

GYEREKESÉLY FÜZETEK 6.

KONFERENCIA AZ ESÉLYEGYENLŐSÉGET NÖVELŐ ÓVODAI-ISKOLAI JÓ GYAKORLATOKRÓL

Bátonyterenye
2009. október 16–17.



NEMZETI STRATÉGIA
2007–2032

GYEREKESÉLY FÜZETEK 6.

KONFERENCIA
AZ ESÉLYEGYENLŐSÉGET NÖVELŐ
ÓVODAI-ISKOLAI JÓ GYAKORLATOKRÓL

Bátonyterenye, 2009. október 16–17.

Budapest, 2010



Készült az MTA-MeH Stratégiai kutatási megállapodáson belüli
„A Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program kimunkálása” projekt keretében

A Miniszterelnöki Hivatal, Bátonyterenye Városa és a Többcélú Kistérségi Társulás,
valamint az MTA Gyermekszegénység Elleni Program
közös konferenciája
a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség támogatásával
az esélyegyenlőséget növelő óvodai-iskolai jó gyakorlatokról



Nemzeti Fejlesztési Ügynökség

ÚMFT infovonal: 06 40 638 638

nfu@meh.hu • www.nfu.hu

norwegian financial mechanism

**norway
grants**

eea financial mechanism
**eea
grants**
iceland liechtenstein norway

Szerkesztette:

Ferge Zsuzsa és Makai Tóth Mária

© Szerzők, 2010

Szerkesztés © *Ferge Zsuzsa, Makai Tóth Mária*, 2010

ISBN 978-963-508-592-7

ISSN 1788-9936

Kiadja az MTA TK Gyermekszegénység Elleni Programiroda
A kiadásért felel: *Ferge Zsuzsa* programvezető

TARTALOM

NYITÓ PLENÁRIS ÜLÉS ♦ 7

KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR
ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZEGREGÁCIÓ
MAGYARORSZÁGON AZ EZREDFORDULÓ UTÁN ♦ 9

VIRÁG TÜNDE
A KÖZOKTATÁS LEHETŐSÉGEI
EGY GETTÓSODÓ TERÜLETEN ♦ 61

ALMÁSI ISTVÁN
AZ ISKOLÁK INTEGRÁCIÓJA HÓDMEZŐVÁSÁRHELYEN ♦ 75

RADICSNÉ PINTÉR ILONA
INTEGRÁCIÓ A BÁTONYTERENYEI ÓVODÁKBAN ♦ 83

SZEKCIÓ-ÖSSZEFOGLALÓK ♦ 89

1. SZEKCIÓ:
A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATA (DARVAS ÁGNES) ♦ 91

2. SZEKCIÓ:
OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ TELEPÜLÉSI SZINTEN (KUN ZSUZSA) ♦ 98

3. SZEKCIÓ:
ÚJ MÓDSZEREK AZ ÓVODÁBAN (KENDE ANNA) ♦ 106

4. SZEKCIÓ:
ÚJ MÓDSZEREK AZ ISKOLÁBAN (ZÁGON BERTALANNÉ) ♦ 111



5. SZEKCIÓ:
ESÉLYEK KÖZÉPFOKON (DANDÉ ISTVÁN) ♦ 116

6. SZEKCIÓ:
ESÉLYJAVÍTÓ LEHETŐSÉGEK
AZ ISKOLÁBAN, TANÓRÁKON TÚL (ERDŐS JUDIT) ♦ 120

7. SZEKCIÓ:
ESÉLYJAVÍTÓ LEHETŐSÉGEK
AZ ISKOLÁN KÍVÜL, TANÓRÁKON TÚL (BERKI JUDIT) ♦ 128

ZÁRÓ PLENÁRIS ÜLÉS ♦ 135

KULLMANN ÁDÁM
AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG ÉRVÉNYESÍTÉSE
A LEGHÁTRÁNYOSABB HELYZETŰ
KISTÉRSÉGEK PROGRAMJÁBAN,
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ OKTATÁSRA – ÖSSZEFOGLALÓ ♦ 137

WINKLER MÁRTA
ÖRÖMMEL ÉLNI AZ ISKOLÁBAN ♦ 138

FERGE ZSUZSA
PEDAGÓGIAI ODAADÁS
ÉS TÁRSADALMI ELKÖTELEZŐDÉS – ZÁRSZÓ ♦ 143

SZERZŐINK ♦ 153

Nyitó plenáris ülés

ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZEGREGÁCIÓ MAGYARORSZÁGON AZ EZREDFORDULÓ UTÁN*

Ebben a tanulmányban a 2006. évi országos kompetenciamérés – minden iskolára és egy iskolai évfolyam minden tanulója kiterjedő – adatfelvételére támaszkodva megpróbáljuk részletesen feltárni a magyarországi iskolai szegregáció jelenségét: az iskolák közötti és az iskolákon belüli osztályszintű elkülönülés mértékét, településszintű és regionális (kistérségi léptékű) térbeli különbségeit és a szegregáció mértékét befolyásoló összefüggéseket. Az elemzés újdonságát a teljeskörűsége adja. Az elmúlt évtizedben számos mélyreható elemzés született, amely a magyar közoktatás bizonyos részeit lehatárolva vagy egy-egy nagyobb város vagy városrész iskolapolitikáját elemezve tárta fel az iskolai szegregáció mozgatórugóit és rejtett mechanizmusait. Az itt következő tanulmány azonban az első, amely minden általános iskolára és az ország egészére nézve próbál megfogalmazni az iskolai szegregációról érvényes állításokat.** Journal of Economic Literature (JEL) kód: H75, I21, J15.

Az ezredforduló óta, amikor az első PISA-felvétel¹ eredményei napvilágot láttak, országok sora kényszerült újragondolni oktatáspolitikájának egészét. Németországban a miért teljesítményekkel való elégedetlenség valóságos sokkot váltott ki. Újságcikkek, rádió- és televíziós műsorok sokasága próbált a végére járni a várakozásoktól elmaradó teljesítmények okainak. Magyarországon a 2000. évi első felmérés eredmé-

* A tanulmány *Kertesi Gábor* Iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után címmel szóban elhangzott előadásának írásos változata, amely megjelent a *Közgazdasági Szemle* 2009. novemberi számában. A tanulmányt, amelyet változatlan formában közölünk, a szerzők és a lap hozzájárulásával adjuk közre.

** Köszönettel tartozunk *Németh Nándor* kollégánknak a tanulmányban szereplő térképek megrajzolásáért és *Gyöngyösi Győzőnek* kiváló asszisztensi munkájáért. A tanulmány elkészítését a Közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című NFÜ projekt (267/2008), az Oktatás, foglalkoztatás, versenyképes gazdaság Magyarországon a XXI. században című Jedlik Ányos program (B2-2006-0016), valamint az Alacsony iskolázottság reprodukciója című OTKA program (68523K) támogatta.

¹ PISA: a tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja.

neyeit – a várttól jócskán elmaradó eredményeket és a magyar közoktatás szélsőséges egyenlőtlenségi tendenciáiról szóló beszámolókat – a pedagógustársadalom és a szakértők egy része hitetlenkedve fogadta. Többen torz tükörről, pontatlan mérésekről, a magyar pedagógiai gyakorlatnak nem megfelelő mérési eljárásokról panaszkodtak. Az azóta eltelt évtizedben háromévenkénti ciklusokban négy PISA-felmérés készült el, melyből háromnak a nemzetközi jelentése is napvilágot látott. E három jelentés egybehangzó tanúsága szerint Magyarország egyike a világ azon országainak, ahol iskola- és osztályszinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, jó képességű, középosztálybeli gyermekek, illetve a tanulási nehézségekkel küszködő, nehezebben tanítható, szegény és iskolázatlan családokból származó tanulók (*Balácsi és szerzőtársai* [2005], [2007], *Csapó és szerzőtársai* [2009]).

Ebben a tanulmányban a 2006. évi országos kompetenciamérés – minden iskolára és egy iskolai évfolyam minden tanulója kiterjedő – adatfelvételére támaszkodva megpróbáljuk részletesen feltárni a magyarországi iskolai szegregáció jelenségét: az iskolák közötti és az iskolákon belüli osztályszintű elkülönülés mértékét, település-szintű és regionális (kistérségi léptékű) térbeli különbségeit és a szegregáció mértékét befolyásoló összefüggéseket. Az elemzés újdonságát a teljeskörűsége adja. Az elmúlt évtizedben számos mélyreható elemzés született, amely a magyar közoktatás bizonyos részeit lehatárolva vagy egy-egy nagyobb város vagy városrész iskolapolitikáját elemezve tárta fel az iskolai szegregáció mozgatórugóit és rejtett mechanizmusait.² Az itt következő tanulmány azonban az első, amely minden általános iskolára és az ország egészére nézve próbál megfogalmazni az iskolai szegregációról érvényes állításokat.

A tanulmány felépítése a következő. Elsőnek megpróbáljuk megindokolni, hogy miért tekintünk megkérdőjelezendőnek egy magas szegregációval jellemezhető állapotot. Az iskolai elkülönítés elutasítása – véleményünk szerint – nem magától értetődő. Érdekes összegyűjteni az elkülönítő gyakorlattal szemben felhozható érveket. A következő részben ismertetjük adatforrásainkat és a szegregáció mérésekor követett mérési eljárást. Majd egy egyszerű példán bemutatjuk mérési eljárásunkat. Ezután kerítünk sort az empirikus elemzésre: az iskolák közötti és iskolákon belüli szegregáció országos értékeinek ismertetésére, az elkülönítő gyakorlat területi különbségeinek feltérképezésére, a városi és kistérségi szegregációs indexek szóródását meghatározó összefüggések feltárására, a roma tanulók iskolai szegregációját jellemző hosszú távú trendek felrajzolására. Ezt követően egy rövid kitekintésben összevetjük a magyar adatokat az iskolai szegregáció egyesült államokbeli mértékét jellemző adatokkal. Gondolatmenetünket az elemzésből következő társadalompolitikai dilemmák megfogalmazásával zárjuk.

.....
² Az iskolai szegregációval foglalkozó újabb írások közül a fontosabbak: Havas–Kemény–Liskó [2002] könyve, illetve Havas–Liskó [2005] és Zolnay [2005] tanulmányai.

Az iskolai szegregáció mint társadalmi probléma

Miért tekintjük tudományos vizsgálódásra méltónak az iskolai szegregáció jelenségét? Miért problematikus a különböző társadalmi háttérű, bőrszínű vagy iskolai teljesítményű tanulók elkülönítése? Mielőtt az empirikus elemzésbe belefognánk, megpróbáljuk számba venni az iskolai szegregációnak mindazokat a várható következményeit, amelyek miatt megkérdőjelezendők tartunk egy magas iskolai szegregációval jellemezhető állapotot. A következmények két nagyobb csoportját fogjuk megvizsgálni: 1. a szegregáció hatását a csoportközi kapcsolatokra és ezen keresztül egy sor más társadalmi következményre, illetve 2. a szegregáció hatását az iskolai teljesítményekre. A kifejtés elkerülhetetlenül vázlatos lesz.

A szegregáció hatása a csoportközi kapcsolatokra

A szegregáció körülményei között a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó diákok között *kevesebb kontaktusra nyílik lehetőség*, mint integrált körülmények között. Mivel az iskola a társadalomnak leginkább az az intézményrendszere, amelyben a társadalom minden jövőbeli felnőtt tagja nemcsak alkalmasszerű, de évekig tartó stabil közösségekben, közvetlen személyes kapcsolatok révén szerezhet tapasztalatot más társadalmi, etnikai csoportokhoz tartozó emberekről, az iskolai elkülönülés ennek a tapasztalatszerzésnek a lehetőségét ássa alá. Ez több tekintetben is súlyos következményekhez vezethet.

1. Az egymás különbözőségéről kevés személyes tapasztalattal rendelkező emberek nehezebben tudnak felnőttkorukban egymással együtt élni. A személyes tapasztalat hiánya táptalaja a bizalmatlanságnak, az előítéleteknek, a sztereotípiáknak, a későbbi csoportközi konfliktusoknak (*Allport* [1999]).

2. Olyan társadalomban, ahol jelentős a különböző társadalmi csoportok elkülönülése, a politikai nemzet széttagozott. Az emberek nem élnek meg közös tapasztalatként, hogy a nemzet az *valamennyi állampolgár* közössége, és nem csak bizonyos embereké. Az elkülönülés azt jelenti, mintha bizonyos emberek *kívül lennének* a nemzet politikai közösségén (*Loury* [2006]).

3. Minél erősebb az előbbi értelemben a nemzet politikai széttagozottsága, annál nehezebben fogadja el a társadalom „belül levő” része a „kívül levők” költségvetési eszközökkel való támogatását (*Gilens* [1995], [1999]). Ez tartósítja a „kívül levők” hátrányait, hiszen a hátrányok ledolgozása pénzbe kerül, amit nagyjából csak a társadalom középrétegei képesek viselni.

4. A társadalom szegénységben élő csoportjai és hátrányos helyzetű etnikai kisebbségei sok tekintetben a lakóhelyi és társadalmi izoláció körülményei között élnek az életüket. Ebből a perspektívából nézve az iskola egyedülálló lehetőséget jelent a számukra ahhoz, hogy személyes ismeretségekhez jussanak a társadalom konszolidált középrétegeihez tartozó emberekkel. Habár az integrált iskolai közösség sem

jelenti feltétlenül azt, hogy a szegény vagy kisebbségi gyermekek társadalmi és etnikai különbségeken átnyúló tartós barátságokra tesznek szert, a közös iskolai múlt mégis megalapozhat számukra társadalmi izolációjukból kivezető „gyenge kapcsolatokat”, amelyek fontos erőforrásokat jelenthetnek számukra felnőtt életük során (lásd *Granovetter* [1973], [1983], [1986], *Wells–Crain* [1994], valamint *Loury* [2006] 99–100. o.). A két legfontosabb terület a középiskolai és felsőfokú továbbtanulás, illetve az álláskeresés (lásd erről *Granovetter* [1974], *Holzer* [1987], [1988], *Montgomery* [1991], [1992], [1994], *Ioannides–Loury* [2004]). A betöltésre váró álláshelyekről és a továbbtanulási lehetőségek meglétéről való információk, az állások és a továbbtanulási lehetőségek kvalitatív tulajdonságairól való információk, valamint az állások és továbbtanulási lehetőségek kiközvetítésekor gyakorta szükséges személyes referenciák olyan „erőforrások”, amelyeknek hiányában a társadalmi elszigeteltségben élő emberek nem nagyon tudnak kitörni izolált helyzetükből. „Az a tény, hogy a szegények társas energiájuk nagy részét egymás közötti erős kapcsolataikra fordítják, azzal a következménnyel jár, hogy kapcsolataik egymáshoz gyéren kötődő kisközösségekbe zárják be őket. Az ilyen zárványokba beszorult emberek elesnek a szélesebb társadalom felé vezető »gyenge kapcsolatok« képviselte előnyöktől. Ez szegénységük újratermelődésének egyik oka.” (*Granovetter* [1983] 213. o.)

Az iskolai szegregáció lebontása természetesen nem jelenti automatikusan azt, hogy a társadalmi és etnikai választóvonalakat áthidaló kapcsolatok valóban létre is jönnek. Ehhez számos más feltétel megléte is szükséges.³ Tapasztalatok szerint a csoportközi kontaktusok gyakoriságát leginkább az azonos iskolában tanuló diákok iskolaidőn túli, közösen eltöltött szabadidős tevékenységeinek előmozdításával lehet növelni (lásd például *Hallinan–Smith* [1985], *Schofield* [1991], *Wells–Crain* [1997], *Clotfelter* [2002]). Az amerikai iskolai deszegregáció fél évszázados történetét összefoglaló könyvében *Clotfelter* [2004] így foglalja össze a történet legmaradandóbb eredményeit és tanulságait: „Noha a különböző bőrszínű tanulók közti barátságok még mindig inkább a kivételt jelentik, mint a szabályt, ma már rutinnak számít az, ahogy a szabadidős egyesületek sokaságában létrejövő »laza kapcsolatok« áthidalják a faji választóvonalakat. Etnikailag vegyes futballcsapatok és birkózóegyesületek, diákzenekarok és iskolai klubok ezrei nyújtanak lehetőséget az általános és középiskolák diákjainak arra, hogy a másik faji vagy etnikai csoport tagjait önálló egyénekként, és ne faji sztereotípiák megtestesítőjeként lássák. Lehet, hogy az iskolai

.....
³ Jóllehet az is nyilvánvalóan igaz, hogy a csoportok közötti mesterséges határok lebontása (a deszegregáció) nélkül bármilyen egyéb feltétel biztosítása is hatástalan. *A határok lebontása szükséges, de nem elégséges feltétel.* Vannak esetek persze, amikor a lehetőség önmagában elegendő a realizált kapcsolatok számának szignifikáns emelkedéséhez. *Marmaros–Sacerdote* [2006] egy olyan esetről számolnak be, amikor egy egyetemi kollégiumban a fekete és fehér bőrű elsőéves diákokat, szakítva a korábbi elkülönítő gyakorlattal, vegyesen helyezték el. Ez a körülmény önmagában – minden egyéb tényező változatlansága mellett – háromszorosára növelte a fekete és fehér bőrű diákok egymás közötti (e-mail-forgalomban mért) kontaktusait.

deszegregáció tökéletlen forradalom volt, és eredményei elmaradtak attól, amit az integráció hívei eredetileg megálmodtak, de mégis igazi forradalom volt.” (10. o.)

A szegregáció hatása az iskolai teljesítményekre

Az iskolai szegregáció tipikusan és rendszerszerűen *alacsony színvonalú oktatással jár együtt*. Ez annál is súlyosabb társadalmi probléma, mivel kutatások sokasága igazolja, hogy a magas színvonalú oktatás éppen a leghátrányosabb helyzetű tanulók teljesítményét képes a leginkább előmozdítani.⁴ Az oksági mechanizmusok megértése a következő összefüggések belátását feltételezi.

Az alacsony státusú társadalmi csoportok (szegény, iskolázatlan, állástalan szülők) gyermekeinek iskolai szegregációja a gyermekek iskolai teljesítménye szempontjából *nem közvetlenül*, a család szociális hátrányai miatt érinti hátrányosan e gyermekeket, hanem a *családi háttér és a gyermek várható tanulmányi sikeressége közti szoros korreláció* következtében. A család hátrányos társadalmi helyzete és a gyermek tanulási problémáinak várható gyakorisága közötti szoros összefüggés világszerte megfigyelhető jelenség; a szegénység generációk közötti továbbörökítésének egyik domináns mechanizmusát képviseli. Az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei középosztálybeli társaiknál átlagosan nagyobb nehézségekkel kezdik az általános iskolát: iskolával konform készségeik és diszpozícióik a társadalom átlagánál többnyire alacsonyabb szinten állnak. Ebből a széles körben megfigyelhető jelenségből vonhatunk le következtetéseket a szegény családok gyermekeinek iskolai szegregációját illetően. E következmények közül mindenekelőtt azt kell hangsúlyozni, hogy a szegény, illetve iskolázatlan szülők gyermekeinek elkülönített oktatása egyszerűen valamilyen mértékű képesség szerinti szelekciót (szegregációt) is bevisz az oktatás rendszerébe. *Ha egy iskolarendszer erősen szelektív, a képesség szerinti szegregáció mindenképpen meghatározó lesz* – akár azért, mert mechanizmusai közvetlenül a képességek szerint szelektálnak, akár azért, mert a társadalmi vagy etnikai szempontok szerinti szelekció elkerülhetetlenül magával hozza a képesség szerinti szelekciót is. A szegregációnak az iskolai teljesítményekre gyakorolt hatását erről a kiindulóponttól lehet felfejteni.

Az iskolai szegregáció ebből nézőpontból nem más, mint a tanulási problémák kumulálódása egy iskolában vagy osztályteremben. A tanulási problémákkal küszködő gyermekek egy iskolában, illetve egy osztályteremben való összesűritése több oknál fogva is odavezet, hogy a szegregált módon oktatott gyermekek számára jutott iskolai szolgáltatások minősége leromlik. Három mechanizmus következtében: 1. a tanári erőforrások – az idő, a figyelem és a szakértelem – a megoldandó pedagógiai feladatok volumenéhez képest szűkösebbé válnak; 2. az oktatás befogadó közege

⁴ Lásd ezzel kapcsolatban *Kertesi–Kézdi [2005a]* tanulmányának a tanári munka minőségéről szóló fejezetét (324–333. o.)

– a kortárs csoport domináns jellegének megváltozása miatt – előnytelenebb lesz; 3. a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből. Vegyük sorra ezeket a következményeket!

1. A túlzott munkaterhelés miatt a tanárok kénytelenek leszállítani a teljesítménykövetelményeiket, csökkentik a tanulókkal szembeni elvárásaikat, és visszavesznek a személyre szabott, egyéni foglalkozások volumenéből. Ha nem tudnak, vagy nem akarnak jelentős többletmunkát fektetni az oktatásba, elkerülhetetlenül azt teszik, ami a lehető legelőnytelenebb a tanulási problémák kezelése szempontjából. A tanulási problémák kezelése ugyanis az átlagosnál jóval több időt, figyelmet és szakértelmet igényelne, illetve személyre szabott, intenzív oktatási módszerek alkalmazását követelné meg (*Knapp és szerzőtársai* [2007]). A leszállított teljesítménykövetelmények és a csökkentett elvárások pedig gyakorta önbeteljesítő proféciaaként működnek, aláássák a teljesíteni akaró diákok motivációját (lásd *Good* [1987], *Ferguson* [1998]).

2. A tanulási problémákkal küszködő gyermekek összesűritése egy iskolában vagy egy osztályteremben a tanulási szituáció szempontjából kedvezőtlen szubkultúra kialakulásához vezethet. A kortárs csoport hangadói a teljesítményt és a tanárokkal való együttműködést stréberségnek minősíthetik, és az iskolai tudással szemben létrehozhatják saját ellenálló kultúrájukat (*Willis* [2000], *Akerlof–Kranton* [2002], *Bishop és szerzőtársai* [2003], *Hanushek és szerzőtársai* [2009]).

3. A tanulási problémák iskola- vagy osztályszintű kumulálódásának egy harmadik és messzebb ható következménye az, hogy a tanárok javadalmazása a nehezebbé váló pedagógiai feladatok tükrében veszít az értékéből. Az állami iskolarendszerben egyetlen tényező van, ami elvileg ez ellen hathatna, az a kiegészítő normatív támogatások jelenléte. Ebből a forrásból azonban általában nem lehet közvetlenül a tanári fizetéseket kiegészíteni, és a pluszerőforrásokat különben sem maguk a nehezebb munkát végző tanárok, hanem az iskolák kapják. Jóllehet a nehezebb pedagógiai feladatokból adódó pluszterhek elsősorban a tanároknak nehezednek, a közoktatási rendszerekben általában nincs olyan pénzügyi mechanizmus, amely ezt a kedvezőtlen hatást a tanárok javadalmazásában megfelelő mértékben kompenzálná.⁵ A tanári fizetések leértékelődése hosszabb távon igen kedvezőtlen következménnyel jár: a tanári állomány kontraszelektív cserélődéséhez vezet. A képzetesebb, igényesebb pedagógiai szemléletet képviselő tanárok számára – ha nem tudnak, vagy nem hajlandók a megnövekedett pedagógiai feladathoz képest aránytalanul alacsony fizetésért dolgozni – vagy az a választás, hogy engednek a követelményeikből, és igénytelenebb

⁵ *Hanushek és szerzőtársai* [2004] számításai szerint igen magas (20-30, sőt 50 százalékos) fizetésemelés kellene ahhoz, hogy érzékelhető mértékben csökkenjen a rossz előmenetelű diákokat nagy számban oktató iskolákból a tanárok elvándorlása. Magyarországon 2009 januárjától életbe lépett egy új szabályozás, amely a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek után bérpótlékokat biztosít a tanárok részére, ha az érintett iskolák integrált körülmények között oktatják a gyermekeket. Ennek a rendszernek a működéséről még nem rendelkezőnk tapasztalatokkal.

pedagógiai gyakorlatra térnek át, vagy pedig keresnek maguknak olyan munkahelyet, ahol megfelelő minőségi garanciák mellett arányban áll egymással a munkaterhelés és a javadalmazás. A szegregált iskolát az igényesebb tanárok otthagyják, s akik a helyükre lépnek, azok (a kivételektől eltekintve) kevesebb tudással rendelkeznek, rosszabb képességűek, vagy egyszerűen csak igénytelenebbek (*Jackson* [2009]).

