint ezer munkavállalóval 101 magyar kis-, közepes vagy nagyvállalatnál. A kutatás eredménye egy bonyolult összefüggésre mutatott rá kutatási témánkkal kapcsolatban, jelesül, hogy a magyarországi oktatási rendszer értékrendje, az iskolai kultúra szerepet játszik az átlagos magyar cégek kultúrájának alakulásában.



26. ábra: Átlagos magyar cég munkahelyi kultúrájának modellje az Olson-féle Circumplex szervezetkultúra-diagnosztikai eszközzel megjelenítve

Forrás: Zsikla Gábor (2010): Human Synergistics International kutatása

Az oktatásban ugyanúgy fontos, mint a munkahelyeken az a vizsgált 12 stílus, amely három nagyobb klasztert alkot, ezek a konstruktív, a passzív-védekező és az agresszív-védekező klaszterek. A konstruktív tényezők láthatóan igen gyengék a vizsgált 101 hazai cégnél, míg a passzív-védekező kultúrájú szervezet energiáit a személyes kapcsolatok és a biztonság fenntartása emésztí fel. Ez azt jelenti, hogy az átlag magyar szervezetekben nehezen születnek döntések, valamint azt is, hogy a kapcsolatok kialakítása, fenntartása lényegesen fontosabb, mint a feladattudatosság. Kevés energia jut bármilyen valódi, célirányos fejlesztésre, innovációra, mert a szervezet tagjai egységesen inkább egyfajta hamis biztonságérzetre vágnak. Uralkodó az adminisztráció túlsúlya, a szabálykövetés fontossága, a bürokratizmus. Az ellenállás bármilyen formáját és a konfliktushelyzeteket elkerülik a szervezet tagjai, sokkal fontosabb számukra a teljes alkalmazkodás, döntéseikért (ha egyáltalán döntenek, és nem hárítanak vagy delegálnak) nem szívesen vállalnak felelősséget, mert rettegnek a hibák elkövetésétől, melyeket szigorúan büntetnek.

Hasonlóan az iskolarendszerünkhöz, a munkahelyeken is főként a perfekcionizmus és a versengés dominál. Az agresszív-védekező stílusjegyekkel jellemezhető szervezetekben, ahol az energiák nagy része a személyes hatalom és pozíció megőrzésére irányul, jutalmaznak más ötleteinek lekicsinylését, támogatják a szervezeten belüli versengést. Tapasztalták a kutatók azt is, hogy a magyar vállalkozók körében értéknek számít a hatalommal való (vissza)élés. A legnagyobb nehézséget saját maguknak a szervezetek az öncélú tökéletességre törekvéssel, valamint a belső versengések erősítésével és a prioritizálás hiányával okozzák. A perfekcionizmus azt jelenti ezekben a szervezetekben, hogy a vezetők és a beosztottak irreálisan magas elvárásokkal szembesülnek, természetes a napi 10-12 óra munka (túlóra megfizetése nélkül is), és folyamatosan 110 százalékon kell teljesíteniük, amiért azonban nem jár dicséret, a hibázás azonban komoly konzekvenciákat von maga után, ezért sok esetben eltussolják. Pontosan a fent leírt működésmódra készít fel, erre szocializál a jelenlegi, versengő, perfekcionista módon működő magyar iskola, amelynek a fő kultúrája a szabálykövetés, az alkalmazkodás; az ok-okozati összefüggés valószínűleg összetett, kölcsönös. Természetesen nem szeretnénk itt kritika nélkül párhuzamot vonni a munkahelyek és az iskolák között, hiszen az iskolai kultúra elemzése e témának egy speciális szegmense. (Ennek továbbgondolásával a 7.2-es alfejezetünk foglalkozik.)

Fontos kérdés, hogy ha – ideális esetben – megváltoztatjuk, korszerűsítjük az iskola kultúráját, azzal megújíthatjuk-e a hazai munka világát. Azt feltételezhetjük, hogy bizonyos fokig létezik ilyen hatás (például a finn és a svéd példák alapján), de egy nagyon nehéz

átmeneti időszak vár azokra a munkavállalókra, akik egy innovatív iskolarendszert elhagyva még a régi rendszerbe „alulról” kerülnek be, hogy vezető pozíciót elérjenek, ahol már tényleg hatni, változtatni tudnak a rendszeren. Hasonló helyzeteket ma is tapasztalhatunk, például az alternatív iskolákban tanult, végzett volt diákok állami szférába beilleszkedése általában különös nehézségekbe ütközik a kötött viselkedési normákhoz, a valódi funkció nélküli implicit szabályokhoz hierarchiához való alkalmazkodás elvárása miatt. Akkor milyen is a jó oktatás, biztosíthat-e egy intézmény valamilyenfajta esélyegyenőséget, és egyáltalán mit várunk tőle? Az oktatáspolitikai többlet kiválaszt jellegzetes értékeket, melyek mentén főbb stratégiai célokat határoz meg, amelyek prioritást élveznek a tervezés folyamán, illetve a szabályok kialakításakor és a döntések meghozatalakor. E döntések alapján változnak az oktatás céljai és az is, mennyire tölti be a társadalom által elvárt funkcióit az iskolarendszer, illetve mennyire képes változtatni a szociális egyenlőtlenségeken.

A mai iskolarendszer főbb funkcióit – amelyekről Bourdieu kapcsán már említést tettünk – Halász Gábor a következőkben látja:

- a gazdasági igények kielégítését (jó területi eloszlásban megfelelően kvalifikált munkaerő biztosítása, /amit nem említ: fogyasztó, adózó állampolgár/),
- a kulturális reprodukciót (nyelv és kommunikáció, viselkedésminták, /középosztálybeli/ általános műveltség),
- a társadalmi struktúra átalakítását, más esetben újratermelését és az
- individuális személyiség kialakítását (nevelő hatás, „rejtett tanterv”)

jelöli meg.

A nyugat-európai, skandináv, angolszász iskolai és képzési környezetben mind nagyobb az igény arra, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok a mindennapokban használható instrukciót kapjanak arra vonatkozóan, hogyan valósítsák meg a kulturálisan érzékeny, adaptív, interkulturális oktatást. Dolgozatunkban eddig több oldalról ismertettük, mi a következménye annak a látens diszkrimináció modellel leírható, általánosan elterjedt attitűdön és egysíkú, régimódi metodológián alapuló oktatásnak, amely ma jellemez több volt szocialista és balkáni országot.

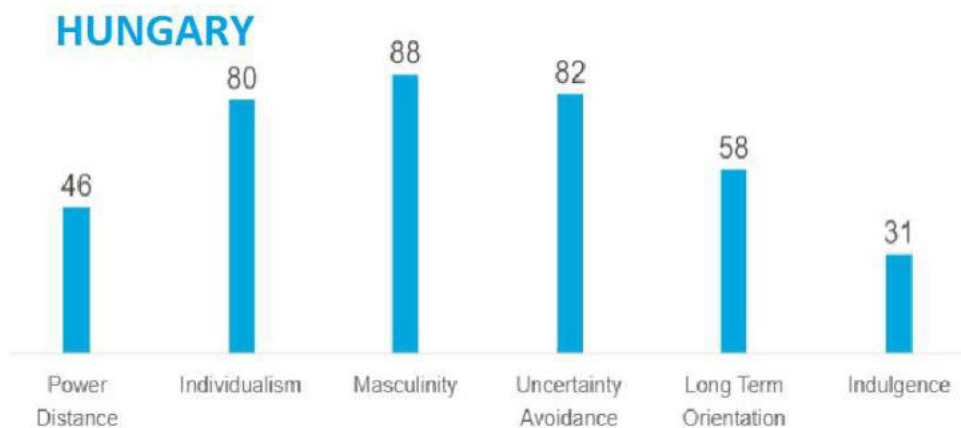
A legtöbb munkafeladat és foglalkozás például a kereskedelem, az ipar, a pénzügyek, a szolgáltatás, a termelés és főképpen az informatika ágazat mindinkább globalizálódó, mind differenciáltabb és komplexebb területén olyan világot teremt, amelyben a kultúrák közötti kölcsönhatások gyakrabban fordulnak elő, az együttműködési készség nagyobb hangsúlyt kap, mint bármikor a történelemben (Friedman 2007). Több hazai kutatás is alátámasztja

(például: Vincze 2012), hogy a legtöbb friss diplomás magyar, aki szerencsésen állást talál itthon, azzal szembesül, hogy nem kapott az iskolától kellő mennyiségű és minőségi útravalót, gyakorlati tudást, jól hasznosítható készségeket és képességeket a munkája végzéséhez. Ezt a sok szempontból fontos jelenséget azért emelnénk itt ki, mert igazolja azt az elgondolásunkat, hogy az iskola „szem elől téveszti” ezt, az egyik legfontosabb funkcióját, amelyet „az életre nevelés”-nek hívhatnánk és visszacsatolás arra a kérdésre, mennyire teljesíti az iskola a deklaráltan vállalt alapfeladatát.

Azokban az országokban, ahol a társadalom, a szakemberek és legfőképpen az oktatáspolitikára hatást gyakorló döntéshozók rájöttek az alapfokú (és további) oktatás sokszínűségének fontosságára, és teret adnak a XXI. század kihívásainak, ott komoly törekvést figyelhetünk meg arra vonatkozóan, hogy befogadó, a kulturális különbségeket tiszteletben tartó és az esélyegyenlőség szempontjából is javuló trendeket mutató oktatási rendszert hozzanak létre, amely pozitív hatást gyakorolhat a társadalom működésére (Parris et al. 2010). Az ehhez kapcsolódó pedagógiai módszertan részleteinek kidolgozásához a helyi feltételek, emberi, szociális és kulturális tényezők ismerete és elemzése vált szükségessé. Legkönnyebben azok a – több kutató által „kulturális dimenzióknak” nevezett – tényezők azonosíthatók, amelyek legnagyobb mértékben befolyásolják az oktatási helyzeteket. A már részben ismertetett Hofstede és Hofstede (2005), Nisbett (2003), Levine (1997), Hall (1983) és Lewis (2006) munkákra támaszkodóan kialakított az oktatás kulturális dimenzióit elemző „pedagógiai keretrendszer” (cultural dimensions of learning framework = CDLF – Parrish, Linder-VanBerschot 2010) – melyeket e fejezet további részében röviden ismertetünk – segítenek áttekinteni és megérteni a kulturális különbségek spektrumát, amelyek hatással vannak a tanítási és tanulási folyamatokra.

Mi köze van az esélyegyenlőségnek a társadalmi, szervezeti és – jelen esetünkben – az iskolai, sőt az iskolán belül jellemezhető pedagógiai kultúrához? Erre a legjobban Hofstede 5, illetve 6D-modellje tudja megadni a választ. Hogy ne csak elméleti síkon ismertessük a Hofstede-modellt, magának a kutatónak a magyarországi elemzését, kutatásainak eredményeit tudom itt bemutatni, amely egyúttal alapot adhat a 7.2.5. alfejezetünkben megtalálható további, esélyegyenlőségi szempontú iskolai kultúra elemzésekre és az ahhoz kapcsolódó ajánlásainkra. Az esélyegyenlőtlenségek okai – mint már írtuk – nagyon sok esetben azokból az előítéletekből, hitekből (befízes) sztereotípiákból, szorongásokból és szokásokból erednek, amelyek a társadalom kultúrájának szerves részei. Szocializációnk során elsajátított mintázatok, sokszor nem is tudatosuló viselkedési formák eredményeznek sok esetben méltánytalan, igazságtalan, nehéz helyzetet, stigmatizálnak embereket, embercsoportokat.

Hofstede a vizsgált kulturális dimenziókat egy 0-tól 100-ig terjedő skálával mérte, és számos ország szervezeti kultúráját tette ezek mentén összehasonlíthatóvá. A kulturális dimenziók számszerűsítése lehetővé teszi, hogy regionális összehasonlításokat készítsünk, és képet alkothassunk nemcsak az országok, hanem egy-egy teljes régió közötti különbségekről. Például a mediterrán országok kulturális modelljét az egyenlőtlenségek nagyfokú elfogadása jellemzi, ez derül ki a nagy hatalmi távolságból és abból, hogy az egy férfias (maszkulin) társadalom. Magyarország valahol a Balkán és a Mediterrán kultúrák között helyezkedik el a Hofstedei elemzés szerint.



27. ábra: Magyarország társadalmi és szervezeti kultúrájának elemzése Hofstede 6D-modellje alapján

Forrás: Hofstede <https://www.hofstede-insights.com/country/hungary/> (letöltés: 2018. január 8.)

HATALMI TÁVOLSÁG (POWER DISTANCE)

Ez a dimenzió azzal a – Durkheimi értelemben – társadalmi ténnyel (social fact) foglalkozik, hogy egyes nemzetek, intézmények kultúrája hogyan hat tagjainak egyenlőtlenségére. A hatalmi távolság azt jelenti, hogy az egyes országok társadalmi intézményeinek, gazdasági és egyéb (például oktatási) szervezeteinek alárendeltebb szereplői, hatalom szempontjából kevésbé erőteljes tagjai mennyire várják el és fogadják el a hatalmat.

Hofstede elemzése szerint Magyarország a hatalmi távolság dimenziója szempontjából (46-os érték) mérsékelt, középszintű, ami azt jelenti, hogy a magyar stílus szerint a hierarchiát az emberek csak kényelemszeretetből viselik el, jobban igénylik az egyeztető típusú vezetést, igényük van az egyenlő jogokra, a kétoldalú, közvetlen kommunikációra feletteseikkel; jobban szeretik, ha a hatalom decentralizált, és a vezetők számítnak a csapat tagjainak

tapasztalataira. Az alkalmazottak elvárják, hogy konzultáljanak velük, azonban az ellenőrzést nem szeretik.

A felmérés a Magyarországon működő, főként multinacionális vállalatoknál készült, ezért meg kell jegyeznünk, hogy a hazai iskolákban nagyobb a hatalmi távolság, mint a for-profit szektorokban. Esélyegyenlőségi kérdés a hatalomhoz való viszonyulás az oktatásban is, hiszen ahol nagy a hatalmi távolság, ott a diákok az iskolában a „rejtett tanterv” keretében elsajátítják az alárendelődésre való készséget, sokszor a hierarchikus viszonyok fenntartására (például fegyelmezés) nagyobb energiák mennek el, mint magára a tanítási folyamatra. Azokban az iskolákban, ahol kisebb az iskolai hatalmi távolság, a tanárok egyenlő félként kezelik a diákokat (pl. a skandináv országokban), sokkal jobban érvényesül az esélyegyenlőség. (vö. 19. ábra: Az iskolai teljesítmény és a szülők foglalkozásának összefüggései az OECD országokban).

INDIVIDUALIZMUS

Az e dimenzió által kezelt alapvető kérdés az, hogy milyen mértékben függnek egymástól a társadalom tagjai, milyen szoros a viszony közöttük (interdependence). Arról van szó, hogy az egyes ember az önképét „Én”-ként vagy inkább „Mi”-ként definiálja. Az individualista társadalmakban az embereknek csak önmagukról és esetleg közvetlen családjukról kell gondoskodniuk. A kollektivista társadalmakban az emberek „csoportokba” tartoznak, akiknek a tagjai a hűségért cserébe gondoskodnak róluk, illetve egymásról.

Magyarország 80-as pontszámot kapott, mint dominánsan individualista társadalom. Ez azt jelenti, hogy az egyénektől elvárják, hogy gondoskodjanak magukról és közvetlen családjukról, és másra nem is számíthatnak. Nyilvánvaló, hogy a társadalomban és az iskolákon belül is egy szolidárisabb, együttműködésre, közösségi létre épülő értékrend az esélyegyenlőség feltételeit jobban tudja biztosítani. Az iskola falai között különösen nehéz a közösségi értékek és az egyéniség tisztelete, az egyediesség elfogadása között megtalálni az egyensúlyt, amely a méltányos oktatás egyik alapvető feltétele.

MASZKULIN értékrend (MASCULINITY)

Ennek a dimenzióknak a magas pontszámai (Masculine= férfias) azt jelzik, hogy a társadalmat a verseny, az eredmény és a siker irányítja, és a teljesítmény mércéjét a győztes / az élboly határozza meg – egy olyan értékrend, amely az iskolában kezdődik, és folytatódik a szervezeti életben, a munkahelyeken.

Az alacsony pontszám a feminity (Feminine =nőies) dimenzióban azt jelenti, hogy a társadalomban nem fontos/ nem domináns érték másoknak a segítése, az együttműködés és az

életminőség fejlesztése, ugyanis a nőies társadalmakban a jobb életminőség elérése a siker jele, és nem ünneplik a kiválóságot, a feltűnőséget. Az alapvető különbség/kérdés e között a két dimenzió között, hogy mi motiválja az embereket. Akik a legjobbak akarnak lenni, azok inkább maszkulin típusok, míg akik azt érzik sikernek, ha azt csinálják (például a munkahelyükön), amit szeretnek csinálni, vagy tetszik nekik, azok inkább feminin (női) típusok.

Magyarország ebből a dimenzióból 88 pontot kapott, és így egy határozottan „férfias” társadalomként jellemezhető. A maszkulin értékrendű, kultúrájú országokban, ahol az emberek „azért élnek, hogy dolgozzanak” („live in order to work”), a vezetőktől elvárják, hogy határozottak, kemények és meggyőzőek legyenek, a hangsúly az egyenlő feltételeken (nem az egyenlő esélyeken!), a versenyen és a teljesítményen van. A konfliktusokat leggyakrabban küzdelmek során oldják meg (ha megoldják?), nem pedig egyeztetésekkel, kompromisszumokkal, vagy konszenzusra jutva. Az oktatási rendszerben a konfliktusok egy része nem is oldódhat meg, mivel a maszkulin értékrend nagy/közepesen nagy hatalmi távolsággal párosul, azonban az együttműködés helyett a versengés „erőltetése” minden szinten (diák-diák, tanár-tanár, diák tanár vagy akár iskolák között, például a teljesítménymérésekben és a különböző sorrendekben) is megjelenik az iskolai kultúrában is. Ráadásul ezekben a versenyekben eleve a tanulás, tudás, képességfejlesztés szempontjából irreleváns előnyök és hátrányok játszanak szerepet, amelyek szintén számtalan esélyegyenlőségi helyzetet eredményeznek.

Esélyegyenlőtlenségi tényező az iskolákban és később is az, hogy a maszkulin társadalmak sokkal erősebben szétválasztják a nemeket funkciók és elvárások szempontjából. Ez olyan nevelési különbségekkel jár együtt, amely kisgyermekkorától érezteti, hogy kinek hol a helye neme szerint, így például a fiúknak „nem szabad sírni”, vagy babázni, „a lányoknak a konyhában a helyük” stb.

BIZONYTALANSÁGKERÜLÉS (UNCERTAINTY AVOIDANCE)

A „bizonytalanság elkerülése” dimenziója mentén azt vizsgáljuk, hogy egy társadalom milyen intenzíven foglalkozik azzal a ténnyel, hogy a jövőt soha nem lehet előre tudni: megpróbáljuk-e/kell-e irányítani a jövőt, vagy csak engedjük megtörténni a dolgokat? Ez a fajta bizonytalanság szorongással jár, és a különböző kultúrák különböző módon próbálják meg, illetve tanulják meg kezelni ezt a fajta szorongást. Azt mérjük itt (azt mutatja a kapott pontszám), hogy a kultúra tagjai mennyire érzik magukat fenyegetettnek félreérthető, többkimenetű vagy ismeretlen helyzetekben, és válaszreakcióként milyen nézeteket,

hiedelmeket és társadalmi intézményeket hoztak és hoznak létre, amelyek által megpróbálják a bizonytalan helyzeteket elkerülni, a szorongást kezelni, feloldani.

Magyarország ebből a dimenzióból 82 pontot ért el, és így elmondhatjuk, hogy inkább a bizonytalanság elkerülésére törekszik a magyar társadalom a kultúrája, értékrendszere szerint. A magas bizonytalanságkerüléssel rendelkező országok fenntartják a merev hit és viselkedés rendszerét, kódjait, szabályait, és nem tolerálják a szokatlan viselkedést és ötleteket. Ezekben a kultúrákban érzelmi szükséglet van a szabályokra (még akkor is, ha a szabályok soha nem működnek). Az ilyen kultúrákban alapszabály, hogy „az idő pénz”, az embereknek belső késztetésük van arra, hogy folyamatosan elfoglalják magukat és – legalább látszólag – keményen dolgozzanak. A szabályok és normák betartása a legfontosabb, az innováció, a változás viszont általában ellenállásba ütközik. Erős az egyéni motiváció (individual motivation) arra, hogy minél nagyobb biztonságot teremtsen mindenki a maga számára. Mindezt tükrözi a hazai oktatásrendszer is, nehezen fogadja el a kreatív gyerekeket, a szokatlan gondolatokat és a (nem felülről jövő) változtatásokat, innovációs törekvéseket.

IDŐ SZERINT HOSSZÚTÁVON (PRAGMATIKUS,VAGY NORMATÍV) ORIENTÁCIÓ (LONG TERM ORIENTATION)

Ez a dimenzió hivatott jellemezni és elemezni, hogy egy-egy társadalom mennyire törődik azzal a „feladatával”, hogy meg kell őriznie a kapcsolatot saját múltjával, miközben foglalkozik a jelen és a jövő kihívásaival. A társadalmak ezt a két egzisztenciális célt különbözőképpen rangsorolják. Magyarország közepesen pragmatikus országnak számít ezen a téren, amelynek pontszáma 58 ebben a dimenzióban. A pragmatikus orientációjú társadalmakban az emberek képesek arra, hogy könnyen átalakítsák, idomítsák a hagyományokat a megváltozott körülményekhez, a befektetésre erős hajlandóságot mutatnak, a jövő érdekében takarékoskodni képesek, és úgy vélik, hogy az igazság nagyban függ a helyzettől, a kontextustól. Akiknek a kultúrája magas pontszámot ér el e dimenzióban, pragmatikusabb megközelítést alkalmaznak: például elkötelezettek az új tudások alkalmazásában, a modern oktatási módszertanokat alkalmazzák, melynek során ösztönzik a jövő generációját nagyobb erőfeszítésekre a jövőre való jobb felkészülés érdekében.

Hazánkra és iskolarendszerünkre is ez kevésbé érvényes, és sok minden igaz rá, amit a normatív társadalmakra elmondhatunk, amelyek inkább fenntartják a hagyományokat és a múltbéli normákat, miközben gyanakvással figyelik a társadalmi változásokat.

ELNÉZÉS, MEGÉRTÉS, MEGBOCSÁTÁS (INDULGENCE)

A kihívás, amely az emberiséget most és a múltban szembesíti a humanitás eszméjével, tulajdonképpen ez az érték méri a társadalom szocializációs szintjét. Szocializáció nélkül nem válunk „emberré”⁵⁶. Ebben a dimenzióban azt mérjük, hogy az emberek mennyire próbálják irányítani kívánságaikat és impulzusaikat, ahogyan azok felmerültek. A viszonylag gyenge ellenőrzést „elnézőségnek” („indulgence”-nek) nevezi Hofstede, míg az ellentétét, a viszonylag erős ellenőrzést „visszatartásnak” („restraint”-nak). A kultúrákat tehát elnézőknek vagy korlátozóknak lehet tekinteni.

Magyarország igen alacsony pontszámot ért el a „megbocsátás” szintjét tekintve. Az alacsony indulgencia dimenziójú kultúrában élők hajlamosak a cinizmusra és a pesszimizmusra; továbbá a korlátozó társadalmak nem fektetnek nagy hangsúlyt a szabadidőre, és erősen ellenőrzik vágyaik kielégítését. Az ilyen irányultságú emberek úgy érezhetik, hogy cselekedeteiket a társadalmi normák megakadályozzák, és hogy a maguk „elkényeztetése”, vagyis az öröm érzése valamiféle bűn, vagy rossz.

A fenti nyolc dimenzió, mint említettük, elsősorban egy ország és annak vállalati kultúrájának elemzésére alkalmas, azonban amerikai kutatók továbbgondolták ezt az elemzési rendszert, és kidolgoztak még több dimenzió alapján egy, az iskolarendszerre alkalmazható intézményértékelési eszközt, amelynek fontos szerepe lehet a jövőben abban, hogy az iskolák jobban tudják érvényesíteni az esélyegyenlőség elvét. A Parrish és Linder-VanBerschoot (2010) által kidolgozott és Hollandiában lassan egy évtizede használatos intézménytesztelési eszköz, a Oktatási Keretrendszer Kulturális Dimenziói (Cultural Dimensions of Learning Framework = CDLF) a kulturális alapú tanulási preferenciák felmérését teszi lehetővé, amely szintén segíthet az iskolai szervezetfejlesztési projektek elemzési fázisában vagy egy korai kialakítási, alkalmazási fázisban.

egyenlőség	vs.	tekintélyelvű
individualista	vs.	kollektivista
gondoskodó	vs.	kihívást kereső
stabilitáskereső	vs.	bizonytalanságot elfogadó
logikus	vs.	pragmatikus
okási összefüggések	vs.	rendszerek és helyzetek
óra fókuszú	vs.	esemény fókuszú

⁵⁶ Without socialization we do not become "human". (Hofstede)

lineáris idő	vs.	körkörös idő
--------------	-----	--------------

10.táblázat: Az oktatási keretrendszer 8 kulturális dimenzió-párosa

Forrás: saját szerkesztés Parrish és Linder-VanBerschoot (2009) alapján

Alapvetően, amikor tanítunk, kultúrát adunk át. A tudás, a készségek és az attitűdök mind a kultúra megnyilvánulásai. Az CDLF kidolgozói nyolc kulcsfontosságú kulturális dimenziópáros leírását kínálják fel, hogy a kulturális alapú tanulási különbségek felismerhetők legyenek. Nem szükséges, hogy minden egyes dimenziót figyelembe vegyenek és alkalmazzanak minden oktatási terv kialakításában, azonban a multikulturális környezetben működő oktatási intézmények dolgozói a gyakorlatban igen hasznosnak találták a keretrendszert.

A CDLF alkalmazásának egyik legnagyobb előnyeként értékelték a pedagógusok, hogy csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket. Erről részletesebben írunk a hetedik fejezetünkön belül leírt adaptálható gyakorlati javaslatainkban.

A CDLF egy másik fontos funkciója, hogy segítséget nyújt a pedagógusok számára, hogy jobban megértsék saját kulturális elfogultságait, és figyelembe vegyék őket a gyakorlatukban, és egyúttal segíthet az oktatási megközelítések rugalmasságának növelésében, az erősebb empátia kialakításában a tanulók irányában és az előítéletekből adódó látens diszkrimináció megszüntetésében.

A CDLF-et mint elemzési és mérőeszközt a jóléti államokban sikerrel használják a pedagógiai kultúra fejlesztésére, amely többek között hatással van az iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentésére is.

3.5.5. 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 pusztán 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.

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.



28. 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).

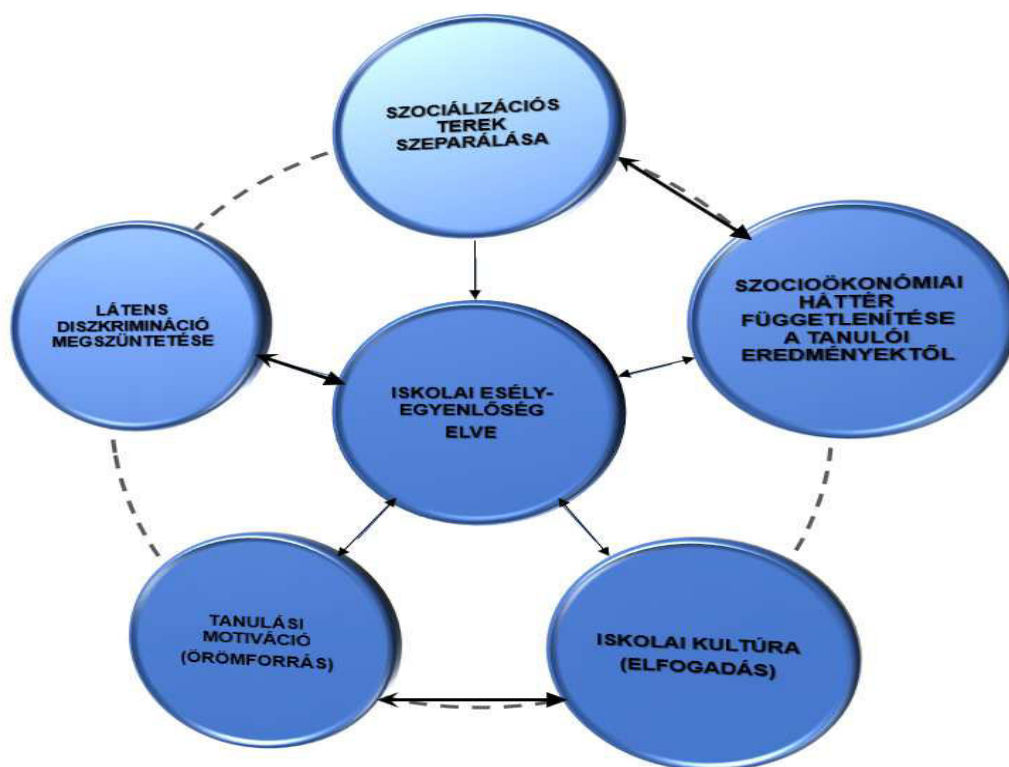
Ha az iskolát mint intézményt és az oktatást mint egy szervezett struktúrában működő tevékenységet elemezzük a jéghegy modell segítségével, világosan látszik, hogy a folyamatnak, a bemutatott rendszernek vannak rejtett (implicit) területei, amelyek következtében gyakran létrejöhet egyfajta kirekesztő 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 felidéztük. 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-teszt 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:



29. ábra: Az iskolai esélyegyenlőséghez és méltányos oktatáshoz kapcsolható elméletek rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

4. A kutatás bemutatása

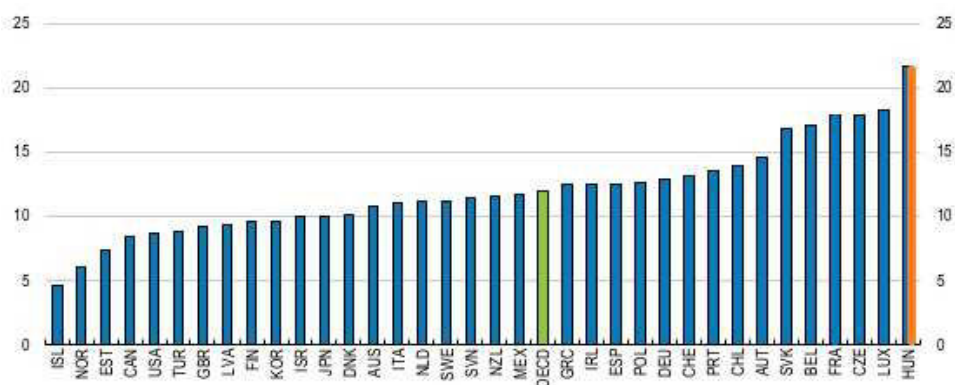
4.1. A kutatás alapproblémája

Kutatásunk alapproblémájának tekintjük a területiség, az iskolai teljesítmény, eredményesség, a szociális, családi háttér és az esélyegyenlőtlenség összefüggéseit, (ahogy már a 3. fejezetben belül tárgyaltuk az iskolai esélyegyenlőtlenség jelenségeit és területi aspektusait). Egyúttal kutatásunk során a fókuszba helyezett látens diszkrimináció modellt teszteltük, pontosabban a gyakorlatban való érvényesülését vizsgáltuk⁵⁷.

A területiség szempontjából azt vizsgáljuk, 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. 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 (3. fejezet). 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”.

⁵⁷ 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 modellt tesztelésével kapcsolatos nehézségeinket, azonban a kvalitatív kutatásunkban ezeket a hatásmechanizmusokat igyekeztünk felszínre hozni és pontosítani.