Leszállított teljesítménykövetelmények, a tanulással szembehelyezkedő kortárs-csoportos szubkultúra, tanári kontraszelekció – ezek a szegregációnak az iskolai teljesítményekkel összefüggő következményei. Mindezek együttesen odavezetnek, hogy a szegregált iskolákban a csökkentett minőségű oktatás lesz a norma. Egy olyan összekapcsolódó tünetegyüttes jön létre, ahol ez a három komponens tartósítja a hátrányos társadalmi helyzetű fiatalok alacsony tanulmányi teljesítményét.

A szegregáció mérése

Az iskolai elkülönülés mértékét egy országos hatókörű államigazgatási adatfelvétellel (az országos kompetenciamérés) valamennyi általános iskolára kiterjedő adataival vizsgáljuk. A számításokhoz a 2006. évi adatfelvételt használjuk. A hazai kompetenciamérések történetében ez volt az első olyan vizsgálat, amely néhány évfolyam esetében a tanulók teljes körére kiterjedt. Az iskolák, illetve bizonyos évfolyamok teljes körét lefedvén, a kompetenciamérések és a hozzájuk tartozó háttérkérdőívek adatai egyedülálló lehetőséget nyújtanak arra, hogy az iskolarendszer egészére nézve fogalmazhassunk meg állításokat – többek között – a különböző társadalmi helyzetű tanulók iskolák közötti, illetve iskolán belüli elkülönülésének mértékéről és az iskolai szegregáció területi különbségeiről.

Először részletesebben ismertetjük a számítások alapjául szolgáló adatokat. Ezután bemutatjuk a szegregáció mérésére alkalmas lehetséges mérési eljárások közül az általunk választott mérési eljárást. Mivel a szegregáció mérésénél a csoportközi kontaktusok mértékét tekintjük perdöntőnek, olyan mérési eljárást választottunk, amely az elkülönülés következményeit a lehetséges kontaktusok mértékének csökkenésén méri. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért egy egyszerű számpéldán, „működés közben” is bemutatjuk az általunk használt szegregációs mutatók bizonyos tulajdonságait. A fejezet lezárásaképpen áttekintést adunk a statisztikai elemzés során alkalmazott szintekről és dimenziókról.

Adatforrások

Országos kompetenciamérés keretében 2001 óta kerül sor Magyarországon a közoktatásban tanuló diákok tudásának standardizált tesztekkel történő mérésére.⁶ Az adatfelvétel során jellemzően a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók olvasási-szövegértési, valamint matematikai eszköztudását, illetve a 4. évfolyamos tanulók alapkészségeit mérik. Az érintett iskolák, illetve tanulók részére az évente egyszeri alkalommal megtartott kompetenciamérésben való részvétel kötelező. Az adatfelvétel módját a tanév rendjét szabályozó rendelet rögzíti. A méréseket szakmai szempontból az Oktatási Hivatal tervezi meg és bonyolítja le. A standardizált tesztek – a nemzetközi PISA-felvételhez hasonlóan – nem azt mérik, mennyire ismerik a tanulók az iskolában megtanult tananyagot, hanem hogy mennyire képesek a tanultakat életszerű helyzetekben alkalmazni, tudásuk milyen mértékben használható.

A kompetenciamérések a közoktatás valamennyi intézményére kiterjednek. A mérés keretében, intézményszinten minden iskolára nézve gyűjtnek adatokat. A felmért tanulói kör azonban 2006-ig évfolyamtól függően, évről évre változó volt: az egyes évfolyamokon a tanulók különböző méretű reprezentatív mintái töltötték ki a tesztet. 2006 volt az első év, amikor a mérés az évfolyamok egy részét (a 4. és 8. évfolyamot) tekintve teljes körű volt. Ebben a tanulmányban a 2006. év kompetenciamérésének intézményi és tanulói adataira, a tanulói szintű adatok esetében a 8. évfolyamos tanulók adataira támaszkodunk.

A kompetenciamérések célja, hogy a közoktatási rendszer teljesítményét intézményszintű mélységben értékelhessük. A szóban forgó iskolaértékelések fontos információkat szolgáltatnak az iskolafenntartók és az országos oktatáspolitikai számára az iskolák és az egész közoktatás működéséről. Az iskolaértékelések a kompetenciamérés során felvett teszteredmények mellett egy sor tanulói, iskolai, illetve iskolai telephelyi szintű információt is használnak. Ezen adatok hiányában megfelelően orientáló iskolaértékelések el sem készülhetnének.⁷ Ez utóbbi adatok forrásai a mérések során a résztvevők által kitöltött tanulói, iskolai, illetve telephelyi háttérkérdőívek. A tanulói háttérkérdőívek kitöltése anonimizált és önkéntes. A tanulók a kérdőíveket otthon, szüleikkel közösen töltik ki, és a kitöltött kérdőíveket lezárt borítékban juttatják el iskolájuk közvetítésével az Oktatási Hivatalhoz. A „teljes körű” adatfelvételekben nem vesznek részt a sajátos nevelési igényű diákok és természetesen a hiányzók sem. Országosan az érintett évfolyamok mintegy 90 százaléka vesz részt a felmérésben, és a részt vevő diákok nagyjából 80–85 százaléka tölti ki a tanulói háttérkérdőívet. Az iskolai és telephelyi kérdőíveket az intézményvezetők – az iskolák igazgatói, illetve (ha az intézmény több telephelyből áll) az elkülönült iskolai telephelyek vezetői – töltik ki. Elkülönült telephelynek számít minden olyan iskolai tanítási egység, amely az iskola többi telephelyétől különböző postacím alatt található. Ebben a tanulmány-

⁶ A kompetenciamérésekről részletesen beszámol *Hermann–Molnár* [2008] írása.

⁷ Lásd erről *Balázsi és szerzőtársai* [2006], illetve *Kertesi* [2008] tanulmányát.

ban iskolának az elkülönült iskolai telephelyeket tekintjük. Ennek a választásnak az értelmét az adja, hogy az elmúlt két évtized számos iskola-összevonása következtében jó néhány intézmény ma már egynél több, sok esetben egymástól több kilométer távolságban levő telephelyből áll, amelyek az iskolai szegregáció szempontjából *de facto külön iskoláknak* tekinthetők. Ha ezt a körülményt figyelmen kívül hagyánk, durván alulbecsülnénk az iskolák közötti szegregáció mértékét. A 2006. évi kompetenciamérés nem terjedt ki körülbelül 60 iskolai telephelyre. Ezek között körülbelül 20 olyan intézmény is van, ahol magas (17 intézményben 100 százalékos) a sajátos nevelési igényű tanulók aránya. Az érintett településeken emiatt a valóságosnál bizonyosan alacsonyabb szegregációs indexeket becsülünk. Az 1. táblázat áttekinthető formában mutatja információforrásainkat.

1. táblázat: Áttekintés a szegregációs mérőszámok adatforrásairól^a

A szegregációs mérőszámok szintjei	Milyen információ alapján számoltuk a szegregációs mérőszámokat?		
	roma etnikai hovatartozás	hátrányos helyzet (rendszeres gyermekvédelmi támogatás megléte)	anya iskolai végzettsége (0–8 osztályt végzettek versus magasabb iskolázottságúak)
<i>Iskolák közötti különbségek (iskola = elkülönült telephely) (csak azon településekre értelmezve, ahol van legalább két általános iskolai telephely)</i>	<p><i>forrás:</i> OKM telephelyi kérdőív <i>kérdés:</i> Megítélése szerint az önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak az általános iskolás tanulók között roma tanulók?</p> <p><i>válaszoló:</i> iskolaigazgató vagy az iskolai telephely vezetője <i>az információ tartalma:</i> az összes általános iskolai évfolyamra járó tanuló telephelyi szintű becsült adata</p>	<p><i>forrás:</i> OKM telephelyi kérdőív <i>kérdés:</i> Megítélése szerint az önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak az általános iskolás tanulók között rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő tanulók?</p> <p><i>válaszoló:</i> iskolaigazgató vagy az iskolai telephely vezetője <i>az információ tartalma:</i> az összes általános iskolai évfolyamra járó tanuló telephelyi szintű becsült adata</p>	
<i>Iskolán (telephelyen) belüli (osztályok közötti) különbségek (csak azon telephelyekre értelmezve, ahol 8. évfolyamon van legalább két párhuzamos osztály)</i>		<p><i>forrás:</i> OKM tanulói kérdőív <i>kérdés:</i> Kap-e a családod az önkormányzattól rendszeres gyermekvédelmi támogatást?</p> <p><i>válaszoló:</i> tanuló és a szülei <i>az információ tartalma:</i> a 8. évfolyamos tanulók egyéni szintű adata</p>	<p><i>forrás:</i> OKM tanulói kérdőív <i>kérdés:</i> Mi édesanyád/ nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége?</p> <p><i>válaszoló:</i> tanuló és a szülei <i>az információ tartalma:</i> a 8. évfolyamos tanulók egyéni szintű adata</p>

^a OKM = országos kompetenciamérés 2006. évi teljes körű adatai.

A rendelkezésre álló információk egy része a telephelyi kérdőívből, másik része a tanulói háttérkérdőívből származik. A telephelyi kérdőív a telephely egészére nézve kérdezte meg, hogy a tanulók hány százaléka tartozik valamilyen csoporthoz. A kompetenciavizsgálat telephelyi kérdőíve tíz különböző csoport – közöttük a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő tanulók, illetve a roma tanulók – százalékos arányát becsülte meg az iskolákkal. Mivel a teljes tanulói létszám abszolút száma ismert, a becsült százalékos arányok alapján tetszőleges területi egységre tudunk iskolák közötti szegregációs indexeket számolni. A telephelyi kérdőívekben külön kérdeztek rá az általános iskolai, a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakiskolai képzési formában tanuló diákok és családjaik társadalmi összetételére. Mivel a számítás alapjául szolgáló telephelyi szintű becslések *összevontan* vonatkoznak a gimnáziumi képzésben tanuló diákokra, amelyekből nem különíthetők el az általános iskolai (5–8.) évfolyamokon tanulóokra vonatkozó becslések, az elemzést az általános iskolai telephelyekre korlátoztuk,⁸ és a kihagytuk a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi telephelyeket. Ez a korlátozás bizonyosan lefelé torzítja az általunk számított szegregációs mutatószámok értékeit. Az iskolák nem elhanyagolható része nem töltötte ki a telephelyi kérdőívet,⁹ a tanulóknak pedig ebben a körben körülbelül 20-25 százaléka nem töltötte ki a tanulói háttérkérdőívet. Az adathiányokból adódó becslési hibák mértékéről a *Függelék F2. és F3. táblázatában* részletesen számoltunk. A becslési hibák mértékéről adott elemzésünk legfontosabb következtetését megeléjezve, elmondhatjuk: a szegregációs indexek *átlagos* értékei az elméleti átlagos értékek megbízható *alsó becsléseinek* tekinthetők (a szegregáció mértéke átlagosan ezeknél *nagy valószínűséggel nem kisebb*). A telephelyszintű válaszmegtagadások következtében azonban egyes településeken komolyabb mérési hibával mérjük a szegregációs indexeket. Becsléseink ezért egyedi települések szintjén nem használhatók, csak csoportosított szinten megbízhatók.

Természetesen csak olyan területi egységen belül van értelme iskolák közötti elkülönülést mérő jelzőszámokat számítani, ahol van legalább két iskola (iskolai telephely). Legalacsonyabb szinten ez az iskolák települése lehet. Magasabb aggregációs szinten az érintett területi egység például a kistérség lehet.

Az osztályok közötti, iskolán belüli elkülönülés mérése csakis egyéni szintű információk alapján lehetséges. Értelemszerűen csak olyan telephelyekre van értelme a számításnak, ahol az elemzés alapjául szolgáló 8. évfolyamon volt legalább két párhuzamos osztály. Ilyen információkat tartalmaz a tanulói háttérkérdőív több kérdése is. Közöttük kitüntetetten fontos a hátrányos helyzet (jövedelmi szegénység) mérésére alkalmas adat a rendszeres gyermekvédelmi támogatásról, illetve az anya, illetve apa iskolai végzettsége, amely utóbbi adatok közül mi az anya (nevelőanya) legma-

⁸ Az érintett iskolák 86 százaléka egy telephellyel rendelkezik, 11,4 százaléka kettővel, 2 százaléka hárommal, és kevesebb mint 1 százaléka rendelkezik négy vagy több telephellyel.

⁹ Az ebből adódó adathiány kb. 7 százalékos.

gasabb iskolai végzettségét használjuk, a csoportok közötti határt a nyolc osztálynál magasabb, illetve nem magasabb végzettségnél meghúzva.

Az osztályok közötti, iskolán belüli elkülönülés mérése csakis egyéni szintű információk alapján lehetséges. Értelemszerűen csak olyan telephelyekre van értelme a számításnak, ahol az elemzés alapjául szolgáló 8. évfolyamon volt legalább két párhuzamos osztály. Ilyen információkat tartalmaz a tanulói háttérkérdőív több kérdése is. Közöttük kitüntetetten fontos a hátrányos helyzet (jövedelmi szegénység) mérése alkalmas adat a rendszeres gyermekvédelmi támogatásról, illetve az anya, illetve apa iskolai végzettsége, amely utóbbi adatok közül mi az anya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettségét használjuk, a csoportok közötti határt a nyolc osztálynál magasabb, illetve nem magasabb végzettségnél meghúzva.

Mérési eljárás

A szegregáció mérésére a csoportközi kontaktusok valószínűségét becslő, úgynevezett kitettségi (*exposure*) mutatókat (E^T a többség, E^K a kisebbség kitettségi mutatója), illetve a belőlük számítható szegregációs indexet (S) használjuk. A következő jelöléseket vezetjük be.

N_{ji} a tanulók száma a j -edik település i -edik iskolájában,

M_{ji} a kisebbségi tanulók száma a j -edik település i -edik iskolájában,

N_j a tanulók száma a j -edik településen,

M_j a kisebbségi tanulók száma a j -edik településen,

p_{ji} a kisebbségi tanulók aránya a j -edik település i -edik iskolájában,

p_j a kisebbségi tanulók aránya a j -edik településen,

$(1 - p_{ji})$ a többségi tanulók aránya a j -edik település i -edik iskolájában,

$(1 - p_j)$ a többségi tanulók aránya a j -edik településen,

$(N_{ji} - M_{ji})/(N_j - M_j)$ a többségi tanulók hányad része jár az i -edik iskolába a j -edik településen,

M_{ji}/M_j a kisebbségi tanulók hányad része jár az i -edik iskolába a j -edik településen.

E_j^T index azt méri, hogy a j -edik település iskoláiba járó többségi tanulók átlagosan milyen mértékig vannak kitéve a kisebbséghez tartozó tanulókkal való kontaktus lehetőségének.¹⁰ A többség kitettségi indexe (E_j^T) nem más, mint az iskolánkénti kisebbségi arányok többségi tanulók iskolai részarányaival súlyozott átlaga. Képletben:

¹⁰ A „kisebbség” szót itt nem helyi, hanem országos értelemben használjuk. Egy adott településen a „kisebbség” akár számszerű többséget is alkothat.

$$E_j^T = \sum_{i=1}^I \frac{N_{ji} - M_{ji}}{N_j - M_j} p_{ji}, \quad 0 \leq E_j^T \leq p_j.$$

Értelemszerűen ki kell kötni azt is, hogy $0 < p_j < 1$, vagyis hogy a településen egyaránt vannak „kisebbségi” és „többségi” tanulók. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a többség kitettségi indexe azt mutatja meg, milyen valószínűséggel kerülne egy többségi tanuló egy kisebbségi tanulóval kapcsolatba a település iskoláiban, ha a tanulók *véletlenszerűen* létesítenének egymással kontaktusokat. A mérőszám minimális értéke 0, ami – a többségi tanulók oldaláról nézve a dolgot – a többség és a kisebbség közti potenciális interakciók teljes hiányára utal, az index maximális értéke pedig p_j , ami a kisebbségi tanulóknak az adott településre jellemző részarányát testesíti meg. A többségi tanulók *véletlenszerűen* adódó kontaktusai a kisebbséghez tartozó diákokkal ennél nem lehetnek gyakoribbak az adott településen iskoláiban. A többségi tanulók kitettségi indexe csak abban az esetben érheti el ezt a maximumértéket, ha a település minden egyes iskolájában a település egészére jellemző kisebbségi tanulói arány valósul meg, vagyis ha egyáltalán nincs szegregáció. Bármilyen különbség adódjék is e tekintetben az iskolák között, az index értéke kisebb lesz p_j -nél. A súlyozás miatt a többségi tanulókat relatíve nagyobb számban oktató iskolák adata – a kisebbségi tanulókkal létesíthető kontaktusok adott iskolára jellemző valószínűsége – a mutató értékében erősebben esik a latba.

A többség kitettségi indexével analóg a kisebbség kitettségi indexe (E_j^K), amely azt méri, hogy a j -edik település iskoláiba járó kisebbségi tanulók átlagosan milyen mértékig vannak kiteve a többséghez tartozó tanulókkal való kontaktus lehetőségének. Másképpen fogalmazva: hogy milyen valószínűséggel kerülne egy kisebbségi tanuló egy többségi tanulóval kapcsolatba a település iskoláiban, ha a tanulók *véletlenszerűen* létesítenének egymással kontaktusokat. Képletben:

$$E_j^K = \sum_{i=1}^I \frac{M_{ji}}{M_j} (1 - p_{ji}), \quad 0 \leq E_j^K \leq (1 - p_j).$$

A mérőszám minimális értéke 0, ami – a kisebbségi tanulók oldaláról nézve a dolgot – a kisebbség és a többség közti lehetséges interakciók teljes hiányára utal, az index maximális értéke pedig $(1 - p_j)$, ami a többségi tanulóknak az adott településre jellemző részarányát testesíti meg. Noha a kétféle kitettségi mutató levezethető egymásból (a bizonyítást lásd az *F1. Függelékben*):

$$E_j^K = \frac{1 - p_j}{p_j} E_j^T,$$

használatuk a szegregáció jelenségének *más-más oldalait* világítja meg. A *többség kitettségi indexe* segítségével azt mérhetjük föl, hogy adott közösségek többségi társadalmának milyen mértékig van módja rá, hogy véleményét és magatartását a vele

együtt élő kisebbséggel kapcsolatban ne előítéletekre és sztereotípiákra, hanem személyes tapasztalatokra alapozhassa, a *kisebbség kitettségi indexe* segítségével pedig azt mérhetjük föl, hogy az adott közösség kisebbsége számára milyen mértékben hozzáférhetők azok a – még ha „gyenge kapcsolatokat” is jelentő – többségi ismeretségek (lásd erről *Granovetter* [1973]), amelyek információforrásként vagy referenciaszemélyekként az élet számos területén (a munkakeresésben, az oktatás, az egészségügy, a szociális rendszer szolgáltatásaihoz való hozzájutás tekintetében stb.) a társadalomban való eligazodáshoz és a boldoguláshoz fontos erőforrásként szolgálhatnak.

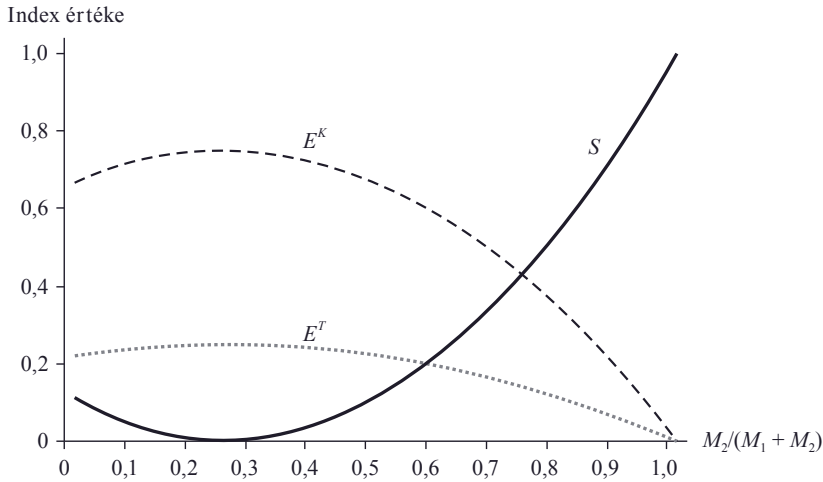
A kitettségi mutatók hátránya – minden szemléletes tartalmuk ellenére –, hogy értékük függ a kisebbséghez, illetve többséghez tartozó tanulók adott településre jellemző részarányától. Emiatt településközi összehasonlításra korlátozottan alkalmasak. Ezt a problémát oldja meg a szegregációs index, amely a kitettségi indexek tartalmát megtartva, normalizált képet ad a szegregáció mértékéről. A szegregációs index megmutatja, hogy a többség és kisebbség közti véletlenszerű kontaktusok valószínűsége hány százalékkal kisebb annál, amekkora abban az esetben lenne, ha a kisebbségi (vagy a többségi) tanulók eloszlása egyenletes lenne a település iskoláiban. Más szóval, az index azt mutatja meg, hogy a lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg a szegregáció következtében:

$$S_j = \frac{p_j - E_j^T}{p_j} = \frac{(1 - p_j) - E_j^K}{1 - p_j}, \quad 0 \leq S_j \leq 1.$$

A szegregációs index egyaránt származtatható a többség, illetve a kisebbség kitettségi indexéből, magasabb értéke magasabb szegregációt reprezentál. Nulla értékénél nincs szegregáció, 1 értékénél pedig teljes szegregáció van.

Egy egyszerű példa

Képzeljünk el egy települést, amelyen két iskola van! Az egyik iskolában a tanulók összlétszáma $N_1 = 900$ fő, a másikban pedig $N_2 = 300$. A roma tanulók összlétszáma a településen 300 fő. A roma gyermekek aránya a településen tehát 25 százalék. A kiinduló állapot legyen az, hogy az összes roma tanuló az 1. számú iskolában tanul. Vizsgáljuk meg, hogyan alakul a többségi, illetve kisebbségi tanulók kitettségi indexének, illetve a szegregációs indexnek az értéke, ha az 1. számú (nagyobb) iskolából fokozatosan átirányítanak a roma gyermekeket a 2. számú (kisebb) iskolába! A folyamat végpontja az, amikor már az összes roma tanuló a 2. számú iskolában van, és rajtuk kívül nincs az iskolában más tanuló. Az indexek értékét az 1. ábrán annak függvényében rajzoltuk, hogy, a település roma tanulóinak hány százalékát oktatják a 2. számú (kisebb) iskolában.



A két iskola teljes tanulói létszáma: $N_1 = 900, N_2 = 300$.
A roma tanulók összlétszáma: $M_1 + M_2 = 300$.

1. ábra: A kitettségi indexek (E^K, E^T), illetve a szegregációs index (S) alakulása a roma tanulók növekvő részvételével a 2. számú iskolában

Egyetlen esetben nincs szegregáció: ha mindkét iskolában azonos ($p_{j1} = p_j = p_{j2}$) a roma tanulók aránya. Ez abban az esetben valósul meg, ha a roma tanulók közül 225 fő tanul az 1. számú iskolában, 75 pedig a 2. számú iskolában. Ekkor a roma tanulóknak éppen 25 százaléka lesz a 2. számú iskola tanulója [$M_2/(M_1 + M_2) = 75/300 = 0,25$]. A többségi tanulóknak az a része ($675/900$), amely a nagyobb iskolában tanul, és az a része, amely a kisebb iskolában tanul ($225/900$), egyforma ($0,25$) valószínűséggel létesíthet kapcsolatokat a roma tanulókkal az iskolájában. A két szám súlyozott átlaga: $E_j = (675/900) \times 0,25 + (225/900) \times 0,25$ (vagyis a roma tanulókkal való véletlenszerű kontaktusok valószínűsége a település egészében) maximális lesz. A többség kitettségi indexének értéke eléri a maximumát: $E_j^T = p_j = 0,25$. A kisebbség kitettségi indexe maximális értékű lesz: $E_j^K = (1 - p_j) = 0,75$. A szegregációs index értéke nulla lesz: $S_j = 0$. Nincs szegregáció.

Minden más esetben azonban – különböző mértékű – szegregáció van. Ha a nagyobb iskolában tanul az összes roma tanuló, akkor a véletlenszerű kontaktusok valószínűsége csökken. A kontaktusok valószínűsége az 1. számú iskolában ugyan nagyobb lett ($0,33$), a 2. számú iskolában azonban 0-ra csökkent. A két hatás eredményeként E_j^T a közösség egészében a $0,25$ -ös maximális szintről $(600/900) \times 0,33 + (300/900) \times 0 = 0,22$ szintre, E_j^K pedig a $0,75$ -ös maximális szintről $0,67$ szintre csökkent le. A kontaktusok egy részének (11 százalékának) lehetősége elveszett [a szegregációs index értéke $S_j = (0,25 - 0,22)/0,25 = (0,75 - 0,67)/0,75 = 0,11$].