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

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

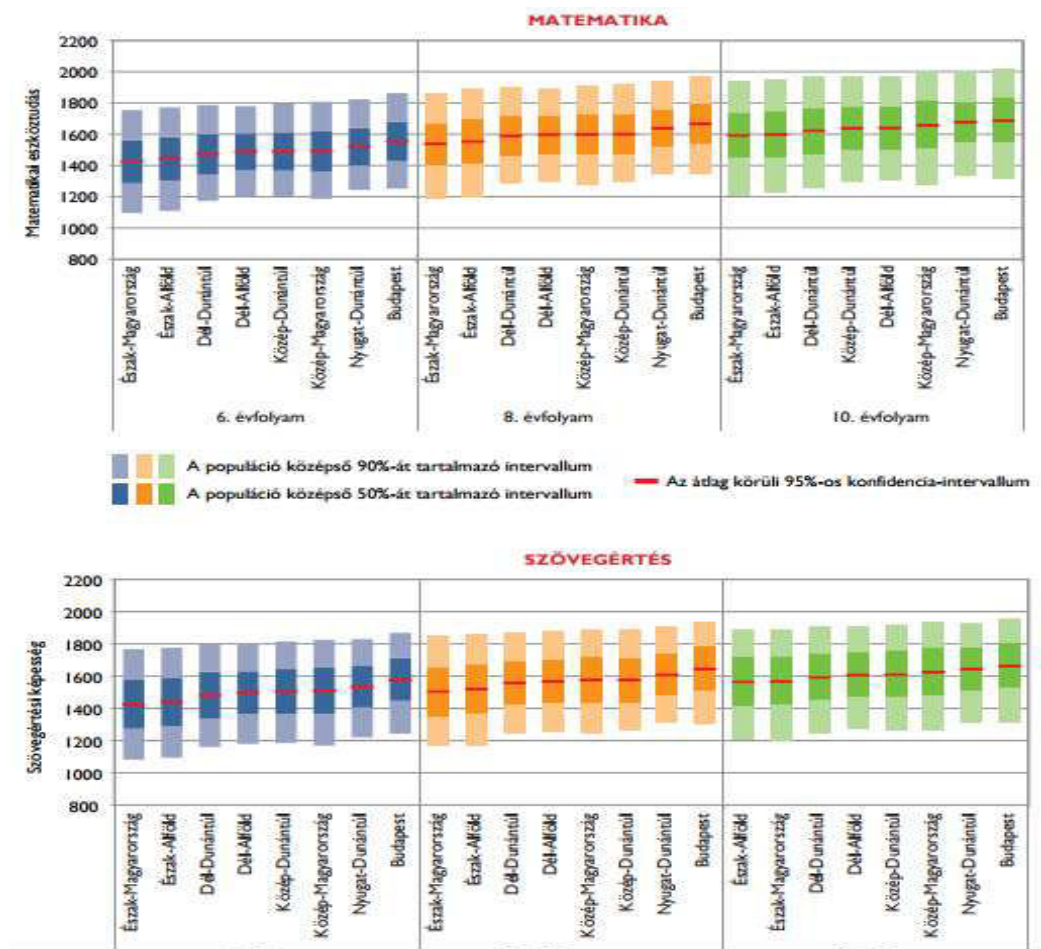
A 30. ábra mutatja, hogy Magyarországon a családi háttérnek mekkora az iskolai teljesítményre gyakorolt hatása nyolcadikos gyerekek esetében. (A számítások a PISA felmérések adatainak elemzése alapján készültek, a szülők végzettségi szintjét, foglalkozását, az otthoni könyvek számát és a háztartások havi jövedelmét vették alapul, valamint a olyan területi mutatókat, mint a kulturális és oktatási intézmények közelségét, elérhetőségét a szocioökonómiai státusz megállapításakor.)

Kutatásainkban alapvetően az Országos kompetenciamérés (OKM)⁵⁸ adatait használtuk, 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.

⁵⁸ A teszteknek deklarált célja, 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.

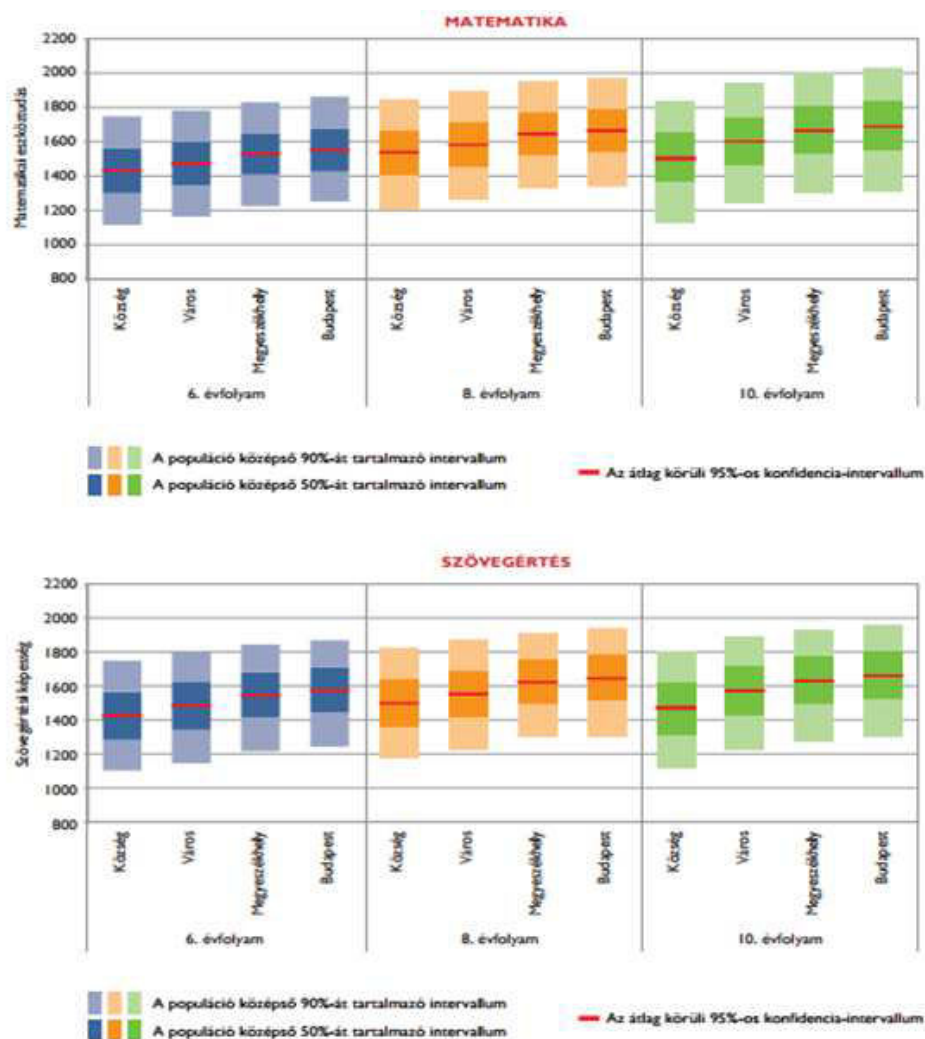
Ahogy a 4308 iskola 264 277 tanulója⁵⁹ részvételével lezajlott 2016-os OKM adataiból készült alábbi két (31., 32.) ábrán is világosan látszik, a hazai területi tényezők (régiók szerint és településtípusonként is) és a családi, gazdasági háttér is összefügg a 12–15 éves gyerekek iskolai teljesítményével, ez pedig az esélyegyenlőtlenség vitathatatlan jele.



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

Forrás: Oktatási Hivatal éves riportja, 2017.

⁵⁹ 90 834 hatodik osztályos, 88 382 nyolcadik osztályos (valamint 85 061 tizedik osztályos, akiknek most az adatai a kutatásunk szempontjából számunkra kevésbé fontosak).

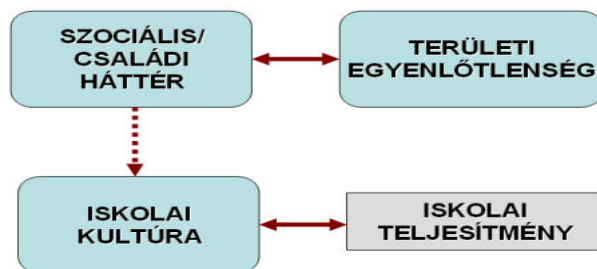


32. ábra: Az egyes településtípusokon található diákok képességmegoszlása

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 – három fő tényezője: az iskola, a szociális helyzet (a szociális környezet), valamint a település adottságai.

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 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. 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.



33. ábra: A szociális adottságok, a családi háttér, a területi egyenlőtlenségek és az iskolai kultúra hatása az iskolai teljesítményre a kutatási eredményeink szerint

Forrás: Saját szerkesztés

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 háttere determinálja, akkor ezt igazságtalan és esélyegyenlőtlen rendszernek nevezhetjük.

4.2. A kutatás kérdésfelvetései

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 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 vertikumban 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. (A 7. fejezetben ennek módszertanára vonatkozóan gyakorlati javaslatot teszünk.)

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 (ahogy az elméleti részben már kifejtettük), 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 panaszok⁶⁰ számának, típusának megoszlása és a területi egyenlőtlenségek között?

⁶⁰ Az Oktatási Jogok Hivatalához beérkezett beadványok vizsgálata alapján (2016)

4.3. A kutatás metodológiája és lebonyolítása

Mivel e dolgozatban területi szempontból igyekszünk körbejárni, megvizsgálni az oktatás esélyegyenlőtlenségi problémáit, elsősorban arra szerettünk volna választ kapni, valóban függ-e – és mennyiben – a település méretétől, típusától, ellátottságától, gazdasági adottságaitól az általános iskolai tanítás színvonala és ezáltal a gyerekek jövője, esélyei⁶¹.

A kutatásaink alapjául egy szakirodalmi, hazai és nemzetközi kutatásokról szóló elméleti áttekintés szolgált, amely a kutatási kérdéseink megválaszolásának lehetőségeit és nehézségeit is jobban körüljárta, rávilágított az alapprobléma multidiszciplináris értelemben vehető sokoldalúságára.

4.3.1. A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálata (szekunder, elemző, kvantitatív kutatás)

A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálata (szekunder, elemző, kvantitatív kutatás) során az elérhető és a témában releváns statisztikai adatok feldolgozása, elemzése. Itt főként az esélyegyenlőtlenségi problémával deklaráltan és kiemelten érintett általános iskolás tanulók helyzetét vizsgáltuk meg és analizáltuk. Indikátorként a települési fejlettségi mutatókat, az iskolai eredményességmérő tesztek mérőszámait, a családi háttérindexet (CSHI, az angolszász irodalomban SES), valamint a saját számításokkal nyert pedagógiai hozzáadott értékeket használtunk.

Az Országos Kompetenciamérés eredményeit használva megvizsgálhatjuk, 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).

A vizsgálati módszer: egyváltozós általános lineáris modell (Univariate General Linear Model), ami hagyományos nevén nem más, mint 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

⁶¹ Nyilvánvalónak, már-már közhelyesnek tűnik, hogy a szegényebb területeken működő iskolákban kevesebb lehetőség adódik a diákok számára a jövőjük, karrierjük szempontjából, de vajon valóban így van-e?

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.

Szorosan kapcsolódik kutatási kérdéseinkhez a kontextuális effektus kérdésköre, amellyel kapcsolatban szintén végeztünk elemzést. A Jelenségek, tapasztalatok, az iskolai esélyegyenlőtlenség kutatásának eredményei című fejezetünkben idéztük Cs. Czachesz, Radó tanulmányát (2003, p. 352–353.), amely bemutatja a családi háttér, a területi adottságok, az iskola és a diákok előmenetelének lehetséges kölcsönhatásairól szóló kutatásuk eredményét. A kutatópáros azt állította, hogy az iskola társadalmi összetételének hatása van a tanulók teljesítményére az úgynevezett „felhúzó erő” keresztül. Mindenképpen fenntartással kezelnénk az általuk ismertett összefüggéseket és következtetéseket, mert egyrészt a mi kutatási eredményünk ezt nem támasztja alá (lásd a későbbiekben), másrészt Czachesz és Radó nem vizsgálták meg, hogy a rossz családi háttérű, de egyforma szociális helyzetű diákok közül hogyan kerültek be a rosszul, illetve jól teljesítő iskolákba a diákok. A fenti kérdés megválaszolása érdekében és a feltevésünk kemény adatos bizonyítása céljából leszűkítettük a mintánkat azokra a nyolcadikos és tizedikes tanulókra, akik rossz szociális helyzetűek, ami azt jelentette csoportképzés szempontjából, hogy a családi háttér indexük -1 és -1,5 között van.

Kétmintás t-próbával hasonlítottuk össze ezek közül a gyerekek közül azokat, akik 0-nál kisebb értékű átlagos CSHI-szel rendelkező iskolába járnak, és akik esetében ez az átlag 0-nál nagyobb. A vizsgálataink eredményének leendő validitását szem előtt tartva, a kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében a teljes, általános iskolás korú népességet alapul véve (748 523 fő⁶²) és az összes iskolára vonatkozó éves, Országos Kompetenciamérés matematikára és szövegértésre vonatkozó adatait vettük figyelembe⁶³.

Maga a kutatás populációja a mindenkor általános iskolások halmaza, a minták az egy-egy évfolyamban adott tanévben tanulók azzal az óvatos megjegyzéssel, hogy egy kis fenntartással kezelhetjük ezt is, hiszen megkérdőjelezhető, hogy tekinthető-e egy adott évfolyam tanulóinak összessége olyannak, amely reprezentálja az adott tanévben az összes évfolyamot, és az összes évben az évfolyamokat.

⁶² KSH, 2015-ös adat

⁶³ A köznevelési feladatellátási helyek száma a 2013/2014-es tanévben 10 863 volt, az előző tanévi 10 213-mal szemben. (A növekedés nagyrészt annak köszönhető, hogy változott a számbavétel módszertana.)

4.3.2. Az iskolai infrastruktúra vizsgálata (primer, elemző kvantitatív kutatás)

Az iskola területi adottságainak, a telephelyi infrastruktúrájának a vizsgálata (primer, elemző kvantitatív kutatás) során az elérhető és a témában releváns statisztikai adatok feldolgozásával, elemzésével az iskola – mint telephely – adottságai (állapot, felszereltség, ellátottság), valamint a tanulói eredményesség közötti összefüggés statisztikai vizsgálata az oktatás eredményességének tükrében.

Kutatásunkhoz az Oktatási Hivatal teljesítménymérésének eredményeit és a KSH területi, gazdasági adatait használtuk fel.

Az OKM során kitöltetett minden telephelyen, azaz iskolában (a mi táblázatainkban feladatellátó hely, rövidítésenkben FEH) egy ún. „Tanulói kérdőív”-et, egy „Telephelyi kérdőív”-et és egy „Intézményi kérdőív”-et, ami azt a célt szolgálta, hogy a felmérések eredményei összevethetővé, elemezhetővé váljanak a rendelkezésre álló lehetőségek, körülmények alapján felvett adatok segítségével.

4.3.3. Irányított, strukturált interjúk (primer kvalitatív kutatás)

Az időben és térben is legnagyobb kutatásunk során pedagógusokkal készítettünk irányított, strukturált interjúkat Magyarország 17 településének 20 iskolájában 80 pedagógussal primer kvalitatív kutatás keretében. Közel százhusz órnyi anyag gyűlt össze a két és fél éves munkánk nyomán. 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 kisdíjakok 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.

Ennek a több mint két éves kutatásnak az előkészítéséhez öt elismert szakemberrel, gyakorló pedagógussal készítettünk előzetesen elemző, strukturált szociológiai interjút, valamint leendő pedagógus egyetemi hallgatókkal interaktív módszerrel, csoportos, „brainstorminggal”

egybekötött kooperatív munkában gyűjtöttük össze, hogy szakmai szempontok szerint milyen témákat fontos érinteni. Majd fentiek alapján összeállítottuk az irányított interjú kérdéseit, amelyek „vezérfonalként” szolgáltak a terepkutatásaink során (Melléklet: 35. és 36. táblázat). Az iskolák kiválasztását térségi adottságuk (GDP) és teljesítménymutatóik (OKM-tesztek) alapján végeztük el, ahogy ezt részletesebben is ismertetjük. A gyakorlati megvalósítás során kisebb módosításokat volt szükséges beiktatnunk, amikor nehézségek adódtak a helyszínek egyeztetése során, ezért már előzetesen kiválasztottunk ilyen esetekre póthelyszínt. A legfontosabb szempont ez esetben is az volt, hogy a kiválasztás alapmechanizmusai ne változzanak.

Összesen 2830 általános iskola teljesítményét vizsgáltunk meg a fenti metodológiával (a 2012/13-as (2014-es összesített adatokkal), majd a 2014/15-ös tanévben (2016-os összesített adatokkal) végzett Országos Kompetenciamérés eredménye szerint, melyből a gyógypedagógiai iskolákat kivettük).

A kutatási terepek kiválasztási szempontja a teljesítményszámításaink alapján az alsó és felső kvartilis volt, vagyis a jó abszolút teszteredmény azt jelentette, hogy az iskola a matematika és a szövegértés tesztátlaga alapján egyaránt a felső 25%-ba tartozik, a gyenge abszolút teszteredmény esetünkben pedig azt jelentette, hogy az iskola a matematika és a szövegértés tesztátlaga alapján egyaránt az alsó 25%-ba tartozik.

Mint már ismertettük, helyszíni interjúkat készítettünk 9 megyében és a fővárosban, az ország 17 településének 20 iskolájában összesen 80 pedagógussal.



34. ábra: Kutatási helyszíneink térképe és háromdimenziós szempontrendszer-elemzése

Forrás: Saját szerkesztés

Külön vizsgálat alá vettük a legmagasabb (legjobb 25%) és legalacsonyabb kategória (legalacsonyabb 25%), vagyis a felső és az alsó kvartilis tovább-bontásával a CSHI szempontjából legjobban elkülöníthető, vagyis a nagyon jó és a nagyon hátrányos családi háttérrel rendelkező iskolákat.

A pedagógusokkal folytatott interjúk esetében, az interjúalanyok kijelölése során 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 régióként 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. A 11. táblázatban szerepel, hogy az interjúk felvételéhez az iskolákat milyen módon választottuk ki, a táblázat minden egyes cellájába tartozó iskolák közül véletlenszerű mintavétellel választva egyet-egyet.

Az empirikus, kvalitatív vizsgálathoz irányított, strukturált interjúkat készítettünk 2014-ben és 2016-ban a fenti leírás szerint kiválasztott iskolákban 4-5 pedagógussal. A véletlen kiválasztás eredménye területi megoszlásban a következő:

- Dél-Dunántúl: 2 helyszín,
- Dél-Alföld: 1 helyszín,
- Közép-Magyarország: 3 helyszín⁶⁴,
- Észak-Alföld: 2 helyszín,
- Észak-Magyarország: 5 helyszín,
- Nyugat-Dunántúl: 1 helyszín,
- Budapest: 3 helyszín.

⁶⁴ Ebben a régióban a második kutatási időszak során konkrét ajánlás nyomán egy plusz iskolát is bevontunk a vizsgálatba, mivel a terepmunkát végző diákok számára tanulságosnak ígérkezett, hogy egy tisztán szegregált iskolát is megismerjenek. Tekintettel arra, hogy a kvalitatív kutatásnak nem torzíthatta az eredményeit, viszont értékes információkat kaptunk, ennek az iskolának az adatait is figyelembe vettük.

A kutatás időszaka alatt több mint negyven hallgatót sikerült aktivizálni és bevonni a terepmunkába. Az ELTE-n tanuló diákokat beosztottuk a különböző helyszínekre, ahová együtt utaztunk, és közösen tapasztaltuk meg az iskolákban a hétköznapi valóságot, a tanárok különböző hozzáállását és egy valódi kutatás valódi nehézségeit is. A leendő pedagógusok nemcsak saját megfigyeléseikkel, véleményükkel gazdagították munkánkat, de több alkalommal műhelymunka-szerűen részt vettek az együttgondolkodásban, izgalmas kérdéseket vetettek fel, kritikákat fogalmaztak meg, és így kölcsönösen tanulhattunk egymástól.

Izgalmas volt megtapasztalni, hogy valójában mennyiben függ egy-egy intézmény hangulata, atmoszférája attól, hogy az ország mely területén, milyen környezetben található, milyenek a helyi adottságok. Az is érdekes volt, hogy bár előre tudhattuk, hogy az adott iskolában milyen a felmérések szerint a diákok iskolai teljesítménye (kompetenciamérési eredmény) és a tanárok teljesítménye (pedagógiai hozzáadott érték), mégis semlegesen és elfogulatlanul kellett a kutatási interjúkat elkészíteni, kérdezni, a beszélgetést irányítani, és erre alaposan felkészítettük a hallgatókat.

		RÉGIÓ			
		GYENGE		ERŐS	
ISKOLA	ERŐS teszteredmény	Erős PHÉ ⁶⁵	Gyenge PHÉ	Erős PHÉ	Gyenge PHÉ
	GYENGE teszteredmény	Erős PHÉ	Gyenge PHÉ	Erős PHÉ	Gyenge PHÉ

11.táblázat: A területi kvalitatív kutatáshoz, az interjúkészítéshez terepként szolgáló iskolák kiválasztásának sémája a területi szempont (a gazdasági fejlettség), valamint az OKM-eredmények alapján

Forrás: Saját szerkesztés

⁶⁵ Pedagógiai Hozzáadott Érték

4.3.4. Az esélyegyenlőtlenségi és egyenlő bánásmódbeli problémák, az asszertivitás területi vizsgálata (primer kvantitatív kutatás)

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 tematikájuk és területi megoszlásuk szerint (Melléklet 30. a és b táblázat).

5. A kutatás eredményei, válaszok a kutatási kérdésekre

5.1. A családi háttér és a területi adottságok hatásainak vizsgálata a tanulói eredményességre

5.1.1. A családi szociális helyzet és a területi mutatók összefüggéseinek komparatív vizsgálata az iskolai teljesítménnyel

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-kel 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.

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). Az alábbi táblázatban a 2016. évi OKM alapján elvégzett számítások eredményei láthatók⁶⁶:

⁶⁶ További vizsgált adatok a legjobb csoportban (az 1./1./1 besorolás 1. kategóriában):

- lányok aránya (alacsonyabb, mint a teljes évfolyamon) 43,5%
- HHH tanulók aránya (nagyjából megfelel az országos átlagnak, 7, 4%)
- SNI tanulók aránya 4,7%, ami kisebb az országos átlagnál
- BTM tanulók aránya 5,5%

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	T eszteredmény	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

12.táblázat: A területi mutató és a szociális háttér eltéréseinek hozzájárulása a teljesítmény varianciájához területi és teljesítménymutatók alapján

Forrás: saját szerkesztés

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.
2. 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.
3. 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.)

5.1.2. Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata

Mint azt már előzőleg több szerzőtől is idéztük, 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 tanulói 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

Megjegyzés [I4]: Nem arról volt szó, hogy ezt úgy mutatód be, hogy mások így gondolják?

MPSZ/CSHI ¹	-3	-2,5	-2,5	-2	-2	-1,5	-1,5	-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				

13. 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 11. 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 11. 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.

5.1.3. Összefüggések és egyenlőtlenségek elemzése területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai teljesítmények között

A 2014–2016 közötti adatok alapján 2785 általános iskolát vizsgáltunk 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 között. 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. Számításaink eredménye a 14. 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
	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
	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
	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	
	N	2785	2780	2785	2780	2788

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

14. 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 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_PHÉ_átlag_FEH_mean	szövegértés O_átlag_FEH_mean	Szöv. O_PHÉ_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_PHÉ_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_PHÉ_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).							

15. táblázat: Korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények és a megyében az egy főre jutó GDP között

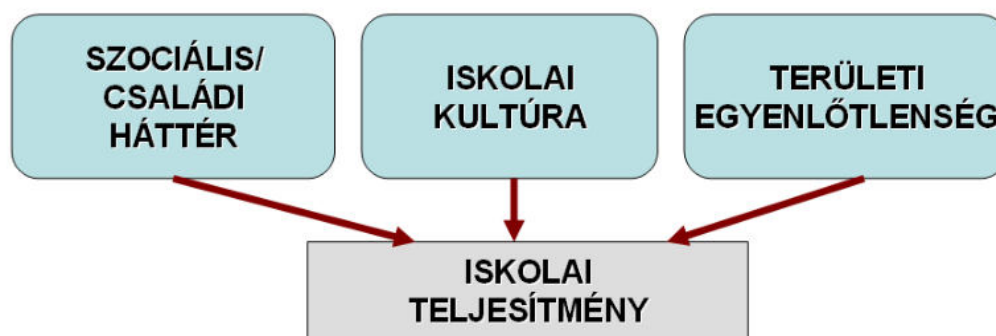
Forrás: Saját szerkesztés (2016. augusztusi állapot szerinti KSH adatokkal)

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.

5.1.4. A területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai kultúra hatása az iskolai teljesítményekre

A 13. táblázatból 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:



35. 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 számítással 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

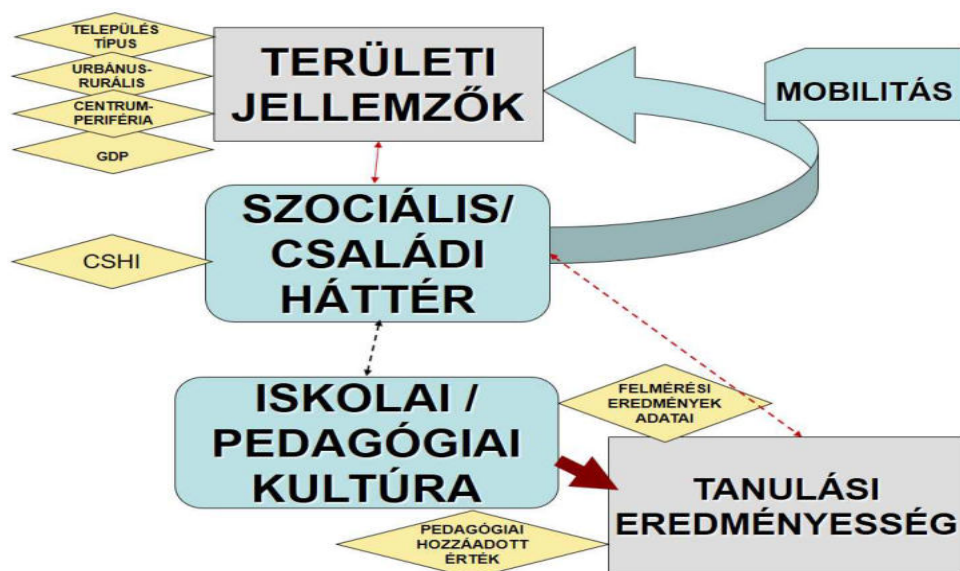
16. táblázat: Parciális korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények, valamint az egy főre jutó GDP-értékek között, a megyei átlagos CSHI kontrollálásával

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.



36. 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 másokban⁶⁷. Ez például azt is jelenti, hogy a „jobban elerestett”, 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 3.2. *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 a 5.4.2. alfejezetünkben.). Tehát a területi tényezők és a családi szociális háttér között egymással különböző mértékben összefüggő folyamatokat és jelenségeket figyelhetünk meg.

Az iskolai kultúra és az iskolai teljesítmény között hasonló módon egy oda-vissza ható befolyásrendszer mutatható ki.

⁶⁷ 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.

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.

5.2. 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)⁶⁸. A területi változókat az 5.1-es alfejezetben bemutatott 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.

⁶⁸ 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

17. táblázat: Az iskolaépület színvonalát jelző változó és a teszteredmények korrelációs együtthatói

Forrás: saját szerkesztés

A nullához nagyon közeli korrelációs együtthatók érdekesek itt az utolsó. 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

18. táblázat: Az internet- és számítógép-ellátottság szerinti eredményelemzés a területi mutató CSHI-átlaga az iskolánkénti teljesítménymutatók alapján

Forrás: saját szerkesztés

Érdekességgként 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: 55. ábra) Ezt Pearson-féle korrelációs számítással 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

19. 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

20. 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).

5.3. 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, fogyatékkal élő, tanulási nehézséggel küzdő tanulók arányát, továbbá az iskola humán erőforrás-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, „szenvetű 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 jelentőségét⁶⁹.

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 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,

⁶⁹ 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.

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 többretű 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.

5.3.1. 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 igazoltak. Vajon mennyire függenek 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 íratás 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 találkoznak 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: „[...] Kezdve attól, hogy nincs a gyereknek 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!” kérdésünkre 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 esélyegyenlőtlenségre

Arról, hogy mit tesz ez az iskola a helyi esélyegyenlőtlenségi problémákkal kapcsolatban, többnyire minden pedagógusnak megvan a véleménye. Számunkra az volt különösen érdekes, hogy milyen célokat fogalmaznak meg az esélyegyenlőtlenségek 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 függnék 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 háttérük, 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 játékokra használják”.*

Amit szinte mindenhol kiemeltek, hogy rendkívül fontosnak tartják, *„hogyan a szülő, a pedagógus és az iskola fogjon össze, és tanítsák meg a gyereket 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 gyerekekért, 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 büszkéek 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 iskoláztak a szülők, illetve „még” a roma gyerekek szülei is adnak a gyerekek tisztaságára, nem hagyják őket „lógni” 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 felelősségeket, 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.)

Érdekességgéppen 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 támasztanék a családokkal szemben a támogatásokért. Tegyen is valamit a szülő, ne csak várja azt, hogy kapja a segítséget.”* Általában

kihangsúlyozták, hogy a legjobban – szerintük „természetesen” – a diákoktól függenek 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 hangsúlyt helyeztek 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 hagyományőrzés és nemzeti öntudat erősítés, ezekben az 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 büszkék 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 asszisztens, akik segítették a tanítók, tanárok munkáját, főként az SNI-s és az érzék- és mozgásszervi fogyatékossgal 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 büdös, 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 elsőbe 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 gyereknek 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 jutalmazuk, 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 témánkhoz kapcsolódóakból idéznénk egy-néhány fontos gondolatot: *„Én nem vagyok pártfüggő, de politizálás vagyok, filozófiából mondjuk 5-ös voltam a főiskolán, hallgatók 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 főnről 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 ügyé tenni.”

Gyerekek felzárkóztatása és tehetséggondozás

Minden oktatási intézményben felmerült a leterheltség kérdése (túlzott elvárások a pedagógusok irányában az emelt alapóraszámokon 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 tanárhiány 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 szükség van egy gyereknek, akkor fel tudja zárkóztatni a fejlesztő pedagógus. Szakkörök és tehetséggondozás 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, szöktük 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 óráig 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 tehetséggondozás, 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 tehetséggondozásban 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 szeretnénk 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 szervezettnek 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. Mindenki jó a kapcsolata az iskolának (szülők, gyerekek, fenntartók, szervezetek)”*.

5.3.2. 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 esélyegyenlőségről

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 van⁷⁰”.* *„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 az iskola alacsonyabb pedagógiai hozzáadott értékeket mutatva, ott maga a pedagógia munka értékelése központibb problémát jelent a pedagógusok számára.

⁷⁰ 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

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 szemközi 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. Önértékeltest végzünk, miért, hogy, te hogy gondolod, 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.”

5.3.3. 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 tanárhíányt, 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 sodródnak 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 csorbul 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 góccokba. 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 bemutattuk 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 motiválatlanságot, 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 előítélletről, 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 visszáit egy kicsit, és mivel van egy másik iskola is a településünkön, ez egy kicsit visszás számunkra, 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 lefürödni, 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 érezkelhettük, hogy valamiféle „ördögi körben” örlődnek azok a pedagógusok, akiknek a nehéz gazdasági helyzetű területeken nem sikerül jó eredményeket elérni a hagyományos pedagógiai módszerekkel. Minél frusztrálóbba 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. Szülők 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 minderre 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 készítették 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 fogalmaznak, 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 beszélhattünk. De ilyen esélyegyenlőtlenséggel én még nem találkoztam, mint most a cigányságnál.”

Erről egy iskolai gyógypedagógus a következőket mondta el: *„... közösségekben 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 cigánytelepén] 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 ünnepségre 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 rákérdezünk 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 motíváció, amit felépítünk 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 lakcímbejelentő 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 szoríthatóak be a szűkös szabályszerű működés kereteibe, azok számára kizárólag a tanórákon kívüli megoldások, a lemaradóknak a korrepetálás, felzárkóztatás és a kiválóknak a tehetséggondozás⁷¹ látszik „megoldásnak”, a kíváncsiaknak és érdeklődőeknek pedig a drága, iskolán kívüli klub- és szakkörszerű 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 érdekelne, kicsit részleteznél, 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*

⁷¹ De vajon miért maradnak le egyes gyerekek? Hogyan dől el ki miben kiváló, egyáltalán észreveszik e, nem sikkad-e el a tehetség?

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?

„Készségóráról, 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?

„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 sajnos. És ez lebeg előttük sajnos, mert azt látják, hogy anyukám is kiül néha az utca szélére, néha rátámaszkodik a seprűre... bocsánat. 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 teremthetnénk 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 százaléban 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 szülnek. 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, ünnepségek 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 alapokat 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 függnék 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 elsőbe sokat játszottunk.”

- Kinek nem akarták megfogni a kezét?

„Hát egy koszos, büdös, 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«. Tavalý 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 éreztetik 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 gyerekeknek 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 fősős 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 törvényszerűség⁷², 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 „deficit” rontják el a kamaszkorú gyerekek iskolához való hozzáállását, ez derül ki.

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, fősősök 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.”*

⁷² Amennyiben ismerjük a kiskamaszok pszihés, élettani és attitűdváltozásait (például a tekintély megkérdőjelezése, vagy hogy már fontosabbak a kortárs-kapcsolatok és vélemények) azokra érdemesebb lenne inkább építeni, mint harcolni ellene.

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 hátramozdító 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 gyerekkel, 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 kapcsolatom, 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.*”

5.3.4. Jó gazdasági adottságú térségben jól teljesítő iskolák vizsgálata

Azokban az iskolák, amelyek jó gazdasági adottságú térségben találhatók 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 kérdésre, 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 elvárások⁷³ irányában), ezért jellemzően ezekben a térségekben nem történt akadálymentesítés, azt azonban meg kell jegyezni, hogy odafigyelnek a fogyatékkal 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 felszerelvek, tudom, hogy a diákok mindig panaszkodnak, hogy az ő gépük mennyivel gyorsabb otthon, és itt mennyire lassú a rendszer. Ezt 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,*

⁷³ EU horizontális elvek: esélyegyenlőség, környezetvédelem, fenntarthatóság.

és akkor beültetem 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 felettiek 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 humánerőforrás szempontú ellátottságával, ezért arra a kérdésünkre, hogy mit gondolnak, van-e tanárhiány 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 túlórám 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 négyszakos, 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 kérdezni, 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 gyermekvédelmis legyen, iskolapszichológus több időt tudjon itt tölteni. Most heti két nap van itt néhány órát, ha új gyerekek volna szüksége segítségre, már nem férne bele.”*

Az iskola teljesítménye

Eddig láthattuk, a nehezebb helyzetben lévő iskolák hogy vélekedtek például a kudarcaik 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 függnék 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 iskolarendszerből 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 azokról 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 újjazdagok voltak. Hát, nem írtak disszertációt. Jöttek a műkörmös, otthon ülő, kitartott 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 teljesíti.