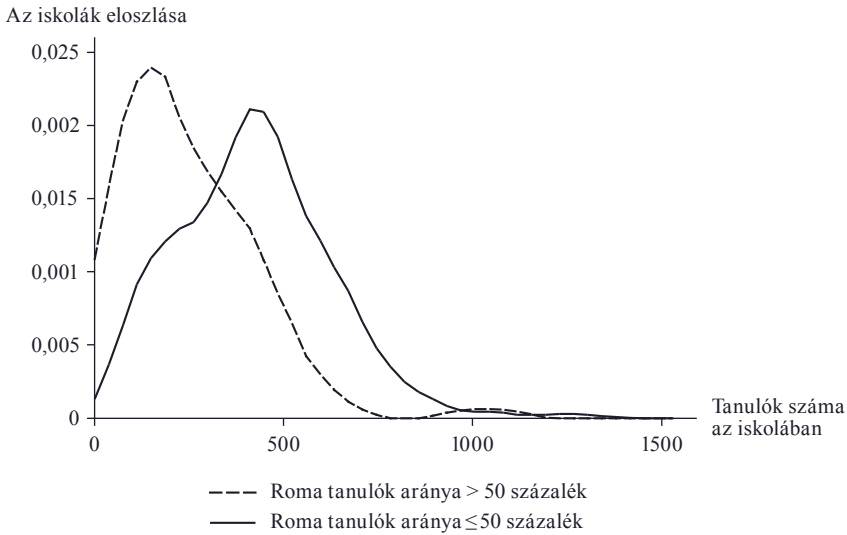
Pontosan ugyanilyen mértékű szegregációt kapunk, ha ugyanolyan mértékben térnénk el az egyenletes eloszlástól, csak éppen az ellenkező irányban, és 75 roma

gyermeket a 2. számú iskolába irányítanánk át. Ekkor az $(M_2/(M_1 + M_2)) = 0,5$ pontban $E_j^T = (750/900) \times 0,17 + (150/900) \times 0,5 = 0,22$ (E^K értéke ekkor is 0,67-re csökken a maximális 0,75-ről) és $S_j = 0,11$ értékeket kapunk. Ha a roma tanulók átírányítását a kisebb iskolába folytatnánk, akkor ez tovább csökkentené a lehetséges kontaktusok valószínűségét. A példát úgy konstruáltuk meg, hogy a kisebb iskola mérete éppen akkora legyen, hogy elvileg képes legyen az összes roma tanuló befogadására, és ezzel egyszersmind az összes tanulói létszámot is kitöltse. Ha ez a végletes állapot megvalósul, akkor a véletlenszerű iskolai kontaktusok valószínűsége *nullára* esik vissza, és a szegregáció teljes ($S_j = 1$).

Egy valóságához közelebb álló esetet képvisel az az eset, amikor a kisebb iskolába irányítják át a roma tanulók kétharmadát [$M_2/(M_1 + M_2) = 0,67$]; emiatt a többségi tanulók nagyobb része, amely a nagyobb iskolában tanul, a maximálisan lehetségesnél jóval kisebb ($p_{j1} = 0,11 < p_j = 0,25$) eséllyel létesíthet kontaktusokat a roma tanulókkal. Ezt a veszteséget nem egyenlíti ki az, hogy a kisiskolában ezek az esélyek nagyobbak lettek ($p_{j1} = 0,67$), hiszen ez túl kevés (100/900) többségi tanulót érint csak. A többségi kitettségi index értéke ekkor $E_j^T = (800/900) \times 0,11 + (100/900) \times 0,67 = 0,17$ szintre, a kisebbségi kitettségi indexé pedig $E_j^K = 0,52$ szintre csökken, és $S_j = 0,31$ értékű szegregációs indexet kapunk. A kisebbség szemszögéből nézve a dolgot, ez azt jelenti, hogy amíg a példában szereplő tipikus kisebbségi gyermek iskolai szegregáció nélkül 75 százalékos eséllyel alapozhatott meg az iskola 8 vagy 11-12 éve alatt olyan többségi ismeretéseket, amelyeket felnőtt élete során, ha a szükség úgy hozza, erőforrásként is használhat, addig a szegregáció következtében ezek az esélyek 52 százalékra olvadtak le. A lehetséges kontaktusok több mint 30 százaléka elveszett. Magyarország körülbelül kétszáz városából 35 esetében mérünk legalább ilyen mértékű etnikai szegregációt.

A számpélda sajátosságai – nevezetesen, hogy jellegzetes *aránytalanság* áll fenn az iskolák *mérete* között, és a kisebbségi tanulók inkább a kisebb méretű intézményben tömörülnek – jól tükrözik a magyarországi helyzetet (2. ábra). Az a tény, hogy a roma tanulókat nagy arányban oktató iskolák többségében kicsik,¹¹ jelentős mértékben hozzájárul ahhoz, hogy a többségi tanulók véletlenszerű kontaktusai a kisebbséghez tartozó gyermekekkel a lehetségesnél lényegesen ritkábbak legyenek.

.....
¹¹ Az átlagos méretkülönbség a két iskolatípus között 40 százalék. A roma tanulókat 50 százaléknál nagyobb arányban oktató iskolai telephelyek átlagos tanulólétszáma 230 fő, az 50 százaléknál nem több roma tanulót oktató intézményeké pedig 390 fő (kerekített számok).



2. ábra: Az általános iskolák tanulói létszámának eloszlása a roma tanulók iskolai részarányának függvényében

A szegregáció szintjei

Az iskolai elkülönülés statisztikai elemzésének kulcskérdése, hogy milyen területi egységekre értelmezünk iskolák közötti szegregációs mérőszámokat. Ha a különböző társadalmi státusú tanulók iskolák közötti elkülönülése *egyértelműen* leképezné a társadalmi csoportok lakóhelyi elkülönülését, és az elkülönülésnek ehhez a mértékéhez az iskolarendszer mechanizmusai *semmit* sem tennének hozzá, akkor *bármilyen* területi egységet kijelölhetnénk erre a célra. Az iskolarendszer mechanizmusai azonban lényeges mértékben képesek befolyásolni a különböző társadalmi háttérű tanulói csoportok iskolák közötti eloszlását. A teljesség igénye nélkül megemlítünk néhány mechanizmust: 1. A több iskolát fenntartó települési önkormányzatok a lakóhelyi elkülönülésre való tekintettel húzhatják meg a beiskolázási közzethatárokat. Akár azon a módon, hogy a különböző társadalmi háttérű csoportok iskolai keveredését ezzel elősegítik, akár azon a módon, hogy az elkülönülést fokozzák. 2. A települési önkormányzatok hasonló szempontok figyelembevételével szüntethetnek meg vagy vonhatnak össze iskolákat. 3. Az iskolák közötti elkülönülés mértékét befolyásolhatja, hogy mely települések lépnek egymással önkéntes iskolai társulásra, illetve hogy hol és milyen méretű és profilú intézményeket tartanak életben.

Az említett helyi iskolapolitikai lépések *kötött beiskolázási rendszerek* esetén is képesek befolyásolni egy adott iskolafenntartó hatáskörön belüli iskolák között a társadalmi különbségeket. A Magyarországra jellemző *szabad iskolaválasztás rezsimjében*

(Kertesi–Kézdi [2005a] 339–346. o.) azonban a szelektív ingázás is befolyásolja az iskolák tanulói összetételében megnyilvánuló társadalmi különbségeket. Mindennek figyelembevételével az elméletileg megfelelő földrajzi egységek, amelyekre nézve iskolai szegregációs indexeket lenne célszerű kiszámolni, a napi ingázási távolságokon belüli, viszonylag zárt, több településből álló, nagyobb földrajzi egységek volnának. Ilyen településegységek lehatárolása meglehetősen bonyolult feladat, amelynek megoldására jelen tanulmány keretei között nem vállalkozhatunk.

Az optimális megoldás hiányában *két közelítő megoldást* alkalmazunk. Szegregációs mutatókat számolunk az ország csaknem minden városára.¹² Az optimális földrajzi egységekhez képest ez a területi definíció *túl szűk*: nem képes számításba venni az ingázás révén egymással összeköttetésben levő településeket, főként a városok vonzáskörzetében levő falvakat. A másik területi aggregátum a kistérség,¹³ amelyre nézve iskolák közötti szegregációs indexeket számolunk. A kistérségi szintű mérés előnye, hogy így a falvakat is be tudjuk vonni az elemzésbe. Az optimális területi egységhez képest azonban a kistérségi lépték *túl tág*: a települések közötti valószínű ingázási kapcsolatokat ugyan magában foglalja, de emellett minden bizonnyal magában foglal az iskolalátogatási célú településközi ingázás szempontjából lényegtelen kapcsolatokat is. Az önálló kutatási feladat megoldását feltételező optimális földrajzi egységek lehatárolását megelőzően egyelőre be kell érjünk ezzel a két pótmegoldással.

Az iskolán belüli, osztályok közötti szegregáció mérésére automatikusan adódik az iskolai telephely mint megfigyelési egység. A legalább két párhuzamos 8. évfolyamos osztállyal rendelkező iskolai telephelyek száma a 2005/2006. tanév végén 1555 volt. Ezekre az egységekre is számolunk szegregációs indexeket.

Az iskolai szegregáció mértéke Magyarországon az ezredforduló után

Országos átlagok

Az iskolák közötti, illetve iskolákon belüli, osztályok közötti szegregációs mutatók országos szintű átlagos értékeit a 2. táblázat mutatja. Az iskolák közötti elkülönülés indexeit kiszámoltuk az összes kistérségre, illetve az ország városaira. Az országos átlagértékek az egyedi városi, kistérségi, illetve telephelyi indexek tanulói létszámmal *súlyozott* átlagai. Ezek az értékek azt mutatják meg, hogy egy tetszőleges érintett

.....
¹² Az a kritérium, hogy az iskolák közötti szegregáció értelmezéséhez az adott településen belül legalább két intézmény vagy elkülönült iskolai telephely létezése szükséges, a városok esetében természetesen teljesül. 193 városra (Budapestre, 18 megyeszékhelyre és 174 kisebb városra) álltak rendelkezésre a számításhoz szükséges adatok.

¹³ A kistérségek száma 168.

tanuló milyen mértékben különül el a komplementer csoport képviselőitől az ország városaiban, kistérségeiben, illetve iskoláiban.

2. táblázat: Szegregációs mutatók Magyarország városaiban, kistérségeiben és iskoláiban, 2006 (a tanulók számával súlyozott országos átlagok)

Mutató		Az elkülönülés szintjei		
		iskolák között		osztályok között, iskolákon belül ^b
		városokon belül ^a	kistérségeken belül	
A többség kitettségi indexe (E^T)	roma tanulók	0,07	0,10	–
	hátrányos helyzetű tanulók	0,20	0,26	0,18
	anya 0–8 osztályt végzett	–	–	0,15
A kisebbség kitettségi indexe (E^K)	roma tanulók	0,71	0,67	–
	hátrányos helyzetű tanulók	0,67	0,58	0,76
	anya 0–8 osztályt végzett	–	–	0,71
Szegregációs index (S)	roma tanulók	0,21	0,23	–
	hátrányos helyzetű tanulók	0,12	0,16	0,06
	anya 0–8 osztályt végzett	–	–	0,07

^a Olyan települések, ahol van legalább két iskola (iskolai telephely), és a mutatók kiszámításához szükséges adatok rendelkezésre állnak. Budapest, 18 megyeszékhely és 174 kisebb város adatai alapján számolva.

^b Olyan iskolák (iskolai telephelyek), amelyekben van legalább két párhuzamos 8. évfolyamos osztály, és a mutatók kiszámításához szükséges adatok rendelkezésre állnak. Összesen 1555 iskola (iskolai telephely).

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2006.

A következő megfigyeléseket tehetjük. Az iskolák közötti szegregáció erősebb, mint az iskolákon belüli, osztályok közötti elkülönülés. A kistérségeken belül valamivel nagyobb iskolák közötti különbségeket találunk, mint a városokon belül, ami nem meglepő, hiszen a kistérségeken belül lényegesen nagyobb a lakóhely szerinti társadalmi heterogenitás, mint a településeken belül. Az etnikai szegregáció iskolák közötti mértéke nagyobb, mint a hátrányos helyzet szerinti elkülönülésé.

A 3. és 4. táblázat településtípus, illetve régió szerinti bontásban mutatja ugyanezeket az átlagos értékeket.

Az elkülönülés mértéke az iskolák között annál nagyobb, minél nagyobb városról beszélünk – akár a roma tanulók, akár a hátrányos helyzetű tanulók helyzetét vizsgáljuk. A roma tanulók szegregációja mindenütt jóval magasabb, mint a hátrányos helyzetű gyermekeké.

3. táblázat: Szegregációs indexek (S) átlagos értékei településtípusonként, 2006

Településtípus	Iskolák között, városokon belül		Osztályok között, iskolákon belül	
	roma tanulók	hátrányos helyzetű tanulók	hátrányos helyzetű tanulók	anya 0–8 osztályt végzett
Budapest	0,28	0,14	0,06	0,07
Megyeszékhely	0,23	0,15	0,05	0,06
Egyéb város	0,17	0,10	0,06	0,08
Község	–	–	0,04	0,06

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2006.

4. táblázat: Szegregációs indexek (S) átlagos értékei régióként, 2006

Régió	Iskolák között				Osztályok között, iskolákon belül	
	városokon belül		kistérségeken belül		hátrányos helyzetű tanulók	anya 0–8 osztályt végzett
	roma tanulók	hátrányos helyzetű tanulók	roma tanulók	hátrányos helyzetű tanulók		
Közép-Magyarország	0,22	0,12	0,23	0,13	0,05	0,07
Közép-Dunántúl	0,13	0,09	0,15	0,13	0,05	0,07
Nyugat-Dunántúl	0,17	0,10	0,19	0,12	0,05	0,05
Dél-Dunántúl	0,22	0,13	0,24	0,20	0,05	0,07
Észak-Magyarország	0,28	0,19	0,30	0,25	0,06	0,08
Észak-Alföld	0,21	0,11	0,26	0,18	0,06	0,08
Dél-Alföld	0,19	0,12	0,20	0,14	0,05	0,06

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2006.

A különbség Budapesten kétszeres mértékű. Az iskolán belüli szegregáció mértéke egyik indikátor szerint sem különbözik szignifikánsan a településtípusok között.

Az iskolák közötti szegregáció regionális különbségei számottevők. A legmagasabb átlagos értékeket a dél-dunántúli, az észak-magyarországi és az észak-alföldi régióban találjuk. A roma tanulókra számított mutatók itt is magasabbak, mint a hátrányos helyzetű tanulókra számított mutatók, továbbá a kistérségen belüli indexek valamivel magasabbak, mint a településen belüliek. Az osztályszintű szegregáció nem mutat regionális különbségeket.

Iskolák közötti szegregáció a városokban és a kistérségekben

Különösen érdekes esetet képviselnek a városok, ahol az értelmes ingázási távolságokon belül viszonylag változatos iskolakínálat található,¹⁴ ahol emiatt *elvileg* jó esélyek kínálkoznának a társadalmi keveredésre. A városok abból a szempontból is fontos esetet képviselnek, mert helyi iskolarendszerük egységes irányítás alatt áll. Az iskolai szegregáció mértéke ezért számos egyéb hatás – például a város belső lakóhelyi szegregációja és az iskolakörzeteken átnyúló tanulói ingázás – mellett az érintett önkormányzat iskolapolitikáját is tükrözi. A következő két térképen bemutatjuk, hogy az iskolák közötti szegregáció milyen mértékben jellemzi a különböző régiókban elhelyezkedő városainkat. A 3. ábrán a roma tanulók, a 4. ábrán a hátrányos helyzetű tanulók városi szegregációs indexeit jelenítjük meg.

A térképeken megjelenő városi adatok tájékoztató jellegűek. Csoportszintű következtetések levonására igen, egyedi városok szintjén megfogalmazható következtetések levonására nem alkalmasak.¹⁵ A térképeken fehér szín jelzi az osztályozásból kimaradó községeket, illetve azt a néhány várost, amelyre adathiány következtében nem lehetett az indexeket kiszámolni.

A tanulók iskolák közötti elkülönítése inkább jellemzi az ország keleti felén, mint a dunántúli térségben levő városokat, s ez egyformán igaz az etnikai és a hátrányos helyzet szerinti szegregációra. Az 5. táblázat tanúsága szerint országosan 35 olyan várost találunk, ahol az etnikai szegregáció igen erős ($S_{\text{roma}} > 0,3$). E városok kétharmada (23 város) a romák által sűrűn lakott dél-dunántúli, észak-magyarországi és észak-alföldi régióban helyezkedik el. Ugyanezekben a régiókban azonban 25 olyan város is található, ahol az etnikai szegregáció mértéke elenyésző ($S_{\text{roma}} < 0,05$). Gyanítható tehát, hogy *van mozgásteret* a helyi iskolapolitikának. A magas (0,30 fölötti) etnikai szegregációs indexű városokban igen tekintélyes a különbség az etnikai szegregáció mértéke és a hátrányos helyzet szerinti szegregáció mértéke között. Az indexek közötti átlagos különbség 0,28 (a szórás: 0,13).

¹⁴ Az általános iskolai telephelyek száma a megyeszékhelyeken átlagosan 20 (szórás: 10-11, minimum: 8, maximum: 37), a nem megyeszékhely városokban az átlag 4-5 telephely (szórás: 2-3, minimum: 2, maximum 14). A budapesti telephelyek száma: 297.

¹⁵ Például amiatt, mert 1. kiinduló adataink nem tartalmazták a csak sajátos nevelési igényű tanulókat oktató intézményeket, s ezért bizonyos településeken alulbecsülhetjük a szegregációt, vagy amiatt, mert 2. az iskola- és telephelyszintű válaszmegtagadások következtében bizonyos településeken komolyabb mérési hibával mérjük a szegregációs indexeket. Becsléseink ezért egyedi települések szintjén nem használhatók, csak csoportosított szinten megbízhatók. Lásd erről tanulmányunk *Függelékének F4. táblázatát*, amely becsléseket ad a hiányzó adatok hatásáról a szegregációs indexek értékére. E fejezet legfontosabb következtetése az, hogy a szegregációs indexek *átlagos* értékei az elméleti átlagos értékek megbízható *alsó becsléseinek* tekinthetők (a szegregáció mértéke átlagosan ezeknél *nagy valószínűséggel nem kisebb*); a településszintű egyedi értékeket azonban célszerű óvatosan kezelni.

5. táblázat: A magas (0,30 fölötti), illetve alacsony (0,05 alatti) etnikai szegregációs indexű^a városok megoszlása régiók szerint, 2006

Régió	Az iskolák közötti etnikai szegregációs index értéke	
	0,3 feletti ^a	0,05 alatti
Közép-Magyarország	1	15
Közép-Dunántúl	4	10
Nyugat-Dunántúl	2	9
Dél-Dunántúl	7	8
Észak-Magyarország	8	5
Észak-Alföld	8	12
Dél-Alföld	5	11
Országosan	35	70

^a Átlag: 0,46, szórás: 0,12, minimumérték: 0,31, maximumérték: 0,80.
 Forrás: Országos kompetenciamérés, 2006.

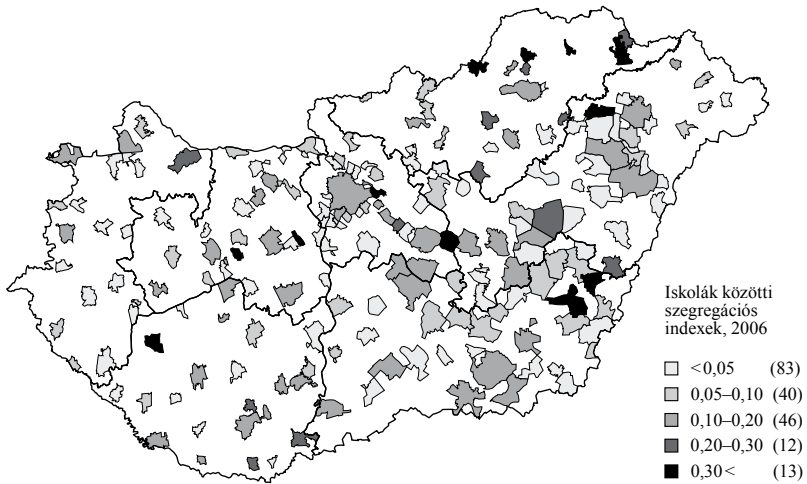
Az iskolák közötti elkülönülés mértékét az ország egészére (falvakra és városokra egyaránt) kiszámolt kistérségi szintű szegregációs indexek segítségével jeleníthetjük meg. Az 5. ábra a roma tanulók, a 6. ábra a hátrányos helyzetű tanulók iskolák közötti szegregációját mutatja meg Magyarország kistérségeiben.¹⁶



^a A 202 városból 9 esetben nincs adat. A falvak, illetve a hiányzó adatú városok fehérrel jelölve.

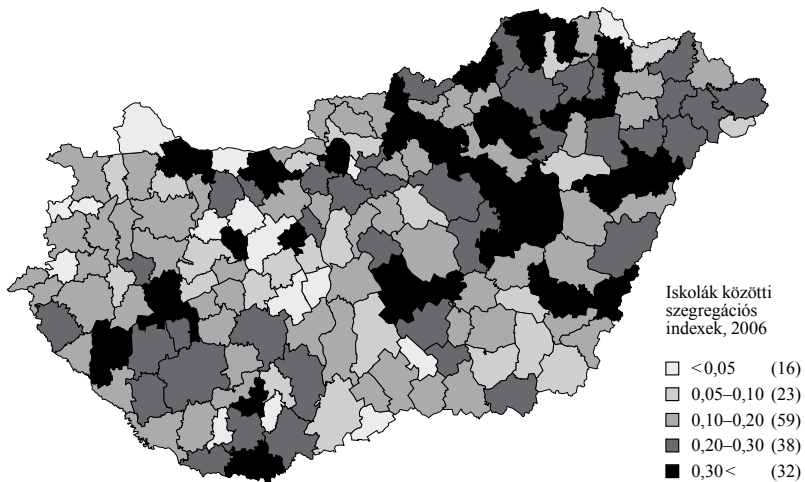
3. ábra: A roma tanulók iskolák közötti szegregációja Magyarország városaiban,^a 2006 (szegregációs indexek osztályközös értékei)

¹⁶ A kistérségi szintű mutatók értéke – minthogy egy átlagos kistérség viszonylag sok (átlag 18) általános iskolát tartalmaz (szórás: 10) – egyedi kistérségi szinten jóval megbízhatóbb, mint a nem kevés esetben csak néhány (2–4) iskolát tartalmazó városok indexértékei.

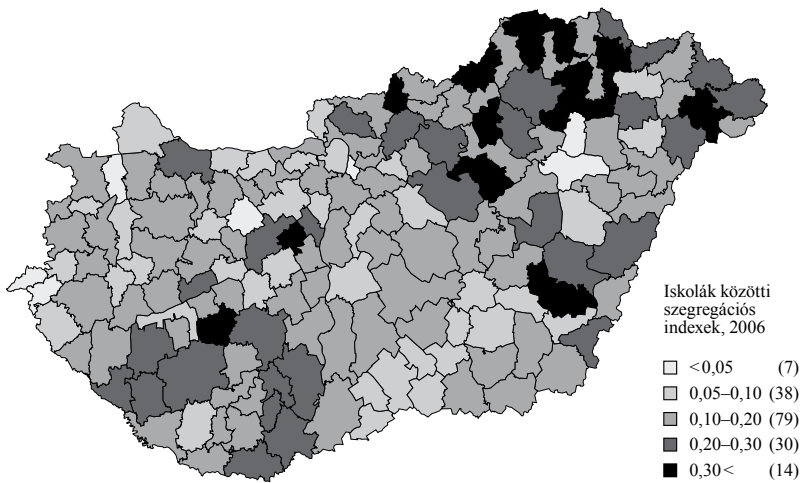


^a A 202 városból 8 esetében nincs adat. A falvak, illetve a hiányzó adatú városok fehérrel jelölve.