„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 kisfiú is cigány. Kimondottan félttem, hogy majd később elkutyulódik, mert nem lesz, aki odafigyeljen rá.”

Mit érzékeltek problémának a tanárok?

Végül, de nem utolsósorban kutatásunk során szeretnénk 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 elbulizzza, 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 szüleinek 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 segíünk. Ez így a 27. órán van, barátságból foglalkozom vele. Nekem is volt ilyen diákom, aki beköszönt valahonnan, akkor költözött ide a család valahonnan, konkrétan nem beszélt rendesen magyarul, és akkor magyar idegen nyelvkönyvvel leültünk és csináltuk. De nincs ez óraszámba 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 rendesen 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 erkölcstanórákon 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, projektmódszereket alkalmazunk.”*

„A gyerekek is, sokkal szívesebben tanulnak így. Nagyon szeretik az interaktív táblát, a csoportmunkát, nagyon-nagyon.”

5.4. Pedagógusok a családi háttérrel, a területi jellemzőkről és az iskolai kultúráról

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 az figyelhetjük 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 eredményezett. (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 értékeli a diákok tanulási eredményességét, az ott, helyben folyó oktatás hatékonyságát az iskolában dolgozók, mit gondolnak a gyerekek családi hátterének 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, 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.

A hazai pedagógusok saját beszámolóit 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 is⁷⁴.

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 háttéréről, az iskola területi jellemzőiről és az iskolai kultúráról.

5.4.1. A pedagógusok a családi háttérrel

⁷⁴ 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)

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 szelekciós 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 íratja 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 háttérrel *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 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 szülőtől, 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 megemlíttette 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 ébresztetni 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 közegeből 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 függnék. 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 szülnek, 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.

5.4.2. A pedagógusok a területi jellemzőkről

Hiába dolgozunk ki egy kutatás során kemény adatos bizonyítékokra vágyva remek indikátorokat és mutatókat, hiába vizsgáljuk meg és elemezzük az iskolai, tanulói, gazdasági, társadalmi adatokat területi szempontból számtalan variációban, az egyéni, helyi történéseket, a lokális viszonyokat megismerni csak folyamatában és az ott élők sajátos nézőpontjának, gondolkodásmódjának, viszonyainak feltérképezésével lehetséges.

Az egyik legnehezebb pont volt az interjúink során a pedagógusoktól a területi jellemzőkre rákérdezve érdemi válaszokat kapni és azokat értelmezni. Nagyon kevesen voltak, akik ilyen szempontból nagyobb összefüggésekben, területi viszonylatokban valaha is végiggondolták az iskolai létüket, sokkal inkább támaszkodhatunk a mikrokörnyezeti tényezők ismeretére.

A tolerancia hiánya, a xenofóbia akkor is szóba került, ha csak annyit kérdeztünk, mit tartanak a helyi legnagyobb esélyegyenlőtlenségi problémának. Olyan településeken is beszámoltak cigányellenességről, ahol nem is voltak romák.

Mindenütt felmerült az érintett iskolákban, hogy az explicit esélyegyenlőtlenség mennyire gyakran szül igazságtalan viszonyokat, méltánytalan helyzeteket. Ilyen például a problémák igazságtalan eloszlása: a jobb környéken lévő iskola tanára nevetve mondja, hogy *„nálunk a legnagyobb probléma, hogy ki megy csak belföldre nyaralni, kinek nincs Nike cipője”*, míg a hátrányos helyzetű területeken lévő iskolákban az szinte élet-halál kérdés, hogy enni kapjanak a gyerekek. Másrészt az érzelmi és kognitív hatásokról sem lehet megfedkezni. Például a hátrányos helyzetű, szegény kistelepülések és hasonló adottságú, például szlömös térségek, vagy lakótelepi, városi körzetek iskoláinak pedagógusai naponta megélik a területi nehézségeket, és általában – elmondásuk szerint – a megszokás, lokálpatriotizmusuk és néhány esetben éppen a kihívás izgalma, az elhivatottság tartja ott helyben őket, de nem ritka a kezeletlen kiégés okozta fásultság sem ilyen helyeken a tanárok körében. Egyértelműen nehéz ezeken a helyeken dolgozni és iskolát vezetni is. *„A hátrányos helyzetű településeken még tanítót, sőt bizonyos esetekben még napközist is nagyon nehéz találni”. „A szülők sok gyereket elvisznek más iskolákba a településről. Az elmúlt néhány évben (főként a körzethatárok eltörlése óta) spontán szegregáció zajlott.”*

Az interjúk készítése, a helyszíneken végzett saját adatgyűjtés rámutatott sok rendszerbeli és lokális problémára is, azonban ezek általánosítása nem minden esetben lenne szerencsés. Az egyes, helyi jellegzetességből adódó probléma nem lehet e tanulmányunk tárgya, inkább a

nagyobb folyamatokra fókuszáltunk. Amiket megtudtunk az országos, a regionális, a megyei és helyi szintű adatokról, azt érdemes lenne további kutatásokkal bővíteni. A területi egyenlőtlenségek és esélyegyenlőtlenségek pontos felmérése és kezelése érdekében érdemes lenne további országos, nagymintás vizsgálatokat végezni kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt.

5.4.3. A pedagógusok az iskolai kultúráról

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” (lágy) 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, fejleszthető, 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 szánnak, 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 3.4.3. fejezetben tárgyaltunk).

5.5. 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 bejelentéseket⁷⁵.

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

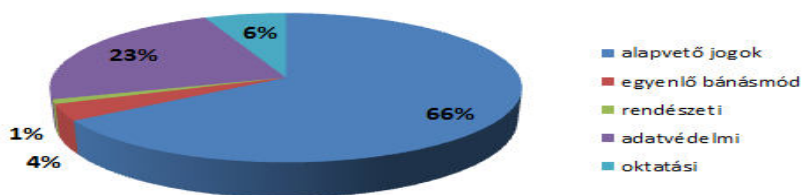
⁷⁵ AJBH : Alapvető Jogok Biztosa Hivatala; EBH: Egyenlő Bánásmód Hivatal, FRPT: Független Rendőrségi Panasztestület; NAIH: Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság; OJB: Oktatási Jogok Biztosa.

Somogy	635	7	2	28	8
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

21. 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 jogsérelemi 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 mozgíthatják elő.



37. ábra: A beadványok, panaszok tematikai megoszlása

Forrás: saját szerkesztés az Alapvető Jogok Biztosának és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala adatai alapján

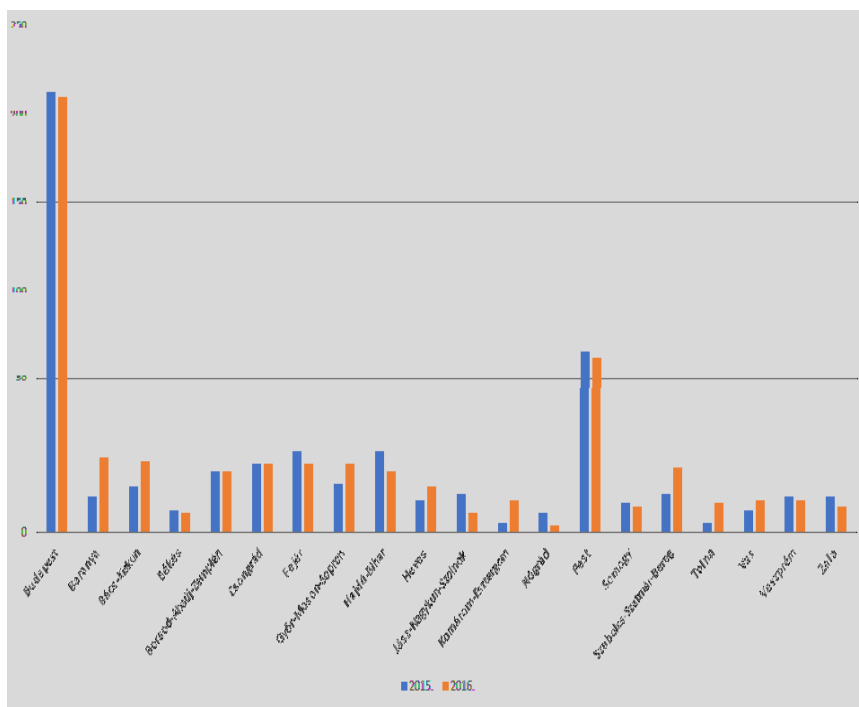
A diszkriminációval, egyenlőtlen bánásmóddal kapcsolatban felmerülő panaszok között kiemelten vizsgáljuk az oktatási témájú beadványokat, amelyek – az ombudsman elmondása szerint – a kisebbséggel kapcsolatos panaszokat a legtöbb esetben nem tartalmazzák, mert az külön irodára tartozik.

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 ⁷⁶	225	286
Összesen	730	812

22. táblázat: A beadványok területi megoszlása. Oktatási Jogok Biztosa

Forrás: 2015-ös és 2016-os AJBH Beszámoló és <http://www.ajbh.hu> adatokból saját szerkesztés

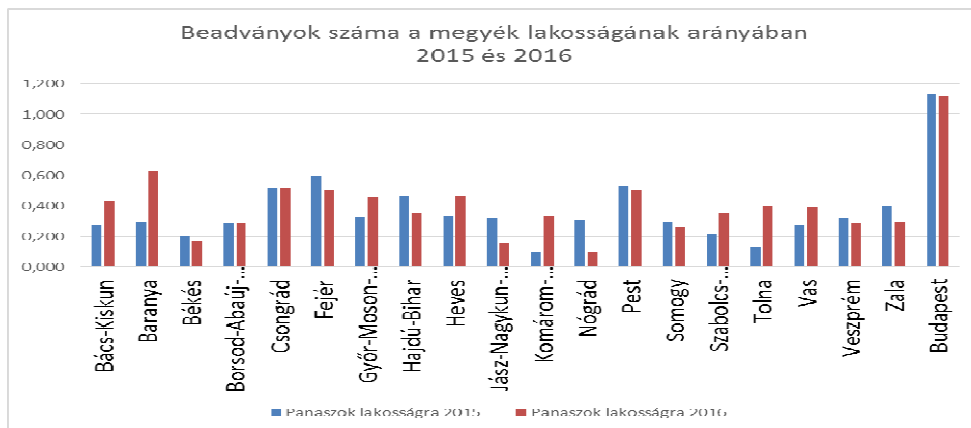
⁷⁶ Az e-mailen külföldről érkező beadványokat is ismeretlennek jelölték.



38. 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.

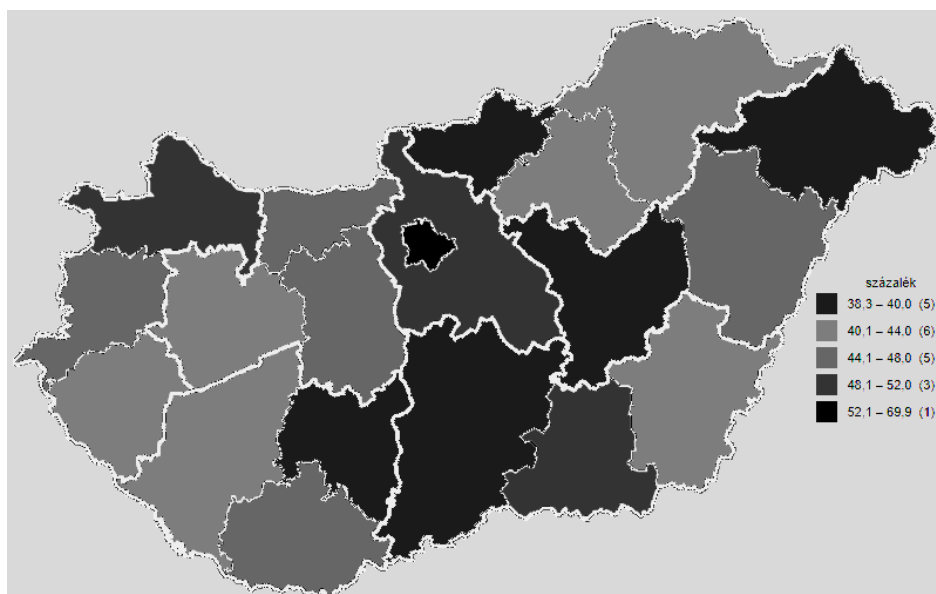


39. ábra: Beadványok száma a megyék lakosságának arányában, 2016.

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.

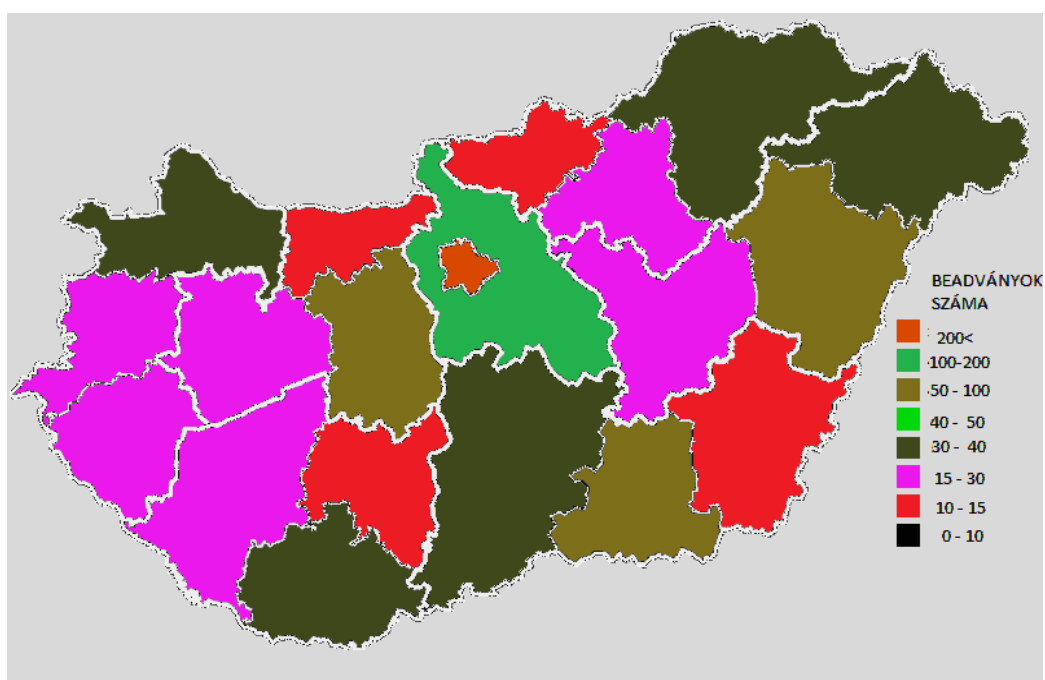
Bár a rendelkezésre álló adatok kis száma nem teszi lehetővé a komolyabb területi statisztikai elemzést, a budapesti adatok kiugró mennyisége felvetheti a kérdést, milyen területi okai lehetnek ennek a jelenségnek. Az, hogy a fővárosban helyben megtalálható minden hivatal, könnyen elérhetők az ügyintézés 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.



40. ábra: A 18 éves és afölötti korosztályokban a legalább érettségivel rendelkező lakosság aránya megyei felosztásban

Forrás: KSH 2011-es népszámlálás alapján, 2013



41. 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

23. 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. Összefoglalás, következtetések

6.1. A tanulói eredmények összefüggései a területi 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.

Megjegyzés [15]: Ehelyett azt tenném ide, am 5.6.-ba írtál! Vagy valahogy összefésülném.

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 megfelelőt ismeri el helyesnek, használhatónak és értékelendőnek, a többit 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).



42. 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 tesztjeljesítmények 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 (régőbbi 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 százalékként 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) varianciája⁷⁷. 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

24. 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

⁷⁷ 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.

E táblázat adataiból a következők látszanak:

- 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 következik be lényeges változás 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 jelentésű 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.

6.2. A területenként változó iskolai infrastruktúra hatása az esélyegyenlőségre

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 gyerekbárat 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 pénzhány 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 kerekesszékekkel is használható mosdó volt, ezeket azonban nem használták rendeltetésszerűen (például a WC 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, ki miben segít (lépcsőn való közlekedés, iskolatáska, kerekesszék vitele stb.), így jó hatással volt a többi tanuló szolidaritásának, együttélési képességének és segítőkészségének fejlődése tekintetében.

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 friss, 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 galériarészen életveszélyesen alacsony volt a korlát, máshol az új számítógépekhez nem szabadott hozzányúlni a tanulóknak, vagy másik végletként 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 íratva végtelennek tűnő, egyre elkeseredettebb harc folyik a tanárok és diákok között. (Csapdahelyzet, ördögi kör, hogy minél kevésbé érdekli a gyerekeket a tananyag, annál dühödtebben 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 tény tudást 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.

6.3. Az iskolai teljesítmények, az esélyegyenlőség rejtett összefüggései az iskolai kultúrával és az oktatásmódszertannal

Kutatásaink egyik alapvető kérdése volt, hogy a pedagógusok a gyerekekkel végzett munkájuk során miképpen látják, tapasztalják és értékelik a különböző esélyegyenlőségre hatást gyakorló tényezőket, vagyis az iskolai kultúrát és azon belül az iskolai pedagógiai kultúrát, a tanulók családi háttérét és a területi jellemzőket.

Megfigyelhettük az általános iskolai tanárok között széles körben elterjedt vélekedést, miszerint a „nyitott, érdeklődő, könnyen fegyelmezhető kicsikből felső tagozatra unott, szemtelen, sokszor teljesen irányíthatatlan kamaszokká válnak” a rájuk bízott diákok. Ezért a változásért a szülők hanyagságát, a motivációhiányt, a családi háttérből hozott negatív hozzáállást okolja a pedagógusok nagy része, valamint pszichológiai törvényszerűségekkel magyarázzák, a gyermeki fejlődés velejárójaként értékelik. A gyerekek a heti körülbelül 90-100 ébrenléti órájuknak nagyjából az egyharmadát iskolai órákon töltik, további húsz órát szintén az oktatási intézményben tartózkodnak, azonkívül a legtöbb esetben még további 8-12 órát házi feladat-készítéssel, tanulással kell/kellene, hogy foglalkozzanak, és csak a maradék időben játszhatnak, foglalkozhatnak iskolán kívüli szabadidős tevékenységekkel, lehetnek együtt a családjukkal. Tehát miközben a tanulók életének nagy részét, időbeosztását meghatározza és irányítja az iskola, a pedagógusok mégsem gondolják úgy, hogy a viselkedésváltozásukért is nagy arányban felelőssé tehető az intézmény.

Területi szempontból is megfigyelhető volt, hogy a gyengébb gazdasági adottságú területeken inkább az abszolút értelemben is mérhető szociális problémákkal azonosították az esélyegyenlőtlenségi problémákat, míg a gazdagabb területen a relatív problémákat, például a gyerekek egymáshoz viszonyított egyenlőtlenségeit értékelték esélyegyenlőtlenségnek. A pedagógusok válaszaiban megfigyelhető volt a tipikus deficit- és szegregációs modellnek megfelelő gondolkodásmód. Kiemelhetjük, hogy a rossz adottságú, gyenge teljesítményű iskolákban tanító pedagógusok közt egyetlenegy sem akadt, aki az esélyegyenlőtlenség csökkentését tanórán belül, a tanítási módszerek megváltoztatásával elképzelhetőnek tartotta volna, és pont a jó adottságú, jól teljesítő iskolákban voltak, akik differenciálásról és egyéb innovatív módszerekről számoltak be.

6.4. Az érdekérvényesítési képesség területi jellege

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.

De vajon ahhoz, hogy egy diák képes legyen eldönteni, hogy mit kell tennie, egyáltalán megérteni, hogy mi történik vele, képes legyen egy beadványt megfogalmazni, megvan-e a kellő tudása, képessége? A területiséggel foglalkozó elméleti részben bemutatott különbségek és a centrum-periféria elmélet szerint változik az érdekérvényesítési képesség, ezt igazolta az oktatási jogok ombudsmanjánál készült kutatásunk. Az ombudsman elmondása szerint az ország minden pontjáról érkeznek hozzá jelzések, azonban Budapest valóban magasan felülreprezentált. (Továbbá a korosztályokkal kapcsolatban az az ombudsmani megfigyelés is érdekes, melyszerint csak az alsó tagozatos diákok szülei segítettek a gyerekeknek a szövegezésben, ügyintézésben, vagyis 10-12 éves korig jellemző általában az ilyen típusú családi támogatás az érdekérvényesítésben, már a felső tagozatosok nagy része, a középiskolások meg kivétel nélkül maguk fogalmazzák meg – a hatóság eddigi tapasztalatai alapján – a panaszait, beadványaikat, és online vagy e-mailben elküldik azokat szülői segítség nélkül. Ennek oka az is lehet, hogy ez a generáció nemcsak jobban él az elektronikus ügyintézés adta lehetőségekkel, de jobban tisztában van a saját jogaival és jogorvoslati lehetőségeivel, vagy esetleg bátrabb az önérdekérvényesítés terén).

A kapott adatokból és az interjúból arra a következtetésre juthatunk, hogy a centrum-periféria dichotómia valóban érvényesül az ilyen beadványok esetében is (hasonlóan, mint az állami és önkormányzati szolgáltatások esetében, de erre nem tértünk ki jelen kutatásunkban), amennyiben a centrumterületeken élőknek többnyire nagyobb az önérdek-érvényesítő potenciálja, mint azoknak, akik a perifériák térségeiben laknak.

Ennek oka lehet a korábban tárgyaltakon túl az, hogy itt több NGO foglalkozik jogvédelemmel, és maga a hivatal (és más hasonló hivatalok) is „helyben vannak”, ez könnyebb elérhetőséget biztosít. Hasonló megfigyelést tett nemzetközi szinten Howard (2014), valamint Bingham (2015) kutatása, akik történeti és területi viszonylatban is vizsgálták az ombudsmanokhoz beérkező panaszok eloszlását, és azt találták, hogy az érdekérvényesítési képességnek jellegzetes területi mintázata van, a centrum-periféria

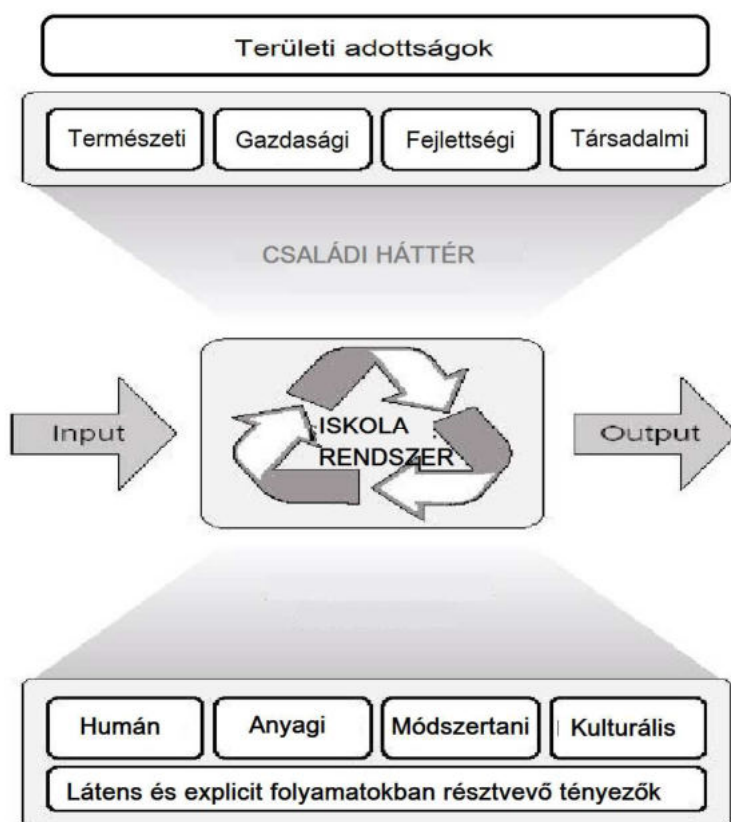
elrendezés és az adott területen található közintézmények száma összefügg a beadott panaszok számarányával. Ez azt jelenti, hogy a periférián élők nemcsak hátrányt szenvednek, de kevésbé is képesek érvényesíteni érdekeiket, ami az esélyegyenlőtlenség egy másik, nem közvetlenül az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos, de az oktatási rendszert is érintő vetületét teszi jól láthatóvá. (A hatalmi, érdekérvényesítési és társadalmi egyenlőtlenségről ld. még Kolosi 2000.)

6.5. A kutatás általános tapasztalatai és tanulságai

Kutatásunk során azt az egyik fő eredményt kaptuk, hogy az iskolai esélyegyenlőség és eredményesség kulcsa az iskolai kultúra korszerűsítése, fejlesztése. 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.

Az iskolarendszer területi egyenlőtlenségeit dolgozatunkban javarészt statisztikai adatokból képzett mutatókkal tudtuk vizsgálni, és az eddigi kutatások is többnyire hasonlóan ezen adatok térképi ábrázolása segítségével tudták érzékeltetni, azonban ezek sok esetben nem adhatnak választ olyan dinamikus vizsgálatokat igénylő mechanizmusokra, amelyek egy-egy térség egyedi jelenségeit mutatják, különösképpen igaz ez például a legnehezebben elérhető és elemezhető, hátrányos helyzetű, aprófalvas térségekben. A területi adottságok (területi, gazdasági, fejlettségi, társadalmi változók) a kutatások alapján nem határozzák meg, de befolyásolják a családi háttérrel és azon keresztül – de csak közvetetten és részlegesen – az iskola szociális összetételét.

Az iskolarendszer működésének alapja, hogy milyen pedagógusok, milyen módszertannal oktatnak benne, milyenek az anyagi (pénzügyi, állapotbeli, infrastrukturális) működési feltételei, továbbá milyen iskolai és iskolai pedagógiai kultúra jellemzi. Ezek a 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.



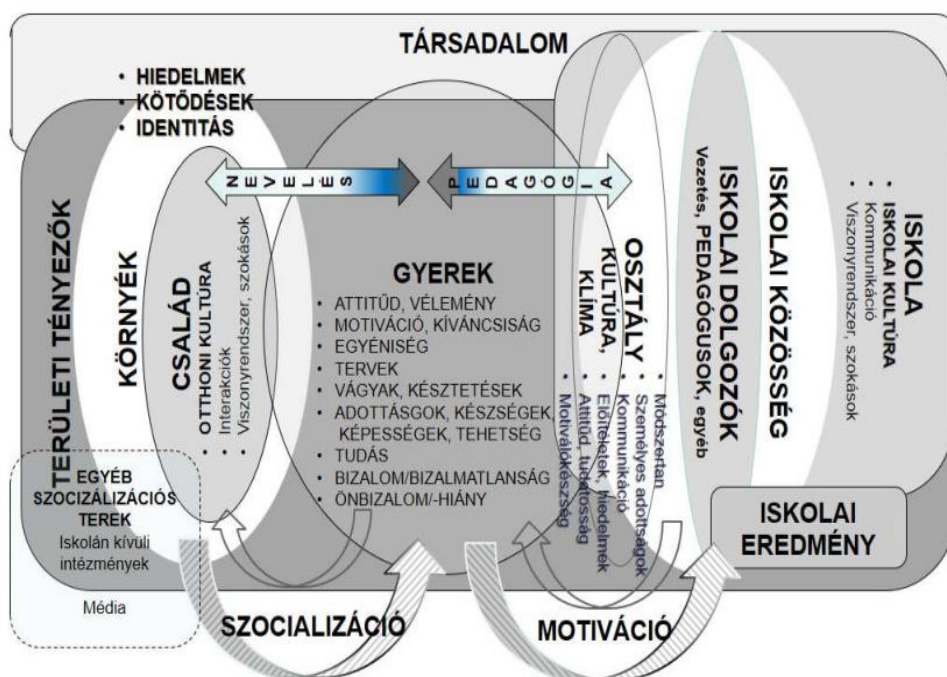
43. ábra: Az oktatás esélyegyenlőtlenségét „meghatározó” tényezők és folyamatok iskolarendszer-fókuszú elemzése

Forrás: Saját szerkesztés

Dolgozatunk során az eddigiekben adatok, interjúk, empiriák segítségével elemeztük, feltérképeztük az iskolai esélyegyenlőtlenségek jelenlegi helyzetét, kísérletet téve az okok kiderítésére. Ehhez azonban a hétköznapi vélekedéseinket, hiedelmeinket, előítéleteinket, megszokott „skatulyáinkat” meg kellett értenünk és „félretennünk”. Ez nem is olyan egyszerű!

Bár sokszor ok és okozati összefüggéseket hajlamos látni az ember az együtt megjelenő jelenségekben, kutatásunkban mindvégig fenntartásokkal kezeltük azokat a jelenségeket, amelyek bizonyos konstellációban voltak egymással, például azt mutatták, hogy különböző nehézségek azonos helyeken vagy időben egymás után merülnek fel.

Adatokkal alátámasztható tény az, hogy a magyar oktatási rendszer jelenleg sem területi, sem átjárhatósági értelemben nem mondható mobilnak, sem flexibilisnek, nehezen átjárható, és ezért sok tekintetben már az „input” után, az első osztályban „pályára állítja” a rendszer a tanulókat. Erről a jelenségről így ír a Fehér Könyv: „...a magyar közoktatásban a legfontosabb alapkészségek tekintetében már az iskolai kezdőszakaszban kialakult különbségek gördülnek tovább a középfok végéig”. (Radó 2013a, p. 75.) (És ez különösen igaz a zsákutcás szakképzésekre, ami azonban jelen munkánknak nem témája.) Mi nem alapkészségekről, sokkal inkább a családi háttérrel beszélünk e tekintetben.



44. ábra: Az iskolai esélyegyenlőtlenségek összefüggésrendszerének gyermekfókuszú elemzése

Forrás: Saját szerkesztés

Azt a bonyolult hatásmechanizmust, amely a gyerekre hat és amit végsősoron 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.

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 megélő, 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.

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.

7. Javaslatok a területi egyenlőtlenségek és esélyegyenlőtlenségek kezelésére

7.1. Az iskola mint komplex eszköz a területi egyenlőtlenségek és esélyegyenlőtlenségek kezelésére

A jelenlegi, hazai iskolarendszer területi és esélyegyenlőségi szempontú vizsgálata felveti azt a kérdést, maga a környezet mennyire nyújt egyenlő esélyeket, milyen az elérhetősége a szolgáltatásoknak, de az is fontos témánk szempontjából, hogy az iskolán belül milyen rendszer, hierarchia működik, egészen addig a nagyon konkrét kérdésig, hogy akadálymentes-e az épület. A rendszer részeit a számítógép „hardver” és a „szoftver” részéhez hasonlíthatnánk, és ezek a jól vizsgálható „hardver” részek. Mégis arra a következtetésre juthatunk, hogy a „szoftver” elemek, vagyis az alkalmazások a legfontosabbak az oktatás területén, például az oktatási kultúra és metodológia, az osztálytermekben uralkodó hangulat, az, hogy mennyire tolerálnak bármiféle „más”-ságot (de hiszen minden gyerek valamiben más!)

A fő célnak e tanulmány konklúziói szerint azt tekintenénk, hogy az iskola mint önálló oktatási egység maga is képes legyen tanulni, azaz tanuló szervezetté válni. Míg sok szempontból azt tapasztalhatjuk, hogy az iskola például – a legtöbb esetben – a tantermek elrendezése tekintetében a hozzákapcsolódó régimódi kommunikációs stílus, egysíkú módszertan, frontális oktatás és a hierarchiák szempontjából nem sokat változott, megrekedt a XIX.-XX. században, addig a XXI. századot képviselő iskola kialakítására jól használható szervezetfejlesztési eszközök állnak rendelkezésünkre. Ilyen a Peter Senge által 1990-ben kifejlesztett tanuló szervezetek módszere, amely tehát alkalmazható az általános iskolák esetében is a kreatív, alkotókész és döntésképes gyerekek nevelése érdekében, hasonlóképpen a pozitív szervezeti klíma kialakítása a jó hangulatú, hatékony tanítás feltételeinek megalapozására, valamint a szervezetskultúra-elemzési keretrendszer, továbbá a motivációs elméletek gyakorlatban történő használata az elfogadó, toleráns, fejlett felelősségérzettel, önállóan gondolkodni tudó, kooperatív, egyénileg és csoportban egyaránt dolgozni képes, érdeklődő és motivált tanulók fejlesztéséért.

Ezen fejezetünkben egy háromlépcsős javaslattal élünk, amely az iskolát nemcsak egyszerűen egy bizonyos korosztály számára fenntartott közoktatási intézményként kezeli, hanem egy hálózat részeként, közösségi szervező és tudásközpontként, társadalmi változásokat elindító erőforrásként és lokális, értékteremtő centrumként is. A javaslatunk szintek szerint:

1. szint: Komplex területfejlesztés (7.1.1. alfejezet)
2. szint: Kistérségi iskolahálózatok (7.1.2. alfejezet)
3. szint: Komplex intézményfejlesztés (7.1.2. alfejezet)

7.1.1. Az esélyegyenlőtlenség csökkentése helyi kezdeményezésű komplex területi fejlesztéssel

Az ismertetett szervezetkultúra-elemzési keretrendszer használata egyúttal nagymértékben segítené az intézményrendszert a korszerűsítésben és saját belső erőforrásai (tudásbázis, szakmai elkötelezettség, meglévő tapasztalatok) hasznosításában is.

A komplex területi iskolafejlesztési program esetében javasoljuk a változtatás tervezését és megvalósítását a következő területeken:

- Új lokális fejlesztési irányok az iskola bevonásával.
- Célzott beruházások, fokozott állami szerepvállalás a pénzügyi részben, de helyi döntésekkel.
- Források speciális allokációja, amelyben az oktatás eszközként és célként is szerepelhet.

Ez esetben átfogó, integrációs területfejlesztésről beszélünk, amelynek a célja – többek között – a helyi társadalom tagjai körében az esélyegyenlőtlenség csökkentése. (A 7.2-es fejezetben beszélünk olyan komplex fejlesztésről, amelynek a központjában az iskola mint intézmény áll.)

A komplex területfejlesztés szintje lehet országok közötti, országos (Letenyei 2005), határokon átnyúló, regionális, kistérségi, vagy akár egyetlen települést érintő program, amelyet akkor tekinthetünk eredményesnek, ha megvalósul a földrajzi, környezeti, gazdasági, infrastrukturális, települési és társadalmi tényezők együttes, harmonikus fejlesztése. Ehhez az összhanghoz:

- szakmailag magas szintű, multidiszciplináris tervezés és

- interdiszciplináris előzetes kutatás szükséges,
- jól előkészített kooperáció,
- a szereplők közötti hatékony koordináció és
- folyamatos kommunikáció szükséges, valamint
- a fenntarthatóság biztosítása a fejlesztési folyamat befejezése után is.

A komplex területfejlesztés hatékonysága érdekében a következő területeknek kell harmonikusan együttműködni:

- gazdasági környezet, finansziális háttér (főként a fejlesztési feltételek megteremtése, majd) fejlesztése;
- technika, K+F és tudományos környezet (területi információs rendszer használata, innovációs készség) fejlesztése;
- kulturális, identitásbeli, történelmi, tradicionális területi (helyi) értékek (itt kap fontos szerepet a komplex területfejlesztés esetén az iskolarendszer és más kulturális, művelődési és szabadidős intézmények is);
- társadalmi környezet fejlesztése;
- települési, térségi és civil közösségek, „hálózatok”, partnerség, lokális (térbeli/települési) kapcsolatrendszerek fejlesztése,
- természeti és épített környezet fejlesztése.

A teljes összhang a fent felsorolt tényezők fejlesztési folyamatában azért kap olyan nagy hangsúlyt a komplex programok esetében, mert bármelyik lemaradása, hátránya, elhanyagolása esetén a teljes program megvalósítása kudarcra van ítélve.

Amely területek esetén a nagymértékű esélykülönbségek jelentik a problémát (társadalmi feszültségek, térségek leszakadása, infrastrukturális hiányosságok, szociális problémák), ott nem elegendő sok esetben az intézményes fejlesztés, előkészületként szükség van közösségfejlesztésre, az ártalmak csökkentésére, az alapvető fizikai szükségletek szintjén jelentkező hiányok kezelése, valamint a jóléti állam (Esping-Andersen 1990) területi szempontú szemléletének érvényesítésére.

A helyi gazdaságfejlesztés akkor csökkenti a területi egyenlőtlenségeket és a társadalmi esélyegyenlőtlenséget, ha valódi, hosszú távú munkalehetőségeket, szükség esetén azokhoz kapcsolódó képzéseket hoz létre, biztosítja a helyi jövedelemtermelés képességének növelését. Az új vállalkozások „odacsábítására”, befogadására, a feltételek biztosítására, a

lokális források dinamizálására szükség lehet bizonyos térbeli átszervezésre, a településszerkezet megváltoztatására.

7.1.2. A területi esélyek gazdasági, társadalmi tényezőinek új alapokon történő vizsgálata, elemzése

A dolgozatunkban abból indultunk ki, hogy az oktatásnak az alapvető célja kell, hogy meghatározza a funkcióit, amely egyrészt az egyes diákok személyes boldogulásához, aktív és tudatos állampolgárrá válásához, a társadalomba és a munka világába való beilleszkedéséhez szükséges kulcskompetenciák fejlesztése; másrészt közösség- és helyi társadalomszervező erőként a lokális problémák megoldásának segítése, értékek megőrzése.

Az itt bemutatott skandináv, amerikai, távol-keleti és hazai példák is azon állításunkat támasztják alá, hogy az általános iskola sokkal célszerűbben képes működni, ha a cél valóban a gyerekek méltányos és esélyegyenlőség szempontjából is igazságos nevelése és oktatása a mai kor igényeinek megfelelően.

1. szint: Komplex területfejlesztés: a 2-es és 3-as szint fejlesztésére épülő regionális és országos szintű átfogó fejlesztés.

1. Továbbképzések
2. Szakmai műhelyek, fórumok, egymás megismerése, jó gyakorlatok átadása, együttműködések
3. Érdekképviselői rendszerek (gyerekek, szülők, iskolai dolgozók)

2. szint: Kistérségi iskolahálózatok:

1. Együttműködések kialakítása
2. „Szereposztás” kistérségen belül

3. szint: Komplex intézményfejlesztés:

1. Érintettek (szülők, nagyszülők, környékbeliek) bevonása
2. Közösségi szervező és tudásközpont létrehozása, lokális szervezőerő, centrum kialakítása, működtetése, az iskola mint társas tér, ún. „harmadik hely”, az infrastrukturális lehetőségek jobb kihasználása
3. Intézményfejlesztés: iskolai kultúra és iskolai légkör megváltoztatása, kialakítása

4. Szociális és gyermekjóléti szolgáltatások
5. Mentorprogramok
6. Egyéni fejlesztés
7. Kapcsolódó, szabadon választható módszertanok.

Mint láthattuk, az iskolarendszer képes az esélyegyenlőtlenségeket mind területi, mind társadalmi értelemben csökkenteni, ugyanis az oktatás intézményei képesek egyrészt belső, a rendszer sajátosságainak, működésének megváltoztatására ható folyamatokat, másrészt külső, a társadalomra és a következő generáció felnőtté válása után ható folyamatokat elindítani.

7.2. Iskolafejlesztés a területi és társadalmi esélyegyenlőtlenségek leküzdése érdekében

Összegezve Magyarország számára az egyik legkomolyabb kitörési pontot – az eddig ismertett területi egyenlőtlenségek és esélyegyenlőtlenségek kezelésének, csökkentésének lehetőségét – az iskolafejlesztésben és különösen az alapfokú oktatás országos hálózatának – főként szakmai és kapcsolati – fejlesztésében látjuk.

- **Hosszú távú tervezés** és átfogó – a területi adottságokat figyelembe vevő – programok
- **Innovatív hozzáállás:** új kezdeményezések és ötletek támogatása, rugalmas megvalósítás, adaptivitás
- **Kiváló és megbecsült tanárok** (sokszínű, magas szintű képzés, magas bérezés)
- **Nem felzárkóztatás, inkább valódi fejlesztés:** a legjobb tanárokat a nehéz helyzetben lévő területek, illetve a leggyengébb diákok kapják
- **Motiváló iskola:** korosztálynak megfelelő, kíváncsiságot felkeltő, sokoldalúan fejlesztő módszertanok alkalmazása, motiváló, elfogadó légkörben, inspiráló és befogadó környezetben
- **Családok ideje:** legyen lehetőség és idő az iskolán kívüli életre, kínáljon az iskola szabadidős, alternatív, közösségi, családi programokat
- **Deficit-fogalom megszüntetése:** Amelyik gyereknek valamilyen hátránya van, azt nem kell kihangsúlyozni, inkább megtalálni, miből tehetséges!
- **Az egyéniség ereje:** minden gyerek tehetséges valamiben, csak meg kell találni: miben!

- **A közösség ereje:** minél több lehetőség az együttműködésre, kevesebb versengés.

A fenti kilenc lépést – bár kicsit „amerikai stílusú” felsorolást dolgoztunk ki a tapasztalataink alapján, amely azonban komoly tartalmat hordoz – megvalósítva értelmetlenné válik például az olyan kifejezés, mint az etnikumhoz tartozó, diszlexiás vagy ADHD-s gyerek, hiszen csak módszertan kérdése, hogy hogyan kezelik, milyen plusz segítségeket, lehetőségeket és ötleteket kapnak projektmegvalósítás, egyéni vagy közös problémamegoldás, vagy akár kézműveskedés, barkácsolás, kertészkedés stb. tevékenységek során. Az ilyen típusú iskolákban a diszkrimináció értelmét veszti.

7.2.1 Az iskolafejlesztés néhány adaptálható példája

Az egyik kiemelten érdekes hatás – például a hazai tanodák némelyikénél megfigyelhető, jó gyakorlatként szinte minden HH-s területen adaptálható (lenne) – a komplex, lokális fejlesztési programok kialakulása egy-egy iskola körül. Ezekben az oktatási intézményekben először a gyerekek tanulási motiválása történik meg különböző, izgalmas, sok esetben példa nélküli, innovatív vagy sikeresen adaptált, de mindenképpen sokszínű és a gyerekkor kíváncsiságát, alkotókedvét kihasználó módszertanokkal, majd a tanulókon és közös programokon keresztül a szülők bevonása a közös munkákba, végül a helyi közösség aktiválása, érdekeltté tétele a lokális fejlesztési programokban. Ezt a folyamatot példaértékűnek tarthatjuk, és széles körben érdemes végiggondolni az adaptációs lehetőségeit olyan deprivált területeken, ahol még hasonló kezdeményezések sem indultak, és ezért a kilátástalan helyzet stagnál, vagy egyenesen rosszabbodik (terepkutatásaink során erre jó néhány példát láthattunk).

Fontos lehet a közösségépítésen túl a szélesebb körű, kistérségi vagy akár megyei alapon szerveződő szakmai kerekasztalok vagy problémamegoldásra fókuszáló fórumok, szolgáltatási hálózatok kialakítása is.

Hadd említsük itt a nemzetközi felméréseken is újabban látványosan jól teljesítő, élre törő Szingapúr példáját, amelyik a mélyszegénység, a központosított hatalom és elnyomás után teljesen új, valóban XXI. századi oktatási rendszert épített ki az elmúlt 20 évben, amelyben az iskolák közötti hálózat, partnerségi rendszer jött létre, a tanárok megbecsülése nőtt, és az állam rendszeres, ingyenes (jól meghatározott gyakorlati pedagógiai és problémamegoldó) képzéseket biztosít számukra, valamint kutatómunkájukat is támogatja.

A képzések érdekessége, hogy az ottani oktatási minisztérium folyamatos visszajelzéseket gyűjt a tanárok helyi nehézségeiről, problémáiról, és azokhoz rugalmasan alkalmazkodva, lokálisan alakítják ki a következő periódus továbbképzési terveinek tematikáját. Az ázsiai kulturális tradíciókat felhasználják a jövő oktatásának építésében is, így például szakmai tanulási közösségeket hoznak létre. Amire nagy hangsúlyt helyeznek (felismerve néhány régebbi iskolareform kudarcának okait), hogy amikor a rendszert átalakítják, akkor bevonnak minden résztvevőt, megvitatják, kialakítják a tervezetet, és a tanárok, az intézmény minden tagja szervesen részt vesz benne, és azzal párhuzamosan be is vezetik úgy, hogy maga a szervezet is megtanulja használni a bevezetett újításokat, ellenkező esetben a legjobb ötletek is sikertelenek lesznek (Maxwell 2017). Szingapúrról azonban néhány szócikkben már kemény kritikákat is olvashatunk az iskolarendszere miatt, például egy ausztráliai kutató nemzetközi összehasonlítást végzett, amelynek eredménye szerint a verseny a diákok között annyira kiéleződött, hogy nagyon komoly stressznek vannak kitéve az ottani gyerekek. (Wise 2016)

A tradicionális iskola, úgy mint a hagyományos szervezetek, a múltbéli dolgokra és a jelenre koncentrálnak, vezetése hatalmi pozícióból a szabályok alapján diktál és ellenőriz, míg a tanulószervezet inkább jövőorientált, és a vezetés szakmai tudásával, hitelességével inkább koordinálja a közösségi döntések meghozatalát, stratégiák kialakítását, a gyerekek érdekeit mindig elsődleges módon szem előtt tartva. Ilyen nem hagyományos, általában non-profit kezdeményezés alapján létrejövő szervezetek a heterogén tanulókörnyezetben folyó személyre szabott, általában délutáni, „napközi-pótló”-jellegű foglalkozásokat nyújtó oktatási intézmények a tanodák⁷⁸.

Hasonló kezdeményezésekre, vagyis a kötelező iskolán kívüli, a gyerekek tevékenységét strukturáló, tudásukat fejlesztő és egyúttal a szülőknek, családjaiknak is bizonyos szolgáltatásokat nyújtó szervezetekre számtalan nemzetközi példa van. Ilyen az 1997 óta Belgiumban működő D+ beilleszkedést segítő program az arab, az afrikai, a kelet- és dél-európai gyerekek számára, Spanyol Kiegészítő Iskola Program és a Tanuló Közösségek programja, a Befejezett Iskola és a Youthreach program 2007 óta Írországból, vagy például a már patinás, 1982 óta Franciaország több mint 250 körzetében sikerrel működő kiemelt iskolai körzetek (Zones d'Education Prioritaires) ZEP programja. Svédországban 1998-ban már felismerték, milyen fontos az oktatási és a szociális ágazat szoros együttműködése, és

⁷⁸ Pécs (Faodú), Kaposfő, Táska, Tiszacsege, Bonyhád, Esztergom, Uszka, Szendrőlád, Pilisvörösvár, Barcs, Told, Berettyóújfalu (Igazgyöngy), Bátorfőnyéke stb.

átfogó reformot vezettek be, melynek következtében ott minden iskola ún. közösségi iskola, ahol teret adnak rengeteg szabadidős tevékenységnek, a gyerekek minivállalkozásokat is kezdeményezhetnek, a szülőknek, családoknak rendszeresen szerveznek multikulturális programokat.

Ezzel a témával kapcsolatban L. Ritók Nórával⁷⁹ készítettünk szakmai interjút, aki ismereteink szerint sikerrel valósít meg a saját területén és térségében hasonlót, és a hasonló projektek kiterjesztését teljes mértékben elképzelhetőnek tartja, vagyis az esélyegyenlőtlenségek csökkentését komplex területfejlesztéssel, amely az oktatási intézményekből indul ki.

Nem véletlen, hogy őt kerestük meg ebben a kérdésben, hiszen példaértékű művészeti oktatói és iskolavezetői munkája során már nagyon komoly eredményeket ért el ezen a téren, és hazai, szakmai körökben is elismert terepi munkatapasztalatai vannak. Helyi szakmai munkáját tekinthetjük „pilot projekt”-nek is egy országos program megvalósítása érdekében. A beszélgetésünk alapján kialakítottunk egy – már általa kipróbált – és adaptálható folyamatot az oktatási intézmény központú komplex területfejlesztésre, amelynek egyik fő célja az esélyegyenlőtlenség csökkentése, de emellett alkalmas a mélyszegénység megszüntetésére, a munkanélküliség, a megélhetési bűnözés csökkentésére és főként arra, hogy a hátrányos helyzetű területek bekapcsolódjanak társadalmi és gazdasági értelemben az ország „vérkeringésébe”. Maga a folyamat – természetesen időbeli átfedésekkel – csak a beindítás kronológiájára koncentrálva a következő:

- **Tanoda program, oktatási és iskolai projektek** (először csak az általános iskolás korosztálynak, esetleg iskola-előkészítő az óvodásoknak) és egyéni fejlesztések, online tanulástámogatás, társasjáték-pedagógia, vitakultúra-fejlesztés, önkéntes munka.
- **Szülők bevonása az alkotásba és a tanulásba is.**
- **Oktatás, képzés, fejlesztés kiterjesztése** (egyénre szabott pedagógiai munka mentorok segítségével), készségtárgyakkal önkifejezés segítése stb.
- **Együttműködések** helyi hálózatának kiépítése (hivatalok, intézmények, civilek, vállalkozók), ágazati koordináció.
- **Szociális területen támogatás, fejlesztés**, tanácsadás, krízishelyzetek megoldása, prevenciós programok, adományozásszervezés, önfenntartás fejlesztése.
- **Közösségfejlesztés és -építés**, konfliktuskezelés, részvételi demokrácia fejlesztése.

⁷⁹ L. Ritók Nóra 1999 óta az Igazgyöngy Alapítvány elnökeként és a Toldi Tanoda vezetőjeként Berettyóújfalu HH-s kistérségben dolgozik.

- **Foglalkoztatás,** hagyományos kézműves és mezőgazdasági munkák felélesztése, oktatása, szociális vállalkozás fejlesztése, támogatása, kapcsolat a munkaügyi hivatallal, munkaügyi képzések, munkavállalói kompetenciák fejlesztése, élelmiszer-feldolgozás stb.

L. Ritók Nóra hangsúlyozta:

„A többségi társadalom nem fogja tudni megoldani a mélyszegénységben élők, a roma szegregátumok problémáját. Nem mondhatja meg az elit, hogy mit csináljanak! Saját kultúrájukat kell felébreszteni, abban kell támogatni őket, hogy szervezzék meg saját magukat, akarjanak fejlődni, és ezáltal segítsenek maguknak.

Ez azt jelenti, hogy a gyerekek fejlesztésével a szülők is bevonódnak és lehetőséget kapnak az alkotásra, a tanulásra, sokan felnőtt fejjel, szinte a gyerekükkel együtt, nálunk fejezik be az általános iskolát, sőt a középiskolát is. Fontos az is, hogy amit az iskolában a gyerekek értéként elsajátítanak, támogatást nyerjen a települési környezetben. Ehhez sikerélményekre van szükség, arra, hogy a gyerekekre büszkék legyenek a szülők, eredményeket érjenek el, amely egy közös értékrendet alakít ki egymást erősítve. Ha a közösségben az egyéni kompetenciák (önbecsülés, asszertivitás) és a közösségi kompetenciák (kommunikáció, együttműködés, tolerancia, szolidaritás) fejlesztésének hatására növekszik a kohézió, akkor az a közösség elkezd saját szabályokat alkotni, elvárni tagjaitól a jogkövető magatartást.”

L. Ritók Nóra elmondta azt is, mennyire fontos lenne a tanodák kiszámíthatóbb, egyenletesebb finanszírozása, a non-profit szektor, a helyi civilek támogatása és az ágazatok területi alapú együttműködésének kialakítása.

Mindehhez hozzáfűznénk, hogy a patronáló és mentoráló rendszerek, a különböző képző, fejlesztő, szabadidős és oktatási célú programok megvalósításának összehasonlítása, munkamódszereik, hatásaik elemzése egy külön dolgozat témái lehetnének. Azonban azt a tapasztalatok alapján leszögezhetjük, hogy fontos az iskolai oktatást kiegészítő, azt támogató intézményrendszer⁸⁰, amely olyan „top-down” kezdeményezés lehetne, amely képes segíteni családokon, kistérségek szolgáltatásellátásában, ezzel a széles körben megvalósítható programmal sokat lehetne javítani a magyarországi esélyegyenlőségi helyzeten.

⁸⁰ Nem csak foltokban működő, finanszírozási, sőt egzisztenciális problémákkal küzdő, hanem országosan kiépülő „bottom up” szerveződésű hálózat. (Vagyis felülről finanszírozott, de helyi kezdeményezéseket támogató rendszer.)

7.2.2. Iskolahálózat-fejlesztés az esélyegyenlőség érdekében

Visszatérve a hazai oktatás nagyobb léptékű, megoldandó problémáira: az iskolák szervezeti és kulturális átalakításához Hofstede fentebb (a 3.5.4. fejezetben) ismertetett modelljeit alkalmazva nem is kell olyan nagy beruházás, mint mondjuk az új kulturális és sportlétesítmények megépítéséhez, lényegesen kisebb összegből a meglévő infrastruktúrára és tudásbázisra építve hatalmas pozitív változást lehet és tudnánk elérni, azonban a tapasztalat szerint ez a folyamat csak felülről kezdeményezhető.

Javaslatunk a közoktatás, az általános iskolák jelenlegi hazai rendszerének átalakítására a nagyobb esélyegyenlőség biztosítása érdekében négy különböző szintre vonatkozik:

- Szervezeti struktúra/hierarchia átalakítása
 - o centralizáció helyett decentralizáció,
 - o központi utasítások helyett helyi döntések,
 - o ellenőrzés helyett tanácsadás és képzés-fejlesztés.

Változtatási szintek és funcióváltások az iskolafejlesztés érdekében:

- Tanári stílusok korszerűsítése
 - o vezetési, irányítási,
 - o motiválási és
 - o módszertani fejlesztések.
- Szervezeti kultúra modernizációja
 - o elemzése és
 - o helyi viszonyokra és igényekre „szabása”.
- Szervezeti légkör kétszintű fejlesztése:
 - o iskolai klíma,
 - o osztálytermi klíma módosítása, javítása.

Az iskolai esélyegyenlőtlenségek egyik forrása a tanár attitűdje, hiszen az osztályteremben szervezetszociológiai értelemben ő képviseli a hatalmat, ezért a jutalmazásról, büntetésről (azok típusairól, mennyiségéről, szabályairól) részben (szintén kérdés, milyen arányban) ő dönt.

Az iskola változása a hagyományos funkciók újragondolását is jelenti. Ray Oldenburg (2000) „harmadik hely” posztmodern elméletét már említettük a 3.1.3. fejezetünkben; majd a későbbiekben elemeztük esélyegyenlőtlenség szempontjából, hogy mennyire fontos, hogy az oktatási rendszerben részt vevő különböző szereplők milyen mértékben választják szét a három fő szocializációs teret (otthon, iskola/munkahely, közösségi tér/szabadidős tér). Oldenburg szerint főként a nagyvárosokban, szerintünk szinte mindenhol szükség van minél több „harmadik hely” kialakítására. Ez egyben azt jelenti, hogy a helyi közösség számára kinyitjuk az iskolát, amely teret adhat a különböző korosztályok közös programjainak, képzéseknek, művészeti és más civil kezdeményezéseknek, és ezáltal hozzásegíthet egy jobb lokális közösség kialakulásához.

A mai iskolatípusok működését sok szempontból jobban megérthetjük Etzioni komplex szervezeti modellrendszerének elemző alkalmazásával. Ebben az úgynevezett „középszintű” szervezetelméletben a tanárok vezetői hozzáállását, motiválásuk irányultságát és a diákok – az előzőek következtében kialakuló – integrációs szintjét, motiváltságát, a beépülés szervesülését, erősségét vizsgálhatjuk meg, vagyis azt a teóriát (vö. Melléklet: 45. ábra), amely a gyakorlati életben is meghatározhatóvá teszi, milyen esetekben tekinthetünk egy oktatási intézményt kongruens módon működőnek. A tanárnak, mint éppen aktuális vezetőnek (ahogy bármely más vezetőnek) tehát alapvetően három eszközcsoport áll rendelkezésére, amelyek valamelyike vagy kombinációja által együttműködésre „bírja rá” a tanítványait:

- **Kényszerítő eszközök:** fenyegetés – rosszabb esetben fenytetés –, lelki (például: megalázás az osztály előtt) és fizikai szankciók (például: 100 fekvőtámasz), csoportnyomás kihasználása (például: egy ember „bűnéért” az egész csoportot büntetni), fiziológias szükségletek ellenőrzés alá vonása;
- **Ellenszolgáltató eszközök:** manipulatív jutalmazás, írásbeli büntetés (például: osztályzatok, rovó, intő, szaktanári dicsérő, alsó tagozatban pecsételés) és jutalommegvonás;
- **Irányító és irányadó eszközök:** respektív, önálló felelősséggel járó feladatok, szimbolikus jutalmak használata (például: szóbeli pozitív visszajelzésként dicséret, vezetői szerep részbeni átengedése), példaadás.

Minden esetben jellemzi az adott iskolát és azon belül a tanárokat is – tehát összességében a vizsgált oktatási intézmény szervezeti kultúráját –, hogy mely fent leírt eszközöket preferálja, milyen módon használja, illetve használják azokat; ez természetesen múlik az írott és íratlan szabályozásokon, az értékrenden, a hiteken és a tévhiteken.

A „másik oldalon” a fentiek következtében kialakul egy bizonyos fokú és minőségű ún. „beépülés”, amelyet úgy is fogalmazhatnánk, hogy a tanulók egész tanulási/tanítási folyamat iránti és az iskola iránti elkötelezettségének foka.

- **Elidegenítő beépülés** az, amikor semmilyen valódi, belső motiváció nincs a tanulóknak, tehát közömbösek, vagy rosszabb esetben szándékuk ellenére, kizárólag külső nyomásra kell iskolába járniuk, csak a büntetés elkerülése céljából oldják meg feladataikat,

igyekeznek megfelelni a szabályoknak. Az iskola felé ez többnyire erős negatív hozzáállást, attitűdöt jelent.

- **Számító beépülés** alakul ki, amely az iskola felé vagy negatív, vagy kevésbé pozitív hozzáállást, attitűdöt jelent, nehezen, nem örömmel old meg feladatokat, csak a jutalom közvetlen lehetősége sarkallja.
- **Erkölcsei, etikai beépülés**, amikor a diák számára belső motiváció miatt érdemes és kíváncsi az iskolába való bejárás, szeret feladatokat kapni és megoldani, mert azonosulni tud az iskolai célokkal. A szervezet felé igen pozitív az orientáció, a szabályokat interiorizálja (v.ö. Mérei Ferenc a szabályok elsajátításának módjai: a behódolás, az identifikáció és az interiorizáció folyamata. (Mérei, Binét 1970)

A HATALOM TÍPUSAI	A BEÉPÜLÉS TÍPUSAI		
	Elidegenítő	Számító	Erkölcsei
Kényszerítő	1.	2.	3.
Ellenszolgáltató	4.	5.	6.
Irányadó	7.	8.	9.
			Általában domináló/együttható kapcsolatok

25. táblázat: Szervezeti kapcsolatok és teljesülés

Forrás: Etzioni 1964, Fejes 2012.

A 25. táblázat alkalmazásával jól azonosítható és tipizálható, hogy milyen módon, illetve módokon (több verzió kombinációja) hat a tanár a gyerekekre, ami aztán a szellemi, lelki, de akár a testi fejlődésükre is egy életen át kihat.

Ha együttesen vizsgáljuk, ez a tipológia a szervezeti kapcsolat és beépülés kilenc logikai típusát eredményezi.

Ebből az elemzésből kiindulva Etzioni sugallja, hogy az egyes speciális hatalmi típusok gyakran társulnak egy bizonyos típusú beépüléssel.

- A **kényszerítő hatalom** az elidegenítő beépüléssel – 1-es számú kapcsolat (jellemző például a börtönre).
- Az **ellenszolgáltató hatalom** a számító beépüléssel – 5-ös számú kapcsolat (ilyen például a gazdasági társaság).
- Az **irányadó hatalom** az erkölcsi beépüléssel – 9-es számú kapcsolat (például az egyházak).

Ezen hatalmi típusoknak és beépülési típusoknak a párosítása mind kongruens, összeillő párokat alkot, és a leggyakoribb szervezeti teljesülést mutatja be. A szervezeti kapcsolatok további hat típusa inkongruens, nem illik össze. Etzioni (1964) állítja, hogy a kongruens teljesülési szerkezetű szervezetek sokkal hatékonyabbak lesznek, mint az inkongruens szerkezettel bíró szervezetek. A legjellemzőbben a fentiek szerint az iskola a 9-es irányadó hatalom az erkölcsi beépüléssel típusú szervezet.

Az etzioni-féle megközelítés kritikájaként fogalmaznánk meg, hogy nem számol, nem számolhat a posztmodern hatalmi, motivációs, ösztönzési és irányítási elméletekkel és modellekkel (hiszen több, mint fél évszázada született). A gyakorlatban is használatos, mai vezetési módszerek a kényszeren, az ellenszolgáltatáson, az erkölcsi iránymutatáson túl már a célcsoportot, a „fogyasztót” egyre inkább figyelembeveszik és aszerint szolgáltatásokat nyújtanak; valószínűleg sok pedagógus és oktatási vezető számára ez még ma is egy elfogadhatatlan gondolat, hogy az iskola igazán gyerekközpontú, szolgáltatást nyújtó intézmény legyen. Maga a beépülés is nagymértékű fejlődésen mehet keresztül, amennyiben az elidegenítő, a számító, vagy az erkölcsi módszerek helyett a pedagógiai kultúra megváltoztatásán keresztül képes egy oktatási intézmény a belső motivációra építve és a külső motivációkat tudatosan az aktivizálás eszközéül használva működtetni a szervezetet.

	A BEÉPÜLÉS TÍPUSAI			
A HATALOM TÍPUSAI	Elidegenítő	Számító	Erkölcsei	Motivációs
Kényszerítő	1.	2.	3.	4
Ellenszolgáltató	5.	6.	7.	8
Irányadó	9.	10.	11.	12
Szolgáltató	13.	14.	15.	16
				Általában domináló/együtthető kapcsolatok

26. táblázat: Szervezeti kapcsolatok és teljesülés továbbfejlesztett változata

Forrás: Etzioni 1964., Fejes 2012. alapján saját szerkesztés

Mi Etzioni rendszerét továbbgondolva, de az általa kidolgozott dimenziók logikai rendszerében továbbhaladva javasolnánk egy új rendszert az oktatás és a gyerekekkel való foglalkozás nagyon speciális intézményfunkciójára hivatkozva, amely ugyan a hatalom meggyengülésével, de ezzel párhuzamosan az elemzett intézményrendszer működési hatékonyságának növekedésével jár. Ezáltal a 9 hatalmi-beépülési kombináció 16-ra növekszik, azonban a kongruens szerkezet 3-ról 4 félére, amelyből mi az oktatás területén működő intézmények esetén a következő konstellációt javasoljuk:

- a hatalom legyen „szolgáltató”, ez esetben a beépülés lehetőségei („elidegenítő”, „számító”, „erkölcsi”) mellé az ábra szerint kongruens,

- a „motivációs” típusú beépülés a működés szempontjából domináló/együttható hatékony kapcsolat.

7.2.4. Az iskolai kultúra és a tanulási helyzetek elemzése az iskolafejlesztés érdekében

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy az iskola – mint oktatási intézmény – állandó kapcsolatban, kölcsönhatásban él a környezetével, van output és input tevékenysége, folyamatai nem csak az intézményen belüli tényezőktől függenek, külső elvárások vannak irányába, amelyeket teljesítenie kell, tehát egy ún. „nyílt rendszer”, amely híven tükrözi a társadalom értékrendjét „kicsiben”. Ezt az értékrendet és az abból fakadó szervezeti kultúrát tudatos intézményfejlesztési stratégia kidolgozásával és megvalósításával lehet csak pozitív irányban megváltoztatni.

Hofstede (2005), Lewis (2006) és Nisbet (2003) hasonló irányú, a gyakorlatban is kipróbált előtanulmányai alapján a kidolgozott – hazai viszonyokra is jól adaptálható – kulturális értékek mérési rendszerét javasoljuk a változások alapjául. Ez a szisztéma vizsgálja a különböző tanulási helyzetekben a diákok által megélt, illetve a tőlük elvárt viszonyulásukat a tanáraikhoz, a társaikhoz, a feladatukhoz, a szabályokhoz és az abból következő attitűdjüket a hatalomhoz, a fegyelmezettség betartásához, a kihívásokhoz, és az ezekkel kapcsolatos félelmeiket, szorongásaikat is.

TANULÁSI HELYZET: Társadalmi kapcsolatok/szociális viszonyok

Kulturális dimenzió	INKÁBB AZ EGYENLŐSÉG	INKÁBB TEKINTÉLYELVŰ
Hogyan kezelik az egyenlőtlenséget?	A tanárok egyenlőnek tekintik a diákokat, bevonják őket, hogy részt vegyenek, felkeltik az érdeklődésüket, kihívások elé állítják őket.	A tanár megkérdőjelezhetetlen tekintély, nem kritizálható, kérdéseket ritkán tehetnek fel számára a tanulók.
Ki a felelős a tanítási/tanulási tevékenységekért?	A diákok maguk felelősek/felelnek a saját tanulási tevékenységük hatékonyságáért.	Az osztályteremben folyó munkáért egyszemélyben a pedagógus a felelős. (Lewis 2006)
Milyen módon demonstrálják és mennyire tartják tiszteletben a státuszt?	Megkérdőjelezhető a státusz. Észrevételeket tehet a tanuló a tanárral kapcsolatban, kérdezhet, kételkedhet.	Hatalmi pozíció, sem a tanár személye, sem tevékenysége nem kritizálható, státusza nem megkérdőjelezhető.
Milyen interakciók elfogadottak az egyenlőtlen státuszú szereplők között? (Hofstede&Hofstede 2005, Lewis 2006)	Diológus, megbeszélés, vita, csoportos együttgondolkodás, akár kritikai észrevételekkel. A tanár javasol, ötleteket vet fel, támogat.	A tanár a primer kommunikátor, egyoldalú, beszédformája többnyire inkább monológ, illetve többnyire a tanár kérdezhet (zárt kérdések), a diák válaszol (csak egy válasz elfogadható). A tanár utasításokat ad.
	INKÁBB INDIVIDUALISTA	INKÁBB KOLLEKTIVISTA
A csoport vagy az egyén érdeke a fontosabb?	A diákok kimond(hat)ják az elvárásait.	Egyénileg ritkán, csak meghatározott helyzetekben szólalhatnak meg, vagy állhatnak ki az érdekeikért a diákok.
Milyen szinten értékelődnek/működnek a személyközi viszonyok? (Hofstede&Hofstede 2005, Nisbett 2003)	Megtanulják, hogyan kell tanulni, fejlesztik a kognitív képességeiket. Elsősorban az egyéni fejlődésen van a hangsúly. A diákok szempontjából tekintenek a tananyagra.	Megtanulják, hogyan kell „csinálni”, a cél a tartalmi tudás elsajátítása. Elsősorban a közösségfejlődésen van a hangsúly. A tanár nézőpontját kell elfogadnia a diákoknak.
Mit motiválnak, mit értékelnek?	A kemény munkát motiválják és értékelik, a cél az egyéni „nyereség”.	A kemény munkát motiválják és értékelik, a cél a közjó, a csoport fejlődése.
Nevelés és kihívás	INKÁBB GONDOSKODÓ	INKÁBB KIHÍVÁST KERESŐ
Melyik értékek a fontosak: inkább a célok, a kooperáció, a biztonság, vagy az elismerés és haladás?	Az átlagos diák a norma/az etalon. Minden diák kap dicséretet.	A legjobb diák a norma/az etalon. Csak a kiemelkedően teljesítő tanulók kapnak dicséretet.
Melyik módszerrel lehet jobb tanulási eredményeket elérni: támogatott tevékenységekkel, vagy inkább a kihívást jelentő tevékenységekkel? (Hofstede&Hofstede 2005)	Inkább az együttműködést támogatják. A hibázást újabb lehetőségnek tekintik a fejlődésre.	Inkább a versenyt támogatják. A hibázást kudarcnak tekintik, amit súlyosan büntetnek.
Mi jellemzi a diákok attitűdjét és az elvárásokat feléjük?	Elvárás a szerénység. A diákok hozzáállását inkább a jó kapcsolatok és a biztonság keresése jellemzi.	A diákok asszertívek (magas az önérdek-érvényesítési képességük) hozzáállásukat inkább a kihívások és elismerés keresése jellemzi.