4. ábra: Hátrányos helyzet szerinti iskolai szegregáció Magyarországon városokban,^a 2006 (szegregációs indexek osztályközös értékei)



5. ábra: A roma tanulók iskolák közötti szegregációja Magyarországon kistérségeiben, 2006 (szegregációs indexek osztályközös értékei)



6. ábra: Hátrányos helyzet szerinti iskolai szegregáció Magyarország kistérségeiben, 2006 (szegregációs indexek osztályközös értékei)

Hasonló képet látunk, mint a városi szegregációs indexek térbeli eloszlását mutató 3. és 4. ábrán. Az Alföldön és Észak-Magyarországon nagyobb az iskolai szegregáció, mint a Dunántúlon; az etnikai szegregáció erősebb, mint a hátrányos helyzet szerinti iskolai elkülönülés; és ahol nagy (0,3 fölötti) az etnikai szegregáció, ott jelentős az etnikai és a hátrányos helyzet szerinti szegregáció közötti különbség.

A szegregáció mértékét meghatározó összefüggések

A településméret szegregációra gyakorolt hatása mögött – nevezetesen, hogy a városokban és különösen a nagyobb városokban jelentősebb mértékű az iskolai szegregáció, mint a községekben – gyaníthatóan a tanulói létszámban, illetve az intézmények számában mutatkozó településközi különbségek jutnak érvényre. A nagyobb lélekszámú (és tanulói létszámú) települések értelemszerűen több iskolát működtetnek. A nagyobb iskolakínálat pedig – a szabad iskolaválasztás következtében – előrejelzésünk szerint növelni fogja az elkülönülés lehetőségeit.¹⁷ Bármekkora is a heterogenitás egy-egy iskolakörzet tanulói populációján belül, ha viszonylag kis közlekedési távolságokon belül lehetőség nyílik minőségileg különböző színvonalú oktatási in-

¹⁷ A nagyobb iskolakínálat és a szabad iskolaválasztás elvileg persze a keveredés lehetőségét is növelhetné. Mint ahogy az Egyesült Államokban ez történik azokban a városokban, ahol – az iskolakörzetek szerint kötött beiskolázási rendszer szabályát részlegesen feloldva – a hátrányos helyzetű és/vagy fekete bőrű tanulók számára teszik lehetővé a szabad iskolaválasztást (lásd erről Kertesi–Kézdi [2005a] 346–348. o.).

tezményekhez való hozzáférésre, akkor az iskolakörzeteken átnyúló ingázás növelni fogja az iskolák közötti társadalmi különbségeket, mivel a magasabb státusú családok számos tényező miatt előnyt élveznek a szomszédos iskolakörzetek „jobb” iskoláiba való beiratkozás tekintetében (Kertesi–Kézdi [2005a] 340–342. o.). Az iskolakörzeteken átnyúló, társadalmi háttértől függő, szelektív ingázás leginkább a sokiskolás, nagy településeket (Budapestet és a megyeszékhelyeket) jellemzi (6. táblázat).

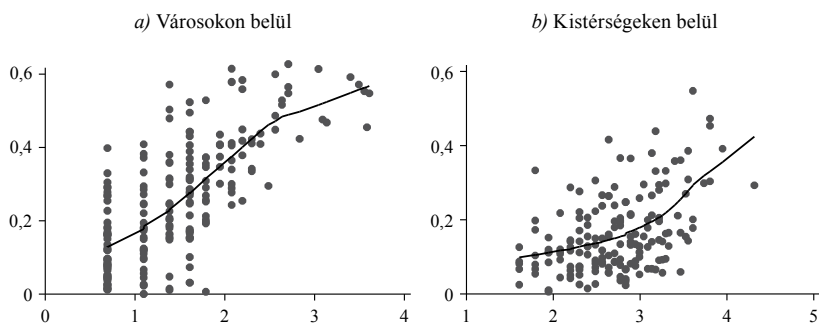
6. táblázat: A nem a körzeti iskolájukba járó 8. évfolyamos tanulók aránya (százalék) a különböző iskolai végzettségű anyák gyermekei körében, lakóhely szerint, településtípusonként, a 6. és 8. osztályos gimnáziumba járó tanulók nélkül (egész számokra kerekítve)

Anyai iskolai végzettsége	A tanulók lakóhelye				Együtt
	Budapest	megyeközpont	egyéb város	község	
0–8 osztály	35	37	16	12	17
Szakiskola	39	39	19	15	22
Érettségi	48	46	24	22	31
Diploma	57	59	30	31	42
Összesen	48	47	22	18	27

Forrás: Országos kompetenciamérés, tanulói szintű adatok, 2006.

A nagyobb intézményszám megteremti a szelektív ingázás lehetőségét, a szelektív ingázás pedig széthúzza az iskolák közötti különbségeket. Arra számítunk tehát, hogy az iskolák számától, illetve a körzeti iskolájuktól különböző iskolába járó tanulók arányától függően az iskolai szegregáció növekvő mértékű lesz. A két változó között erős összefüggés van – ahol a más iskolakörzetbe való átjárás lehetősége az iskolások magasabb számából adódóan nagy, ott a más iskolakörzetekbe való átjárás gyakori –, ezért e két változót nem tanácsos egyszerre szerepeltetni a szegregáció szóródását magyarázó egyenletekben (7. ábra).

A 6. táblázatban az iskolakörzetek közötti ingázás társadalmi meghatározottságát a tanulók lakóhelye szerinti szemléletben mutattuk be („honnán ingázik” szemlélet). Mivel a szegregációs indexekben az iskolák eltérő tanulói összetétele tükröződik, az iskolai szegregáció fokát magyarázó egyenletekben inkább az iskolák oldaláról nézve célszerű e szelektív ingázás következményeit mérhetővé tenni. Vagyis: azt a kérdést



Vízszintes tengely: Az iskolák száma, logaritmus.

Függőleges tengely: A nem körzeti iskolában tanulók aránya (0,1).

7. ábra: Az iskolai telephelyek számának összefüggése a körzeti iskolájuktól különböző iskolába járó tanulók arányával (nem parametrikus regressziók, Budapest kihagyva)

kell feltenni, hogy az adott települések iskoláiban milyen részarányt képviselnek a bejáró (nem a saját körzeti iskolájukba járó) tanulók („hova ingáznak” szemlélet).¹⁸

Várakozásaink szerint az iskolák átlagos mérete és méret szerinti eloszlása is befolyásolja az elkülönülés esélyeit. Mint ahogy már láttuk: minél kisebbek az iskolák, illetve minél aránytalanabb az iskolák méret szerinti eloszlása, annál „könnyebb” egy számarányát tekintve kisebb létszámú társadalmi csoportot az iskolarendszer keretei között úgy elkülöníteni, hogy tagjait a kisebb méretű intézményekbe tömörítik.

Magyarázó modelljeink kulcsváltozója a roma tanulók, illetve a hátrányos helyzetű tanulók aránya a városokban, illetve a kistérségeken. Elméleti előrejelzéseink e változók hatásirányával kapcsolatban nincsenek, hiszen – akár lakóhelyét, akár iskolák közötti eloszlását tekintjük – egy relatíve kis létszámú társadalmi csoport is éppúgy elkülönülhet, illetve elkülöníthető a társadalom többségétől, mint egy nagyobb számarányban előforduló kisebbségi csoport.¹⁹ Mindazonáltal az eddig bemutatott nyers adatok alapján arra számítunk, hogy mind a roma tanulók, mind pedig a hátrányos helyzetű tanulók iskolák közötti elkülönülése, minden egyéb tényező változatlansága mellett, ott lesz nagyobb, ahol a szóban forgó kisebbség az adott területi egységen belül nagyobb részarányt képvisel. Az okok között szerepelhet a középosztályi szülői nyomás a helyi iskolapolitikára és a szelektív elvándorlás a „túlságosan sok” kisebbségi tanulót oktató iskolakörzetekből – hogy csak a legfontosabb mechanizmusokat említsük.

¹⁸ Mivel az ingázási kapcsolatok többnyire kistérségen belül maradnak, a kétfajta szemléletben mért nem körzeti tanuló arányok – várhatóan – nagyon hasonló eredményt adnak a kistérségi egyenletekben. A két megközelítés a városi egyenletekben különböző eredményeket adhat, hiszen a városi lakos gyermekek ritkán ingáznak a környékbeli falvak iskoláiba, viszont a városok vonzáskörnyékén lakó gyermekek (közülük főként a magasabb státusúak) nagyobb számban jelenhetnek meg a városok iskoláiban.

¹⁹ Egyaránt tudunk hozni mindkét esetre számos példát.

A 7. táblázatban bemutatjuk a regressziós modellekben használt változók alapstatisztikáit, a 8. és a 9. táblázatban pedig becsléseink eredményeit. Kontrollváltozóként a Budapest/nem Budapest kétértékű változót, illetve a regionális különbségek változóit használjuk. Egyenleteinket több specifikációban – etnikai és hátrányos helyzet (hh) szerinti szegregációra, városokra és kistérségekre, település-, illetve regionális kontrollváltozókkal és ezek nélkül, valamint az iskolaszám és a nem körzeti tanulók aránya változókat felváltva szerepeltetve – közöljük.

7. táblázat: A regressziós modellekben használt változók tanulói összlétszámmal súlyozott alapstatisztikái

Változók	Esetszám	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Városok					
S_{roma}	191/192	0,21	0,14	0,00	0,80
S_{hh}	191/192	0,12	0,08	0,00	0,56
$\log I$	191/192	2,92	1,62	0,69	5,69
N/I (100 főben)	191/192	3,36	0,72	0,71	7,67
$\log N$ szórása	191/192	0,74	0,29	0,04	2,77
Nem körzeti (százalék)	191/192	0,42	0,16	0,00	0,63
p_{roma}	191/192	0,10	0,08	0,00	0,52
p_{hh}	191/192	0,23	0,14	0,05	0,77
Kistérségek					
S_{roma}	168	0,23	0,11	0,00	0,57
S_{hh}	168	0,16	0,07	0,00	0,43
$\log I$	168	3,40	1,02	1,61	5,69
N/I (100 főben)	168	2,53	0,67	0,68	3,95
$\log N$ szórása	168	0,82	0,18	0,38	1,55
Nem körzeti (százalék)	168	0,26	0,16	0,00	0,55
p_{roma}	168	0,14	0,11	0,00	0,54
p_{hh}	168	0,32	0,17	0,09	0,82

S_{roma} = roma tanulók, S_{hh} = hátrányos helyzetű tanulók szegregációs indexei, I = iskolák száma, N/I = az iskolák átlagos tanulói létszáma, $\log N$ szórása = az iskolák tanulói létszámban mért méreteloszlásának szórása. p_{roma} , p_{hh} = a szóban forgó tanulók aránya.

Mind az etnikai, mind pedig a hátrányos helyzet szerinti szegregációt magyarázó egyenletek közös tanulsága, hogy – minden egyéb tényező változtatlansága esetén – a nagyobb intézményszám és az iskolakörzetek közötti nagyobb mobilitás növeli az iskolák közötti szegregációt. A településtípus és regionális kontrollváltozókat is tartalmazó városi szintű etnikai egyenletekben [8. táblázat (3) és (4) egyenlet] például ez hatás a szegregációs indexben mintegy 5 százalékos különbséget jelez előre egy öt- és egy tíziskolás település között. Hasonló mértékű hatást várhatunk a körzeti di-

8. táblázat: Az iskolák közötti etnikai szegregációt meghatározó összefüggések
[függő változó: iskolák közötti etnikai (romal/nem roma) szegregációs index]

Változók ^a	Városok				Kistérségek			
	1	2	3	4	1	2	3	4
log <i>I</i>	0,042 (5,74)**		0,070 (3,86)**		0,035 (3,94)**		0,040 (2,03)*	
<i>NII</i> (100 főben)	0,002 (0,14)		-0,008 (0,69)		0,019 (1,27)		0,007 (0,41)	
log <i>N</i> szórása	0,049 (1,59)		0,044 (1,52)		0,035 (0,78)		0,016 (0,32)	
Nem körzeti (százalék)		0,375 (4,60)**		0,266 (2,92)**		0,347 (6,92)**		0,278 (2,85)**
Roma (százalék)	0,551 (3,79)**	0,670 (4,50)**	0,563 (4,03)**	0,585 (3,98)**	0,425 (3,79)**	0,459 (4,46)**	0,382 (2,91)**	0,393 (3,11)**
hh (százalék)	0,105 (1,03)	0,076 (0,70)	0,023 (0,21)	0,012 (0,10)	-0,010 (0,12)	0,059 (0,73)	-0,187 (1,75)+	-0,070 (0,67)
Budapest			-0,113 (1,49)	0,107 (3,49)**			-0,010 (0,18)	0,011 (0,31)
Közép-Magyarország			-0,021 (0,62)	-0,052 (1,39)			-0,058 (1,54)	-0,025 (0,66)
Közép-Dunántúl			-0,027 (0,62)	-0,059 (1,25)			-0,058 (1,33)	-0,049 (1,06)
Nyugat-Dunántúl			0,003 (0,05)	-0,015 (0,25)			-0,038 (0,75)	-0,011 (0,22)
Dél-Dunántúl			0,033 (0,86)	0,019 (0,49)			0,006 (0,16)	0,006 (0,16)
Észak-Magyarország			0,042 (0,86)	0,031 (0,68)			0,042 (0,79)	0,046 (0,95)
Észak-Alföld			0,016 (0,36)	0,016 (0,34)			0,044 (1,09)	0,039 (1,03)
Konstans	-0,033 (0,50)	-0,028 (0,67)	-0,035 (0,54)	0,035 (0,60)	-0,022 (0,31)	0,058 (1,95)+	0,079 (0,79)	0,122 (2,14)*
Esetszám	193	192	193	192	168	168	168	168
<i>R</i> ²	0,26	0,19	0,32	0,26	0,20	0,24	0,26	0,27

^a *I* = iskolák száma, *NII* = az iskolák átlagos tanulói létszáma, log *N* szórása = az iskolák tanulói létszámban mért méreteloszlásának szórása. A városok, illetve kistérségek tanulói létszámával súlyozva. Kihagyott régiókat: Dél-Alföld. Zárójelben: robusztus *t*-értékek.

+ 10 százalékon szignifikáns. * 5 százalékon szignifikáns. ** 1 százalékon szignifikáns.

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2006.

ákok arányában mutatkozó nagyjából egy szórásegységnyi különbségtől. Az etnikai szegregáció kistérségi szintű modelljeiben e tekintetben nagyjából hasonló erősségű hatásokat kapunk.

A hátrányos helyzet szerinti szegregációs indexek szóródását magyarázó modellekben (9. táblázat), az intézményszám hatása a városokban az etnikai modellekhez képest némileg gyengébb. A kistérségekben azonos erősségű hatásokat mérünk. A nem körzeti diákok részarányának hatása – amely az iskolakörzetek közötti selektív mobilitás elkülönülést felerősítő következményeit hivatott mérni – valamivel kisebb a városokban, és lényegesen kisebb a kistérségekben, mint az összehasonlítható etnikai egyenletekben.

Ez a különbség – megítélésünk szerint – arra utalhat, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai elkülönülésében kisebb szerepet játszik a középosztályi tanulók selektív elvándorlása, mint az etnikai elkülönülés esetében. A kistérségi szinten tapasztalható jelentős különbségek²⁰ e tekintetben arra utalnak, hogy amíg a falvakból a városi iskolákba irányuló napi ingázás mérsékelt szerepet játszik a hátrányos helyzet szerinti különbségek létrehozásában, addig ez a tényező komoly szerepet játszik az etnikai szegregáció mértékében.

Az igazán robusztus eredmények a városi és kistérségi roma, illetve hátrányos helyzetű tanulók arányából adódó következményekben tapasztalhatók. A legmeglepőbb az, hogy a hátrányos helyzetű tanulók arányában mutatkozó szóródás – két kivételtől eltekintve (hh-egyenlet, kistérségi szint) – nem befolyásolja az eredményeket.²¹ E változó hatása a 8. és 9. táblázatban szereplő modellek 16 specifikációja közül mindössze két esetben szignifikáns (és ott is erősen konstraintív hatásirányban). Ugyanígy meglepő az, hogy a roma tanulók arányában mutatkozó szóródás nemcsak az etnikai szegregáció tekintetében, hanem a hátrányos helyzetű tanulók iskolai szegregációja tekintetében is perdöntő jelentőségű. Noha óvakodunk attól, hogy néhány redukált formájú egyenletből túlságosan messzemenő következtetéseket vonjunk le, mindenesetre ezek a jelek arra utalnak, hogy komolyan számításba kell vennünk azt a magyarázatot, amely szerint a hátrányos helyzetű tanulók arányában mutatkozó

²⁰ Amíg 20 százaléknyi különbség a nem körzeti gyermekek arányában a kistérségek iskoláiban elenyésző mértékben (kicsit több mint 1 százalékkal) növeli a hátrányos helyzet szerinti szegregációs index értékét, addig ugyanez a különbség csaknem 6 százalékkal növeli az iskolák közötti etnikai szegregáció indexét.

²¹ Ha az etnikai modell (8. táblázat) (1) egyenletében először a hh-arány (p_{hh}) változóját vonjuk be, akkor a hatás közepesen erős (0,3) és szignifikáns lesz; ha azután bevonjuk a romaarányt (p_{roma}) is, akkor p_{hh} hatása már nem lesz szignifikáns. Ha megfordítva járunk el, és először p -t vonjuk be, és csak azután p_{hh} -t, akkor p hatása csak kicsit csökken (0,63-ról 0,55-re), és végig szignifikáns marad. Ugyanezt a gyakorlatot a hátrányos helyzetűekre vonatkozó számítások (9. táblázat) (1) specifikációján megismételve, a következőket látjuk: ha a bevonás sorrendje p_{hh} és azután p_{roma} , akkor p_{hh} hatása először gyenge és nem is szignifikáns (0,11), ami azután 0-ra csökken, miközben közepes erős és szignifikáns paramétert kapunk p_{roma} -ra (0,4). Ha fordított sorrendben vonjuk be a változókat, akkor p_{roma} hatása elsöre és másodjára is ugyanaz marad: 0,4.

9. táblázat: Az iskolák közötti, hátrányos helyzet szerinti szegregációt meghatározó összefüggések
(fügő változó: iskolák közötti, hátrányos helyzet alapján számított szegregációs index)

Változó ^a	Városok				Kistérségek			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)	(2)	(3)	(4)
log <i>I</i>	0,018 (3,08)**		0,045 (5,30)**		0,012 (1,40)		0,042 (4,68)**	
<i>NI</i> (100 főben)	0,002 (0,29)		-0,007 (0,81)		-0,009 (0,93)		-0,026 (2,88)**	
log <i>N</i> szórása	0,009 (0,55)		0,002 (0,13)		0,029 (1,03)		-0,003 (0,13)	
Nem körzeti (százalék)		0,229 (5,81)**		0,192 (3,97)**		0,078 (1,57)		0,066 (1,22)
Roma (százalék)	0,400 (3,45)**	0,448 (4,06)**	0,366 (3,42)**	0,374 (3,28)**	0,467 (6,69)**	0,498 (7,22)**	0,432 (5,32)**	0,439 (5,18)**
hh (százalék)	0,000 (0,00)	0,033 (0,66)	-0,027 (0,47)	-0,012 (0,18)	-0,078 (1,63)	-0,062 (1,28)	-0,227 (3,80)**	-0,176 (2,59)*
Budapest			-0,122 (3,39)**	0,020 (1,15)			-0,098 (3,57)**	-0,014 (0,59)
Közép-Magyarország			0,001 (0,04)	-0,019 (0,90)			-0,038 (1,96)+	-0,040 (1,62)
Közép-Dunántúl			-0,007 (0,41)	-0,026 (1,43)			-0,019 (0,95)	-0,024 (1,12)
Nyugat-Dunántúl			0,002 (0,09)	-0,008 (0,27)			-0,061 (2,86)**	-0,034 (1,50)
Dél-Dunántúl			0,023 (1,25)	0,012 (0,77)			0,020 (1,12)	0,027 (1,42)
Észak-Magyarország			0,049 (1,72)+	0,042 (1,73)+			0,034 (1,31)	0,042 (1,68)+
Észak-Alföld			0,003 (0,19)	0,002 (0,08)			0,035 (2,01)*	0,020 (1,10)
Konstans	0,019 (0,47)	-0,024 (1,01)	0,004 (0,09)	0,009 (0,25)	0,083 (1,81)+	0,095 (5,06)**	0,116 (2,27)*	0,147 (4,33)**
Esetszám	192	191	192	191	168	168	168	168
<i>R</i> ²	0,23	0,28	0,38	0,32	0,35	0,34	0,51	0,44

^a*I* = iskolák száma, *NI* = az iskolák átlagos tanulói létszáma, log *N* szórása = az iskolák tanulói létszámban mért méreteloszlásának a szórása. A városok, illetve kistérségek tanulói létszámával súlyozva. Kihagyott régiókat: Dél-Alföld. Zárójelben: robusztus *t*-értékek.

+10 százalékon szignifikáns. * 5 százalékon szignifikáns. ** 1 százalékon szignifikáns.

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2006.

városi, illetve kistérségi különbségek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai szegregációja tekintetében csak annyiban számítanak, amennyiben ezek a különbségek a roma tanulók arányában mutakozó különbségekkel korrelálnak. Ez magyarul azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai elkülönítésére irányuló társadalmi erők a hátrányos helyzetű tanulók magas részaránya mellett csak akkor fejtik ki hatásukat, ha e magas részarányal a roma tanulók relatíve magas részaránya is együtt jár (ha a hátrányos helyzetű tanulók nem kis része roma tanuló is egyben). *Ha e két részarány értéke nem együtt változik, akkor a hátrányos helyzetű tanulók relatíve magasabb részarányából nem következik hátrányos helyzet szerint nagyobb mértékű iskolai szegregáció.*

Ami a roma tanulók arányának hatását illeti, a település és régió kontrollváltozókkal ellátott *városi etnikai egyenletben* ez a hatás nagyjából akkora, hogy a roma tanulók 5 százalékos, illetve 25 százalékos arányával jellemezhető – minden egyéb szempontból hasonló – kisvárosok különbségét alapul véve, 12 százalékponttal nagyobb etnikai szegregációs indexet valószínűsíthetünk a nagyobb roma arányú településen. Ez a különbség a városi etnikai szegregációs indexek súlyozott szórásának több mint négyötöde! A *kistérségi szintű etnikai egyenletekben* ennél valamivel gyengébb, de még mindig tekintélyes erősségű hatást kapunk.

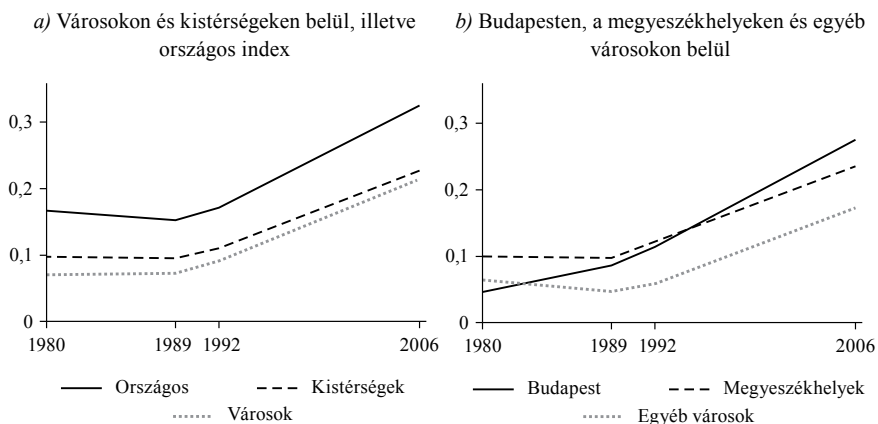
A *hátrányos helyzetű tanulók szegregációját magyarázó egyenletekben* – mint említettük – szintén a roma tanulók részaránya a legnagyobb hatáserősségű tényező. A paraméter nagysága a *városi* egyenletekben 0,37, a *kistérségi* egyenletekben 0,43. Mindkét szinten 0,4-es hatással számolva, ez körülbelül azt jelenti, hogy a roma tanulók 5 százalékos, illetve 25 százalékos arányával jellemezhető – minden egyéb szempontból hasonló – kisvárosok (vagy kistérségek) között körülbelül 8 százalékpontos különbséget becsülnek modelljeink a hátrányos helyzetű tanulók iskolai szegregációja tekintetében.

Időbeli trendek – a roma tanulók iskolai szegregációja, 1980–2006

Az Oktatási Minisztérium évtizedek óta gyűjt adatokat Magyarország valamennyi általános iskolájáról – jelenlegi formájában KIR-STAT néven. A gyűjtött adatok között 1992-ig szerepelt a roma tanulók iskolánkénti száma, ami lehetővé teszi az iskolák közötti etnikai szegregáció mérését a 2006. évi méréssel összehasonlítható módon.²²

²² 1992-ben és a korábbi években az adatok iskolaszintűek, ezért ezekre az évekre az iskolák közötti szegregációt tudjuk mérni. A 2006-ban több telephellyel rendelkező iskolák különböző telephelyei korábban tipikusan külön iskolák voltak, ezért összehasonlítható az 1992. évi és korábbi iskolák közötti szegregáció a 2006. évi és későbbi telephelyek közötti szegregációval.

A 8. ábrán az iskolák közötti etnikai szegregációs indexek országos átlagait mutatjuk be az 1980., 1989., 1992. és 2006. évekre. Az ábra *a)* része az összes városban,²³ valamint a kistérségekben mért szegregációs indexek (tanulólétszámmal súlyozott) országos átlaga mellett ábrázolja az ország egészére mint egyetlen területi egységre számított indexet is. Ez utóbbi tartalmazza a regionális etnikai egyenlőtlenségeket is. Az ábra *b)* része a városokat három kategóriára – Budapestre, a megyeszékhelyekre és az egyéb városokra – bontva mutatja be.



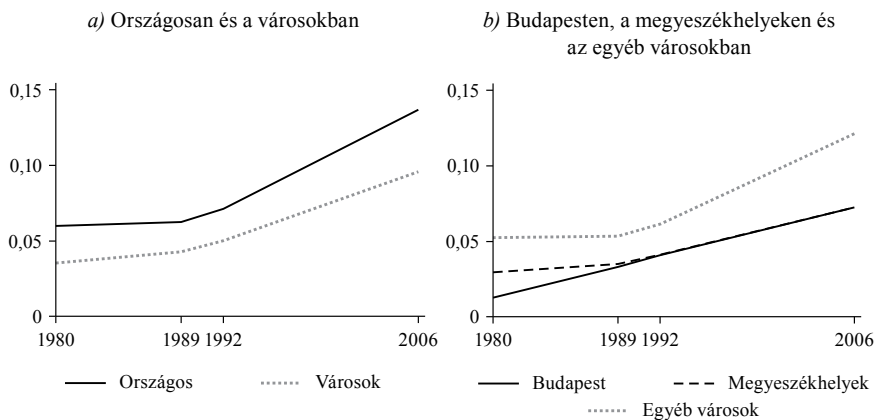
8. ábra: *Etnikai szegregáció Magyarországon általános iskolák között, 1980–2006. A különböző területi egységekben mért szegregációs indexek (S_j) átlagának idősorai (tanulólétszámmal súlyozva)*

Az ábra tanúsága szerint az 1980 és 1989 közötti viszonylag alacsony szinten stagnálás után az iskolák közötti szegregáció nagymértékben megnőtt. A növekedés üteme gyakorlatilag azonos volt 1989–1992 és 1992–2006 között. A városokban a szegregációs index az 1980. évi átlagos 0,07-ről növekedett a 2006. évi 0,21-es szintre, a kistérségeken belüli szegregációs index 0,10-ről emelkedett 0,23-ra. Az ország egészére számolt szegregációs index valamivel nagyobb mértékben nőtt, ami arra utal, hogy az iskolarendszer növekvő szegregálódásával egy időben a regionális egyenlőtlenségek is növekedtek. Az ábra *b)* része alapján megállapíthatjuk, hogy az iskolák közötti etnikai szegregáció a nagyvárosokban és a kisvárosokban hasonló pályát követett. Budapesten az 1980. évi 0,05-ös index 1989-re 0,09-re nőtt, növekedése felgyorsult 1989 után, így érte el a 2006-ban mért 0,27-es értéket.

Az etnikai szegregáció növekedésének kezdete egybeesik a szabad iskolaválasztás elterjedésével. Korábbi tanulmányunkban (Kertesi–Kézdi [2005a], [2005b]) részletesen érveltünk amellett, hogy a szabad iskolaválasztás magyarországi rendszere

²³ Az összehasonlíthatóság kedvéért városnak azokat a településeket tekintettük, amelyek 1992-ben városok voltak.

miért vezet a szegregáció növekedéséhez. A szegregációs index idősorának alakulása ugyanakkor követi a roma tanulók arányának idősorát is, amely szintén 1989 után jelez erőteljesebb emelkedést. Az 9. ábra bemutatja a roma tanulók arányának alakulását országosan és a városokban összesen, illetve külön Budapesten, a megyeszékhelyeken és a többi városban (az országos arány természetesen megegyezik a kistérségek arányszámainak súlyozott átlagával). A szegregációs index és a romák arányának időbeli együttmozgása összhangban van azzal, hogy az iskolák közötti etnikai szegregáció keresztmetszeti szóródása szoros pozitív kapcsolatban áll a roma tanulók arányának keresztmetszeti szóródásával (lásd a 8. táblázatot). A szegregáció nagymértékű növekedése mögött meghúzódó mechanizmusok feltárása szétfeszítené jelen tanulmány kereteit.



9. ábra: A roma tanulók aránya Magyarország általános iskoláiban, 1980–2006

Összehasonlítás egyesült államokbeli adatokkal

Az a kérdés, hogy a Magyarországon mért iskolai szegregációs indexek értéke magas-e vagy alacsony, nemzetközi összehasonlítások révén válaszolható meg. Jelen tanulmány keretei között nem vállalkozhatunk a hasonló módszerrel készült nemzetközi mérések szisztematikus összegyűjtésére. Mégis talán nem lesz haszontalan, ha egy nagyon hasonló módszertant alkalmazó, a miénkéhez hasonlóan mikroadatokra támaszkodó, országos hatókörű mérés eredményeivel összevetjük a magyar adatokat.

Az összehasonlítás Charles T. Clotfelter 331 amerikai nagyvárosi övezetre (*metropolitan area*) kiterjedő, iskolák közötti szegregációt mérő elemzésére támaszkodik (Clotfelter [1999]). Az iskolák közötti szegregációt a szerző kitettség és szegregációs indexek segítségével méri, a választóvonal nála a fehér, illetve nem fehér bőrű

tanulók között húzódik. A mérés csak az állami iskolákra terjed ki. A magániskolák kihagyása Amerikában ugyanúgy lefelé torzítja a szegregációs indexek értékeit, mint ahogyan a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok 5–8. évfolyamra járó gyermekeinek kihagyása Magyarországon lefelé torzítja a szegregációs indexeket. A megfigyelés földrajzi egységei – az ország méreteiből adódóan – az Egyesült Államokban jóval nagyobbak, mint Magyarországon (vannak közöttük többmillió nagyvárosok, jöllehet a 331 körzetből 183-ban a beiskolázott tanulók száma 50 000 főnél kevesebb).²⁴

Kétféle összehasonlítást fogunk elvégezni. Összehasonlítjuk a szegregációs indexek szintjeit, és összehasonlítjuk a roma, illetve fekete bőrű tanulók eltérő részarányából következő szegregációsindex-különbségeket (parciális hatásokat).

Ami az *iskolai szegregáció szintjét* illeti, a jelentős méretkülönbségek miatt voltaképpen egyetlen magyar város (viszonylag egységes iskolapiac) nyújt lehetőséget összehasonlításra az amerikai nagyvárosi övezetekkel: Budapest.²⁵ A magyar városok körében – mint láttuk – az átlagos kisvárosokkal és megyeszékhelyekkel összevetve, Budapesten a legmagasabb a roma/nem roma tanulók iskolák közötti elkülönülése: a szegregációs index értéke 0,28. Az amerikai nagyvárosok közül jó néhány nagyváros jellemezhető nagyjából ekkora etnikai (fehér/nem fehér) szegregációs indexszel: San Diego (0,28), Phoenix (0,31) vagy Los Angeles (0,33). Ezek az indexértékek az Egyesült Államok nagyvárosaiban semmiképpen sem tartoznak a legmagasabb értékek közé. New York városának indexe 0,45, Chicagóé 0,57, az ország legerőteljesebben szegregált iskolarendszerét működtető Detroité pedig 0,71 (lásd Clotfelter [1999] 494. o.). Összességében megállapíthatjuk, hogy az Egyesült Államok nagyvárosaiban általában inkább nagyobb az iskolai etnikai szegregáció szintje, mint Magyarországon legnagyobb városában, jöllehet jó néhány fontos nagyváros pontosan ugyanakkora iskolai szegregációval működteti iskolarendszerét, mint Budapest.

A szintekkel kapcsolatos, voltaképpen csak szemléltető jellegű összehasonlításnál jobb összehasonlítási lehetőséget kínál a roma, illetve fekete bőrű tanulók eltérő részarányából következő szegregációs indexbeli különbségek összevetése. A 10. táblázatban olyan városi szintű regressziókat becsültünk, amelyek a lehető legjobban hasonlítanak a Clotfelter által az Egyesült Államok 331 nagyvárosi övezetére becsült egyenletre. Az összehasonlíthatóság javítása céljából a magyarországi egyenletet az 1000 főnél kisebb tanulólétszámú kisvárosok kihagyásával külön is

²⁴ A vizsgált nagyvárosi övezetek (*metropolitan area*) méreteloszlása, beiskolázott tanulók számában mérve, a következő: 50 000 tanulónál kevesebb 183, 50 000–100 000 tanuló között 91, 150 000–350 000 tanuló között 39, 350 000 tanulónál több 18. Lásd Clotfelter [1999] 393. o. A magyarországi városok általános iskolai tanulólétszámában mért méreteloszlása – azon városok esetében, amelyekre nézve számítható volt etnikai szegregációs index – a következő: 1000 tanulónál kevesebb 78, 1000–2000 tanuló között 68, 2000–5000 tanuló között 33, 5000–10 000 tanuló között 9, 10 000–20 000 tanuló között 4, 20 000 tanuló fölött 1 övezet. Az utóbbi Budapest, ahol a tanulók száma: 96 ezer fő.

²⁵ Az általános iskolás tanulói létszám Budapesten a 2005/2006. tanévben, hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanuló 5–8. évfolyamosok nélkül 96 000 fő volt.

10. táblázat: Az iskolák közötti etnikai szegregációt meghatározó összefüggések Magyarországon és az Egyesült Államokban
(fügő változó: iskolák közötti szegregációs index)

Független változó	Magyarország, 2006		Egyesült Államok, 1994
	városok	városok, több mint 1000 általános iskolás tanulóval	nagyvárosi övezetek (metropolitan areas)
	roma/nem roma elkülönülés		fehér/nem fehér elkülönülés
A tanulói összlétszám logaritmus	0,056 (6,02)**	0,045 (4,79)**	0,074 (11,3)*
Az iskolák átlagos létszámának logaritmus	-0,057 (1,79)	-0,055 (1,16)	-
Az iskolakörzetek átlagos létszámának logaritmus	-	-	-0,041 (5,3)*
A roma tanulók aránya (százalék)	0,483 (3,95)**	0,749 (4,23)**	-
A fekete bőrű tanulók aránya (százalék)	-	-	0,667 (10,6)*
A spanyol ajkú tanulók aránya (százalék)	-	-	0,089 (2,1)*
A többi, nem fehér bőrű kisebbséghez tartozó tanulók aránya (százalék)	-	-	-0,280 (1,6)
Konstans	0,011 (0,06)	0,078 (0,29)	-0,259 (3,4)*
Esetszám	193	115	331
R ²	0,24	0,33	0,59

Kontrollváltozók: Magyarország: a régiók kétértékű változói; Egyesült Államok: a régiók kétértékű változói – Dél, Középnnyugat, Északkelet, Nyugat, határ menti államok.

A becsléskor valamennyi egyenlet az érintett területi egységek tanulói létszámának négyzetgyökével volt súlyozva. Zárójelben: robusztus *t*-értékek.

* 5 százalékon szignifikáns. **1 százalékon szignifikáns.

Forrás: Magyarország: Országos kompetenciamérés, 2006. Egyesült Államok: *Clotfelter* [1999] 501. o.

megbecsültük. A magyarországi egyenletek fügő változója a roma/nem roma szegregációs index, az amerikai egyenlet fügő változója a fehér/nem fehér szegregációs index (mindkét esetben iskolák közötti elkülönülést mérünk). Mivel az amerikai egyenlet a fekete bőrű diákok aránya mellett kontrollváltozókként tartalmazza a többi etnikum (a spanyol ajkúak és az egyéb nem fehér kisebbségek) részarányát, a fekete bőrű tanulók részarányának parciális hatása az amerikai szegregációs index értékére ($\delta S_{W, NW}^{USA} / \delta p_{Black}^{USA}$) értelmesen összevethető a roma tanulók részarányának a magyarországi etnikai szegregációs index értékére gyakorolt parciális hatásával

($\delta S_{R, NR}^H / \delta p_{Roma}^H$). Mind a magyar, mind pedig az amerikai egyenlet kontrollváltozóként tartalmazza a megfigyelt földrajzi egység tanulói létszámban mért méretét és az iskolák (Magyarország), illetve az iskolakörzetek (Egyesült Államok) átlagos méretét (tanulói létszámát). Mindegyik egyenlet tartalmaz regionális kontrollváltozókat is.

A roma, illetve fekete bőrű tanulók részarányának hatása az iskolák közötti elkülönülés mértékére meglehetősen hasonló. A roma arány parciális hatása a magyarországi városokban 0,48, az amerikai nagyvárosi övezetekhez jobban hasonlító valamivel nagyobb városok esetében pedig 0,75. Ez nagyjából megfelel annak az értéknek, amit Clotfelter mér a fekete bőrű tanulók arányának parciális hatására (0,67). Összességében megállapíthatjuk, hogy amíg az iskolák közötti etnikai elkülönülés szintje valószínűleg Magyarországon alacsonyabb, mint az Egyesült Államokban, addig *a leghátrányosabb helyzetben levő etnikai kisebbség növekvő részaránya nagyjából hasonló mértékben növeli az iskolák közötti szegregáció mértékét mindkét országban.*

Társadalmpolitikai dilemmák

Milyen következtetések adódnak abból, ahová az empirikus elemzés révén eljutotunk? A tanulságokat összefoglalva, nem lezárt következtetésekhez, hanem jól megindokolható kérdésekhez juthatunk el, amelyekre adott válaszainkat további viták kiindulópontjának tekintjük.

ELSŐ KÉRDÉSÜNK: Vajon mindezen új információk birtokában, *kívánatos oktatás- és társadalmpolitikai célnak tekinthetjük-e az iskolai deszegregációt?* Véleményünk szerint *igen*, mégpedig leginkább a következő négy ok miatt.

1. Először is azért, mert az elmúlt húsz évben erőteljesen nőtt az iskolák közötti szegregáció – mindenekelőtt a legérzékenyebb területen, a roma és nem roma tanulók iskolai elkülönülését tekintve.

2. A deszegregáció azért is kívánatos társadalmi cél, mivel a városi és a kistérségi iskolai szegregáció mértéke erősen együtt mozog a roma tanulók arányszámával. Ez pedig azt jelenti, hogy ha egy településen vagy egy településeggyüttesen belül magas a roma tanulók aránya, akkor a magyar társadalom erre – akár a helyi iskolapolitika tudatos döntései, akár a középosztályi családok anonim és decentralizált döntési mechanizmusai közvetítésével – a roma diákok növekvő iskolai elkülönítésével (az interetnikai kapcsolatok esélyének szűkítésével) válaszol. Ez egyike azoknak a társadalmi erőknak, amelyek a magyar társadalmat mint politikai nemzetet darabokra tördelik. Ennek a válaszreakciónak az erőssége megegyezik azzal, ahogyan az Egyesült Államok nagyvárosi övezeteiben reagálnak a fehér bőrű lakosok és a helyi iskolapolitika a fekete bőrű tanulók magasabb arányú jelenlétére.

3. Deszegregációra azért is szükség van, mivel a növekvő elkülönülés – a rendelkezésünkre álló adatok szerint²⁶ – az oktatási szolgáltatások átlagosnál gyengébb minőségével (rosszabb tárgyi feltételekkel, tanárok képzetlenebb állományával és gyakoribb tanárhiánnyal) jár együtt, ami bizonyosan nem segít a tanulási problémákkal küszködő, szociálisan hátrányos helyzetű diákok iskolai hátrányainak felszámolásában.

4. A deszegregáció kívánatos társadalmi cél végül pedig azért, mert az elkülönítés gyakorlatát szakmailag megalapozni hivatott pedagógiai elv, a lemaradó diákok elkülönített, kiscsoportos „felzárkóztatása” a tapasztalatok szerint nem bizonyult sikeresnek. Noha nem vonjuk kétségbe, hogy lehetnek olyan esetek, ahol különösen felkészült és odaadó tanárok az iskolai vagy osztályszintű elkülönítés körülményei között tudtak hátrányos helyzetű diákjaikkal pedagógiai sikereket elérni, tömegméretekben ennek nem nagyon láthatók a jelei.

A magyarországi helyzetről e tekintetben egyelőre kevés megbízható kutatási eredménnyel rendelkezünk, az empirikus adatok azonban a szegregáció jelentős teljesítménycsökkentő hatásáról tanúskodnak. Két reprezentatív kutatás²⁷ eredményére hivatkozhatunk, amelyekben a problémához nem tartozó, *egyéb tényezők kontrollálása mellett* lehetett ilyen irányú szignifikáns hatásokat kimutatni. Az egyik kutatás az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) programjának három éven át tartó hatásvizsgálata,²⁸ a másik az Educatio Kht. életpálya-felmérése, amely tízezer, 8. évfolyamot befejező tanuló középiskolai pályafutását követi nyomon több éven keresztül.²⁹ Az OOIH hatásvizsgálata során 30 integráló bázisintézmény és hozzájuk leginkább hasonló, a programban nem részt vevő 30 kontrolliskola programjának, működésének és tanulói eredményeinek szisztematikus összevetésére került sor. Ha most itt egyedül a programban nem részt vevő kontrolliskolákra vonatkozó mérési eredményekre hagyatkozunk, akkor ezzel voltaképpen az országnak azon részéből veszünk mintát, *ahol az iskolai szegregáció releváns probléma, és ahol az oktatáspolitikai nem avatkozott bele a történésekbe.* A szegregáció iskolai teljesítményekre gyakorolt hatását tekintve a következő eredményeket láthatjuk.³⁰ A 4. és 8. évfolyamon mért szövegértési teszt eredményeiben a nem roma tanulók esetében elenyésző különbségeket találunk attól függően, hogy az osztályukban mekkora volt a roma tanulók részaránya (10 vagy 40 százalék): a 4. évfolyamon a teszt szórásegységében 10 százalékos, 8. évfolyamon pedig 0 százalékos lemaradást mértek. A roma tanulók esetében azonban a szegregációnak erőteljes teljesítménycsökkentő hatása volt: a lemaradás a 4. évfolyamon 20 százalékos, a 8. évfolyamon pedig 40 százalékos

²⁶ Lásd mindenekelőtt *Havas–Kemény–Liskó* [2002] könyvében, valamint a *Havas–Liskó* [2005], *Lindner* [2007] és *Varga* [2009] tanulmányokban összegyűjtött bizonyítékokat.

²⁷ Az említetteken kívül más kutatási eredményekről nem nagyon számolhatunk be.

²⁸ Lásd erről *Kertesi–Kézdi* [2009] tanulmányának 2. fejezetét és *A* függelékét.

²⁹ A hatásvizsgálat zárótanulmánya megtalálható *Kézdi–Surányi* [2008] könyvében.

³⁰ *Kézdi–Surányi* [2008] könyvének 119. oldalán szereplő 9.1. ábra alsó két részében szereplő adatok alapján számított eredmények.

volt. A roma és nem roma tanulók szövegértési teljesítményében mért *relatív különbség szegregációnak betudható része* így a teszteredmények szórásának 10 százalékát (4. évfolyam), illetve 40 százalékát (8. évfolyam) teszi ki.

Az Educatio életpálya-kutatása egészen más jellegű, országosan reprezentatív mintáján ugyanúgy kimutatható a szegregáció teljesítménycsökkentő hatása. A kutatásban részt vevő mintegy tízezer tanuló a követéses vizsgálat első hullámában, 2006 őszén részletes személyes interjúban számolt be a továbbtanulásáról, korábbi iskolatörténetéről és családi helyzetéről. Mivel az adatfelvétel mintája a 2006. évi kompetenciamérés teljes körű sokaságából lett kiválasztva, rendelkezésünkre álltak a megkérdezett diákokra nézve a 2006. évi kompetenciamérés teszteredményei is. A tanulók a visszatekintő életútinterjú során beszámoltak többek között arról is, hogy elsős, illetve nyolcadikos korukban milyen mértékű lehetett az osztályukban tanuló roma diákok aránya. Függő változónak a teszteredményeket választva, a szegregáció mértékét mérő változónak az 1. és 8. évfolyamban az osztálybeli roma tanulók arányát, kontrollváltozóként pedig a diák etnikai hovatartozását³¹ és egy sor családi-demográfiai-jövedelmi háttéradatot bevonva, becslést adhatunk a szegregációtól függő teszteredmény-különbségek mértékéről.³² Az elsős és a nyolcadikos osztályokban a roma tanulók becsült arányainak a hatását tükröző regressziós együtthatókat összegezve, megvizsgálhatjuk, milyen hatást gyakorolhatott a 8. évfolyamon mért teszteredményekre az, ha valaki általános iskolai pályafutása során a *nyolc évfolyamon keresztül végig* erősen szegregált (mondjuk, 40 százalékos roma diák arányú), avagy átlag körüli (10 százalékos roma diák arányú) osztályba járt. Az eredmény az – akár a szövegértési teszteredményeket, akár a matematikai teszteredményeket tekintjük –, hogy a családi, demográfiai, jövedelmi körülmények, a roma etnikai hovatartozás és a lakóhely hatását kiszűrve, az iskola fix hatását is tartalmazó egyenletekben valamivel több, mint 10 százalékos relatív lemaradást jelezhetünk előre a tartósan szegregált körülmények között oktatott tanulók hátrányára. Nem nagyon mondható tehát, hogy az elkülönített oktatás országos méretekben képes lenne pedagógiai sikereket felmutatni.

MÁSODIK KÉRDÉSÜNK: De ha képesek lennénk is egyetértésre jutni a tekintetben, hogy a deszegregáció kívánatos társadalmi cél, fennmaradhat a kétely a tekintetben, hogy *lehetséges-e az iskolai szegregációt országos léptekben jelentős mértékben leépíteni? Vannak-e a világon ilyen irányú nemzetközi tapasztalatok?* A válaszuk erre a kérdésre is az, hogy *igen*: a világon számos ország sikerrel tudta egy korábbi időszakra jellemző, erősen szegregáló iskolarendszerét átalakítani, és az iskolai szegregáció mértékét jelentősen csökkenteni. Példának az Egyesült Államok, három észak-

.....
³¹ Melyet a szülők önbevallás szerinti nemzetiségi identitásával mértünk. Lásd erről részletesen *Kertesi–Kézdi* [2009] 2.1. pont.

³² Az itt következő számítás alapjául szolgáló egyenletek *Kertesi–Kézdi* [2009] tanulmányának 78–79. oldalán szereplő B2c. táblázatban találhatók.

európai ország (Svédország, Norvégia és Finnország), valamint Lengyelország esetét említhetjük.

Az Egyesült Államokban a mérföldkönek tekinthető, 1954. évi *Brown versus Board of Education*-ügy, s még inkább az 1964. évi polgárjogi törvény óta látványos mértékben sikerült a fekete bőrű diákok iskolai elkülönítését lebontani. Amíg a hatvanas évek végén a 90-100 százalékban színes bőrű diákokat oktató iskolákban tanult a fekete bőrű tanulók csaknem kétharmada, addig ez az arány az ezredfordulóra 37 százalékra esett vissza (*Clotfelter* [2004] 56. o.).³³ S noha a nyolcvanas években mért számarányhoz (33 százalék) képest ebben némi visszarendeződést tapasztalhatunk, a fejlődés mégis tagadhatatlan. Az 1970 és 2000 között eltelt 30 év alatt az Egyesült Államok nagyvárosi övezeteiben 13 százalékponttal (0,46-ról 0,33-ra) csökkent a fehér, illetve nem fehér bőrű tanulók iskolai elkülönülését mérő szegregációs index értéke. A legnagyobb változás a déli és a határ menti államokban történt, ahol 25 százalékpontos csökkenés következett be (*Clotfelter* [2004] 73. o.). Az 1968 és 1980 között eltelt alig több mint tíz év alatt több mint kétharmaddal (14 százalékponttal) nőtt a fekete bőrű osztálytárssal rendelkező fehér tanulók számaránya. Ugyanez a változás a déli államokban 130 százalékos (23 százalékpontnyi) volt! (*Rivkin–Welch* [2006] 1021. o.) Helyi deszegregációs programok százainak hatását vizsgáló ökonometriai elemzések sora (*Rossell–Armor* [1996], *Guryan* [2004], *Reber* [2005]) mutatta ki, hogy a deszegregációval szembeni nem kis ellenérők ellenében egy évtized távlatában is tartósan megmaradt a deszegregáció hatásainak nagyobb része.