TANULÁSI HELYZET: Episztemológiai hitek

	INKÁBB STABILITÁSKERESŐ	INKÁBB BIZONYTALANSÁGOT ELFOGADÓ
Hogyan kezeli a bizonytalanságokat? Mi az elfogadottabb: az elkerülő, vagy a kísérletező magatartás? Stabil tudás, vagy a fejlődési folyamatok által megszerzett tudás? (Hofstede&Hofstede 2005, Nisbett 2003)	Strukturált tanulási tevékenységek. A fókusz a helyes válaszok megadásán van. A kétértelműséget (ambiguitást) el kell kerülni! A tanártól elvárják, hogy mindenre tudja a választ. Egyetlen tankönyv, tananyag, tudásforrás. A szerencse is egy fontos faktor a tanulók értékelésében (pl. eltalálja-e a tesztben a számon kért szót, betűt, vagy épp azt tanulta-e meg, amit számon kérnek rajta?) Inkább stresszesebb.	A tanulási tevékenységek nyitottabbak (megbeszélések, projektek). A fókusz a folyamaton van, ahogy a véleményt kialakítják és elfogadják. A kétértelműség természetes állapot. A tanárnak joga van azt mondani: „nem tudom.” Sokféle forrás, anyaggyűjtés használható. Az értékelés alapja a gondolkodásmód és képesség, nem az egyetlen helyes válasz megadása. Kevésbé stresszes.
	INKÁBB LOGIKUS	INKÁBB PRAGMATIKUS
Hogy építik fel az érvrendszereket? Mi a fontosabb és mi a fő megközelítési mód: a logikus gondolkodás vagy a hasznos, gyakorlatias elgondolások? A konfliktusokat, vitákat hogyan rendezik, és hogyan jutnak megegyezésre? (Nisbett 2003)	A az érvelésben és a vitákban a logikai érvelésen van a hangsúly az igazság megtalálásához. Ragaszkodás a logikai alapú érveléshez, és egy igazságot fogad el. A viták/érvelések tanulási tevékenységek. A legfontosabb, hogy „igazam legyen”. Hajlandóság mások kihívására, amikor a tanár/hallgatók tévednek vagy éppen következtlenek.	Az érvelésben és a vitákban a fókusz a társadalmilag elfogadható és praktikus eredmények elérésén van. Több igazságot fogad el, amelynek alapja a tapasztalat. A konszenzus kiépítése tanulási tevékenység. Az erényesség a legfontosabb. Az ellentmondások elfogadása a folytatódó, harmonikus párbeszéd érdekében.
	INKÁBB ÖSSZEFÜGGÉSEK OKSÁGI	INKÁBB RENDSZEREK ÉS HELYZETEK
	Tanulóktól a tudatos célorientáltság elvárása (ok-okozati) A legfontosabbak a szabályok és a biztos tudás. A tanulás sikere vagy kudarca a diák személyiségétől függ.	Készség a különböző helyzetekben való tanulásra. A legfontosabb a fejlődés és a helyzetismeret. A tanulás sikere vagy kudarca a diák helyzetétől függ.

TANULÁSI HELYZET: Időbeli percepció megnyilvánulása

	Inkább ÓRA fókuszú	Inkább ESEMÉNY fókuszú
Milyen bizonytalanságok kezelése?	Az oktatási tevékenységek kötött időben indulnak és meghatározott időben azonnal leállnak.	Az oktatási tevékenységek folytatódhatnak addig, amíg hasznosnak bizonyulnak.
A struktúra a fontosabb, vagy a flexibilitás?	Az órákon kívüli találkozók, programok is szigorú ütemezésre korlátozódnak.	Az osztály és a külső környezet határai sokkal „folyékonyabbak”; a tanóra és a tanórán kívüli tevékenységek jobban összemosódnak.
Melyik a fontosabb, a stabil tudás, vagy a tudás megszerzésének folyamata? (Hofstede; Nisbett)	Szigorú határidők be nem tartása komoly következményekkel járhat.	A munka folytatódik a fejlesztések felé, a határidőket kevésbé veszik figyelembe.
	Kedvelik az eljárásokat (process).	Elkerülik a felesleges eljárásokat.
	A tanulók csendesen dolgoznak a tervezett célok megvalósítása érdekében.	A tanulók beszélgetések és expresszívok, figyelmen kívül hagyhatják a terveket.
	Lineáris idő	Körkörös idő
Az emberek megfelelnek-e az idő külső mércéjének, vagy lehetővé teszik-e, hogy egy adott esemény megtörténjen a saját idejében?	Az időt jól kell kezelni (pontosság!)	Alkalmazkodni lehet az időhöz.
Melyek a fontosabbak, a határidők vagy a kapcsolatok? (Levine)	A tanulás lineáris úton halad, világos előfeltételekkel és mérföldkövekkel.	A tanulás gyakorlata a lassan növekvő tökéletesség felé mutat.
	A célok meghatározása elengedhetetlen a tanuláshoz.	A célok másodlagosak, a helyzet adaptálása a lényeg, hogy minél több tapasztalatot nyerhessenek a tanulók.
	Az idő nem pazarolható, az akciónak/tevékenységnek gyorsnak és döntőnek kell lenniük a sikerhez.	Van idő a megfigyelésre és a reflexióra, a rohanás ellentétes a megvalósítással.
	A lehetőségeket nem szabad elpazarolni, csak egy esély van!	Ahogy az időt egy sor ciklusnak tekintjük, a lehetőségek megismétlődnek. Egyre több tapasztalatot szerzünk, így bölcsőbb döntéseket hozhatunk.
	Az ismétlés úgy tekinthető, mint egy hiba, egy elakadás, sőt kudarc.	Az ismétlés értékes a tanuláshoz.
	A diákok azonnal látni szeretnék az eredményt.	A diákok türelmesebbek, képesek várni a felfedezésére, az eredményre. Kísérleteznek.

27. a, b, c. táblázat: Iskolai tanulási helyzetek – kulturális dimenziók elemzési keretrendszere

Forrás: Saját fordítás Parrish & Linder-VanBerschoot (2010, p. 7–9.) alapján

A fenti kulturális dimenziókat elemzési szempontrendszerként lenne célszerű használni egyrészt a helyi tantervek tervezésében, az oktatási módszertanok megválasztásában és kultúraérzékeny alkalmazásában, másrészt a lokális társadalmi és abból adódó értékrendbeli, kulturális viszonyokhoz való alkalmazkodás elősegítésében, vagy akár azok fejlesztésében.

Azok a pedagógusok, akik multikulturális környezetben oktatnak, számos kihívással kell, hogy szembesüljenek, amelyek alapján képeseknek kell lenniük rugalmasan megváltoztatni a gyakorlatukat, ez a következő területeken válhat szükségessé:

1. a diákok kulturális különbségeinek felismerése, megértése és elismerése, annak érdekében, hogy ki tudják választani a legjobb módszertanokat, amelyek alkalmazhatóak számukra, javítják a tanulási hatékonyságukat;
2. a tanárok saját kulturális preferenciáinak megismerése, tudatosítása annak érdekében, hogy ne tekintsék az egyetlen „helyes” gondolkodási módnak, amit ők képviselnek;
3. természetesen a pedagógusoknak tudatában kell lenniük magával a tanítási és oktatási tervükbe beágyazott kulturális elfogultságokkal, beleértve az oktatási tevékenységek kiválasztását, bemutatási stílusukat (beleértve a szóbeli és a nem verbális kommunikációt is), valamint a diákok értékrendjét és elvárásait is. Ezen egyediségek figyelmen kívül hagyása megakadályozhatná őket abban, hogy a tanulókkal való interakció hatékonyabb lehetőségeit keressék;
4. annak felismerése, hogy bizonyos diákok bizonyos viselkedése a saját kultúrájukból ered, ezért nem a gyereket kell átalakítani, „jobb viselkedésre” ösztönözni, hanem az oktatási helyzetet kell annak megfelelően módosítani;
5. elfogadva a pedagógusok kettős felelősségét az egyéni tanulói kulturális hátterek akkulturálása és tiszteletben tartása érdekében; és
6. elfogadva, hogy a kutatási alapú oktatási stratégiák, illetve a máshol bevált jógyakorlatok is lehetnek kultúraalapúak, ezért néha alkalmatlanok az egy az egyben való átvételre, vagy adaptációra szorulnak.

Ezekből a szempontokból és a keretrendszer használatából is számos további ötlet következhet az adott intézmény felmérése után. Hofstede és Hofstede (2005) kulturális dimenziójának modelljében – mint láthattuk – bemutatja az *értékek* és *gyakorlatok* kultúrrétegei közötti különbségeket. A gyermekek szocializációjuk során szerzik meg, sajátítják el a kulturális *értékeket* a korai életszakaszukban, és ezek a kultúra legmélyebb és legtartósabb aspektusai, amelyek azonban nagy részben tudat alattiak maradnak, de mint emberekkel foglalkozó szakember (szociális munkás, pszichológus, orvos, pedagógus) meg kell, vagy legalábbis meg kéne tanulnunk tudatosítani ezeket. A kulturális *gyakorlatok* viszont láthatóak, „felületi rituálék” és olyan szokások, normák, amelyek könnyebben megfigyelhetők, ezért könnyebben is változhatnak, tudatosabban megváltoztathatóak.

Ebben a keretben a nyolc kulturális dimenzió *értékeit* képvisel. Következésképpen a bemutatott tanulói viselkedések többek és mélyebben gyökereznek, mint a felületi gyakorlatok, inkább az értékek közvetlen visszatükröződéseknek tekinthetjük azokat. Jelen tanulmányunkban az esélyegyenlőség szempontjából vizsgáljuk az iskola kulturális elemezhetőségét, azonban egyértelmű, hogy ez a modern eszköz nagyon hasznos lehet a tanuláshatékonyság, a tanulási problémák és más szakmai kérdések vizsgálatai területén, több kutatásra van szükség, amely elsősorban a tanulási környezet kulturális vonatkozásaira összpontosít.

7.2.5. Az iskolai és osztálytermi légkör elemzése és fejlesztése az esélyegyenlőtlenségek csökkentése érdekében

Mint arról már dolgozatunk elméleti részében szót ejtettünk, az iskola funkcióját minden történelmi korban másképp értelmezték. Ez az értelmezésváltozás tetten érhető, kétirányú, ok-okozati kölcsönhatásban van a társadalom értékrendjével, kultúrájával. Bizonyos esetekben tapasztalható, hogy az iskolai és osztálytermi légkör (minősége, fontossága) teljesen háttérbe szorul az adminisztratív szempontból jól kimutatható eredményesség elvárása miatt. Ez a jelenség különösen felerősödik anómiás periódusokban, az elit túlzott dominanciája, illetve implicit módon szélsőséges értékrendet hordozó oktatáspolitikai esetén.

<i>Tanulmány</i>	<i>Észtelő</i>	<i>Vizsgált összetevők</i>
Iskolai légkör		
<i>Halász, 1980</i>	Tanárok	Vezetés hatékonysága és demokratizmusa, a tantestület egysége és bensősége.
<i>Kozáki, 1991</i>	Tanulók	Tanulói jellemzők (szülő-gyermek viszony, a tanulás hatékonysága, személyiség, motiváció); Iskolai jellemzők (nevelési és tanítási környezet, a tanítás hatékonysága, társak, tanár-diák viszony).
<i>Tímár, 1994</i>	Tanulók	Tanár-diák viszony, önállóság, rugalmasság, tanuló-tanuló viszony, fegyelem, teljesítményelvárás.
<i>Szabó és Lővinszi, 1998</i>	Tanulók	Iskolához való viszony, teljesítmény-szorongás, tanulási motiváció, énkép és önbecsülés, észlelt konfliktuskezelési stratégiák.
	Tanárok	Munkával való elégedettség, tantestületi légkör, pedagógiai attitűdök, énkép és önbecsülés, elfogadott konfliktuskezelési stratégiák.
<i>Szabó, 2000</i>	Tanulók	Törődés, meghallgatás, beleszólás, pedagógiai rugalmasság, önállóság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok.
<i>Marshall, 2004</i>	Tanulók, tanárok	Tanárok és tanulók közötti interakciók, az iskola jellemzői és tárgyi környezete, a tanulók tanulmányi teljesítménye, az iskola mérete, az iskola nyújtotta biztonságérzet, a tanárok és diákok egymás iránti bizalma.
<i>Bacsikai, 2007</i>	Tanulók	Tanári munka megítélése, tanulási célok, az iskolai vezetőség megítélése.
<i>Bacsikai, 2008</i>	Tanárok	Az iskola vezetőségének megítélése, kollégákkal való viszony.
<i>Mitchell, Bradshaw és Leaf, 2010</i>	Tanulók	Iskolai szintű változók (pl. az iskola összetétele, a lakóhelyi közösség); Osztálytermi szintű változók (pl. tanári vezetési módszerek) egyéni szintű változók (pl. nem, életkor).
	Tanárok	Osztálytermi tényezők.
Osztálytermi légkör		
<i>Csölle, 1995</i>	Tanulók	Óravezetés, fizikai környezet.
<i>Djigic és Stojiljkovic, 2011</i>	Tanulók	Vezetési stílus.
<i>Gillen, Wright és Spink, 2011</i>	Tanulók	Fizikai környezet, a tanár-diák interakciók minősége, a tanítási folyamat szabályai, a tananyag szerkezete, tartalma, értéketősége és változása.

28. táblázat: A hazai és a nemzetközi kutatásokban vizsgált iskolai és osztálytermi légkör összetevői

Forrás: Dancs, Kinyó 2015.

Számtalan nemzetközi és néhány hazai kutatás is foglalkozott az iskolai és az osztálytermi légkör összetevői vizsgálatával (28. táblázat).

Az elemzések szempontjai lehetnek a tanár–diák, a diák–diák közötti kapcsolat, az osztálytermi interakciók, a vezetési stílus és a pedagógiai módszertanok alkalmazása, az óravezetés, a fegyelmezés, fegyelem kérdése, a teljesítményelvárások, bizonyos értékelések, a tananyag átadhatósága vagy akár a fizikai környezet. Ezen tényezők elemzése rávilágíthat az osztálytermen belüli esélyegyenlőtlenségi problémákra is. Minél jobban növekszik az egyenlőség a tananyag, az elvárások és előírások, az ellenőrzés terén, annál rugalmatlanabb az

iskola mint egy adott helyen működő intézmény, vagyis egyáltalán nem tud a helyi viszonyokhoz alkalmazkodni. Ennek következtében területi értelemben (is) ellentmondás feszül az univerzális egyenlősítés és a térségek különbségét csökkentő, valódi esélyegyenlőség között.

Esetünkben talán úgy fogalmazhatnánk meg a célt, hogy elavult tömegtermelés helyett saját egyéni képességeivel tisztában levő, azokkal élni tudó, társadalmilag hasznos, a jövő munkahelyeire jól felkészített, boldogulni és boldogságra képes állampolgárokat bocsásson ki magából az iskolarendszer. Ennek előfeltétele a tanárok hasonló felkészítése, presztízsének növelése, az iskola kulcságazatként kezelése és a mainál elfogadóbb, kevésbé túlszabályozott, sokkal színesebb módszertani alkalmazások használata; a kontroll, a centralizáció és a bürokrácia helyett a bizalmon, a kreativitáson és a lehetőségek legjobb kihasználásán alapuló iskolarendszer kiépítése. Az iskolai és osztálytermi légkör pozitív irányú változását, illetve tudatos megváltoztatását kiemelt fontosságúnak tartjuk, azonban az, hogy országos szinten javulást érthessünk el ezen a téren, az szervezet- és szerkezetátalakítást igényel, de legfőképpen egy komoly szemléletváltozást, amely nemcsak az alapfokú iskolarendszert, nemcsak a teljes oktatási rendszert, hanem a teljes magyar társadalmat érinti.

8. További kutatási irányok, lehetőségek és javaslatok

8.1. Helyzetelemzés az oktatási esélyegyenlőtlenségekről és területi vetületeiről

Az e dolgozatban ismertetett kutatások kiterjesztése izgalmas további helyzetelemzésre ad(na) lehetőséget, például az oktatási esélyegyenlőtlenségekről és területi vetületeiről érdekes lenne egy országos átfogó kutatást végezni, minden érdekelt (diákok, szülők, iskolai egyéb személyzet) nagymintás megkérdezésével. Egy ilyen friss vizsgálat pontosan megmutathatná az egységesítés és centralizáció hatásait, melyek egyértelműen és deklaráltan a különbségek csökkentésére jöttek létre, azonban a statisztikai adatok egyelőre nem mutatnak a szándék szerinti hatásokat; mégis érdekes lenne megvizsgálni a kvalitatív hatásait is az egységesítési törekvéseknek.

A most bemutatott kvantitatív kutatásaink nagy részében hatodik és nyolcadik osztályos tanulók adatait vettük alapul, azonban a különböző korosztályok további összehasonlító vizsgálata is érdekes lehet e témában. Például az 5.1-es fejezetben ismertetett kvantitatív kutatási eredményünk azt mutatja, hogy 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 az elemzésünk azonban csak a felső tagozat befejezése kapcsán, jó esetben az utolsó két évben bekövetkező változás szerint számított pedagógiai hozzáadott érték alapján vizsgálta a hatásokat. Azonban érdemes lenne a nagyobb változások időszakában, alsó tagozatban, vagy akár az alsó tagozatról felsőre váltás időszakában is elkészíteni a kutatást a fiatalabb korosztályra vonatkozóan, és a családi háttér hatása kapcsán megvizsgálni, hogy a területiségnek és a pedagógiai hozzáadott értéknek mennyire erős (és hogyan viszonyul egymáshoz) a tanulókra gyakorolt hatása ebben az időszakban.

Az oktatás területi vetületeit figyelembe véve, az iskolai látens diszkrimináció különböző megjelenési formáinak és esélyegyenlőtlenségi hatásainak további, helyi kutatásai is mindenképpen hasznosak, előremutatóak lennének.

8.2. Karrierutak nagymintás, dinamikus rétegződésvizsgálata

Az egyik fontos alapvető elképzelésünk a kutatásunk megkezdésekor az volt, hogy valamilyen módon a dinamikus, társadalmi szintű, vagyis nagymintás karrierutak vizsgálata vinne a legközelebb témánk alapos feltérképezéséhez. Erre nem nyílt módunk a korlátozott anyagi és szervezeti lehetőségek miatt, de munkánk során megerősödött bennünk a meggyőződés, hogy egy ilyen vizsgálat jelentősen hozzájárulna az általunk vizsgált folyamatok társadalmi szintű megértéséhez. (Hasonló jellegű hazai vizsgálatok már voltak, mint például Kertesi, Kézdi 2010, amelyet érdemes lenne megismételni a változások felméréséhez.)

Alan C. Kerckhoff oktatásszociológus 2001-ben – addigi, főként középiskolákban végzett vizsgálatait alapján – rendszerezte azokat az iskolarendszernek tulajdonítható folyamatokat, amelyek szerint legjobban befolyásolják a társadalmi rétegződést. Kerckhoff (2001) három kategóriába sorolta azokat a („capacity to structure students”) processzusokat, vagyis az oktatási rendszer azon strukturáló képességét és folyamatait, amelyek aztán a munkaerőpiacon fejtik ki hatásukat:

- rétegződés, besorolás (stratification),
- egységesítés, szabványosítás (standardization),
- szakmaspecifikusság (vocational).

Egy másik megfigyelt, fontos jellemző, amelynek általában kevesebb figyelmet szentelnek, a diák választásának módszere, amely kultúrák, az egyes területek bevett szokásai szerint változik, és nagymértékben befolyásolja a diákok iskolai és munkaerőpiaci mozgását, mobilitását, meghatározottságát, azonban a szerző – mint sok más kutató is – hangsúlyozza, hogy több információra van szükség a hasonló, átfogó vagy legalábbis széles körben végzett vizsgálatokhoz arra vonatkozóan, hogy a hivatalos intézményi struktúrák és az informális társadalmi folyamatok milyen módon járulnak hozzá az átmeneti időszak során követett pályák kialakulásának, módosításának szabályszerűségeihez.

8.3. A rendszerváltás óta finanszírozott esélyegyenlőségi (főként oktatási) programok hatékonyságának és hatásosságának monitorozása, utókövetéses vizsgálata

Magyarországon hatalmas összegek mobilizálódtak különféle óriásprojektek megvalósítására, melyek kulcsszava a felzárkóztatás, kiegyenlítés, telepfelszámolás, oktatásfejlesztés, módszertani modernizálás, a másság elfogadása, tolerancia, érzékenyítés, multikulturalitás stb. volt, vagy legalábbis egyik horizontális elvárása az esélyegyenlőtlenség csökkentése volt. Érdekes lehetne 1989-től, de legalábbis a 2002–2020-as fejlesztési és pénzügyi időszak közötti, az Európai Unió fejlesztési és operatív programjai által finanszírozott esélyegyenlőségi (főként oktatási) programok megvalósulásának és a horizontálisan kötelezően vállalt esélyegyenlőségi feltételek teljesítésének vizsgálata, utólagos monitoringja és utókövetéses evaluációja, például a célcsoport elégedettségmérése és a helyi fejlesztések hatásvizsgálata.

Egy – vagy esetleg több – ilyen témájú kutatás a gyakorlatban is igen hasznos következtetéseket tud eredményezni, és fontos lenne megismerni azokat a sikereket, amelyeket elértek, és azokat a kudarccokat, gátakat és nehézségeket, amelyekkel szembesültek a megvalósítás során. Ezen tanulságok a következő tervek és programok elkészítésében, a hibák elkerülésében nagy segítségére lehetnek az operatív, gyakorlati szakembereknek. Különösen hasznos lenne egy átfogó módszertani gyűjtemény hazai és nemzetközi példákkal, az alsó és felső tagozatban a legjobban adaptálható, használható, legújabb (kreatív, innovatív) esélyegyenlőségi érzékenyítő és fejlesztő programokról, amely akár egy országos pedagógus-továbbképzés tananyagának alapjául is szolgálhatna a későbbiekben.

9. Összegzés, lezárás

Kutatási kérdéseink igen sok szempontot figyelembe véve az alapfokú oktatás területi esélyegyenlőtlenségeivel összefüggő, szerteágazó okokra vonatkoztak, a válaszok azonban mind egy irányba mutattak, mégpedig a jelenlegi oktatási és azon belül is az értékrendbeli és a iskolai (szervezeti, módszertani, pedagógiai, kommunikációs) kultúra és gondolkodásmód változásának szükségességére.

Az iskolai kultúra és szervezetkultúra vizsgálhatósága, annak mérhetővé tétele érdekében javasolt lenne a már ismertetett Hofstede-féle szervezeti kultúra dimenziók adaptációjával 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.

Irodalom

- 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.
- Ágh Attila – Németh Jenő (szerk.) (2003): *Kistérségi közigazgatás*. IDEA – Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Ágostonné Alpár Vera (1998): Törési és kitörési pontok keresése hajléktalanoknál. Elmélet, gyakorlat, esetkezelés. *Esély* 10/4. p. 75–85.
- Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2001) *A hajléktalanság az emberi kapcsolatok szemszögéből*. F020534 számú OTKA program, Doktori disszertáció.
- Albrechta, Janna et al. (2014): Mobility biographies in three generations – socialization effects on commute mode choice. *Transportation Research Procedia*, 1 (2014) p. 165 – 176.
- Allport, Gordon W. (1999): *Az előélet*. Osiris, Budapest.
- Alpár Vera (1998): A lakáskérdés és a városi szociális problémák okai, intézményesülése és jogrendszere. In: *Szociális munka Európában. Válogatás szociális munkás hallgatók tanulmányaiból*. (Fősz.: Balogh E., szerk.: Wells N.). ELTE Szoc. és Szoc.pol. Tanszék – Bárczi Gusztáv Gyógyped. Tanárképző Főiskola Szoc. Munkás Tanszék. Budapest, p. 13–25.
- Alpár Vera (2002): *Az európai szolidaritás eszközeinek felhasználási lehetőségei a csatlakozás után – Fejlesztési projektek az EU-tagállamokban*. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest.
- 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.
- Alpár Vera (2006): *A gazdasági, társadalmi, területi esélyegyenlőtlenségek csökkentésének feltételei és módszerei*. EKH-ICsSzEM, Budapest.
- Alpár Vera (2007): *Esélyegyenlőségi terv szabványosítása, megvalósítás monitorozása, Egyenlő Esélyek Mindenki Számára*. Konferencia-előadás, 2007. március 5., Budapest.
- 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)
- 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.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest.
- Andor Mihály (1980): Dolgozat az iskoláról I-II. *Mozgó Világ*, 1980/12., 1981/1. sz.
- Andorka Rudolf (1982): Bevezetés a szociológiába (Társadalmi mobilitás című fejezet) In: Andorka Rudolf: *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat, Budapest.
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris, Budapest.
- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1995): Társadalmi átrétegződés és szociális-politikai identifikáció. *Szociológiai Szemle* 2. szám.
- Annoni, Paola – Dijkstra, Lewis (2013): *EU Regional Competitiveness Index RCI 2013. JRC Scientific and Policy Report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ansalone, G. (2006): Tracking: A return to Jim Crow. *Race, Gender & Class*, 13, 1–2, p. 144–152.
- 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.
- Arora, Suchit (2001): Health, human productivity, and long-term economic grow. *Journal of Economic History*, 61, 3, p. 699–749.
- Ashton, Patricia (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 5, p. 28–32.
- 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.
- Bábosik István (2004): *Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban*. Osiris Tankönyvek c. sorozat, Osiris Kiadó, Budapest.

- 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.
- Baker, J. (1987): *Arguing for Equality*. Verso, New York.
- Bakonyi István – Rechnitzer János – Solt Katalin – Losonczi Miklós (szerk.) (2006): Tudásmenedzsment és a hálózatok regionalitása. *Statistika*, 4.
- Balázi Ildikó – Balkányi Péter – Felvégi Emese – Szabó Vilmos (2006–2007): *PIRSL Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó – Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó (2010): *PISA. Szövegértés 10 év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázi Ildikó – Lak Ágnes Rozina – Szabó Vilmos – Vadász Csaba (2013): *Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- 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.
- Bálint Lajos (2010): *A területi halandósági különbségek Magyarországon 1980–2006*. Kutatási jelentések 90. Budapest, KSH Népszámtudományi Kutató Intézet.
- Ballantine, Jeanne H. – Hammack, Floyd M. (2012): *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. 7th Edition. New York University – Wright State University.
- 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.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Tantervelmélet forrásai 17. Országos Központok Intézet, Budapest.
- Balogh László (1993): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2017): Új irányok az iskolai tehetséggondozásban. *Mindennapi Pszichológia*. <http://mipszi.hu/cikk/100817-uj-iranyok-iskolai-tehetseggondozasban> (Letöltve: 2017-08-28)
- Baranyi Béla (2013): *Integrált területfejlesztés*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Barker, Roger G. – Gump, Paul V. (1964): *Big School, Small School: High School Size and Student Behavior*. Stanford University Press, Stanford, CA.
- 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.
- Barro, Robert J. (1996) (2013): Health and Economic Growth. Harvard University, *Annals of Economics and Finance*, 14, 2, p. 305–342.
- Bass László (2007): Az esélyegyenlőtlenségek dinamikája. (Kutatásvezető: Ferge Zsuzsa) Gyerekesély Füzetek 2., MTA GYEP, Budapest.
- 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)
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1995): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Battin-Pearson, Sara et al. (2000): Predictors of early high school dropout: A test of five theories. [A középiskolai lemorzsolódás előrejelzései: 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.)
- Beare, Headley – Caldwell, Brian J. – Millikan, Ross M. (1992): *Creating an Excellent School. Some New Management Techniques*. Routledge, London.
- Beare, Headley – Caldwell, Brian J. – Millikan, Ross M. (2009): *Az iskolai kultúra fejlesztése*. OFI, Budapest.
- Beluszky Pál (1999): *Magyarország településföldrajza. Általános rész*. (Területi és Települési Kutatások, 13.) Dialóg Campus Kiadó, (Studia Regionum), Budapest–Pécs.
- Benda József (1993): Lépések egy humanisztikus iskola felé. *Új Pedagógiai szemle*, 9., p. 70–81.

- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- 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.
- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (Primary socialization, language and education). Routledge & Kegan Paul, London.
- 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.
- Bibó István (1989): *Válogatott tanulmányok I-IV. 1945-1949*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Biddle, Bruce J. – Ellena, William J. (1964): *Continued research on teacher effectiveness*. Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York.
- Bingham, Shereen (2015): Moving Forward with Research in the Organizational Ombuds Profession. *Journal of the International Ombudsman Association* 8, 1, p. 19.
- Blahó János (2013): Oktatásföldrajzi vizsgálódások a rendszerváltozástól napjainkig. *Földrajzi Közlemények* 137. 4. p. 364–374.
- Blaskó Zsuzsa (1999): Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. *Szociológiai Szemle* 1999. 1. szám.
- Blau, Peter M. – Scott, W. Richard (1962): *Formal Organizations: A Comparative Approach*. Stanford Business Classics, (1st Edition) Chandler Publishing Company, San Francisco
- Boldrin, M. – Canova, F. (2003a): *European Integration, Regional Policy, and Growth*. World Bank, Washington, p. 33–94.
- Boldrin, M. – Canova, F. (2003b): *Regional Policies and EU Enlargement*. CEPR Discussion Papers 3744, C.E.P.R. Discussion Papers. 120.
- Boldrin, M. – Levine, D. K. (2002): Perfectly Competitive Innovation. *Levine's Working Paper Archive*, p. 32–56
- 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.
- Boros Lajos – Hegedűs Gábor – Pál Viktor (2007, 2013): *A neoliberális településpolitika konfliktusai*. Települési környezet konferencia, Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (2008): Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése. In: uő: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, General Press, é. n.
- Bourdieu, Pierre (2008): Az osztályok pályája és a valószínűségi okság. In: uő: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, General Press, é. n.
- 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.
- Bower, M. (1966): *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. McGraw-Hill, New York.
- Bracey, Gerald W. (1995, September): Research oozes into practice: The case of class size. *Phi Delta Kappan*, 77(1), p. 89–91.
- Brady, Mary E. et al. (1977): *Instructional Dimensions Study (IDS)*. Kirschner Associates, Inc., Washington, DC.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Bressoux, Pascal (1997): Le maitre fait son effet. In: *Cahiers Pédagogiques*, mai.
- Bronfenbrenner, Urie – Ceci, Stephen J. (1994): Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, Vol. 1001 No. 4, p. 568–586.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bronfenbrenner, Urie (1986): Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, Vol. 2, No. 6, p. 723–742.
- Bruner, Jerome S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat Kiadó, Budapest.

- Bryan, Samuel (2000): Mexican Immigrants in the United States. In: Mintz, Steven (szerk.): *Mexican American Voices*. University of Houston. Brandywine Press, Houston.
- 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.
- Camagni, Roberto – Caragliu, Andrea – Perucca, Giovanni (2011): *Territorial capital. Relational and human capital*. Draft Version - June, 2011, Politecnico di Milano.
- Camagni, Roberto (2014): The regional policy debate: territorial, place-based and proximity approaches. In: Torre, André – Wallet, Frédéric (ed.) *Regional Development and Proximity Relations*. Edward Elgar, Cheltenham, p. 317–332.
- Cameron, Judy – Pierce, W. David (1994): Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 64(3), p. 363–423.
- 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.
- Charalambous, Evi – Creemers, Bert – Kyriakides, Leonidas (2018): *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer. h.n.
- Cohen, Elizabeth G. (1994): *Designing Groupwork*. Teacher College Press, New York.
- Coleman, James (1966): *Equality of Educational Opportunity*. US Department of Health, Education and Welfare, Washington.
- Conley, Dalton (2013): *You May Ask Yourself* (3rd ed.). W. W. Norton & Company, New York.
- Cornia, Giovanni A. – Paniccia, Renato (2000): *The Transition Mortality Crisis: Evidence, Interpretation and Policy Responses*. Oxford University Press, New York.
- Covington, M. V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge, University Press.
- Crowther, Geoffrey (1959): *15 to 18. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. Her Majesty's Stationery Office, London.
- Cruickshank, Donald R. (1985): Profile of an effective teacher. *Educational Horizons*, Winter, p. 90–92.
- Czibere Ibolya (2002): Hagymány, kultúra, szocializációs hatások a cigány családok életében. In: Béres Csaba (szerk.): *Kirekesztődés vagy integrálódás?* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Czike Bernadett (szerk.) (1996): *Bevezetés a pedagógiába*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, 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.
- 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.
- Csanádi Gábor – Ladányi János (1988): Társadalmi csoportok térbeni elkülönülésének különböző léptékekben történő vizsgálata Budapesten. *Szociológia* 1988/1, p. 1–16.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 2009/3–4.
- 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).
- Csikszentmihályi, 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.
- Csikszentmihályi Mihály – Nakamura, Jeanne (2009): *The Concept of Flow*. New York.
- Csits András – Németh Nándor (2007a): A születéskor várható élettartam kistérségi egyenlőtlenségei az ezredforduló Magyarországon. *Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás*, 2, 2, p. 257–289.
- Csits 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.
- Csits András – Németh Nándor (2007c): A születéskor várható élettartam kistérségi egyenlőtlenségei az ezredforduló Magyarországon. *Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás*. II. évfolyam, 2. szám, p. 257–289.

- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 3, p. 203–230.
- Csongor Anna (1991): *Szegregáció az általános iskolákban. Cigány osztályok Magyarországon*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Csongor Anna (1992): Cigány gyerekek az iskolában. *Phralipe*, 1992/2.
- Csovcics Erika (2001): Szegregál-e a roma nemzetiségi gimnázium? In: *Romák a XXI. század Magyarországon*. Ars Longa Alapítvány, Erdőkertes.
- Csullog Krisztina – D. Molnár Éva – Herczeg Bálint – Lannert Judit – Nahalka István – Zemléni András (2014): *Hatások és különbségek – Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatói Hivatal, Budapest.
- Dahrendorf, Ralf (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Dahrendorf, Ralf (1994): *A modern társadalmi konfliktus*. Gondolat, Budapest.
- Dancs Katinka – Kinyó László (2015): Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia* 115./4. p. 363–382.
- Daróczi Etelka (2003): *Kettős szorításban. A középgenerációk élete és egészsége. Kutatási jelentések 74.* KSH Népeségstudományi Kutató Intézet, Budapest.
- Daróczi Etelka (2004): A várható élettartam Magyarországon európai összehasonlításban. In: Daróczi, E. – Kovács, K. (2004): *Halálozási viszonyok az ezredfordulón: társadalmi és földrajzi választóvonalak. Kutatási jelentés 77.* KSH Népeségstudományi Kutató Intézet, Budapest, p. 41–74.
- Darvas Ágnes – Kende Ágnes (2010): Az egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély*, 2010/3.
- Davis, Kingsley – Moore, Wilbert E. (1970 [1945]): Some principles of stratification. *American Sociological Review*, 10 (2), p. 242–249.
- Deal, Terrence E. – Peterson, Kent D. (2009): *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. 2d ed. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dean, Hartley (2006): *Social Policy*. Polity Press, Cambridge.
- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York.
- 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.
- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing, New York.
- Department of Health and Human Services (DHHS) (1980): *Inequalities in health: report of a research working group. (The Black Report)*. HMSO, London.
- Déri Miklósné (szerk.) (1980): *A magyar felsőoktatás területi struktúrája*. Felsőoktatási Ped. Kutatók., Budapest.
- 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.
- Diósi Ágnes (1994): A cigánygyerekek és az iskola. In: Farkas Endre (szerk.): *Gyerekcigány. Pedagógiai tanulmányok*. INTER-ES Kiadó, Budapest, p. 10–50.
- Douglas, James W. B. (1964): *The Home and the School*. MacGibbon and Kee, London.
- Drillien, Cecil M. (1964): *Growth and development of the prematurely born infant*. E. and S. Livingstone Ltd., Edinburgh–London.
- 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
- Durkheim, Emile (1893): *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*. Alcan, Paris.
- Durkheim, Emile (2003): *Az öngyilkosság*. Szociológiai tanulmány. Osiris, Budapest.
- Duru-Bellat, Marie (1997): Les effets pervers de la mise en marché des établissements. *Cahiers Pédagogiques*, mai, p. 29–30.

- Duru–Bellat, Marie – Mingat, Alain (1993): *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. PUF, Paris.
- Dusek Tamás (2004): *A területi elemzések alapjai*. Regionális Tudományi Tanulmányok 10. ELTE TTK Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
- Egri Zoltán – Tánczos Tamás (2015): Socio-economic and Spatial Correlations of the Eastern European Health Paradox in Hungary. *DETUROPE - The Central European Journal of Regional Development and Tourism*, 7, 2, p. 138–156.
- Egri Zoltán (2011): *A közép-kelet-európai egészségparadoxon regionális gazdasági összefüggései*. Doktori (PhD) értekezés. Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola. Gödöllő.
- Egri Zoltán (2015): Egészségparadoxon Magyarországon – A halandóság társadalmi-gazdasági és térbeli egyenlőtlenségei II. *Valóság: Társadalomtudományi Közöny*, 58, 8, p. 12–39.
- Emin, Jean-Claude (1997): Trois indicateurs pour apprécier la „valeur ajoutée” des lycées. *Cahiers Pédagogiques*, mai, p. 43–45.
- Engels, Friedrich (1954): *A munkásosztály helyzete Angliában. Személyes megfigyelések és forrásmunkák alapján*. Szikra, Budapest.
- Enyedi György (1996): *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.
- Enyedi György (1995): Városverseny, várospolitika, városmarketing. *Tér és Társadalom* 1–2, p. 1–3.
- Epstein, Joyce L. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, Boulder, CO.
- Erőss Gábor – Gárdos Judit (2007): Az előítélet-kutatások bírálatához – A „rasszista” nyugdíjasoktól a kirekesztő iskolákig. *Educatio* 2007/1. p. 17–21.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press, Princeton.
- Etzioni, Amitai (1964): *Modern organizations*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- European Communities (2005): *The contribution of health to the economy in the European Union*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- European Communities (2008): Egészségügyi vasfüggöny Európában? Sajtóközlemény. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=hu&type=IM-PRESS&reference=20081009IPR39072> (Letöltés: 2017-07-11)
- Fábián Zoltán (2015): Társadalmi rétegek, fogyasztási státuszcsoporthoz Magyarországon. In: Szívós Péter és Tóth István György (szerk.): *Jól nézünk ki (...?) Háztartások helyzete a válság után. Társadalmi Monitor Jelentések 2014*. Budapest: TÁRKI. p. 128–142.
- Fábián Zoltán – Róbert Péter – Szívós Péter (1998): Anyagi-jóléti státuszcsoporthoz társadalmi miliói. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport, 1998*. TÁRKI, Budapest, p. 72–91. (angol nyelven: Fábián, Róbert és Szívós, 1999.)
- Faragó László (2016): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek. In: *Tér és Társadalom* 30. évf./3. szám, p. 118–123.
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításért*. Ecostat, Budapest. p. 167–189.
- Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.) (2015): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest.
- Feischmidt Margit (2013): A szegregáció folyamata: 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)
- 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.
- 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.
- Fejes Miklós (2012): *Szervezet működésének megértése*. Oktatási segédanyag (kézirat). Budapest.
- Felkai Gábor – Némédi Dénes – Somlai Péter (szerk.) (2005): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig. 1. köt.* ÚMK, Budapest.
- Felts, E. – Grodsky, E. – Warren, J. R. (2008): Testing and social stratification in American education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), p. 385–404.

- Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése*. KJK, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1. p. 10–35.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1982): *Társadalmi újratermelés és társadalompolitika*. KJK, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (2005): Ellenálló egyenlőtlenségek (A mai egyenlőtlenségek természetrajzához). *Esély* 2005/4, p. 3–41.
- Ferge Zsuzsa (2014): Beszélgetés Kolosi Tamással és Szelényi Ivánnal. *Szociológia mindenkinek* 2014. június 10. <http://www.szociologia.eu/beszelgetes-kolosi-tamassal-es-szelenyi-ivannal>
- Ferge Zsuzsa (2016): Ferge Zsuzsa ajánlja: Társadalom- és szociálpolitika, Magyarország 1990–2015. *Új Egyenlőség társadalomelméleti on-line magazin*, 2016. december.
- Ferge Zsuzsa et al. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutatóintézete és Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Ferragina, Emanuele – Seeleib-Kaiser, Martin (2011): Welfare Regime Debate: Past, Present, Futures? *Policy & Politics*, 39, 4, p. 583–611.
- Fiáth Titanilla (2002): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Átfogó szakirodalmi recenzió*. Delphi Consulting. <http://www.delphi.hu/> (Letöltés: 2017. június 15.)
- Field, Simon – Kuczera, Malgorzata – Pont, Beatriz (2017): *No more failures: ten steps to equity in education*. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD.
- Floud, J. E. – Halsey, A. H. – Martin, F. M. (ed.) (1956): *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann, London.
- Fórray R. Katalin (1976): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Doktori disszertáció, JATE, Szeged.
- Fórray R. Katalin – Hegedűs T. András (1991): *Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Fórray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. (Hipotetikus modell). *Kritika*, 1997/7.
- Fórray R. Katalin (1998): Nemzetiségek, kisebbségek. *Educatio* 7, 1, p. 50–66.
- Fórray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula Kiadó, Budapest, p. 391.
- Fórray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. (Kutatás Közben 225.). OI, Budapest.
- Fórray R. Katalin (2000): A nemzeti-kisebbségi oktatás. In: Fórray R. Katalin (szerk.): *Ciganológia – romológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Friedman, Thomas L. (2005): *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. Farrar, Straus and Giroux, USA.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskola. *Társadalmi Szemle* 37. évf. 11. sz. p. 95–104.
- Giddens, Anthony (1995): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gilens, M. (2009): Preference Gaps and Inequality in Representation. *Political Science and Politics*, 42, p. 335–341.
- Golnhofér Erzsébet (1998): Az adaptív oktatás menedzselése. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a '90-es években*. OKKER Kiadó – OKI Kutatási Központ, Budapest.
- Gray, J. L. – Moshinsky, P. (1935). Ability and educational opportunity in relation to parental occupation. *The Sociological Review*, 27, p. 281–327.
- Griffiths, D. (1997): The case for theoretical pluralism. *Educational Management and Administration*, 25 (4), p. 371–380.
- Gurzó, K. – Horn, D. (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. *Közgazdasági Szemle*. 62, p. 1070–1096.
- Gyarmathy Éva (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Génusz Könyvek sorozat.
- 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.
- Haggett, Peter (2001): *Geography: A Global Synthesis*. University of Bristol

- Hajdu Gábor – Sik Endre (2014): *A hátrányos helyzetű kistelepülés mint szociológiai jelenség*. Társi Regionális Műhelytanulmányok, 2014/1.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hanibuchi, T. – Nakaya, T. – Murata, C. (2012): Socio-economic status and self-rated health. *Public Healthcare* p. 119–138.
- Hansen, N. – Higgins, B. – Savoie, D. J. (1990): *Regional policy in a changing world*. Plenum Press, London.
- Harcza István (2015): *A területi fejlettség és egyenlőtlenségek lehetséges értelmezései — kritikai értékelés és kutatási eredmények*. KSH, Budapest.
- Harvey, D. (1996): Social justice, postmodernism and the city. In: Hamnett, C. (ed.): *Social geography*. Arnold, London.
- Haupt, Alexander (2012): *The evolution of public spending on higher education in a democracy*. Plymouth Egyetem, UK.
- Havas Gábor – Kemény István (1995): A magyarországi romákról. *Szociológiai Szemle*, 3, p. 3–20.
- Havas Gábor (1999): Cigányok a szociológiai kutatások tükrében. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. MTA, Budapest.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Havas Gábor – Zolnay János (2010): *Az integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata*. Kutatási beszámoló. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatásokért Közalapítvány, Budapest.
- Havas Gábor (2008) Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításért*. Ecostat, Budapest, p. 121–138.
- Herzberg, F. – Mausner, B. – Snyderman, B. B. (1959): *The Motivation to Work*. Wiley, New York.
- Hill, D. – Macrine, S. – Gabbard, D. (eds). (2010): *Capitalist education: Globalisation and the politics of inequality*. Routledge, New York, NY.
- 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.
- 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.
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill, London.
- Hofstede, G. – Hofstede, G. J. (2005): *Cultures and organizations: Software of the mind* (2nd ed.). McGraw-Hill, New York.
- Homans, George C. (1961): *Social Behavior: Its Elementary Forms*. Harcourt, Brace & World, New York.
- 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.
- Horváth Attila (1990): Porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
- Horváth M. Tamás (1995): Az önkormányzatok közötti együttműködés keretei és problémái. *Magyar Közigazgatás*, október.
- 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.
- 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.
- 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.
- Ivy, Sarah (2017): *Use of technology in the classroom*. <https://www.useoftechnology.com/use-of-technology-in-the-classroom/> (Letöltve: 2017. 10. 03.)
- Jankó Krisztina Julianna (2011): *Az iskolakörnyezetítés társadalmi hatásai*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Jessor, R. et al. (1968): *Society, personality and deviant behavior*. Holt, Rinehart & Winston, New York.

- Káposzta József – Nagy Henrietta (2013): Vidékfejlesztés és a környezetipar kapcsolatrendszer az endogén fejlődésben./The Relationship Between Rural Development and Green Industry In The Endogenous Development. *Journal of Central European Green Innovation*, p. 71–83.
- Káposzta József (2014): Területi különbségek kialakulásának főbb összefüggései. *Gazdálkodás* 58. évfolyam 5. sz., p. 309–401.
- Kelley, H. – Thibaut, N.: (1959): *The social psychology of groups.*- Interpersonal relations, Wiley, New York
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003.* Gondolat – MTA ENKI, Budapest.
- 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.
- 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.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a Társi-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2008.* Társi, Budapest, p. 344–362.
- 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.
- 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.
- 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.
- Kézdi Gábor (2004): Iskolázottság és foglalkoztatottság. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2004.* MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Klausmeier, H. – Goodwin, W. (1971): *Learning and human abilities.* Harper & Row Publishers, New York.
- Knox, P. L. – Pinch, S. (2010). *Urban social geography: an introduction* (6. ed). Pearson Prentice Hall, Harlow.
- Kollányi Zsófia – Imecs Orsolya (2007): *Az egészség – befektetés. Az egészségi állapot hatása a gazdasági teljesítőképességre és az életminőségre.* Demos Magyarország Alapítvány, Budapest.
- Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kolosi Tamás (2000): *A terhes babapiskóta.* Osiris, Budapest.
- Kolosi Tamás – Keller Tamás (2010): Kikristályosodó társadalomszerkezet. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010.* Társi, Budapest.
- Koós Bálint (2007): A szuburbanizációs folyamat a magyar gazdaságban. *Közgazdasági Szemle*, 54, 4, p. 334–349.
- Koós Bálint – Tóth Krisztina – Virág Tünde (2009): *Az esélyegyenlőségi célcsoportok területi eloszlásának vizsgálata.* Magyar Tudományos Akadémia, Regionális Kutatások Központja, Budapest.
- Kornai János (1999): A rendszerparadigma. *Közgazdasági Szemle*, 46. évf. 7–8. sz. p. 585–599.
- Kovács Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.) (2012): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon.* MTA, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Kovács Mónika (2001): Integráció vagy előítélet-mentes oktatás. *Montessori Műhely*, 2.
- Kovács Sándor (2000): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. március.
- Kovács Sándor (2009): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. *Nevelő* c. szakmai folyóirat 2008. 3. és 2009. 1., VII. Nevelésügyi Kongresszus.
- 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.
- 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.

- Kovács Péter – Bodnár Gábor (2016): *Az endogén fejlődés értelmezése vidéki térségekben, a PLS-útelemzés segítségével*. Kézirat.
- Kozma Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1983): *Az oktatásfejlesztési koncepció regionális alkalmazása: zárótanulmány*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio*, 2. évf. 2. sz. p. 195–210.
- Kramarics Tiborné – Szekeres Jánosné (2007): Az iskolázottság területi különbségei Magyarországon. *Területi Statisztika* 10.(47.)/4.
- 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.
- Kuulasmaa, K. – Tolonen, H. (2013): *What is EHES and why is it needed?* National Institute for Health and Welfare, Discussion_Paper. EU.
- Ladányi János – Szelényi Iván (2000): Ki a cigány? In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ciganológia – romológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Ladányi János (2003): Aki szegény, az a legszegényebb: Nincstelenek, cigányok és kirekesztettek Magyarországon. *Cégvezetés* 11. évf. 7. szám, p. 77–83.
- Ladányi János – Csanádi Gábor – Csepeli György – Szelényi Iván (1998): *Társadalom és térszerkezeti átalakulások*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Ladányi János (2008): *Lakóhelyi szegregáció Budapesten*. ÚMK, Budapest.
- Lannert Judit (2003): A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In: Lannert Judit (szerk.): *Hogyan tovább?* Budapest, OKI.
- Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.) (2006): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI, Budapest.
- Laski, Harold J. (1936): *The Rise of European Liberalism: An Essay in Interpretation*. Unwin, London.
- Laski, Harold J. (1925): *Socialism and freedom*. Fabian Society Publisher, London.
- Larson, Reed W. (2000): Toward a Psychology of Positive Youth Development, *American Psychologist*, University of Illinois, USA
- Lengyel Balázs – Bajmócy Zoltán (2013): Regionális és helyi gazdaságfejlesztés az evolúciós gazdaságföldrajz szemszögéből. *Tér és Társadalom*, 27, 1, p. 5–29.
- 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.
- 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.
- Lengyel Imre – Rechnitzer János (2004): *Regionális gazdaságtan*. Dialóg Campus, Budapest–Pécs.
- 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.
- 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.
- Lengyel Imre (2003): *Verseny és területi fejlődés: térségek versenyképessége Magyarországon*. JATEPress, Szeged.
- Lengyel Imre (2012a): Regionális növekedés, fejlődés, területi töke és versenyképesség. In: Bajmócy Z. – Lengyel I. – Málovics Gy. (szerk.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*. JATE Press, Szeged, p. 151–174.
- 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.
- Lenski, Gerhardt (1984) *Power and Privilege: A Theory of Social Stratification*, The University of North Carolina Press.
- Letenyei L. (2005): *Településkutatás. A települési és térségi tervezés társadalomtudományos alapozása*. Ráció Kiadó, Budapest.

- 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.
- 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.
- Levine, Robert (1997): *A geography of time*. Basic Books, New York.
- Lewis, Richard D. (2006): *When cultures collide: Leading across cultures* (3rd ed.). Nicholas Brealey International Boston.
- Liskó Ilona (2002a): A cigány tanulók oktatási esélyei. *Educatio*. 1. p. 49–62.
- Liskó Ilona (2002b): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle* 52. évf. 2. sz., p. 56–69.
- Liston, D. P. (1990): *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling*. Routledge, New York, NY.
- Lloyd, C. D. (ed.). (2015): *Social-spatial segregation: concepts, processes and outcomes* (Paperback-ed). Policy Press, Bristol.
- 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.
- Lucas, R. (1988): On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22., p. 3–42.
- Ludassy Mária (1991): *Téveszméink eredete*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- 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.
- 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.
- 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.
- Malmberg, B. – Andersson, E. (2006): Health as a factor in regional economic development. *Arbetsrapport/Institutet för Framtidsstudier*, 2006, 4.
- Mandelbrot, Benoit B. (1977): *The Fractal Geometry of Nature*. W.H. Freeman & Co, New York.
- 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.
- 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.
- Marx, Karl (1974): *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*. Progress Publishers, Moscow.
- Maslow A. H. (1943): A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50, p. 370–396
- Maslowski, R. (2006): A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), p. 6–35. doi:10.1108/09578230610642638
- Maurasse, D. (2001): *Beyond the Campus*. Routledge, New York.
- Maxwell, Daniel (2017): Singapore, the 21st century education superpower. *Independent News for International Students*, 257/99.
- Mayer József (szerk.) (2011): *Merre tovább? – Az iskolai integráció dilemmái*. OFI, Budapest.
- McCarthy, Bernice (1996): *About Learning*. Excel Inc., Barrington.
- McGrattan, E. R. – Prescott, E. C. (2000): Is the stock market overvalued? *Quarterly Review, Federal Reserve Bank of Minneapolis*, issue Fall, p. 20.
- M. Császár Zsuzsanna – Wusching A. Tamás (2016): Oktatás és tér – Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, 4. p. 84–95..
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1970): *Gyermeklélektan*. Athenaeum Nyomda, Budapest.
- Merton, Robert K. (1949): *Social theory and social structure*. Columbia University, New York, NY.
- 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.

- Meslé, France (2004): Mortality in Central and Eastern Europe: Long-term trends and recent upturns. *Demographic research. Special Collection 2*, p. 47–70.
- Mező Ferenc – Mező Katalin (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Tehetségvádsz Stúdió, Debrecen.
- 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
- Milliken, Frances J. (1987): Three Types of Perceived Uncertainty about the Environment, *Academy of Management Review*, 12(1) p. 133–143.
- Murphy, Joseph - Torre Daniela (2014): *Creating Productive Cultures in Schools: For Students, Teachers, and Parents*. Corwin Sage Company, California-London
- Musterd, S. – Ostendorf, W. J. M. (eds) (1998): *Urban segregation and the welfare state: inequality and exclusion in western cities*. Routledge, London–New York.
- Myrdal, Gunnar (1957): *Rich Lands and Poor: The Road to World Poverty*. Harper & Brothers, New York.
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. Ifjúságsszakmai Társaság Alapítvány, Budapest.
- Nagy László (1921): *Didaktika gyermekfejlesztési alapon. A nyolcosztályos egységes népiskola tanterve*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. Gábor Kálmán – Liskó Ilona (szerk.): *Educatio* (Agreszió), 4, p. 752–770.
- Nagy Terézia (2009): *Kötődések és kudarcok. A kapcsolatok és kapcsolati kudarcok szerepe az integrációban*. Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet, Budapest.
- Nagy Sándor (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Mogyoród.
- Nahalka István (1993): Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 43, 1, p. 3–24.
- Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, 48, 5, p. 3–19.
- Nahalka István (2000) Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus I. (szerk.) 2000. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p. 45–77.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): A természettudományos nevelés helyzete Magyarországon a kerettantervek írása idején. *Tanít-tani Online*: http://www.tani-tani.info/a_termesztudomanyos.
- 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.
- Nahalka István (2014): Még egy rangsor! *Tanít-tani Online*, 2014. ápr.
- Nemes Nagy József (1995): A gazdasági egészség földrajzi képe Magyarországon. *Földrajztanítás*, 3-4., p. 4–11.
- Nemes Nagy József (1996): Centrumok és perifériák a piacgazdasági átmenetben. *Földrajzi Közlemények*, 1. sz., p. 31–48.
- Nemes Nagy József (1988): A szellemi élet térszerkezete. *Tervgazdasági Fórum*, 1, p. 60–69.
- 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.
- 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.
- Nemes Nagy József – Tagai Gergely (2009): Területi egyenlőtlenségek, térszerkezeti determinációk. *Területi Statisztika*, 2, p. 152–169.
- Németh Nándor (2011): *A fekvés és a szellemi tőke szerepe Magyarország regionális tagoltságában*. ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, Budapest.
- Németh Zsolt (2011): Az urbanizáció és a térségi társadalomszerkezet változása Magyarországon 1990 és 2001 között. *KSH Népszámtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 93.*, Budapest, 2011./3.

- Nisbett, R. E. (2003): *The geography of thought: How Asians and westerners think differently...And why*. Free Press, New York.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 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.
- 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.
- Novák Gábor (2004): Az együttnevelés erősítése. *Köznevelés*. 1.
- Nozick, Robert (1974): *Anarchy, State, and Utopia*. Basic Books, New York.
- Nyitrai Ágnes (2010): Az összefüggéskezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. Szegedi Egyetem.
- Oakes, J. (2005): *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). Yale University Press, New Haven, CT.
- 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.
- Oldenburg, Ray (2000): *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*. Marlowe & Company, New York.
- Ollé János (2006): Az iskola mint szervezet. In: Golnhofér Erzsébet (szerk.) (2006): *Az iskolák belső világa – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- 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.
- Ónodi Molnár Dóra (2014): Egy rossz körte a magyar társadalom. *Népszabadság*, 2014. 06. 13.
- Ormrod, J. E. (2011): *Educational psychology: Developing learners* (7th ed.). Merrill/Prentice Hall, Columbus, OH. , p. 384–386
- Oszvald Ferenc Nándor (2011): *Terület és településrendezés*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron.
- 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.
- Pál Viktor (2013): A periféria helyzetét és az egészségi állapot – egy ormánsági kutatás tapasztalata. *A Falu*, 1, p. 29–41.
- 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.
- 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.
- 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.
- Papp Z. Attila (2011): *A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. Asszimiláció, integráció, szegregáció*. MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Park, Robert E. – Burgess, Ernest W. (1921): *Introduction to the Science of Sociology*. University of Chicago Press, Chicago.
- Park, Robert E. – Lyman, S. M. (1968): The race relations cycle, *Pacific Sociological Review*, 11, 1, p. 57–91.
- 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)
- Parsons, 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.
- Pink, Daniel H. (2009): *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. Riverhead Books, Penguin Group. New York
- Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme*. Osiris, Budapest.
- 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.

- 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.
- Prescott, E. C. (1998): *Business cycle research: methods and problems*. Working Papers 590, Federal Reserve Bank of Minneapolis
- 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)
- Pugh, Kevin J. – Bergin, David (2006) A. Motivational Influences on Transfer, *Journal Educational Psychologist*, Volume 41/Issue 3
- Pulkkinen, Lea (2012): *Ten Pillars of a Good Childhood: A Finnish Perspective, Finland* (kézirat).
- Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- Radó Péter (2013a): A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás. Fehér könyv az oktatásról. Budapest.
- Radó Péter (2013b): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) *OktopolCafé*, 2015.12.08.
- Rae, Douglas et al. (1981): *Equalities*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ranis, G. – Stewart, F. (2005): Dynamic Links between the Economy and Human Development. *UN/DESA Working Paper* No. 8.
- Rapos Nóra – Lénárd Sándor (2004): *MAGtár*. OKI, Budapest.
- Rappai Gábor (2010): A statisztikai modellezés filozófiája. *Statisztikai Szemle*, 88. évfolyam 2. szám
- Ratti, R. (1991): *Regioni di frontiera*. Banca di credito Commerciale e Mobiliare, Lugano.
- Ravi, Kanbur - Venables, Anthony J. (2005): *Spatial Inequality and Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Rawls, John (1999): *Az igazságosság elmélete*. Osiris, Budapest.
- Rechnitzer János – Smahó Melinda (2005): *A humán erőforrások regionális sajátosságai az átmenetben*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Rechnitzer János (1998): *Területi stratégiák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Reisz Terézia (2002): A tanulók tanulmányi eredményességének területi összefüggései, Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet. *Magyar Pedagógia* 102. évf. 4. szám p. 475–489.
- Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.
- Richardson, A. (1969): *Mental Imagery*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Ricz András – Takács Zoltán (szerk.) (2015): *A régió Tízpróbája*. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka.
- 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.
- Róbert Péter (1991): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. *Szociológiai Szemle*, 1. sz. p. 59–87.
- Romer, P. (1986): Increasing returns and long-run growth. *Journal of Political Economy*, 94, p. 1002–1037.
- Rousseau, Jean-Jacques (1778 [1755]): Értékezés az emberek közötti egyenlőtlenség eredetéről és alapjairól. In: *Értékezések és filozófiai levelek*. Magyar Helikon, Budapest, p. 59–200.
- Rothstein, Richard (2014): The Racial Achievement Gap, Segregated Schools, and Segregated Neighborhoods. *Race and Social Problems* 6 (4).
- 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.
- 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.
- Schein, Edgar H. (1985, 2004): *Organizational Culture and Leadership*. (3rd edition). Jossey-Bass, San Francisco, CA. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_e6_alkalmazotti_vezetes_scorm/a_szervezeti_kultura_fogalma_x8IwcdafrdQOFpv.html (letöltve: 2017. aug.21.)
- Schmidt, William H. – McKnight, Curtis (2012): *Inequality for All: The Challenge of Unequal Opportunity in American Schools*. Teachers College Press, New York.

- Schuermann, Patrick J. – Guthrie, James W. – Hoy, Colleen (2012): *School Culture*. Oxford University Press, New York.
- Schultz, T. W. (1961): Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51,1, p. 1–17.
- Sen, A. (1998): Mortality as an Indicator of Economic Success and Failure. *Economic Journal*, 108, 446, p. 1–25.
- 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)
- 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.
- 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.
- 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.
- Simonyi Ágnes (2015): Synthesis Report: Social Cohesion and Social Policies. *Growth-Innovation-Competitiveness Fostering Cohesion in Central and Eastern Europe. Working Paper Series 5*.
- Slavin, Robert E. (1996): *Csoportos tanulás a gyakorlatban 1–6.* (ford.: Wisniewski Anna). Kapcsolat.
- Smith, S. C. – Todaro, M. P. (2012): *Economic Development*. Addison-Wesley, Boston.
- Solt Ottília (1998): *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I. Beszélő*, Budapest.
- Sorokin, Pitirim, A. et al. (1998): A vertikális mobilitás csatornáit. In: *A társadalmi mobilitás – Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Spéder Zsolt – Monostori Judit (2001): *Mozaikok a gyermekszegénységről - Közelítések a gyermekek és családjaik jóléti helyzetének kutatásában*. KSH–NKI 2001/4., Budapest.
- Squires, D. – Huitt, W. – Segars, J. (1983): *Effective classrooms and schools: A research-based perspective*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, D.C.
- 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)
- Sugatai Gábor (szerk.): *Gazdaság, társadalom, fogyasztás – 1989–2014*. GfK Hungária Piackutató Intézet, Budapest.
- Szabó L. Tamás (1979): *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervelméleti füzetek 2. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szabó L. Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető kiadó, Budapest.
- Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon*. Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu GMK, Budapest.
- Szabó Miklós (1995): A Klebelsberg-legenda. In: Némethy Szabolcs – Somogyi Zoltán (szerk.): *Múmiák Öröksége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. Az első közlés: *Kritika*, 1993. 12.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szanyi F. Eleonora (2015): *Szakiskolás tanulók rövid távú munkaerő-piaci és továbbtanulási tervei*. Corvinus, Budapest.
- Szarvák Tibor – Szoboszlai Zsolt (2002, 2016): *A kulturális esélyegyenlőség és a digitális egyenlőtlenség jellemzői Magyarországon empirikus kutatások tükrében*
- Szelényi Iván (1992): *Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szilágyi, D. – Uzzoli, A. (2013): Az egészséges egyenlőtlenségek területi alakulása az 1990 utáni válságok idején Magyarországon. *Területi Statisztika*, 53, 2, p. 130–147.
- 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*. Pátdárs, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Szivós Péter – Tóth István György (2000): A háztartások jövedelmi szerkezete, egyenlőtlenségek, szegénység és jóléti támogatások. In: Szivós–Tóth (szerk.): *Növekedés alulnézetben*. TÁRKI, Budapest, p. 44–61.
- Szukicsné Serfőző Klára (1993): *Iskolázottságunk alakulása a népszámlálási adatok tükrében*. (KSH Népeségtudományi Kutatóintézet Kutatási Jelentései, 48.) KSH NKI, Budapest.
- Teddlie, Charles – Reynolds, David (2000): *The International Handbook of School Effectiveness*. Falmer Press, New York, London.

- Telbisz Erzsébet (2006): *A képzés és képzettség magyarországi térszerkezetének jellemzése számítástechnikai módszerekkel*. Diplomamunka, ELTE TTK, Budapest.
- Telbisz Erzsébet (2007): Az egyetemi felsőoktatás térszerkezetének modellezése. In: Bakonyi István – Rechnitzer János – Solt Katalin – Losoncz Miklós (szerk.): *Tudásmenedzsment és a hálózatok regionalitása*. SZIE, Multidiszciplináris Társadalomtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- 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.
- 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.
- Thorne, B. (1993): *Gender Play: Girls and Boys in School*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Timár Judit (2001): *Mégis kinek az érdeke? – Szuburbanizáció a kapitalizálódó Magyarországon*. I. Földrajzi Konferencia, CD ROM, Szeged.
- Titmuss, R. M. (1951): *Problems of social policy*. HM Stationery Office, London.
- 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.
- Toffler, A. – Toffler, H. (1995): *Creating a new civilization*. Turner Publishing, New York.
- Tompá, 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.
- Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. Interneten: <http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/multikult.pdf>
- Tóth B. I. (2010): Az immateriális és területi tőke összefüggései. *Tér és Társadalom*, 24, 1, p. 65–81.
- Trócsányi András (2002): Magyarország iskolázottsági térképe. In: Trócsányi András – Tóth József: *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
- Tulkin, S. R. (1973): Social Class Differences in Attachment Behaviors of Ten-Month-Old Infants. *Child Development*, Vol. 44, No. 1., p. 171–174.
- Turner, Bryan S. (1986): *Equality*. Routledge, London.
- Uzzoli Annamária (2009): *A területiség szerepe az egészségügyi egyenlőtlenségek kialakulásában Magyarországon c.* PF63859 nyilvántartási számú OTKA Egyéni Kutatási Posztdoktori Pályázat (2006-2009) zárójelentése.
- Vágó Irén (1999): Tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Pszichológiai Szemle Könyvtára 5.
- 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.)
- Vanicsek M. et al. (2003): *Az egészségügy makrogazdasági összefüggésrendszere*. GKI, Gazdaságkutató Rt., Budapest.
- Varga Aranka (szerk.) (2013): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Varga Attila (2002): Térökonometria. *Statistikai Szemle*, 80, 4, p. 354–370.
- 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.
- Varga Júlia (2009): *Oktatási esélyegyenlőségi indikátorok*. Budapest, 2009. április 30., kézirat.
- 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.
- Vernon, P. E. (1955): Presidential Address: The Psychology of Intelligence and G. *British Psychological Society* 26, p. 1–14.
- 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.