Három észak-európai országban, egymást követő hullámokban került sor nagyszabású komprehenzív iskolai reformokra: Svédországban 1950 és 1962, Norvégiában 1960 és 1972, Finnországban pedig 1972 és 1977 között.³⁴ A reformok közös vonása volt, hogy 1. az iskolakötelezettséget hét évfolyamról kilenc évfolyamra emelte, 2. megszüntette a tanulmányi teljesítmény szerinti korai szelekciót: a gyermekek 12-13 éves életkorban történő, párhuzamos iskolatípusokba irányítását,³⁵ 3. a szelekció eszközeként szolgáló párhuzamos iskolatípusokat kilenc évig tartó, egységes tantervű alap- és középfokú képzési rendszerrel váltotta fel, a továbbtanulást meghatározó szelekciót pedig 16 éves életkorra toltta át. A korai szelekció felszámolásának és az egységes kilenc évfolyamos iskolai rendszer megteremtésének célja explicit módon az oktatási esélyegyenlőség előmozdítása volt. Ritka kivétel a társadalomtudományokban, ha ilyen nagy léptékű társadalmi reformoknak a hosszú távú következményeit sikerül meggyőző módon kimutatni. A svéd és a finn komprehenzív iskolai reform hatásáról azonban rendelkezésünkre áll ilyen mélységű elemzés. *Meghir–Palme*

³³ Az iskolai elkülönítés zömének lebontása a hatvanas években és a hetvenes évek elején következett be (*Boozar és szerzőtársai* [1992]).

³⁴ A svéd reformról lásd *Meghir–Palme* [2005], a norvég reformról *Aakvik és szerzőtársai* [2003], a finn reformról pedig *Pekkarinen és szerzőtársai* [2009] tanulmányát.

³⁵ Felsőfokú továbbtanulást előkészítő, gimnázium jellegű középiskolákba, illetve szakmára képző intézményekbe.

[2005]), valamint *Pekkarinen és szerzőtársai* [2009] elemzése – igen hasonló metodológiát alkalmazva³⁶ – arra a következtetésre jutott, hogy az iskolareform az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek életpályaesélyeit jelentős mértékben javította. A svéd adatok tanúsága szerint a reformévjáratokhoz tartozó, alacsony iskolázottságú apák gyermekei munkaerőpiacra lépésüket követően átlagosan 3,4 százalékkal kerestek többet, mint azon születési évjáratok képviselői, akik a reformot megelőzően jártak iskolába (*Meghir–Palme* [2005] 420. o.).³⁷ A finn adatokon hasonló nagyságú hatásokat sikerült kimutatni. A finn kutatók az alsó két jövedelmi kvintilisbe tartozó apák gyermekeinél becsültek 3,6–3,8 százalékos kereseti többlethozamokat (*Pekkarinen és szerzőtársai* [2009] 972. o.).

A 1999. évi iskolareformjával Lengyelország is követte az észak-európai országok példáját.³⁸ 2000 szeptembere óta, a korábbi korai szelekció gyakorlatát megszüntetve, a párhuzamos iskolatípusokat felszámolva, kilenc évig tartó, egységes tantervű, komprehenzív alap- és középfokú képzési rendszerre váltott, a továbbtanulást meghatározó szelekciót pedig 16 éves életkorra tolta át. A 2003. évi PISA-vizsgálat tapasztalatait összegző magyar jelentés szerzői így számoltak be a lengyel eredményekről: „Az iskolák közötti különbségek csökkentése ... elengedhetetlen a teljesítmény és az egyenlő esélyek szempontjából. Ennek gyakorlati megvalósíthatóságát példázza a miénkhez hasonló iskolarendszert örökölt Lengyelország esete, ahol az 1999-ben bevezetett reform eredményeképpen a PISA 2000 vizsgálatban mért, akkor a magyarországinál is nagyobb arányú iskolák közötti különbséget 2003-ra több mint 50 százalékkal sikerült csökkenteni úgy, hogy ezzel egy időben a teljesítmények közötti szórás is csökkent, a matematikaeredmények pedig 20 teljesítményponttal növekedtek.” (*Balázsi és szerzőtársai* [2005].)

HARMADIK KÉRDÉSÜNK: *Vajon a deszegregáció megvalósításában elért eredmények azt jelentik-e, hogy a deszegregációnak nincsenek társadalmi költségei?* Nem feltétlenül. Noha a szakirodalom nem egységes a tekintetben, hogy a szegregáció leépítésének vannak-e vesztesei, vagy csak nyertesei lehetnek, komoly kutatási eredmények szólnak arról, hogy a magasabb társadalmi státusú és/vagy jobb képességű tanulók

.....
³⁶ A kutatók a reform időbeli és térbeli fokozatos bevezetéséből adódó heterogenitást kihasználva, a reform bevezetését megelőzően, illetve a reformot követően beiskolázott kohorszok későbbi munkaerő-piaci életpályaadatainak (kereseteinek) különbözőségeiből identifikálták a reform hosszú távú következményeit. S mivel rendelkezésre álltak a szülők társadalmi hovatartozását rögzítő információk is, a kutatók azt is megtudták becsülni, milyen mértékben változtatta meg (javította vagy rontotta) a reform a *különböző társadalmi státusú fiatalok* későbbi kereseti lehetőségeit.

³⁷ Ez a 3,4 százalékos kereseti többlet, svéd adatokon mérve, plusz egyévnyi iskoláztatási hozam több mint háromnegyedét teszi ki!

³⁸ http://www.theglobalvillage.dk/education_in_poland.htm.

integráció révén bizonyos helyzetekben veszteségeket könyvelhetnek el.³⁹ *Kerckhoff* [1986] és *Hoffer* [1992], valamint *Argys és szerzőtársai* [1996] angol és amerikai példákön kimutatták, hogy az elkülönített nívócsoportos oktatás (*ability tracking*) megszüntetése és egységes tantervet követő, heterogén osztályok létesítése valóban előrelendíti a gyengébb teljesítményű (és többnyire hátrányos társadalmi helyzetű) tanulók fejlődését, de ezzel párhuzamosan visszaveti a jobb teljesítményű (és többnyire magasabb társadalmi helyzetű) tanulók teljesítményét. Az *Argys és szerzőtársai* [1996] által kimutatott átlagos nyereségek és veszteségek a matematikai tesztek eredményeiben mérve a két csoport esetében nagyjából azonosnak tekinthetők. Hasonló következtetések szűrhetők le a korábban már említett svéd, illetve finn iskolareformok hosszú távú hatásaiból. *Meghir–Palme* [2005], valamint *Pekkarinen és szerzőtársai* [2009] kimutatták, hogy a kilenc évfolyamos, komprehenzív iskolarendszer megteremtése és a mindenki számára egységes tananyag bevezetése úgy emelte meg az érintett generációk alacsonyabb társadalmi státusú tagjainak későbbi kereseti lehetőségeit, hogy körülbelül ugyanannyit vagy valamivel többet rontott a magasabb társadalmi státusú tanulók kereseti lehetőségein. Az egyenlőség növelésének voltak társadalmi költségei. Noha a vita mind a mai napig eldöntetlennek számít, megítélésünk szerint komolyan kell venni a deszegregációval szemben újból és újból felvetődő ilyen jellegű ellenérveket.

NEGYEDIK KÉRDÉSÜNK: *Hogyan mérjük össze a deszegregáció hasznát és költségeit?* Ez a társadalompolitikai viták központi kérdése. Noha az egyenlőség növelése sok tekintetben egyéb szempontokat is felülíró, önálló értéknek tekinthető, a *közvetlen* költségek és hasznok összemérésekor felmerülő kérdések kapcsán – a racionális vita lefolytatása érdekében – érdemes rendet teremteni. Mindenekelőtt azt kell tisztázzuk, milyen következményekkel jár, ha így vagy úgy mérjük a hasznokat és költségeket. A mérés gyakorlati nehézségeit figyelmen kívül hagyva, többféle lehetőséget kell számításba vennünk: a hatásokat mérhetjük valamilyen iskolai teljesítménymutatóban vagy a hosszabb távú következményeket is számításba vevő munkaerő-piaci sikermutatóban. Iskolai teljesítménymutató választása esetén nem mindegy, hogy folytonos indikátorokban (például teszteredményekben) vagy va-

³⁹ Hogy a legújabb kutatási eredmények közül két példát is említsünk: az OOIH működésének hatásvizsgálata során (*Kézdi–Surányi* [2008]) nem azonosítottak ilyen jellegű társadalmi költségeket. A programban részt vevő roma tanulók az integrált oktatás révén úgy nyertek, hogy a magasabb társadalmi státusú és jobb induló teszteredményű nem roma tanulók sem a kognitív, sem pedig a nem kognitív teszteredmények tekintetében *nem veszítettek*. *Lleras–Ranges* [2009] legújabb kutatása pedig amerikai mintán kimutatta, hogy az elkülönített nívócsoportos oktatás (*ability tracking*) az általános iskola alsó tagozatában úgy okoz *károkat* a „gyenge teljesítményű” csoport tagjainak olvasási teljesítményében, hogy közben a „jó teljesítményű” csoport tagjai az elkülönített oktatás révén *semmit sem nyernek* ahhoz a lehetőséghez képest, ha a gyengébb teljesítményű tanulókkal együtt oktatnák őket.

lamilyen dichotóm döntési változóban (bukás, lemorzsolódás, továbbtanulás) mérünk. Munkaerő-piaci sikermutató választása esetén ugyanígy nem mindegy, hogy keresetekben vagy foglalkoztatási esélyekben mérünk. Számolnunk kell továbbá az- zal is, hogy a deszegregációnak lehetnek csak igen bonyolult közvetítésekkel pénz- ben kifejezhető hatásai: ilyenek a nem kognitív készségekben mért következmények. Végül pedig számításba kell vennünk azt is, hogy a deszegregációnak vannak olyan, pénzben nem kifejezhető következményei – a különböző társadalmi és etnikai cso- portok közötti kapcsolatok esélyének növekedése és a társadalmi kohézió erősödése –, amelyek éppoly fontosak lehetnek, mint a pénzben vagy életesélyekben kifejez- hető következmények.

Az iskolai teljesítménymutatóban, például teszteredményben mért hatások – az esetleges nyereségek és veszteségek – összemérésekor számításba kell venni azt a lehe- tőséget is, hogy a teszteredmények változásának hosszabb távú munkaerő-piaci ha- tása akár *nem lineáris* is lehet. *Cawley–Heckman–Vytlačil* [1999] tanulmánya például az NLSY⁴⁰ longitudinális adatain kimutatta, hogy a kognitív teljesítményeket mérő matematikai teszteredmények eloszlásának különböző tartományaihoz más-más jö- vőbeli keresetemelkedési pályák tartoznak: amíg a gyengébb képességtartományban, az eloszlás alsó kvartilisében egy percentilisnyi teszteredmény-növekményhez másfél százalékos keresetnövekmény tartozik, addig a magasabb képességtartományokban egységnyi teszteredmény-javulás hozama a fél százalékot sem éri el (0,4 százalékos). Ha ezeket az eredményeket a deszegregáció lehetséges teszteredmény-növelő, illetve -csökkentő hatására lefordítjuk, akkor ez azt jelenti, hogy helytelenül járunk el, ha a költségeket és hasznokat mechanikusan teszteredményekben mérjük össze, hiszen ez esetben az alsó képességtartomány hátrányos helyzetű tanulóinak öt percentilisnyi teszteredmény-növekménye, munkaerő-piaci jelentőségét tekintve, jóval többet nyom a latba, mint ugyanakkora teszteredmény-veszteség a középső vagy felső ké- pességtartomány zömében középosztálybeli tanulóinál (7,5 százalék keresetnövek- mény áll szemben 2 százalék kereseti veszteséggel).

A deszegregáció hasznát és társadalmi költségeit mérlegelve, számításba kell ven- nünk a *folytonos és a dichotóm eredménymutatók* jellegzetes *aszimmetriáit*. A tesztered- ményben vagy keresetben mért hatások, minthogy folytonos változókról van szó, valamilyen fokozatos mértékű javulást vagy romlást mutatnak az érintett populációk helyzetében. Ez gyakran nem tükrözi megfelelően a realitásokat. Különösen félreve- zethető lehet az összehasonlítás, ha az alacsony státusú társadalmi csoportok helyze- tében bekövetkező javulást a magasabb státusú társadalmi csoport helyzetének ha- sonló vagy nagyjából hasonló mértékű romlásával vetjük egybe. Az alacsony státusú társadalmi csoportok esetén a deszegregáció következtében bekövetkező folytonos javulások *átlendíthetik* a csoport egyes tagjait az életesélyek szempontjából *sorsdöntő küszöbértékeken* – a középiskola sikeres befejezésén, a továbbtanuláson vagy éppen

.....
⁴⁰ NLSY: National Longitudinal Survey of Youth. Lásd errő: <http://www.bls.gov/nls/nlsy79.htm>.

álláshoz jutáson –, miközben a magasabb társadalmi státusú csoport esetében a hasonló nagyságú folytonos negatív változások többnyire nem vezetnek hasonló súlyú következményekhez. *Guryan* [2004] tanulmánya például kimutatta, hogy az iskolai deszegregációnak kulcsszerepe volt a fekete bőrű középiskolai tanulók lemorzsolódási rátáinak hetvenes évekbeli csökkenésében. A fekete tanulók helyzetét jellemző, mintegy 5–6 százalékpontos javulás felét az iskolai deszegregációnak tulajdoníthatjuk, miközben a deszegregáció semmilyen hatással nem járt a fehér bőrű tanulók középiskolai lemorzsolódására. Folytonos teszteredményben feltehetően szimmetrikusabb eredményeket kaptunk volna, amelyek elkendőzték volna a jelentős különbségeket.

Az iskolai deszegregáció, akárcsak más oktatáspolitikai beavatkozás járhat olyan következményekkel is, amelyek túlmutatnak az iskolai teljesítmények világán. Hogy magyar példát említsünk: az OOIH hatásvizsgálata kimutatta, hogy az integrációs programnak „jelentős hatása volt valamennyi tanuló önértékelésére, a sorsirányítás képességébe vetett hitére, valamint a nehéz helyzetekkel való megküzdési készségére. Ez pedig jelentős siker, hiszen ez utóbbi készségek jelentősége a munkaerőpiacon és az élet más területein is a kognitív készségekéhez és kompetenciákéhoz mérhető.” (*Kézdi–Surányi* [2008] 129. o.). A deszegregáció – akár ekvivalens pénzértékben is kifejezhető – hasznait durván alulbecsülnénk, ha figyelmen kívül hagynánk a *nem kognitív készségek hatásait*, melyeknek jelentős szerepét a munkaerő-piaci sikerességben a legutóbbi évtizedben kutatási eredmények egész sora igazolta.⁴¹

Végül, visszakanyarodva a tanulmányunk elején felvetett gondolathoz, a csoportközi kapcsolatok társadalmi jelentőségéhez, az integrált oktatás hasznának és társadalmi költségeinek összemérésekor nem szabad számításán kívül hagyni a különböző társadalmi és etnikai csoporthoz tartozó fiatalok közötti kontaktusok nagyobb lehetőségét. Hogy ez a lehetőség sztereotípiákat, előítéleteket és társadalmi távolságtartást oldó valósággá válik-e, az jelentős mértékben az integrációs programok megvalósítóitól függ.⁴² A magyar társadalom összetartozása a harmadik évezred elején nem kis részben azon múlik, hogy ez mennyire sikerül nekik és nekünk.

⁴¹ *Murnane és szerzőtársai* [2001], *Heckman–Rubinstein* [2001], *Heckman és szerzőtársai* [2006], *Lleras* [2008], – hogy csak néhány példát említsünk. *Heckman és szerzőtársai* [2006] például a középiskolából lemorzsolódott fiatal férfiak esetében azt mutatták ki, hogy a nem kognitív készségek (önértékelés, sorsirányítás képességébe vetett hit) különbségei több mint háromszor olyan erős hatást gyakorolnak a 30 éves életkorban mért bérekre, mint a kognitív készségeké (440. o.).

⁴² Reményekre jogosít, hogy az egyetlen, valóban hatásvizsgálatnak tekinthető mérés, az Országos Oktatási Integrációs Hálózat programjának elemzése kimutatta, hogy az integrációs program csökkentette „az etnikai előítéleteket, elsősorban a nem roma tanulók romákkal szembeni előítéleteit, távolságtartását”. (*Kézdi–Surányi* [2008] 129. o.)

Hivatkozások

- AAKVIK, A.–SALVANES K. G.–VAAGE, K. [2003]: Measuring heterogeneity in the returns to education in Norway using educational reforms. IZA Discussion Papers, No. 815.
- AKERLOF, G. A.–KRANTON, R. E. [2002]: Identity and schooling. Some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, Vol. 40. No. 4. 1167–1201. o.
- ALLPORT, G. W. [1999]: Az előítélet. Osiris kiadó, Budapest.
- ARGYS, L. M.–REES, D. I.–BREWER, D. J. [1996]: Detracking America's schools: equity at zero cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 15. No. 4. 623–645. o.
- BALÁZSI ILDIKÓ–SZABÓ VILMOS–SZALAY BALÁZS [2005]: A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz.
- BALÁZSI ILDIKÓ–SZABÓ ANNAMÁRIA–SZABÓ VILMOS–SZALAY BALÁZS–SZEPESI ILDIKÓ [2006]: Országos kompetenciamérés 2004. Összefoglaló tanulmány. Sulinova Kht. http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf.
- BALÁZSI ILDIKÓ–OSTORICS LÁSZLÓ–SZALAY BALÁZS [2007]: PISA 2006. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BISHOP, J. H.–BISHOP, M.–GELBWASSER, L.–GREEN, S.–ZUCKERMAN, A. [2003]: Nerds and freaks: a theory of student culture and norms. (Hozzászólásokkal.) *Brookings Papers on Education Policy*. 141–213. o.
- BOOZER, M. A.–KRUEGER, A. B.–WOLKON, S. [1992]: Race and school quality since Brown versus Board of Education. *Brookings Papers on Economic Activity: Microeconomics*, 269–338. o.
- CAWLEY, J.–HECKMAN, J. J.–VYTLACIL, E. [1999]: On policies to reward the value added by educators. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 81. No. 4. 720–727. o.
- CLOTFELTER, CH. T. [1999]: Public school segregation in metropolitan areas. *Land Economics*, Vol. 75. No. 4. 487–504. o.
- CLOTFELTER, CH. T. [2002]: Interracial contact in high school extracurricular activities. *Urban Review*, Vol. 34. No. 1. 25–46. o.
- CLOTFELTER, CH. T. [2004]: After Brown. The rise and retreat of school desegregation. Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- CSAPÓ BENŐ–MOLNÁR GYÖNGYVÉR–KINYÓ LÁSZLÓ [2009]: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 3–13. o.
- FERGUSON, R. F. [1998]: Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. Megjelent: *Jencks, C.–Phillips, M.* (szerk.): *The black-white test score gap*. Brookings Institution Press, Washington, DC. 273–317. o.

- GILENS, M. [1995]: Racial attitudes and opposition to welfare. *Journal of Politics*, Vol. 57. No. 4. 994–1014. o.
- GILENS, M. [1999]: *Why Americans hate welfare: race, media, and the politics of antipoverty policy*. University of Chicago Press, Chicago.
- GOOD, TH. [1987]: Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, Vol. 38. No. 4. 32–47. o.
- GRANOVETTER, M. S. [1973]: The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, Vol. 78. No. 6. 1360–1380. o.
- GRANOVETTER, M. S. [1974]: *Getting a job*. University of Chicago Press, Chicago, 2. kiadás: 1995.
- GRANOVETTER, M. S. [1983]: The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, Vol. 1. 201–233. o.
- GRANOVETTER, M. S. [1986]: The micro-structure of school desegregation. *Megjelent: Prager, J.–Longshore, D.–Seeman, M. (szerk.): School desegregation research: new directions in situational analysis*. Plenum Press, New York. 81–110. o.
- GURYAN, J. [2004]: Desegregation and black dropout rates. *American Economic Review*, Vol. 94. No. 4. 919–943. o.
- HALLINAN, M. T.–SMITH, S. S. [1985]: The effects of classroom racial composition on students' interracial friendliness. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 48. No. 1. 3–16. o.
- HANUSHEK, E. A.–KAIN, J. F.–RIVKIN, S. G. [2004]: Why public schools lose teachers? *Journal of Human Resources*, Vol. 39. No. 2. 326–354. o.
- HANUSHEK, E. A.–KAIN, J. F.–RIVKIN, S. G. [2009]: New evidence about Brown v. Board of Education: the complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, Vol. 27. No. 3. 349–383. o.
- HAVAS GÁBOR–KEMÉNY ISTVÁN–LISKÓ ILONA [2002]: *Roma gyermekek az általános iskolában*. Új Mandátum kiadó, Budapest.
- HAVAS GÁBOR–LISKÓ ILONA [2005]: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, *Kutatás Közben Sorozat*, 266.
- HECKMAN, J. J.–RUBINSTEIN, Y. [2001]: The importance of noncognitive skills: Lessons from GED testing program. *American Economic Review*, Vol. 91. No. 2. 145–149. o.
- HECKMAN, J. J.–STIXRUD, J.–URZUA, S. [2006]: The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, Vol. 24. No. 3. 411–482. o.
- HERMANN ZOLTÁN–MOLNÁR TÍMEA [2008]: *Országos kompetenciamérési adatbázis*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, kézirat.
- HOFFER, TH. B. [1992]: Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 14. No. 3. 205–227. o.
- HOLZER, H. J. [1987]: Informal job search and black youth unemployment. *American Economic Review*, Vol. 77. No. 3. 446–452. o.

- HOLZER, H. J. [1988]: Search method use by unemployed youth. *Journal of Labor Economics*, Vol. 6. No. 1. 1–20. o.
- IOANNIDES, Y. M.–LOURY, L. D. [2004]: Job information networks, neighborhood effects and inequality. *Journal of Economic Literature*, Vol. 42. No 4. 1056–1093. o.
- JACKSON, C. K. [2009]: Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: evidence from the end of school desegregation. *Journal of Labor Economics*, Vol. 27. No. 2. 213–256. o.
- KERCKHOFF, A. C. [1986]: Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, Vol. 51. No. 6. 842–858. o.
- KERTESI GÁBOR [2008]: A közoktatási intézmények teljesítményének mérése, értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. Megjelent: *Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia* (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 167–189. o.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR [2005a]: Általános iskolai szegregáció, I. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*. 52. évf. 4. sz. 317–355. o.)
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR [2005b]: Általános iskolai szegregáció, II. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*. 52. évf. 5. sz. 462–479. o.
- KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR [2009]: A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése című kutatási program keretében készült tanulmány. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, <http://econ.core.hu/file/download//roma608.doc>.
- KÉZDI GÁBOR–SURÁNYI ÉVA [2008]: Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata, 2005–2007. *Educatio*, Budapest, http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849.
- KNAPP, M. S. és szerzőtársai [2007]: Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat? *Educatio*, Budapest, http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=4849.
- LINDNER ATTILA [2007]: Jobb angoltanára van-e Jászi Oszkárnak, mint Győzikének? Általános iskolai szegregáció az idegennyelv-oktatásban. *Budapesti Corvinus Egyetem, TDK-dolgozat*, Budapest, <http://szd.lib.uni-corvinus.hu/285/01/400783.pdf>.
- LLERAS, CH. [2008]: Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, Vol. 37. No. 3. 888–902. o.
- LLERAS, CH.–RANGEL, C. [2009]: Ability grouping practices in elementary school and African American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, Vol. 115. február, 279–304. o.
- LOURY, G. C. [2006]: A faji egyenlőtlenségek anatómiája. *Nemzeti Tankönyvkiadó*, Budapest.

- MARMAROS, D.–SACERDOTE, B. [2006]: How do friendships form? *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 121. No. 1. 79–119. o.
- MEGHIR, C.–PALME, M. [2005]: Educational reform, ability and family background. *American Economic Review*, Vol. 95. No. 1. 414–424. o.
- MONTGOMERY, J. D. [1991]: Social networks and labor market outcomes: toward an economic analysis. *American Economic Review*, Vol. 81. No. 5. 1408–1418. o.
- MONTGOMERY, J. D. [1992]: Job search and network composition: implications of the strength of weak ties hypothesis. *American Sociological Review*, Vol. 57. No. 5. 586–596. o.
- MONTGOMERY, J. D. [1994]: Weak ties, employment and inequality: an equilibrium analysis. *American Journal of Sociology*, Vol. 99. No. 5. 1212–1236. o.
- MURNANE, R. J.–WILLETT, J. B.–BRAATZ, M. J.–DUHALDEBORDE, Y. [2001]: Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. *Economics of Education Review*, Vol. 20. No. 4. 311–320. o.
- PEKKARINEN, T.–UUSITALO, R.–KERR, S. [2009]: School tracking and inter-generational income mobility: evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics*, Vol. 93. No. 7-8. 965–973. o.
- REBER, S. J. [2005]: Court-ordered desegregation: successes and failures integrating American schools since Brown versus Board of Education. *Journal of Human Resources*, Vol. 40. No. 3. 559–590. o.
- RIVKIN, S.–WELCH, F. [2006]: Has school segregation improved academic and economic outcomes for Blacks? *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Chapter 17. 1019–1049. o.
- ROSSELL, CH. H.–ARMOR, D. J. [1996]: The effectiveness of school desegregation plans, 1968-1991. *American Politics Quarterly*, Vol. 24. No. 3. 267–302. o.
- SCHOFIELD, J. W. [1991]: School desegregation and intergroup relations: a review of literature. *Review of Research of Education*, Vol. 17. No. 1. 335–409. o.
- VARGA JÚLIA [2009]: A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. Megjelent: *Fazekas Károly* (szerk.): Oktatás és foglalkoztatás. KTI Könyvek, 12. sz. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 65–82. o.
- WELLS, A. S.–CRAIN, R. L. [1994]: Perpetuation theory and long-term effects of school desegregation. *Review of Educational Research*, Vol. 64. No. 4. 531–555. o.
- WELLS, A. S.–CRAIN, R. L. [1997]: *Stepping over the color line. African-American students in white suburban schools.* Yale University Press, New Haven, CT.
- Willis, P. [2000]: *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- ZOLNAY JÁNOS [2005]: Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. *Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. Műhelytanulmányok*, 16.

Függelék

F1. A kitettségi indexek közötti összefüggések

A többség, illetve a kisebbség kitettségi indexei (E_j^T , E_j^K) közötti összefüggés a következő:

$$E_j^K = \frac{1-p_j}{p_j} E_j^T, \text{ ahol:}$$
$$E_j^T = \sum_{i=1}^l \frac{N_{ji} - M_{ji}}{N_j - M_j} p_{ji} \text{ a többségi, } E_j^K = \sum_{i=1}^l \frac{M_{ji}}{M_j} (1-p_{ji}) \text{ pedig a kisebbségi ki-}$$

tettségi index képlete. Bizonyítás:

$$\begin{aligned} E_j^K &= \frac{1-p_j}{p_j} E_j^T = \frac{N_j/N_j - M_j/N_j}{M_j/N_j} E_j^T \\ &= \frac{N_j - M_j}{M_j} \sum_{i=1}^l \frac{N_{ji} - M_{ji}}{N_j - M_j} p_{ji} = \sum_{i=1}^l \frac{N_{ji} p_{ji}}{M_j} - \sum_{i=1}^l \frac{M_{ji} p_{ji}}{M_j} \\ &= \sum_{i=1}^l \frac{M_{ji}}{M_j} - \sum_{i=1}^l \frac{M_{ji} p_{ji}}{M_j} = \sum_{i=1}^l \frac{M_{ji}}{M_j} (1-p_{ji}) \end{aligned}$$

F2. A hiányzó adatok hatása a szegregációs indexek értékére

Az iskolák közötti szegregáció méréséhez a kompetenciamérések telephelyi kérdőívben szereplő adatokat használjuk, az osztályok közötti szegregáció méréséhez pedig a családi háttérkérdőív egyéni adatait. Mindkét adatforrás esetében vannak adathiányok: az iskolák vezetőinek egy része nem válaszolt a telephelyi kérdőívben a roma tanulók arányára vagy a hátrányos helyzetű tanulók arányára irányuló kérdésre, és a tanulók egy része nem válaszolt a gyermekvédelmi támogatás meglétére vagy az anya iskolai végzettségére irányuló kérdésre. Az utóbbiak többsége vagy azért nem válaszolt, mert nem töltött ki családi háttérkérdőívet, vagy mert nem is vett részt a kompetenciamérésben, vagy mert nem adta le a családi kérdőívet. Ebben a fejezetben röviden megvizsgáljuk az adathiány lehetséges okait, és bemutatjuk, hogy mindez milyen következménnyel járhat az általunk számított szegregációs indexek értékére.

A roma tanulók arányáról 179 általános iskola (telephely), a hátrányos helyzetű (hh) tanulók (vagyis a gyermekvédelmi támogatásban részesülők) arányáról pedig

212 iskola nem szolgáltatott adatot. A romák hiányzó adatai a tanulók 6,6 százalékát, a hátrányos helyzetűek hiányzó adatai a tanulók 6,7 százalékát érintik. A kétféle adathiány csak kismértékben függ össze egymással: az egyik kérdésre nem válaszoló fele válaszolt a másik kérdésre. Az egyéni szintű többféle adathiány jelentősebb, és az összefüggés is igen erős közöttük, hiszen túlnyomó többségük a családi háttérkérdőív teljes hiányából ered. A tanulók 26 százalékáról nem tudjuk, hogy hátrányos helyzetű-e, 23 százalékánál pedig nem ismerjük az anya iskolai végzettségét. A korreláció a kétféle adathiány iskolai aránya között 0,94. A részletes adatokat a *Függelékben* szereplő *F2.* és *F3. táblázat* tartalmazza.

Az adathiány okainak feltárása érdekében megvizsgáltuk, hogy miben különböznek azok az iskolák, amelyek szolgáltatnak adatokat azoktól, amelyek nem, illetve azt, hogy a hiányzó egyéni adatok iskolai aránya hogyan függ össze az iskolák más jellemzőivel. Lineáris regressziókat becstünk az iskolai adathiány százalékos valószínűségére, illetve az egyéni adathiány százalékos iskolai arányára. A vizsgált jellemzők a következők voltak: iskolaméret (tanulók számának a logaritmus); nem állami iskola kétértékű változója (1, ha nem állami iskola, 0, ha állami); az iskolában van-e cigány kisebbségi program (1, ha van, 0, ha nincs); az iskola átlagos kompetenciaeredménye (a matematika és a szövegértés átlaga); valamint településtípus és régiók kétértékű változója. Az eredményeket a *Függelék* végén található *F4. táblázat* tartalmazza, a változók leíró statisztikáit pedig az *F5. táblázat* mutatja.

Az iskolai jellemzők szinte elenyésző mértékben magyarázzák az iskolai szintű adathiányt, de jobban magyarázzák az egyéni adathiányt (mindez igaz az itt nem közölt sokkal részletesebb specifikációkra is). A kimutatható összefüggések alapján az adathiányos iskolák átlagosan valamivel nagyobbak, valamivel több közöttük a nem állami iskola (bár a különbség statisztikailag nem szignifikáns), és jóval kevesebb közöttük a cigány kisebbségi programot működtető iskola. Mindezek alapján azt valószínűsíthetjük, hogy az iskolai szintű adatot nem szolgáltató iskolák eloszlása hasonlít a többi iskola eloszlásához, de valószínűleg kevesebb roma, illetve hátrányos helyzetű tanulójuk van.

Azok az iskolák, ahol magasabb arányban hiányoznak az egyéni adatok, szintén nagyobbak, szintén inkább nem államiak (a különbség itt statisztikailag is szignifikáns), kompetenciaeredményeik rosszabbak, és inkább találhatóak a nagyobb városokban. Az adathiányos tanulók ezek alapján valószínűleg jelentősen különböznek a többiektől. Egyéni szintű elemzésre sajnos nincs mód, mert legfőképpen amiatt hiányoznak az adatok, mert nem töltötték ki a családi háttérkérdőívet, és így a nem válaszolókról keveset tudunk. Tudjuk azonban azt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók többsége nem töltött ki kompetenciatesztet, és így családi háttérkérdőívet sem. Az adathiányos tanulók között így nagymértékben felülreprezentáltak a sajátos nevelési igényű tanulók. Azt is tudjuk, hogy a hiányzó tanulók sem töltöttek ki kompetenciatesztet, és az alacsonyabb státusú családok gyermekei között általában több a hiányzás. A kompetenciamérésben részt vevő, de háttérkérdőívet vissza nem küldők olvasási eredményéről pedig tudjuk, hogy mintegy 20 ponttal, matematika-

eredményük 15 ponttal alacsonyabb (átlag: 500 pont, szórás: 100 pont). Mindezek azt valószínűsítik, hogy a hiányzó egyéni adatok mögött az átlagosnál alacsonyabb státusú családok gyermekei állnak.

Az adathiányok hatása a szegregációs indexekre jelentős lehet. A *Függelék* hátralevő részében az iskolaszintű adathiány problémájával foglalkozunk – az egyéni adatok hiányának hatásai bonyolultabbak, és csak az osztályok közötti szegregáció mérőszámait érintik. Az iskolák közötti szegregációt mérő indexek torzítatlanok, ha az adathiányos iskolák eloszlása az index alapjául szolgáló változó (roma vagy hh arány) alapján megegyezik az adatot szolgáltató iskolák eloszlásával. Fontos, hogy *nemcsak az átlagos aránynak kell azonosnak lennie, hanem a teljes eloszlásnak.*⁴³

Ha adathiány esetén a körzet egészére jellemző kisebbségi arányt helyettesítjük be ($p_{ji} = p_j$), akkor a szegregációs index alsó határát kapjuk. Ez az alsó határ mutatja meg a szegregációs index lehetséges minimumát adathiány esetén. Ennek az az oka, hogy ilyenkor a hiányzó adatú iskolák halmazán belül a kitettséget, azonos körzeti arány (p_j) mellett, maximális mértékűnek feltételezzük. Az index felső határát akkor kapjuk, ha az adathiány helyébe a maximális kisebbségi arányt helyettesítjük be ($p_{ji} = p_{\max}$). Noha p_{\max} elvi felső határa 1, mi a szimulációk során a valamivel reálisabb $p_{\max} = 2p_j$ értéket használtuk. Ha azt feltételezzük, hogy az adathiányos iskolákban egyáltalán nincsenek kisebbségi tanulók ($p_{ji} = 0$), akkor az elvi felső határ alatti, de az adathiánnyal mértnél magasabb szegregációs indexet kapunk. Az *F1. táblázat* bemutatja az iskolák közötti szegregációt mérő indexek alsó és felső határát, valamint a nulla kisebbségi tanulóval számított értékét az általunk mért, vagyis az adathiányos iskolákat kihagyó indexekkel együtt.

A táblázat első tanulsága az, hogy az alsó és a felső határ között nagy a távolság. A hiányzó adatok okozta torzítás miatt az elvileg lehetséges indexek halmaza tehát nagyon tág, gyakorlatilag nem informatív. Mindez annak ellenére igaz, hogy a felső határhoz az elvi maximum helyett a $p_{\max} = 2p_j$ értéket használtuk. Ez az oka annak, hogy az adathiányt minimalizálni kell, illetve adott előfordulása mellett fontos minél többet tudnunk az adathiányos iskolák arányszámainak valószínű értékeiről. A táblázat második tanulsága az, hogy az általunk mért értékek jóval közelebb vannak az alsó határhoz. Ez gyengén ugyan, de azt valószínűsíti, hogy az általunk mért értékek alulról közelítik a valós értékeket. A harmadik megfigyelés pedig az, hogy a mért indexek nagyon közel vannak az adathiányos iskolákban nulla kisebbségi tanulót feltételező értékekhez.

⁴³ Ha az adathiányos i iskolák mindegyikében a körzetre jellemző többségi kitettségi indexszel lenne egyenlő a kisebbségi tanulók aránya ($p_{ji} = E_j^T$), akkor a többségi kitettségi index (E_j^T) változatlan maradna. Nem maradna azonban változatlan a körzetre jellemző kisebbségi arány (p_j), amely kisebb lenne (hiszen tipikusan $E_j^T < p_j$). Emiatt a kisebbség kitettségi aránya [$E_j^K = E_j^T \times p_j / (1 - p_j)$] is csökkenne, és a szegregációs index [$S = (p_j - E_j^T) / p_j$] is csökkenne.

Az adathiányok okainak elemzésekor megállapítottuk, hogy az adathiányos iskolák eloszlása nem tér el nagymértékben a nem adathiányos iskolák eloszlásától (a megfigyelhető ismérvek nagyon keveset magyaráztak), így nincs okunk feltételezni, hogy az általunk mért indexek nagymértékben torzítanak. Az elemzések másik következtetése az volt, hogy az adathiányos iskolákban valószínűleg jóval kevesebb a roma tanuló (és így a hátrányos helyzetű tanuló), ami azt valószínűsíti, hogy az általunk mért indexhez képest a valós érték a nulla kisebbséget feltételező irányban található. A következtetésünk tehát az, hogy az adathiányok ellenére az általunk mért szegregációs indexek valószínűleg közel állnak a valós értékeikhez, azokat valószínűleg enyhén alulbecsülik.

F1. táblázat: A szegregációs indexek alsó határa, az általunk mért indexek, a nulla kisebbségi tanulók feltételező indexek és az indexek felső határa. Iskolák közötti szegregáció roma és a hátrányos helyzetű tanulók szerint a városokon, illetve a kistérségeken belül

	Roma szegregációs index S_{roma}				A hh szegregációs index S_{hh}			
	alsó határ	mért index	nulla kisebbségi tanuló	felső határ	alsó határ	mért index	nulla kisebbségi tanuló	felső határ
Városon belül								
Budapest	0,17	0,28	0,28	0,67	0,04	0,14	0,15	0,46
Megyeszékhelyek	0,18	0,24	0,24	0,55	0,10	0,15	0,16	0,28
Egyéb városok	0,14	0,17	0,18	0,34	0,07	0,10	0,12	0,21
Átlagosan	0,16	0,21	0,22	0,47	0,07	0,12	0,14	0,28
Kistérségen belül								
Átlagosan	0,16	0,23	0,23	0,47	0,10	0,16	0,19	0,30

A becslésekhez használt számításokat az F2–F5. táblázatok tartalmazzák.

F2. táblázat: Az egyéni kérdőív adathiányának mértéke (a hiányzó egyéni adatok telephelyi arányának statisztikái)

	Átlag	10. percentilis	Medián	90. percentilis
Hiányzó hh-adat telephelyi aránya	26,0	10,0	23,9	44,4
Hiányzó anya isk. adat telephelyi aránya	23,4	7,4	21,3	41,1

F3. táblázat: A telephelyi kérdőív adathiányának mértéke (a cellákban a telephelyek száma, alatta zárójelben az érintett tanulók aránya található)

	Van hh-adat	Nincs hh-adat	Összesen
Van roma adat	2936 (89,9)	119 (3,4)	3055 (93,3)
Nincs roma adat	86 (3,5)	93 (3,2)	179 (6,7)
Összesen	3022 (93,4)	212 (6,6)	3234 (100,0)

F4. táblázat: Az adathiányok telephelyi megoszlását vizsgáló regressziók

Változó	Telephelyi adathiány valószínűsége (százalék)				Egyéni adathiány telephelyi aránya (százalék)			
	roma	hh	roma	hh	hh	anya isk.	hh	anya isk.
Log iskolaméret	2,14 (2,62)**	0,22 (0,29)	1,7 (1,70)	0,59 (0,60)	2,98 (6,06)**	3,22 (6,34)**	1,06 (1,84)	0,88 (1,52)
Nem állami iskola	3,51 (1,27)	2,23 (0,85)	3,06 (1,06)	2,61 (0,97)	5,81 (3,20)**	5,25 (2,90)**	4,62 (2,59)**	3,75 (2,10)*
Cigány kisebbségi program	-5,24 (3,93)**	-4,49 (3,49)**	-4,18 (2,90)**	-4,05 (2,80)**	-1,87 (2,05)*	-2,42 (2,58)**	0,59 (0,66)	0,27 (0,31)
Kompetenciaeredmény	-1,2 (0,91)	-0,79 (0,72)	-1,24 (0,90)	-0,81 (0,73)	-3,97 (5,25)**	-4,13 (5,33)**	-5,9 (8,31)**	-6,19 (8,68)**
Budapest			2,95 (1,06)	-0,54 (0,20)			8,71 (6,24)**	10,01 (7,11)**
Megyeszékhely			-0,38 (0,20)	-2,16 (1,18)			5,93 (6,17)**	7,04 (7,37)**
Egyéb város			1,97 (1,37)	-0,76 (0,52)			1,78 (2,29)*	2,59 (3,34)**
Közép-Magyarország			-0,91 (0,34)	2,34 (0,98)			6,19 (5,02)**	6,67 (5,31)**
Közép-Dunántúl			1,44 (0,54)	3,34 (1,42)			0,87 (0,77)	1,22 (1,05)
Nyugat-Dunántúl			-1,67 (0,66)	-0,29 (0,14)			-1,89 (1,73)	-1,63 (1,46)
Dél-Dunántúl			-0,98 (0,40)	-0,39 (0,19)			-1,24 (1,17)	-1,37 (1,25)
Észak-Magyarország			-2,16 (0,98)	1,12 (0,52)			-1,13 (1,02)	-0,9 (0,80)
Észak-Alföld			-2,58 (1,16)	-1,73 (0,98)			-2,46 (2,49)*	-2,22 (2,20)*

folytatódik

Változó	Telephelyi adathiány valószínűsége (százalék)				Egyéni adathiány telephelyi aránya (százalék)			
	roma	hh	roma	hh	hh	anya isk.	hh	anya isk.
Konstans	-5,42 (1,22)	5,56 (1,31)	-2,91 (0,58)	3,41 (0,67)	7,95 (2,81)**	4,1 (1,41)	14,95 (4,82)**	12,59 (4,02)**
Esetszám	3234	3234	3234	3234	2714	2714	2714	2714
R^2	0,01	0	0,01	0,01	0,03	0,03	0,15	0,16

Zárójelben robusztus standard hibák alapján számolt t -értékek találhatók.

* 5 százalékos szinten szignifikáns. ** 1 százalékos szinten szignifikáns. Referenciacsoportok: állami iskola, nincs cigány kisebbségi program, község, Dél-Alföld.

F5. táblázat: Leíró statisztikák az adathiányok telephelyi megoszlását vizsgáló regressziókhoz

Változó	Esetszám	Átlag	Szórás	Min.	Max.
Telephelyi adathiány: roma	3234	6,72	25,05	0	100
Telephelyi adathiány: hh	3234	6,64	24,91	0	100
Egyéni adathiány telephelyi aránya: hh	2714	25,96	13,97	0	90
Egyéni adathiány telephelyi aránya: anya isk.	2714	23,43	14,11	0	90
Log iskolaméret	3234	5,72	0,66	1,39	7,18
Nem állami iskola	3234	0,05	0,22	0	1
Van cigány kisebbségi program	3234	0,10	0,30	0	1
Átlagos kompetenciaeredmény	3234	-0,18	0,49	-3,30	1,50
Budapest	3234	0,13	0,33	0	1
Megyeszékhely	3234	0,18	0,38	0	1
Egyéb város	3234	0,36	0,48	0	1
Közép-Magyarország	3234	0,24	0,43	0	1
Közép-Dunántúl	3234	0,12	0,32	0	1
Nyugat-Dunántúl	3234	0,10	0,30	0	1
Dél-Dunántúl	3234	0,10	0,30	0	1
Észak-Magyarország	3234	0,14	0,35	0	1
Észak-Alföld	3234	0,18	0,38	0	1

A KÖZOKTATÁS LEHETŐSÉGEI EGY GETTÓSODÓ TERÜLETEN

A gettósodó területek jelentős részben olyan aprófalvas vidékeken koncentrálódnak, melyeket az 1960–70-es évek körzetesítésként ismert településfejlesztési elképzeléseinek következményei egyaránt negatívan érintettek. Részben ennek következményeként ma ezeken a területeken a településnagyság és a település státusza között nagyon szoros összefüggés mutatkozik. E kistelepülések többségében alacsony társadalmi státuszú népesség él, a cigánynak mondott népesség pedig sokszorosan felülreprezentált. Napjainkban az országosan tapasztalhatóval ellentétes demográfiai és társadalmi folyamatokat figyelhetünk meg: a születések, így a lakónépesség száma növekszik, ahogy a cigány népesség száma és aránya is növekszik a teljes népességen belül, és mindez munkaerő-piaci kirekesztettséggel, nagyon alacsony szintű foglalkoztatottsággal, szegénységgel jár együtt. (Virág, 2006)

Mindezeket a nagyon súlyos társadalmi folyamatokat tetézi és gerjeszti, hogy az elmúlt két évtized a folyamatos változások időszakává vált a kistelepülési önkormányzatok életében is. A rendszerváltás után született önkormányzati törvény¹ minden településnek visszaadta az önállóságot, szinte minden faluban megalakult a települési önkormányzat. A kilencvenes évek eleje a kistelepülések „fénykora” volt: az egykoron szerepkör nélkülinek ítélt és ezért fejlesztési forrásokhoz alig-alig jutott települések ebben az időszakban látványos infrastrukturális beruházásokkal hozták be évtizedes lemaradásaikat, valóban kiegyenlítve a közműves szolgáltatások területén fennálló, korábban szakadéknyszerű különbségeket. Ezzel párhuzamosan a korábban bekörzete-sített iskolákat több helyen – ahol még volt elegendő gyerek, és még használható volt az iskolaépület – újra megnyitották, óvodák épültek, és nyitották meg kapuikat. Ezek a pozitív változások élhetőbbé tették a települések jelentős részét. Ugyanakkor a települési önkormányzatok az önállósággal számos kötelezően ellátandó feladatot is megkaptak, amelyek megszervezéséhez és folyamatos fenntartásához az állam egyre kevésbé biztosít elegendő forrást, így azt a szegényebb települések csak korlátozottan vagy félmegoldásokkal tudják teljesíteni.

.....
¹ 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról.

A modernizáció és a költséghatékony racionalizáció jegyében alkották meg 2004-ben – a közigazgatási reform részeként – a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról szóló törvényt,² amelynek alapvető célja a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása, az ellátás színvonalának emelése lett volna. Bár a többcélú kistérségi társulások és ezen belül a feladatellátásra szerveződő települési társulások elvben önkéntesen, valójában azonban szükségből szerveződtek, hiszen a kormányzat a minél nagyobb társulásokat kialakító településeket jutalmazta a normatív finanszírozás évről évre változó rendszerén keresztül. A következő években a finanszírozhatatlannak minősített, elaprózott önkormányzati és oktatási rendszer átforgalmazásának érdekében az aktuális kormány újabb, a hetvenes évek körzetesítéséhez hasonlított intézkedéseket vezetett be, amelyek az alacsony lélekszámú, kedvezőtlen elhelyezkedésű településeket hátrányosan érintették. Ennek legfontosabb eleme a fenntartói társulásoknak címzett, a többcélú kistérségi társuláson keresztül juttatott többletnormatívák rendszere, a „kihasználtsági mutatókhoz” kötött finanszírozás, az ÖNHIKI-támogatás megvonása, illetve megkurtítása az ezen mutatókat nem teljesítő önkormányzatoktól. A „lopakodó körzetesítésként” (Ladányi–Szelényi, 2005) leírt jelenség szétzilálta a kistelepeleéseken a rendszerváltást követően kialakuló oktatási intézményrendszert, az úgy-ahogy kialakulóban levő, de napjainkig a kistelepeleések többségében elégtelen szolgáltatásokat kínáló szociális ellátórendszert, ezzel fokozta e települések és az itt élők dezintegrációját. A koncepció figyelmen kívül hagyta mind az ország településszerkezetében az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat, legfőképpen az addigra már térségi méreteket öltő szegény és cigány gettók kialakulását, mind a területfejlesztési politikáknak a kistelepeleések együttműködését meghatározó évtizedes következményeit. Az intézkedések által generált folyamatok elsősorban az aprófalvas, gettósodó területeken a kitűzött célokkal ellentétes hatást értek el, még esélytelenebbé tették az aprófalvakban rekedt népesség helyzetét (Ladányi–Szelényi, 2005; Kovács, 2005, Kovács–Rácz, 2008). Hiszen a leghátrányosabb helyzetű térségek gettótelepeleésein lenne a legnagyobb szükség a magas színvonalon nyújtott közszolgáltatásokra, éppen itt szenvednek a legnagyobb hiányt ezen a téren: innen hiányzik a legtöbb óvodai férőhely, itt találjuk a legtöbb, szociális támasz nélkül működő, alacsony oktatási színvonalat kínáló szegregált iskolát, s a szociális szolgáltatásokkal elért családok száma is töredéke a jobb helyzetű településekhez képest.