WHO (2002): Health, Economic Growth, and Poverty Reduction. The Report of Working Group 1 of the Commission on Macroeconomics and Health. WHO, Geneva.

[1] <http://index.hu/politika/belfold/magdolna3556/1/> (2015.02)

[2] <http://www.realhungary.hu/vadas.php> (2015.02)

[3] http://www.delmagyar.hu/forum/vadaspark_lakopark/26/721/?action=kifejt (2015.02)

Országos Kompetenciamérési adatbázis. Letölthető: <http://adatbank.mtaki.hu/files/dokum/7.pdf> (letöltve: 2016.09.15.)

Hermann Zoltán–Molnár Tímea Laura (2010).
Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon. Országos Közoktatási Intézet, Oktatás-statisztikai évkönyv 2008/2009. Budapest, [OKM], 2009.

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>

Pitirim. A. Sorokin: A vertikális mobilitás csatornái
Európai Bizottság (2016), 2016. évi országjelentés — Magyarország, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_hungary_en.pdf

Fehérvári (2015), Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei, http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_3_31-47.pdf

Kormány (2014a), Emberi Erőforrások Minisztériuma, <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasokminiszteriuma/hirek/3-8-milliard-a-kotelezo-ovodaztatas-es-az-egeszsegugyi-kepzes-tamogatasara>

Kormány (2014b), Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai, <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepti%C3%B3.pdf>

Kormány (2015a), A 387/2012. (XII.19.) Korm. rendelet módosítása, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200387.KOR

Kormány (2015b), Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program 2014–2020, http://ec.europa.eu/regional_policy/en/atlas/programmes/20142020/Magyarorsz%C3%A1g/2014hu05m2op001

Kormány (2015c), a szakképzésről szóló törvény módosítása, <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15077.pdf>

Kormány (2015d), Útjára indul a duális felsőoktatási képzés, <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasokminiszteriuma/felsooktatasi-felelos-allamtitkarsag/hirek/utjara-indul-a-dualis-felsooktatasi-kepzes>

Kormány (2016a), <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/benyujtottak-azoktatasi-torvenyeket-modosito-csomagot>

Kormány (2016b), <http://kozfoglalkoztataskormany.hu/>

Magyar Tudományos Akadémia (2015), A közoktatás indikátorrendszere 2015 <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf>

Magyar Rektori Konferencia (2014), Magyar Felsőoktatás 2014 — Stratégiai helyzetértékelés, <http://pedagogiai-tarsasag.hu/wp-content/uploads/2015/02/MF2014-Strat-helyzetert-1.pdf>

IVSZ (2015), Szövetség a Digitális Gazdaságért 2015, <http://ivsz.hu/projektek/digitalis-oktatasi-kialtvany/>

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>

Mártonfi (2014), Korai iskolaelhagyás — Hullámozó trendek. Educatio, 1. 36-49, http://epa.oszk.hu/01500/01551/00067/pdf/EPA01551_educatio_14_01_036-049.pdf

Mártonfi (2015), A törvényi változások hatása a hátrányos helyzetű és roma fiatalok iskolázására, publikálatlan kézirat, Budapest, Roma Education Fund

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2012), 20/2012. (VIII. 31.) miniszeri rendelet

Nahalka (2016), Tények, adatok, <http://nahalkaistvan.blogspot.be/2016/02/tenyek-adatok-3.html>

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>

ReferNet (2016), Hungary - VET restructuring continues, <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-andpress/news/hungary-vet-restructuring-continues>

Smith, Steven B. (1978) (Yale) előadása a Társadalmi szerződésről: <http://www.youtube.com/watch?v=vPwx8-m>

Roma Inclusion Index (2015), http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index2015-s.pdf

EJMSZ (2016), Együtt a jövő mérnökeiért szövetség — Duális képzés vállalati szemmel, <http://ejmsz.hu/dualiskepzes-vallalati-szemmel-konstruktiv-vitanap-es-workshop/>

UNDP (2015.): Human Development Report 2015. Work for Human Development. UNDP, New York.

Tükör 2004. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest

Oktatásstatisztikai, Társi és KSH Évkönyvek

OECD (2001): Knowledge and skills for life. First result of OECD Program for International student assessment (PISA). <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>

OECD (2004): Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

Oktatási Minisztérium (2003): Országos Oktatási Integrációs Hálózat. <http://www.om.hu/main.php?folderID=723&articleID=2263&ctag=articlelist&iid=1>

Az Országos készség- és képességmérésről további információkat a http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/keszseg_kepessegmeres/lebonvolitas_modszertan honlapon találhat.

Statisztikai Tükör, Oktatási adatok, 2016/2017, KSH, Budapest

Az Országos kompetenciamérésről további információkat az Oktatási Hivatal honlapján

a http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/alt_leiras link alatt találhat. Az oldalon megtalálhatók többek között a felmérésvezetőknek szóló útmutatók, tesztfüzetek és javítókulcsok.

PISA 2015 összefoglaló jelentés (Szerzők: Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba), Oktatási Hivatal Budapest, 2016.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (letöltve: 2017.05.05.)

Az Emberi Erőforrások Minisztériumának honlapja a www.kormany.hu címen érhető el.

290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról.

Alkotmánybírósági határozatok:

442/B/1991. AB határozat (ABH 1992, 471., 472.),

1292/B/1990/4. AB határozat (ABH 1991, 490., 491.),

60/1995. (X. 6.) AB határozat (ABH 1995, 304., 311.),

115/B/1990. AB határozat (ABH 1990, 286., 287.),

7/1998. (III. 18.) AB határozat (ABH 1998, 417., 419.),

25/1997. (IV. 25.) AB határozat ABH 1997, 478., 480.),

1067/B/1993. AB határozat (ABH 1996, 446., 447.),

30/1997. (IV. 29.) AB határozat, Kisényi Géza különvéleménye. (ABH 1997, 130., 147.), 444/B/1990. AB határozat (ABH 1990, 231., 232.),

46/1994. (X. 21.) AB határozat (ABH 1994, 260., 272.),

657/B/1990/6. AB határozat (ABH 1990, 333., 336.),

2002/B/1991. AB határozat ABH 1992, 702., 703–704.,

ABH 1991, 129., 142.

725/B/1992. AB határozattal.

ABH 1992, 663., 664.,

MELLÉKLETEK

MELLÉKLET 1.

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
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

State	2014-13 Change	2014-10 Change	FY 2010	FY 2011	FY 2012	FY 2013	FY 2014
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

29.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> (letöltve 2017. június 15.)

MELLÉKLET 2.

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

30. 2015-ben és 2016-ban Forrás: KSH 2016 és az Emberi Jogok Kormánybiztosa, Éves jelentés 2015 és 2016.-os adatok alapján saját szerkesztés

MELLÉKLET 3.

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

31.Táblázat: Általános iskolai tanulók számának időbeli változása területi megoszlás szerint 2000-2013 között

Forrás: KSH 2014.

MELLÉKLET 4.

-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

1500	1550	CSHI	Iskolai CSHI átlag > 0	13	-2,1
			Iskolai CSHI átlag < 0	192	-2,2
		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	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

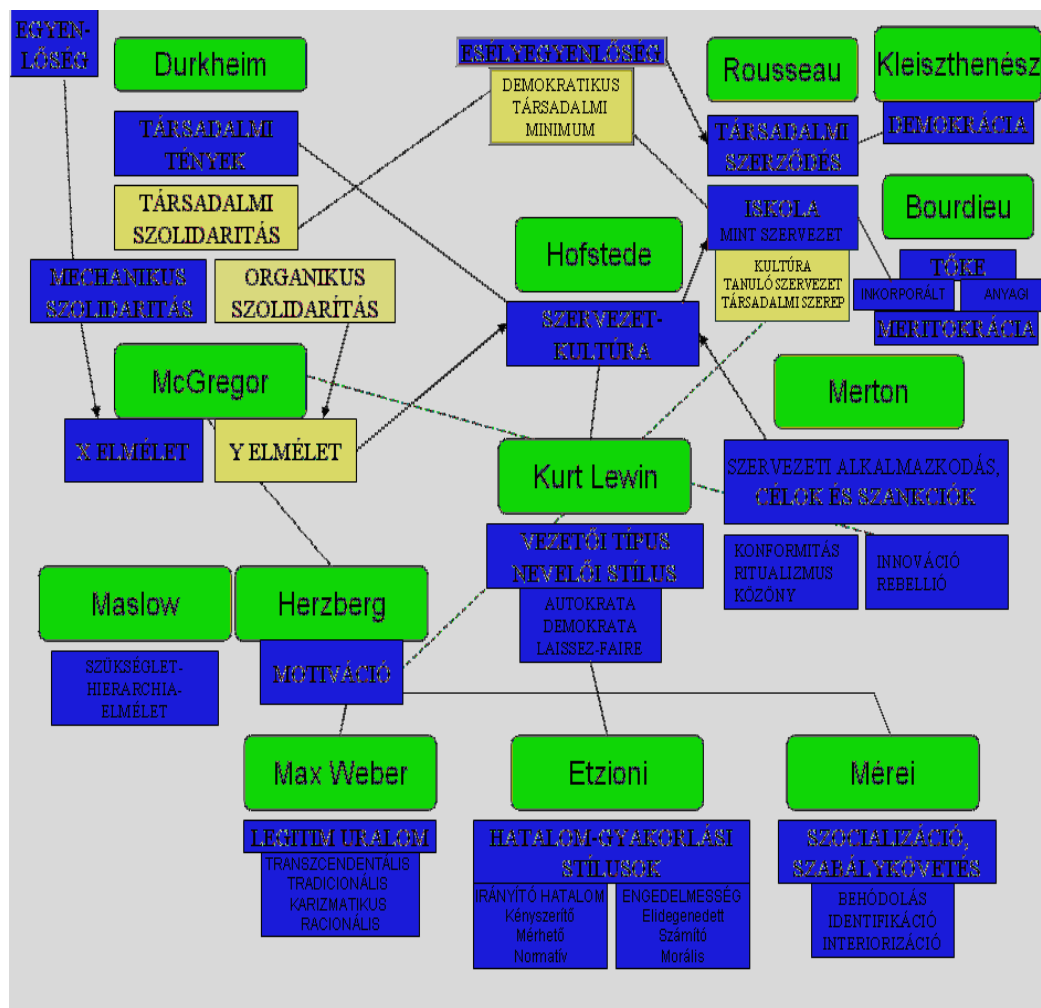
Forrás: OH alapján saját szerkesztés

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

32.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



45. ábra: Mind-map: az egyenlőség és irányítás társadalomelméleteinek rendszere

Forrás: Saját szerkesztés

ALTERNATÍV MAKROGAZDASÁGI MÉRŐSZÁMOK

Emberi Fejlettségi Mutató Human Development Index HDI számítása 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: • 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.	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). A HDI, a hagyományos értelemben vett fogyasztás mellett hangsúlyt helyez az egészségben és alkotásban eltöltött, és értelmes választásokat lehetővé tevő emberi életre. A Fejlődési Jelentésben az országokat négy csoportra osztják a HDI értékek alapján. A HDI az emberi fejlettséget három aspektuson keresztül méri, melyek a következők: • hosszú és egészséges élet, • oktatásban való részvétel, és • tisztességes életszínvonal. 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. 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 jólét 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
Egyenlőtlenségekkel kiigazított HDI	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. 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 érnének el, ha nem lenne egyenlőtlenség. A potenciális fejlettséghez képesti „veszteség” a HDI és az IHDI különbsége, melyet százalékban is kifejezhetünk.
Nemi egyenlőtlenségi Mutató (Gender Inequality Index - GII)	A nemi egyenlőtlenségi index a nőkkel szembeni egyenlőtlenségeket méri az egészségügy, az oktatás és a munkaerőpiac területén. Számításánál figyelembe veszik a szülőügyi halandóságot, a fiatalok terhességi rátát, azon férfiak és nők arányát, akik részt vettek legalább középfokú oktatásban, a nők parlamenti részvételi arányát és a nemek munkaerő-piaci részvételét. 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.

Többdimenziós Szegénységi Mutató (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.	<table><tr><td>Oktatás</td></tr><tr><td>o ha a háztartásból senki sem végzett el minimum 5 iskolaévet</td></tr><tr><td>o ha van olyan iskoláskorú gyermek, aki nem jár iskolába (8. osztályig)</td></tr><tr><td>Egészség</td></tr><tr><td>o ha gyermek halt meg a családban</td></tr><tr><td>o ha bármely gyermek vagy felnőtt alultápláltságtól szenved</td></tr><tr><td>Életszínvonal</td></tr><tr><td>o ha nincs a háztartásban elektromosság</td></tr><tr><td>o ha a háztartásnak nincs önálló, „fejlett” fürdőhelyisége</td></tr><tr><td>o ha a háztartás nem tud hozzájutni biztonságos ivóvízhez, illetve az 30 perc sétánál messzebb található</td></tr><tr><td>o ha a ház padlója föld, homok vagy trágya</td></tr><tr><td>o ha a főzést trágyával, fával vagy faszénnel oldják meg</td></tr><tr><td>o ha a háztartásnak nincs egynél több a következő eszközökből: rádió, TV, telefon, bicikli, motorkerékpár, hűtő és nincs autójuk</td></tr></table> Az egyén oktatásában, egészségi állapotában és életszínvonalában fellelhető hiányosságokat azonosítja. Minden személy egy hiányossági pontszámot kap a háztartásának hiányosságai alapján mind a 10 komponensmutatóban. A maximum pont 100%, ahol mindhárom dimenzió egyenlően súlyozott. Az MPI-t két tényező szorzataként kapjuk meg. Az egyik tényező az MPI szegény emberek aránya, a másik pedig a szegények által elszenvedett hiányosságok aránya.	Oktatás	o ha a háztartásból senki sem végzett el minimum 5 iskolaévet	o ha van olyan iskoláskorú gyermek, aki nem jár iskolába (8. osztályig)	Egészség	o ha gyermek halt meg a családban	o ha bármely gyermek vagy felnőtt alultápláltságtól szenved	Életszínvonal	o ha nincs a háztartásban elektromosság	o ha a háztartásnak nincs önálló, „fejlett” fürdőhelyisége	o ha a háztartás nem tud hozzájutni biztonságos ivóvízhez, illetve az 30 perc sétánál messzebb található	o ha a ház padlója föld, homok vagy trágya	o ha a főzést trágyával, fával vagy faszénnel oldják meg	o ha a háztartásnak nincs egynél több a következő eszközökből: rádió, TV, telefon, bicikli, motorkerékpár, hűtő és nincs autójuk
Oktatás														
o ha a háztartásból senki sem végzett el minimum 5 iskolaévet														
o ha van olyan iskoláskorú gyermek, aki nem jár iskolába (8. osztályig)														
Egészség														
o ha gyermek halt meg a családban														
o ha bármely gyermek vagy felnőtt alultápláltságtól szenved														
Életszínvonal														
o ha nincs a háztartásban elektromosság														
o ha a háztartásnak nincs önálló, „fejlett” fürdőhelyisége														
o ha a háztartás nem tud hozzájutni biztonságos ivóvízhez, illetve az 30 perc sétánál messzebb található														
o ha a ház padlója föld, homok vagy trágya														
o ha a főzést trágyával, fával vagy faszénnel oldják meg														
o ha a háztartásnak nincs egynél több a következő eszközökből: rádió, TV, telefon, bicikli, motorkerékpár, hűtő és nincs autójuk														
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	Első olyan mutató, amelyik kombinálja a környezeti hatást a jólléttel, hogy mérje a környezeti hatékonyságot, amellyel az emberek hosszú és boldog életet élnek. 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. 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 jólétből áll. Szükség van egy másfajta fenntarthatósági pályára.													

33. táblázat: A GDP alternatívái: HDI, GII, MPI, HPI. mutatószámok jellemzése

Forrás: Farkas, Szigeti (2011), Noszvadi Judit (2012) alapján saját szerkesztés

MELLÉKLET 7.

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 jellemzés	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, közöttük Magyarország, Oroszország, Korea, Szingapúr

34.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 megtanítták 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 együttműködőek 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?

35. táblázat: A pedagógusokhoz intézett kérdések az iskolai területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz (brainstorming eredménye pedagógushallgatókkal)

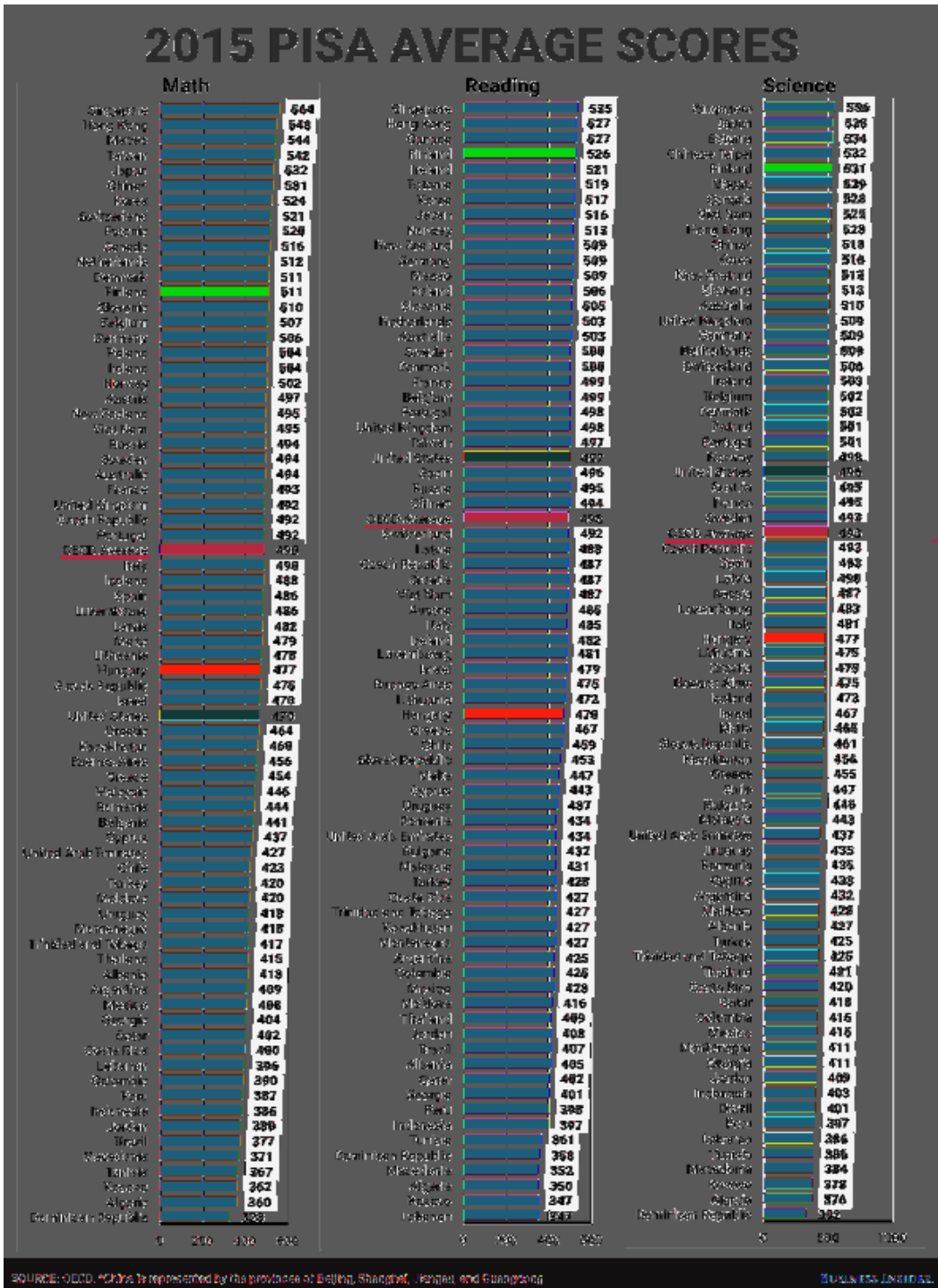
Forrás: Hallgatókkal közösen saját szerkesztés

TERÜLETI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉG KUTATÁSHOZ
irányított interjú
(VEZÉRFONAL)

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?
Melyek az iskola környezetének helyi, társadalmi környezetének jellegzetességei? - Hogyan ismeri fel az esélyegyenlőtlenséget? - Az iskolában a diákok hány százaléka HH, HHH, SIN-s? - Pedagógus szerint mik lehetnek az okai az egyes esélyegyenlőtlenségi problémák kialakulásainak az iskolában? Akadálymentes-e az iskola vagy van e erre valamilyen törekvés?
Melyek azok az egyenlőtlenségek 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 esélyegyenlőtlenségi 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?
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?
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 egyenlőtlenségüket?
Egyéb:

36. táblázat: A területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz irányított interjú
(vezérfonal)

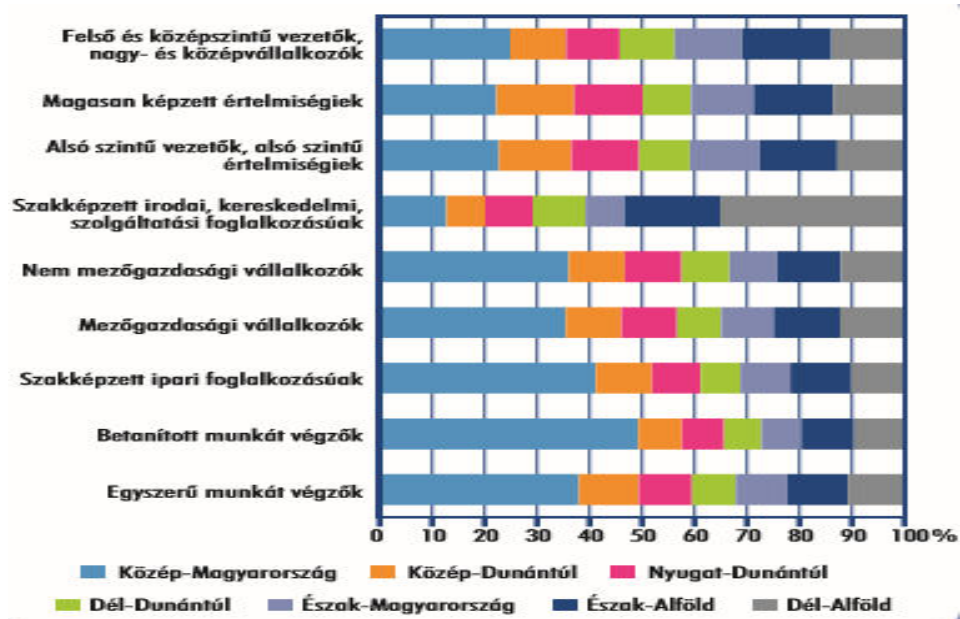
Forrás: Saját szerkesztés



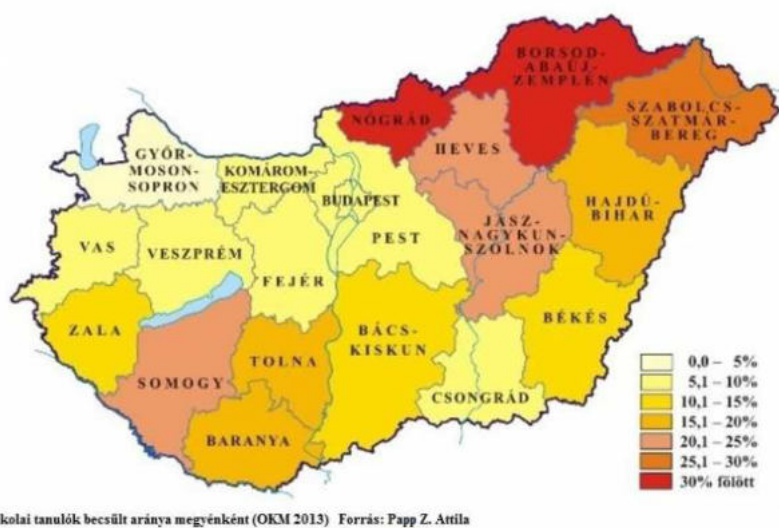
46. ábra: A PISA (matematika, szövegértés és természettudomány) felmérések nemzetközi eredményei a 2015-ös évben

Forrás: OECD, 2016.

MELLÉKLET 10.



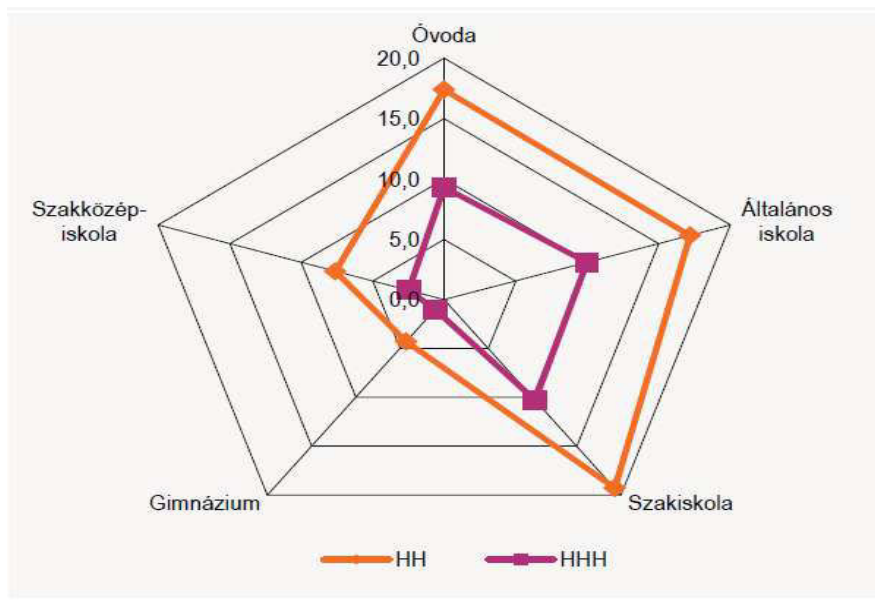
47. ábra: A társadalmi rétegek területi megoszlása régióként a foglalkoztatottak körében,
Forrás: 2011. KSH, Népszámlálás



48. ábra: Roma általános iskolás tanulók becsült aránya megyénként

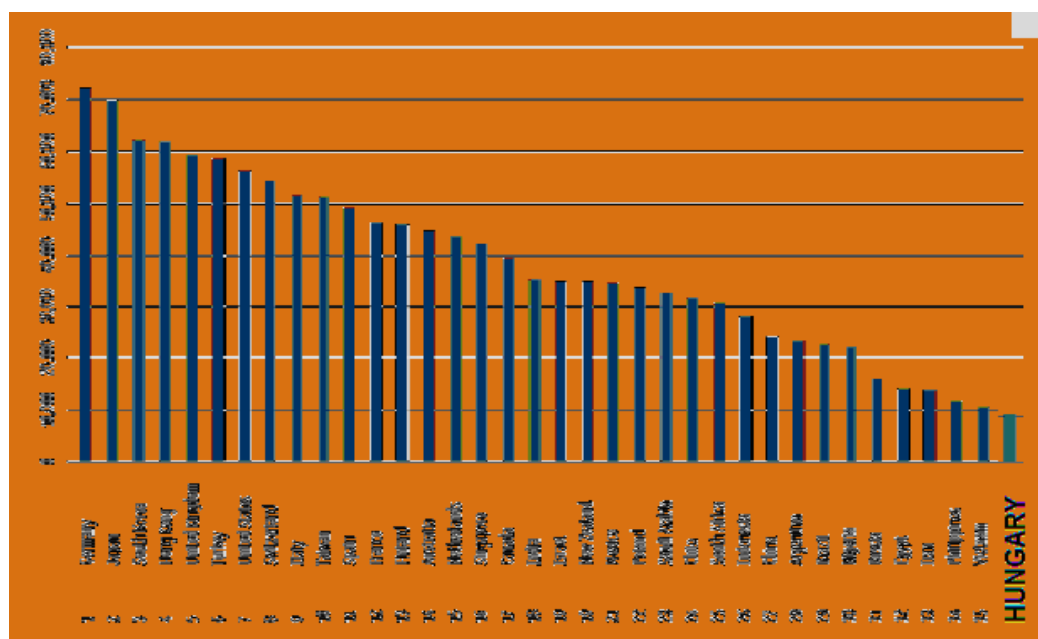
Forrás: OKM 2013, idézi: Papp Z. Attila

MELLÉKLET 11.



49. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya, %, 2014/2015.

Forrás: KSH, 2016.



50. ábra: Pedagógusok átlagfizetése (amerikai dollárba átszámolva) 2017. szeptemberi adatok alapján

Forrás: The Economist Intelligence Unit. 2017.09.

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

37. táblázat: Általános iskolai nevelés és oktatás (1990–2017)

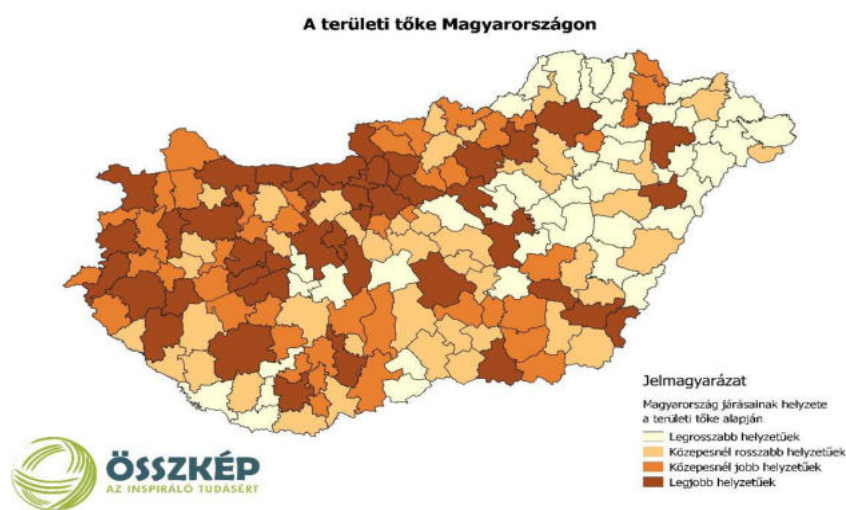
Forrás: KSH, 2017.

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	

38. táblázat: Általános Iskolák adatai (iskolák, osztályteremek száma, tanulói, pedagógusi létszámok stb.)

Forrás: KSH, 2017.



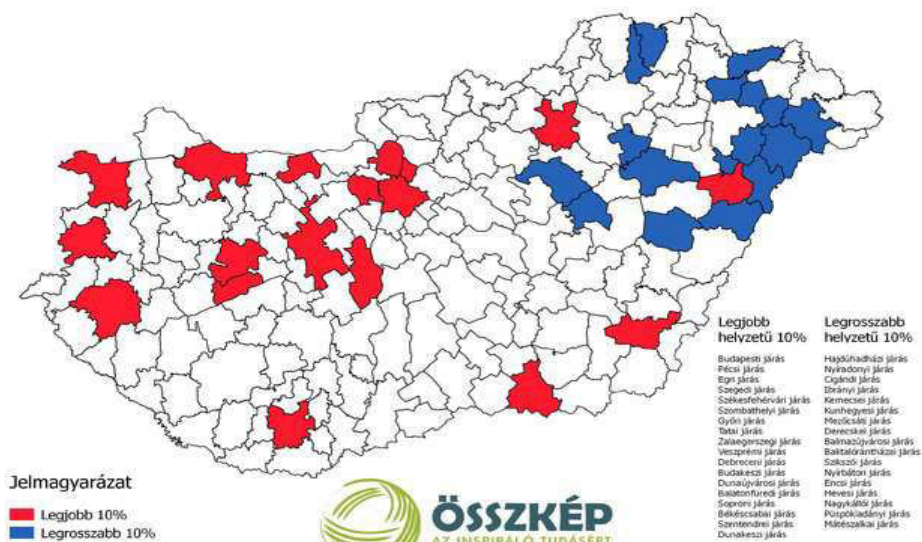
51. ábra: a területi tőke eloszlása Magyarországon

Forrás: osszkep.hu/2017/11/terkepen-a-teruleti-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 járások



52. ábra: A területi tőke Magyarországon (a legjobb és legrosszabb helyzetű járások)

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

39. táblázat: Megyék gazdasági teljesítménye (GDP/fő)

Forrás: KSH, 2016.

MELLÉKLET 16.

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.

FREQUENCIES VARIABLES=megye_kod

Syntax /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 Cases Used User-defined missing values are treated as missing.
Statistics are based on all cases with valid data.
FREQUENCIES VARIABLES=kisterseg_kod
/ORDER=ANALYSIS.

Syntax

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 Cases Used User-defined missing values are treated as missing.
Statistics are based on all cases with valid data.
FREQUENCIES VARIABLES=kisterseg_kod
/ORDER=ANALYSIS.

Syntax

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
	Kalocsa	56	0,611621	0,611621	17,32197
	Kecskeméti	124	1,354303	1,354303	18,67628
	Kiskőrösi	38	0,415028	0,415028	19,09131
	Kiskunfélegyháza	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
	Békéscsaba	18	0,196592	0,196592	21,31935
	Mezőkovácsháza	74	0,808213	0,808213	22,12757
	Orosháza	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
Sziksói	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
Mórahalmi	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
Pannonhalmai	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
Rétságai	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

40. táblázat: A magyarországi általános iskolai lemorzsolódás különböző területi szinteken (régió, megye, kistérség) tanulók létszáma és arányai szerint)

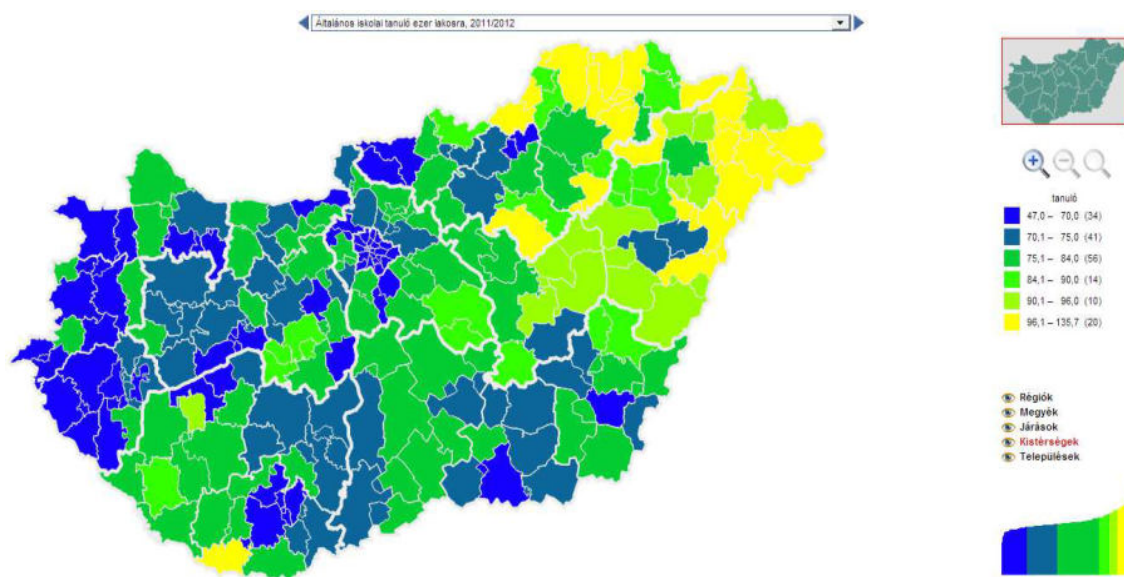
Forrás: KSH, 2016. alapján saját szerkesztés

Hátrányos helyzetű kistérségek Magyarországon



53. Hátrányos helyzetű kistérségek Magyarországon.

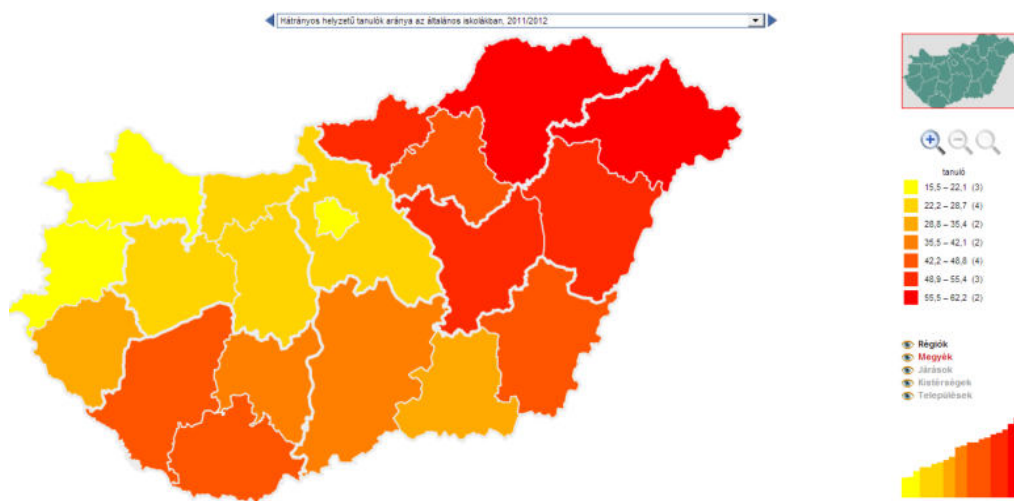
Forrás: Állami Számvevőszék, 2011.



54. Ezer lakosra jutó általános iskolai tanulók száma (2011/12-es tanév)

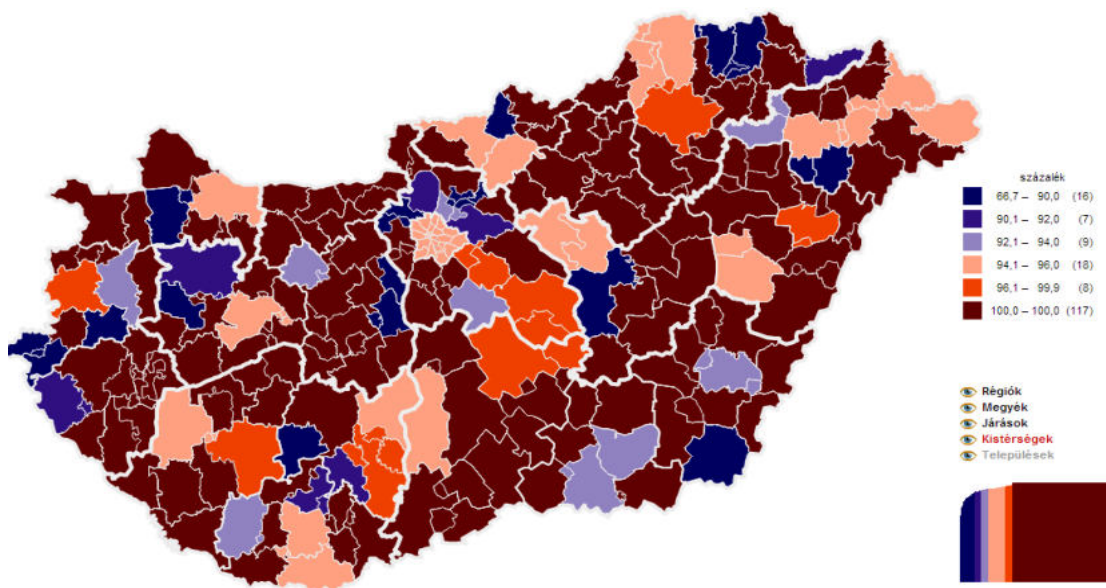
Forrás: KSH 2013.

MELLÉKLET 18.



55. Iskolák informatikai ellátottsága (számítógéppel ellátott általános iskolai feladatellátási helyek aránya a 2011/12-es tanévben)

Forrás: KSH 2013.



56. Infrastrukturális iskolai ellátottság

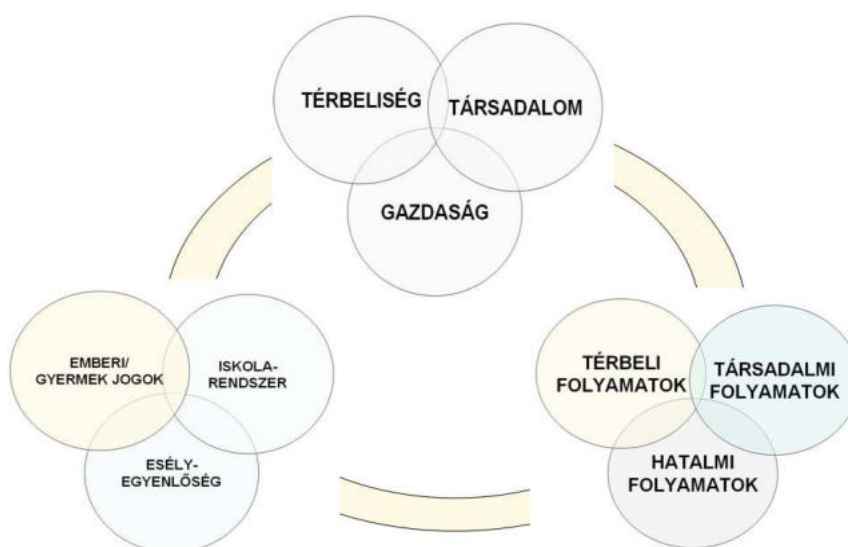
Forrás: KSH 2013.

MELLÉKLET 19.

Év	Köznevelés				Felsőfokú oktatás	Egyéb oktatás	Oktatással összefüggő egyéb kiadások	Összesen
	óvoda	alapfokú oktatás	középfokú oktatás	összesen				
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

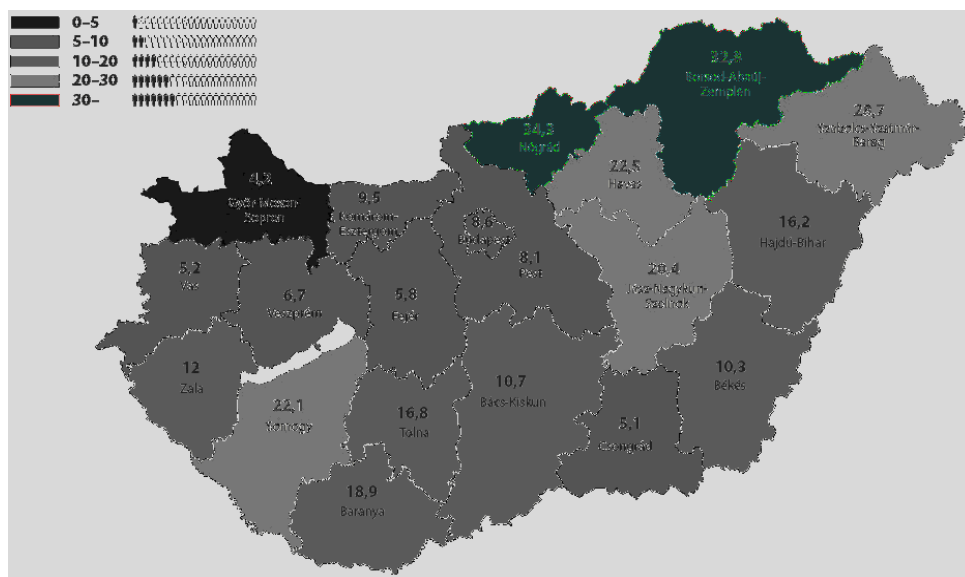
41. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2016) [folyó áron, millió forint]

Forrás: KSH, 2017



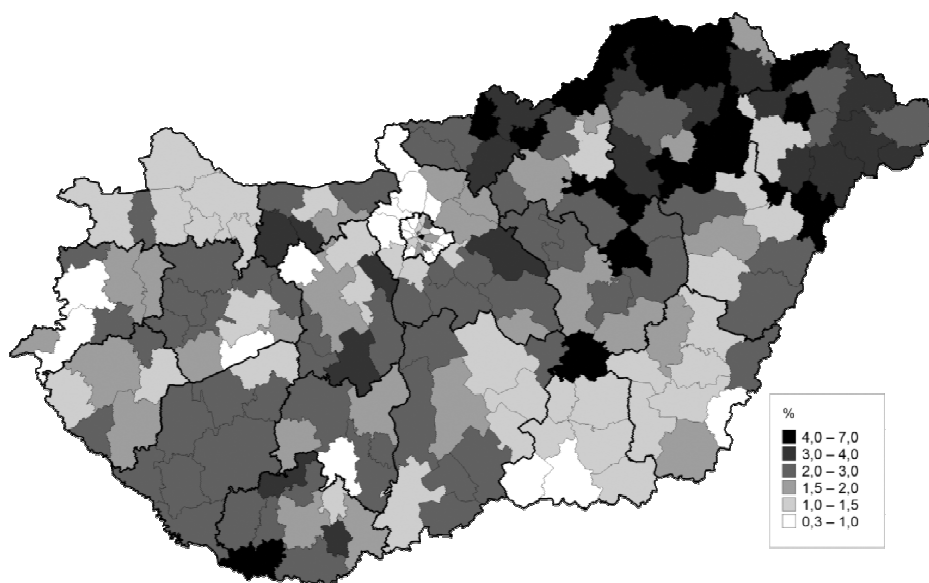
57. ábra: Az oktatási esélyegyenlőtlenségek hátterének vizsgálható szempontjai

Forrás: saját szerkesztés



58. ábra: Roma tanulók becsült aránya

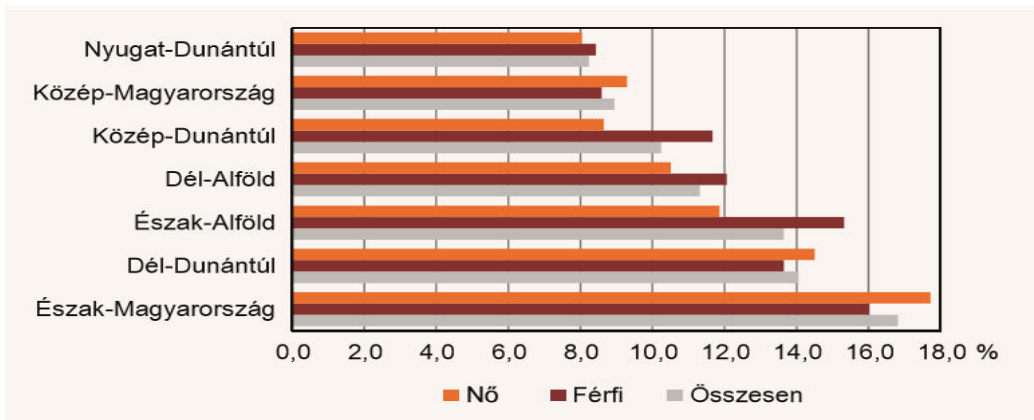
Forrás: Papp Zoltán Attila az OKM 2013-as telephelyi adatai alapján



59. 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.

MELLÉKLET 21.



60. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya nemek és régiók szerint, 2015

Forrás: Statisztikai Szemle 2016. április 28. , KSH, Budapest p. 2.

MELLÉKLET 22.

Típus	Példa	Leírás
1-es típus	<i>Budapest</i> 1 db	Önálló típusként való szerepeltetése valószínűleg a legkevésbé vitatott, népességszáma, urbanitása, az országhatárokon is átnyúló centrum jellege, belső tagoltsága ezt mind indokoltá teszi.
2-es típus	<i>Budapest szuburbái.</i> 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	<i>Megyei jogú városok,</i> 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	<i>Vidéki városok szuburbái</i> 75 település	
5-es típus	Közép- városok	Az iparosított, tradicionális közepesen fejlett középvárosok (iparosított, tradicionális)
6-es típus	<i>Kisvárosok</i>	Alapvetően a Beluszkynál „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	<i>Üdülő- városok</i>	Balaton régió (kivéve Siófok, Keszthely, melyek középvárosok), Hajdúszoboszló, Bük és Harkány.
8-es típus	<i>Városiasodó települések</i>	Az urbánus-rurális tengelyen jócskán a rurális térfélen idegenforgalomhoz kapcsolódó szerepkörük, fejlődő foglalkozásszerkezetük, társadalmi rétegződésük, a szolgáltatások köre, urbanizáltságuk foka, továbbá feltevésünk 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	<i>Városi agglomerációk községei</i>	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 településeggyüttesbe 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 pozíción vidéki agglomeráció, agglomerálódó térség vagy nagyvárosi településeggyüttes kóddal, illetve a T-STAR adatbázisban a T99 változóban szerepelnek.
10-es típus	Üdülőfalvak	A népességgyarapodás és a lakásépítések üteme nem egy városi centrumként meghatározható településről kiáramló népességhez köthető, hanem a Balatonhoz, mint kiemelten preferált üdülőtérülethez, a Dunakanyar, a Mátra – Bükk, a Mecsek és Villány, a Sopron – Kőszeghegyalja, a Tisza-tó és a Velencei-tó – Vértes kiemelt üdülőkörzetek azon településeivel, amelyek nem szuburbán jellegűek.
11-es típus	<i>Falvak.</i>	Legalább 500 fős népességgel rendelkező települések.
12-es típus	<i>Aprófalvak.</i>	A semelyik más kategóriába nem sorolható, 500 főnél kisebb népességszámú települések.

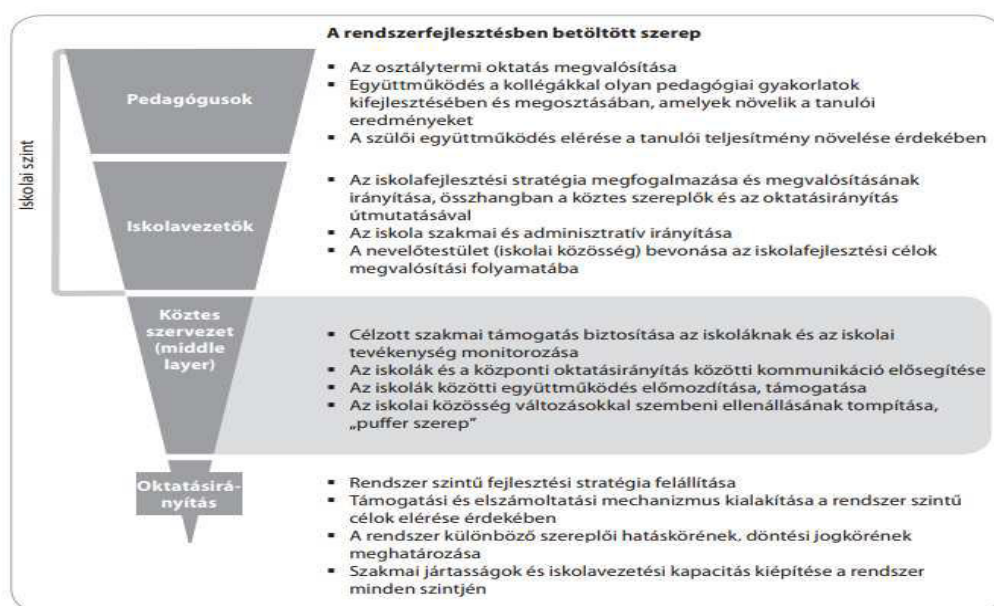
42. táblázat: A településcsoportok tipológiai rendszerezése

Forrás: Saját szerkesztés KSH-kutatások (Németh Zs. 2011) alapján

SZINTEK	KÖZGAZDASÁGI	TERÜLETI		INTÉZMÉNYI	TÁRSADALMI
		TÉRSÉGI	FÖLDRAJZI		
MAKRO	MAKRO-ÖKONÓMIA	GLOBÁLIS	FÖLD, FÖLDRÉSZEK, ORSZÁG-OSZOPORTOK	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

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

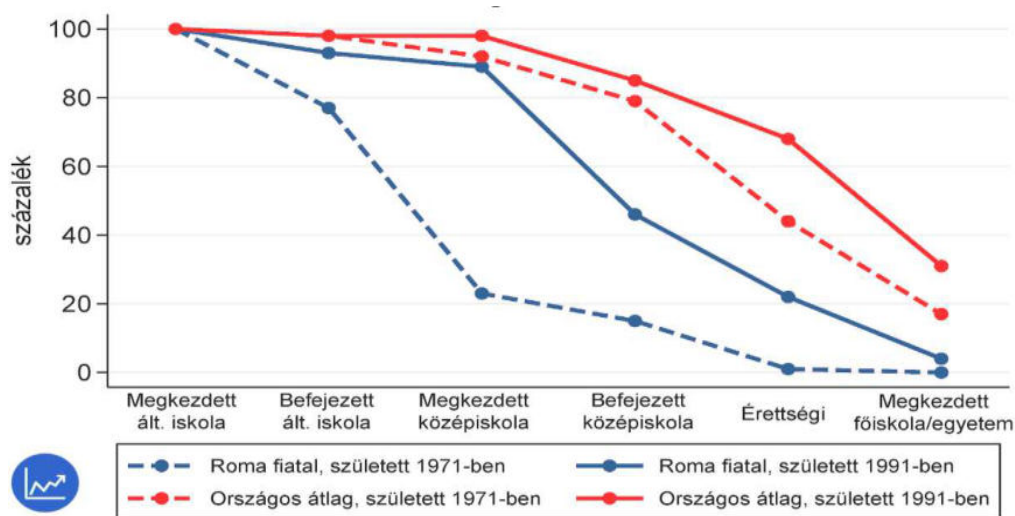
Forrás: saját szerkesztés



61. ábra: Az oktatás eredményességét meghatározó szereplők, a szereplők főbb funkciói és tevékenységei

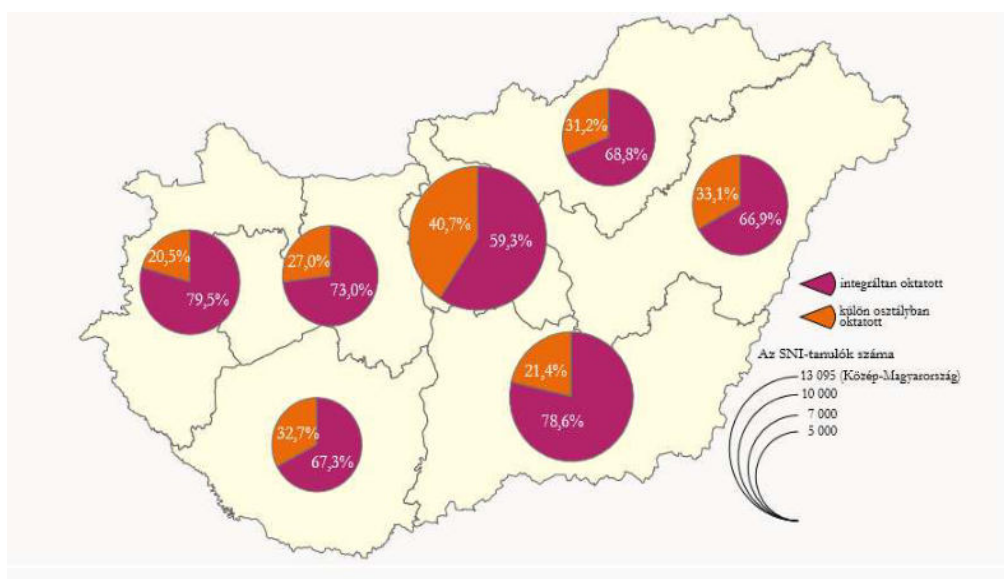
Forrás: Sági Matild 2016

MELLÉKLET 24.



62. 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



63. ábra: Az általános iskolákban integráltan és külön osztályban oktatott SNI-tanulók aránya régiók szerint, 2016/2017.

Forrás: KSH, 2017.

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Globális és lokális gazdasági jelenségek rendszerezése
2. táblázat: A regionális tudomány térbeli egyenlőtlenségen alapuló centrum-periféria paradigmatis modeljének elméleti rendszerezése
3. táblázat: Területi szemléletű elméletek a társadalmi egyenlőtlenségek leírására
4. 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
5. táblázat: Az oktatási esélyegyenlőtlenség közvetlen okai, a jelenségek rendszerezése
6. táblázat: Az oktatási esélyegyenlőtlenség közvetett okai, a jelenségek rendszerezése
7. táblázat: Diagnózisok, magyarázatok, anamnézisek és kezelési módok elemzése az iskolai esélyegyenlőtlenséget magyarázó modellek rendszerében
8. táblázat: Az ökológiai modell szintjei
9. táblázat: A szervezeti érdekek tipológiája
10. táblázat: Az oktatási keretrendszer 8 kulturális dimenzió-párosa
11. táblázat: A területi kvalitatív kutatáshoz, az interjúkészítéshez terepként szolgáló iskolák kiválasztásának sémája a területi szempont (a gazdasági fejlettség), valamint az OKM-eredmények alapján
12. táblázat: A területi mutató és a szociális háttér eltéréseinek hozzájárulása a teljesítmény varianciájához területi és teljesítménymutatók alapján
13. táblázat: A kontextuális effektus vizsgálata a MPHÉ alapján a tanulói CSHI és egyéni teljesítmények és az iskola szociális háttérének függvényében
14. táblázat: A korrelációs együtthatók a megyei GDP és a FEH-eken mért teszteredmények között
15. táblázat: Korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények és a megyében az egy főre jutó GDP között
16. táblázat: Parciális korrelációs együtthatók a megyei átlagos teszteredmények, valamint az egy főre jutó GDP-értékek között, a megyei átlagos CSHI kontrollálásával
17. táblázat: Az iskolaépület színvonalát jelző változó és a teszteredmények korrelációs együtthatói
18. táblázat: Az internet- és számítógép-ellátottság szerinti eredményelemzés a területi mutató CSHI-átlaga az iskolánkénti teljesítménymutatók alapján

19. táblázat: Internetre kötött számítógépek mennyiségének eloszlása (100 tanulóra vetítve) a teljesítmény és a pedagógiai hozzáadott érték függvényében Pearson-féle korrelációs számítás és szignifikancia elemzéssel
20. táblázat: A 100 tanulóra jutó, internetre kötött számítógép hatása az iskolai teljesítményre a diákok családi hátterének kiszűrésével
21. táblázat: A jogvédő szervezetekhez fordulók területi megoszlása 2016
22. táblázat: A beadványok területi megoszlása. Oktatási Jogok Biztosa
23. táblázat: Az ombudsmani beadványok száma a 2015 és 2016-os évi adatok alapján megyei felosztásban
24. táblázat: A családi háttérindex, valamint a településtípus „hatása” a tanulói teljesítményre (teszteredmények), illetve a pedagógiai teljesítményre a 2010 és 2016 közötti időszakban
25. táblázat: Szervezeti kapcsolatok és teljesülés
26. táblázat: Szervezeti kapcsolatok és teljesülés továbbfejlesztett változata
27. a, b, c. táblázat: Iskolai tanulási helyzetek – Kulturális dimenziók elemzési keretrendszer
28. táblázat: A hazai és a nemzetközi kutatásokban vizsgált iskolai és osztálytermi légkör összetevői

MELLÉKLET (táblázatok):

29. táblázat: Az USA államok egy főre jutó oktatási kiadásai, az általános iskolai teljes kiadások változása az alapfokú / középfokú oktatásban. (Inflációkövetés, 2014-es dollárárfolyam)
30. a és b táblázat: Ombudsmanhoz benyújtott panaszok területi eloszlása 2015-ben és 2016-ban
31. táblázat: Általános iskolai tanulók számának időbeli változása területi megoszlás szerint 2000-2013 között
32. táblázat (-3 – +2 CSHI közötti 0.5-ös csoportosításban): Az oktatás kontextuális hatásának vizsgálata az iskolai teljesítmény (matematikai teljesítménymérés) alapján
33. táblázat: A GDP alternatívái: HDI, GII, MPI, HPI. mutatószámok jellemzése
34. táblázat: Területi elemzések alapjai: klasszikus és alternatív gazdasági mutatók
35. táblázat: A pedagógusokhoz intézett kérdések az iskolai területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz (brainstorming eredménye pedagógushallgatókkal)
36. táblázat: A területi esélyegyenlőtlenség kutatáshoz irányított interjú (vezérfonal)
37. táblázat: Általános iskolai nevelés és oktatás (1990–2017)
38. táblázat: Általános Iskolák adatai (iskolák, osztálytermek száma, tanulói, pedagógusi létszámok stb.)
39. táblázat: Megyék gazdasági teljesítménye (GDP/fő)
40. táblázat: A magyarországi általános iskolai lemorzsolódás különböző területi szinteken (régió, megye, kistérség) tanulók létszáma és arányai szerint
41. táblázat: A költségvetés oktatási kiadásai (2001–2016) [folyó áron, millió forint]
42. táblázat: A településcsoportok tipológiai rendszerezése
43. táblázat: Közgazdasági, területi, intézményi és társadalmi elemzési szintek

ÁBRAJEGYZÉK:

1. ábra: Az egyenlőtlenség közgazdaság–területiség–társadalom háromszögének fraktálszerű leképeződése
2. ábra: Társadalmi osztályok alakulása a szocialista érában
3. ábra: Társadalmi kategóriák rendszerezése a nyolcvanas években
4. ábra: Magyarország társadalmi és területi rétegződése
5. ábra: Magyarország településének hierarchiaszintjei
6. 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!)
7. ábra: Közlekedési hálózatok és logisztikai központok
8. ábra: térségek lehatárolódási folyamata, a régiók kialakítása
9. ábra: A csomóponti régiók kialakulásának folyamata
10. ábra: A regionális egyenlőtlenségeket meghatározó tényezők
11. ábra: A tényezőellátottság területi szempontú egyenlőtlenségi modellje
12. ábra: A magyar nők és férfiak várható élettartama (35 éves kortól a hátralévő évek száma településtípusonként és iskolai végzettség szerinti bontásba (0 pont = 35+)
13. ábra: Magyarország településeinek népességszám-változása 2006–2011 között
14. ábra: Lokális iskolarendszer piramis: a 3-8 iskolával rendelkező településeken kialakuló, rétegzett, szegregált alapfokú oktatás
15. ábra: Általános iskolák eloszlása a kistérségek között 2001–2010
16. ábra: Hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban települési és járási szinten 2014.
17. a, b, c ábra: A felsőfokú végzettségűek arányának területi eloszlásának időbeli változásai 1990, 2001, 2011.
18. ábra: A finn és a magyar oktatási rendszer összehasonlítása
19. ábra: Az iskolai teljesítmény és a szülők foglalkozásának összefüggései az OECD országokban
20. ábra: Oktatási egyenlőtlenségek az OECD tagországaiban a PISA-teszt eredményeinek átlagos eltéréséből és a szociális háttér mutatójának arányából
21. ábra: A szociokulturális hátrány elemei
22. ábra: Bronfenbrenner ökológiai modellje a gyerekre hatást gyakorló csoportokat, intézményeket és kulturális nézetrendszereket mutatja
23. ábra: Mi motivál? A Maslow-féle szükséglethierarchia-modell és a Herzberg-féle motivációs modell alkalmazása az oktatásban
24. ábra: Az iskolai kultúra megítélésének, értékelésének és fejlesztésének fogalmi kerete
25. ábra: Az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségekre adott válaszai a történelem során

26. ábra: Átlagos magyar cég munkahelyi kultúrájának modellje az Olson-féle Circumplex szervezetkultúra-diagnosztikai eszközzel megjelenítve
27. ábra: Magyarország társadalmi és szervezeti kultúrájának elemzése Hofsete 6D-modellje alapján
28. ábra: Iskolai szervezet és oktatási rendszer elemzése a jéghegy modellben
29. ábra: Az iskolai esélyegyenlőséghez és méltányos oktatáshoz kapcsolható elméletek rendszere
30. ábra: A szocioökonómiai háttér hatása a diákok szövegértési és olvasási készségére (százalékban)
31. ábra: tanulók képességmegoszlása az egyes régiókban az átlageredmény szerinti növekedő sorrendben a 2016-os felmérés alapján
32. Ábra: Az egyes településtípusokon található diákok képességmegoszlása
33. ábra: A szociális adottságok, a családi háttér, a területi egyenlőtlenségek és az iskolai kultúra hatása az iskolai teljesítményre a kutatási eredményeink szerint
34. ábra: Kutatási helyszíneink térképe és háromdimenziós szempontrendszer-elemzése
35. ábra: A szociális adottságok, a családi háttér, a területi egyenlőtlenségek és az iskolai kultúra hatása az iskolai teljesítményre a közvélekedés szerint
36. ábra: A komplex adatok és indikátorok (területi, szociális és iskolai adatok) összefüggéseinek elemzése
37. ábra: A beadványok, panaszok tematikai megoszlása
38. ábra : A beadványok területi megoszlása 2015 és 2016. évre vonatkozóan
39. ábra: Beadványok száma a megyék lakosságának arányában, 2016.
40. ábra: A 18 éves és afölötti korosztályokban a legalább érettségivel rendelkező lakosság aránya megyei felosztásban
41. ábra: A beadványok száma a 2015 és 2016-os évi adatok alapján területi (megyei) felosztásban
42. ábra: A kutatásunkban tanulmányozott hatásrendszer
43. ábra: Az oktatás esélyegyenlőtlenségét „meghatározó” tényezők és folyamatok iskolarendszer-fókuszú elemzése
44. ábra: Az iskolai esélyegyenlőtlenségek összefüggésrendszerének gyermekfókuszú elemzése

MELLÉKLET (ábrák):

45. ábra: Mind-map: az egyenlőség és irányítás társadalomelméleteinek rendszere
46. ábra: A PISA (matematika, szövegértés és természettudomány) felmérések nemzetközi eredményei a 2015-ös évben
47. ábra: A társadalmi rétegek területi megoszlása régióként a foglalkoztatottak körében,
48. ábra: Roma általános iskolás tanulók becsült aránya megyénként
49. ábra: A hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya, %, 2014/2015.
50. ábra: Pedagógusok átlagfizetése (amerikai dollárba átszámolva) 2017. szeptemberi adatok alapján
51. ábra: a területi tőke eloszlása Magyarországon
52. ábra: A területi tőke Magyarországon (a legjobb és legrosszabb helyzetű járások)
53. ábra: Hátrányos helyzetű kistérségek Magyarországon.
54. ábra: Ezer lakosra jutó általános iskolai tanulók száma (2011/12-es tanév)
55. ábra: Iskolák informatikai ellátottsága (számítógéppel ellátott általános iskolai feladatellátási helyek aránya a 2011/12-es tanévben)
56. ábra: Infrastrukturális iskolai ellátottság
57. ábra: Az oktatási esélyegyenlőtlenségek hátterének vizsgálható szempontjai
58. ábra: Roma tanulók becsült aránya
59. ábra: Lemorzsolódással veszélyeztetett gyermekek területi megoszlása Magyarországon 2015-ben
60. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya nemek és régiók szerint, 2015
61. ábra: Az oktatás eredményességét meghatározó szereplők, a szereplők főbb funkciói és tevékenységei
62. ábra: Roma fiatalok és minden fiatal átlagos iskolai végzettsége két generációban
63. ábra: Az általános iskolákban integráltan és külön osztályban oktatott SNI-tanulók aránya régiók szerint, 2016/2017.

ADATLAP