Esettanulmányunk színhelye a Cserhát, mindig is az ország leghátrányosabb helyzetű területei közé tartozott. A trianoni határmegvonással az ország periferiájára került települések lakói a táji-domborzati viszonyok miatt a mezőgazdaságból mindig is nehezen tudtak megélni, ugyanakkor a közlekedési infrastruktúra hiányosságai miatt a Belső-Cserhát településeiről a borsodi iparvidék munkahelyei is elérhetetlenek voltak. Az aprófalvas településszerkezetű területen a cigányok aránya mindig is meghaladta az országos átlagot; nem véletlen, hogy a nyolcvanas években

² 2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról.

már jó néhány „cigányfalut” találhatunk a térségben. A rendszerváltást követően a borsodi iparvidék összeomlása, a termelőszövetkezetek megszűnése, vagyis a munkalehetőségek teljes hiányának következtében a települések többségében alacsony társadalmi státuszú, többségében cigány népesség koncentráldott. Ennek következtében napjainkban már nemcsak újabb és újabb gettósodott települések alakultak ki a térségben, hanem szinte minden településen a népesség kisebb-nagyobb része vagy szinte teljes egésze a társadalmon kívül, azaz a munkaerőpiacról, a mobilitás lehetőségét biztosító iskoláztatásból kirekesztve él. Ezzel a szociális, etnikai és térbeli hátrányoknak olyan erős kombinációja jött létre, amely lehetetlenné tesz mindenfajta kitörést: nemcsak a helyben való boldogulás lehetetlenült el, de a „másodlagos ingatlanpiac”, az ingatlanárak hatalmas különbsége miatt szinte kilátástalanná vált, hogy az itt rekedt családok elköltözéssel javítsanak helyzetükön. A települések lakói nem egyszerűen a lakóhelyükön belül élnek szegregált körülmények között, hanem az egész település, sőt a gettósodó települések által dominált egész mikrorégió van elszigetelve a többségi társadalomtól.

A továbbiakban a Cserhátban elhelyezkedő települések³ oktatási intézményeinek működésén keresztül mutatom be az iskolák közötti szegregációs mechanizmusok legfontosabb mozgatórugóit, az egyenlőtlen oktatási esélyek következményeit, az önkormányzati fenntartás kényszerpályáit.

Hozom–viszem: a szabad iskolaválasztás következményei

Az aprófalvas területeket különösen érzékenyen érintette a hetvenes évek politikai döntéseinek (körzetesítés, cigánytelepek felszámolása és annak következményei) hatása, amikor a jobb helyzetű, mobil családok elköltöztek ezekről a településekről, a megüresedő házakba pedig a falusi szegénység legelesettebb rétegeinek képviselői költöztek. A migrációs folyamatok hatására e falvakban az oktatási intézmények tanulóinak társadalmi összetétele is homogenizálódott. A hetvenes-nyolcvanas években – az iskolakörzetek határainak többé-kevésbé szigorú betartása miatt, ami alól csak a település legbefolyásosabb családjainak gyerekei mentesültek – az oktatási intézmények tanulóinak társadalmi összetétele tükrözte az iskolakörzeteket alkotó települések társadalmi összetételét. A körzethatárok miatt még az ekkorra kialakuló egy-két gettótelepülésről érkező cigány gyerekek is egy iskolában tanulhattak a körzet más településeiről érkező cigány és nem cigány gyerekekkel, találkozhattak a sajátjukon kívül más társadalmi mintákkal is. A magasabb társadalmi státuszú családok elkülönülési törekvései a párhuzamos osztályok eltérő szociális és etnikai összetételében,

³ A szövegben közölt vagy hivatkozott interjúkat 2008 tavaszán a SZMM által finanszírozott „Komplex kutatások a kistelepülések fenntartható finanszírozásáért” című projekt keretében készítettük Vidra Zsuzsával és Kis János Péterrel a cserhátai, azaz az Encsi, az Edelényi és a Szikszói kistérség polgármestereivel, jegyzőivel, iskolaigazgatóival.

„cigány osztályok” indításában, a cigány tanulók fogyatékkossá minősítésében mutatkoztak meg.

A hatvanas-hetvenes évek körzetesítésének, a megszüntetett falusi kisiskolák és a kijelölt körzetközpontokban létrehozott nagyobb, több tantermes iskolák felépítésének a mai napig érezhető a hatása; napjainkban az aprófalvas területek oktatási rendszere az egykori iskolaközpontok infrastruktúráján alapul. A rendszerváltást követően ebben a térségben az aprófalvas településszerkezetből fakadóan a kistérség iskoláinak többsége a többcélú kistérségi társulás megalakulása, a társulásokat ösztönző normatívák bevezetése előtt is több település intézményfenntartó társulásában működött. Ezek a társulások – általában a földrajzi adottságok miatt – gyakran egybeestek a hetvenes években kialakított iskolakörzetekkel.

Ugyanakkor az elmúlt évtizedekben az oktatási infrastruktúra nem reflektált kellőképpen a települések átalakuló társadalmi, demográfiai folyamataira. Ennek következtében az iskolák kapacitásának és kihasználtságának vizsgálatakor hiányokat és többleteket egyaránt találtunk, akár egymás közelében levő iskolák esetében is. Tapasztalataink szerint az oktatási intézményekben található létszámbizonyítványok és -főlények váltakozása tükrözi a térség polarizált társadalomszerkezetét, vagyis azt, hogy egyes településeken a fiatalok aránya eléri vagy megközelíti a lakónépesség harmadát, míg más településeken alig születnek gyerekek. A demográfiai változások legtöbbször ellentétesek a hetvenes évek infrastrukturális beruházásaival, azaz napjainkban ebben a térségben gyakran azokon a településeken születik nagyon sok gyerek, jellemezhető erősen fiatalodó társadalommal, ahol egyáltalán nincs, vagy csak alsó tagozatos tagiskola működik, míg az egykori körzetközpontok többségéből „elfogyott” a gyerek.

Például az egyik hatszáz lelkes gettófaluban, ahol csak első és második osztályllyal működik egy tagiskola, kétszer-háromszor annyi gyerek születik évente, mint a Belső-Cserehát egyik, nyolc évfolyamos iskolát fenntartó mikrokörzeti központjában.

„Mert a környéken annyi gyerek nincs, mint itt. A környéken nem születik összesen nyolc gyerek vagy kilenc a hat faluban, itt nálam egy évben 22–24 van. Már eddig született – már hála Istennek – öt gyerek, aki ebben az évben született. És még a többi 20 vagy 18 még hátravan.”

„Itt helyben a születések száma, hogy ugrásszerűen megnöjjen, arra nincs remény. Lehetőség van, de remény nincs. Úgyhogy azért az utóbbi hat évben – amit ugye már tudunk, a születések számát –, hát a hét faluban az összes születések száma olyan 6 és 11 közötti. Hat, nyolc, kilenc, a 2005-ös évben tizenegyen születtek véletlenül, de az utána következő években megint csak heten vagy nyolcan.”

Az oktatási intézmények kihasználtságának vagy kihasználatlanságának másik oka a gyerekek „vándorlása”. A rendszerváltás egyik nagy „vívmánya”, a szabad isko-

laválasztás eltörölte a korábbi beiskolázási körzethatárokat, azaz a szülő abba az iskolába írthatja gyermekét, amelyiket a legjobbnak gondolja. Az aprófalvak világában a szabad iskolaválasztás jogával csak azok a családok tudtak élni, akiknek lehetőségük volt arra, hogy autóba ültessék gyerekeiket. A szegényebb sorsú családok gyerekeinek továbbra is csak az egyetlen elérhető iskola maradt, a helyi vagy a körzeti.

Ebben a térségben a közoktatást meghatározó legfontosabb tényező a hátrányos helyzetű, többségében cigány származású gyerekek túlsúlya, ami egyrészt a mélyszegénységben élők eltérő gyermekvállalási szokásai miatt számos iskolában hosszú távon biztosítja az intézményfenntartást, másrészt a magasabb státuszú családokat arra készíti, hogy gyermekeiket más, megfelelőbbnek gondolt iskolába írassák. Mindezt azért tehetik meg, mert a szabad iskolaválasztás és a közoktatás támogatási rendszere miatt a gyerek magával viszi a fejkvótát is, a szülőknek nem kell a magasabb szintű szolgáltatásért többet fizetniük. Ennek következtében a térség közoktatási rendszere végletesen szegregált lett: vannak „befogadó” iskolák, amelyek a különböző települések magasabb társadalmi státuszú gyerekeit tanítják, és vannak iskolák, ahol a hátrányos helyzetű, többségében cigány gyerekek koncentrálnak.

A Belső-Csereháthoz tartozó települések iskoláit és településeit vizsgálva a szakmai diskurzusban megjelenő oktatási integráció, illetve szegregáció fogalmi nem alkalmazhatóak. Az itt található települések jelentős része etnikailag szegregált, az itt élők többségének évek, évtizedek óta nincs állandó munkahelye, a család csak a szociális ellátásokra támaszkodhat, így az ezeken a településeken élő gyerekek többségét „nincs kihez integrálni”. Ebben a térségben a szegregált iskolák nem elszórt, egyedi és kirívó esetek, ahogy az országban máshol ezt tapasztalhatjuk, hanem ez a jellemző az iskolák többségére. Szemerén és tagiskolájában Fájban, Hernádvécscén, Fulókércsen; Baktakéken és tagiskolájában Csenyétén, Rakacán, Selyeben, Felsővadászon, Lakon és Alsóvadászon az iskolába járó gyerekek 80–100 százaléka halmozottan hátrányos helyzetű.

A gettóiskolák oktatási feltételei siralmasak: bár a több száz millió forintos uniós fejlesztési beruházások eredményeképpen néhány iskolában javultak az oktatás tárgyi és környezeti feltételei, de fontos kiemelni, hogy ezek a beruházások, már eleve a pályázat beadása, általában a polgármesterek/iskolavezetők ambícióitól függenek. Ennek következtében a térség ambiciózus polgármesterei iskolakomplexumokat építettek fel oda, ahol már alig vannak gyerekek a faluban, ugyanakkor túlszűfolt, düledező iskolák felújítására a helyi vezetés „motivátlansága”, a lakosok minimális érdekérvényesítő képessége miatt nem készült pályázat. Ennek egyik legszembetűnőbb példája, hogy a térségben mintegy tucatnyi gettótelepülésen túlszűfolt vagy egyszerűen hiányzik az óvoda. Az egyik településen az óvónők évek hosszú munkájával elérték, hogy a cigány családok hároméves kortól rendszeresen járassák gyerekeiket óvodába. Ám eközben az óvoda életveszélyessé vált, csúszik le a dombról, az önkormányzat hol bezárja, mert életveszélyes, hol újraindítja, mert a gyerekeket a szomszédos települések túlszűfolt intézményei nem tudják fogadni. Így az óvónők és a gyerekek saját testi épségük kockáztatásával dolgoznak napról napra, annak elle-

nére, hogy az óvónők tudják, „ha itt egy gyereknek baja esik, engem meglincselnek”. Az elmúlt évek jelentős infrastrukturális beruházásai nem reflektáltak a térség demográfiai egyenlőtlenségeire sem: az iskolaberuházások többsége az egykori körzetközpontokban valósult meg annak ellenére, hogy az oda járó gyerekek többsége esetleg a szomszédos gettótelepüléseken él. Arra nem találtam példát, hogy a beruházást és ezzel együtt a felső tagozatos oktatást arra a településre helyezték volna át, ahol az iskolatársulásban, napjainkban és a demográfiai tendenciák szerint az elkövetkező évtizedekben a legtöbb gyerek él.

Van olyan gettótelepülés, ahol óvoda sincsen; annak ellenére, hogy a település lakónépességének több mint a harmada gyerek, az óvodáskorúak kényszerűen a harmadik falu óvodájába ingáznak. Bár abban a faluban a gyerekek számottevő részét ők teszik ki az óvodában, a következő évekre tervezett beruházást mégsem a gettótelepülésen, hanem az onnan bejáró gyerekekre és az ennek tulajdonítható túlzásfolt-ságra hivatkozva a befogadó faluban szeretnék megvalósítani. Hasonlóképpen helyi járással kénytelenek ingázni a szomszédos településre azok az óvodások, akiknek, bár településen belüli létszámuk alapján indokolt lenne, azért nem épül óvoda, mert akkor a közeli település óvodáját be kellene zárni, vagy más funkciót keresni neki, és ez sértené a közös futballklubot támogató szomszédos falu polgármesterének érdekeit. A foci mégiscsak fontosabb, mint az óvodások.

Ezek a példák is azt mutatják, hogy az infrastrukturális beruházások jelentős része olyan oktalán presztízskérdés, amely elsősorban a helyi vezetők hatalmát és a szomszédos településekkel szembeni, a kistérségen belüli alkupozíciókat tükrözi, viszont legkevésbé a gyerekek érdekeire van tekintettel.

A gettótelepülésekről a gyerekek többsége menetrend szerinti járással próbálja elérni a körzeti iskolát, annak ellenére, hogy iskolabusz beszerzésére számos fejlesztési forrás állt rendelkezésre. Ennek következménye, hogy például az egyik iskolában az oktatást (érkeztetéssel, ebédeltetéssel együtt) nyolc óra tíz és fél kettő között kell lebonyolítani, ami nagymértékben szűkíti a pedagógiai lehetőségeket. A gyakori iskolai hiányzások egyik oka, hogy ha a gyerek éppen nem kési le a buszt, akkor még arra is van esély, hogy a buszsofőrök az esetlegesen otthon felejtett vagy elhagyott buszbérletek híján nem engedik felszállni a gyerekeket a buszra, pedig köztudomású: a bérleteket az önkormányzatok vásárolják meg minden hónapban.

Vannak olyan iskolák, ahol az elmúlt évekig azért nem szerveztek délutáni napközi foglalkozásokat, mert konyha és ebédlő híján a gyerekeknek haza kellett menni ebédelni, a konyha létesítése után pedig azért nem, mert a gyerekek „úgyse maradnának itt”.

A hátrányos helyzetű gyerekek koncentrációja, valamint az oktatás tárgyi és szervezeti feltételeinek hiányosságai tükröződnek a gettóiskoláknak a kompetenciafelmérések alapján megállapított eredményességi mutatóiban. Bár az iskolatársulásonként megállapított eredményességi mutatók sokszor sikeresen fedik el a tagiskolák esetlegesen rosszabb eredményeit, mégis a Belső-Cserehát gettóiskoláinak leg-többje a nyolcadik osztályosok matematikaeredményeit tekintve a községi általános

iskolák átlagát meg sem közelíti, közülük több a legrosszabbul teljesítő iskolák alsó tizedében helyezkedik el.⁴

A gettóiskolákon kívül csak két iskola, a homrogdi és a krasznokvajdai található a belső-csereháti területeken, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek aránya a települések társadalmi összetételénél kedvezőbb.

A folyóvölgyekben ennél csak egy kicsit „jobb” a helyzet: bár a tornanádaskai, az alsóvadászi iskolába szinte csak halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek járnak, de Szalonnán, Bódvaszilason, Novajidrányban, Szalaszenden és Kázmárkon is 50–80 százalék között van az arányuk.

Ugyanakkor az iskolák kihasználtsága nem függ össze azzal, hogy egy iskolában csak és kizárólag hátrányos helyzetű gyerekek vannak, vagy sem. A felsorolt gettóiskolák közül számos olyan van, ahol kapacitástöbbletek jelentkeznek. Jellemző, hogy ezekről a településekről kampányszerűen, különböző hullámokban a nem cigány szülők elviszik gyerekeiket más iskolába, az iskolaválasztás elsődleges szempontja a cigány gyerekek aránya.

Ennek legutóbbi példája az az iskola, amelynek az intézményfenntartó társuláshoz tartozó településeiről a szomszédos körzet iskolavezetése „átcsábította” a gyerekeket, illetve a szülők gyermekeik iskoláztatását szem előtt tartva szabadon átírták a gyermekeiket a szomszédos körzet – valamivel alacsonyabb cigány arányú – iskolájába. Ezzel az egyik iskola megmenekült a tagiskolává válástól, de a lépés nehéz helyzetbe hozta a másik iskolát, ahol a létszám csökkenése már a fenntartást veszélyezteti.

„Persze, megkeresték a szülők az igazgatót, a polgármestert, hogy milyen lehetőségek lennének. Még az is, hogy vonzó itt a környék iskoláihoz képest a miénk. Nem is a tárgyi feltételek, az épület, az mondjuk, elég régi már, de azért még használható. A megfelelő számú tanterem rendelkezésre áll, a technikai lehetőségek, azok talán jók, a számítástechnikai ellátásig minden. De itt a mi iskolánkban még aránylag alacsony a cigány gyerekeknek az aránya, ami 40–45% csak! Kicsit föllélegeztünk, hogy tizenvalahány gyerek, és lehet, hogy ezeknek az egy év tapasztalata után elképzelhető, hogy az új tanévben lehet, hogy még nő a száma azoknak, akik azt mondják, hogy nahát akkor ők is idejárnak. És lehet, hogy ezért nem 17 lesz, hanem mondjuk, lehet, hogy 22 lesz vagy 25, vagy lehet, hogy eltelik két-három év, és akkor már az összes gyerek azt mondja, hogy onnan ide, és akkor majd az önkormányzat is kénytelen majd ebbe a társulásba ténylegesen is belépni. Ez sem elképzelhetetlen, én azt mondom.”

A Belső-Cserehát eme „alacsony” cigány arányú iskolája „befogadó iskolává” válásának azért is vannak reális esélyei, mert a térség más „befogadó” iskolái, ahova

⁴ Az iskolák kompetenciamérésén elért eredményei 2008-tól nyilvánosak, az adatok iskolánként letölthetőek a következő helyről: www.ohkir.gov.hu/okmfitt/kereso.aspx?t=i

a nem cigány és a magasabb státuszú cigány szülők elviszik gyerekeiket a gettóiskolából, „megteltek”.

„Négy település vagyunk iskolafenntartó társulásban, és közben kilenc településről járnak gyerekek a szabad iskolaválasztás jogán. Szélsőséges ... A.-ban, ahol száz-egynéhány fős iskola van, onnét is járnak, még Szikszóról is járnak ide. Meg a Belső-Cserehát ... valahonnét kizárólag csak ide járnak. Nem minddel vagyunk intézményfenntartó társulásban, a többi területről ... hát amennyit a 250 fő megenged. Jönnének többen is, csak tulajdonképpen nem tudunk ... mert bővíteni tovább nem akarunk, tehát azt gondoljuk, hogy nem lesz ez állandó, ez a növekedés, elég ez a 250 fő.”

A Belső-Cserehát befogadó iskolájaként működik ez az iskola is, de ebből a térségből többen, még a fentebb említett, létszámzavarokkal küzdő intézményből is a kistérségi központ iskoláiba, Encsre, Edelénybe vagy Szikszóra viszik gyermekeiket. Évekkel ezelőtt a városi iskolák boldogan fogadták a normatív támogatásukkal együtt érkező „vidéki” gyerekeket, de ezek az iskolák mára már „megteltek”, jelentősebb bővítés nélkül több gyermeket fogadni már nem tudnak.

Az edelényi elit iskola minden ötödik, az encsi iskola minden negyedik tanulója a társuláson kívülről érkezik. Összességében tucatnyi település mintegy ötszáz iskoláskorú tanulójáról van szó. A bejáró gyerekek általában szüleik döntése alapján kerültek ide, annak ellenére, hogy településükön van általános iskola, vagy a település önkormányzata más településsel kötött fenntartói társulást. Így e gyerekek után a városi önkormányzat senkitől sem követelhet kiegészítő támogatást, azt saját költségvetéséből kell kigazdálkodnia.

A gyermekeiket a városi „elit” iskolákba írató szülők döntése nyomán a térség iskoláiban nő a hátrányos helyzetű gyermekek aránya, ugyanakkor a városi iskolák között is érvényesül a szelekció. Az edelényi elit iskolán kívül két általános iskola működik még a városban, mindkettőben többségében hátrányos helyzetű tanulókat oktatnak. Bár a város két nagyobb cigánytelepéről a központban elhelyezkedő elit iskola könnyebben megközelíthető lenne, a gyerekek többnyire mégis a város távolabbi pontján, a telepektől mintegy négy kilométerre elhelyezkedő „északi” iskolába íratják be/veszik fel. A településen belüli, iskolák közötti szegregációt híven tükrözik a kompetenciamérések adatai: míg az elit iskolában a nyolcadikosok matematikaeredményei az országos városi átlag felett vannak, addig a másik két iskolában az országosan legrosszabb tizedbe eső, még a községek átlagától is jóval elmaradó eredmények születtek.

Az Edelényi kistérség északi részén, a rendszerváltás után újra létesített, majd gyerekhiány miatt bezárt falusi iskolát ki nem mondottan, de azzal a céllal indították újra alapítványi formában 2006 őszén (a tanulók száma a 2006/2007-es tanévben 58 fő volt), hogy a magasabb státuszú, „tehetségesebb” gyerekek hátrányos helyzetű, problémás társaiktól elkülönülve tudjanak tanulni. Hasonlóképpen a magasabb társadalmi státuszú családok érdekeit szolgálja az alacsony gyereklétszámmal működő

gettóiskolák fenntartása és megtartása: például van olyan gettóiskola, amelyet az alacsony gyerekszám miatt már többször fenyegetett a bezárás veszélye, de eddig nemcsak a falu, de a térség vezetői is komoly erőfeszítéseket tettek a megmentésére. Az alacsony kapacitással működő gettóiskolák egyik menekülési lehetősége a 9–10. évfolyam és a szakiskolai oktatás bevezetése. A térségben először ezen a településen került erre sor: a település és az iskola vezetői évek óta mindent megtettek az iskola megtartásáért. A gyerekhiány oka elsősorban az, hogy az iskolatársulásból a magasabb társadalmi státuszú, nem cigány szülők szinte mindegyike a kistérségi központ „befogadó” iskolájába járatta gyermekét. Ha ezt a gettóiskolát bezárják, az ott tanuló cigány gyerekeket kényszerűen a legközelebbi városi iskolák egyike lenne kénytelen fogadni. Ennek megelőzésére a polgármesterek és az iskola vezetése összefogott, és a bezárás elől előremenekült: beindították a 9–10. évfolyamot és a 2006/2007-es tanévtől a szakiskolai képzést. Abban az évben az iskola 147 tanulójából 25 diák a 9–10. évfolyamon tanult. A szakiskolában gyümölcstermelő, mezőgazdasági munkás, kerti munkás, erdőművelő és facsemete-gondozó szakot indítottak, a diákok gyakorlati helye a település határát gyümölcsösökkel betelepítő vállalkozónál volt. A következő évben az alacsony iskolai létszámból adódó finanszírozási problémáinak kezelésére kísértetiesen hasonló megoldást talált a szomszédos gettóiskola vezetése és fenntartói is. A koncepció nagymértékben hasonlít az előző iskolában felépített struktúrához: a 9–10. osztály elvégzése után parkgondozó és kertész „szakmát” tanulhatnak a fiatalok. Ezzel a gettóiskola fenntarthatósága mellett egy másik nagyon súlyos problémát, a tizennyolc évre kitolt tankötelezettség biztosítását is sikerült megoldaniuk az önkormányzatoknak. Persze felvethető kérdés, hogy az itt tanuló gyerekek számára az iskola elvégzése, az adott képzettség megszerzése mit jelent: tényleges mobilitási vagy munkalehetőséget, esetleg ingyenmunkát a képzés alatt, és majdan a szerencsés kiválasztottaknak a napszámosmunka lehetőségét (Virág, 2008)?

A hátrányos helyzetű aprófalvakban élő fiatalok többsége eddig kimaradt a mobilitási esélyt nyújtó középiskolai oktatásból, jellemzően csak a helyi elit (polgármester, tanárok, vállalkozók) gyermekei jutnak el színvonalas képzést biztosító középiskolákba. Az iskolai végzettségre utaló adatok azt mutatják, hogy az oktatáspolitikai erőltetett kísérletei a középiskolai oktatás kiterjesztésére, az érettségi megszerzésére alig érintette azokat a többszörösen kirekesztett fiatalokat, akik hátrányos társadalmi pozícióból, etnicitásuk miatt stigmatizálva, a városi középiskoláktól távol levő, eleve hátrányos helyzetű területen élnek.

Társulási kényszerek – a gyerek hoz is, visz is

A közoktatási törvényt módosító 2006. évi LXXI. törvény azokat az intézményeket tekinti általános iskolának, amelyeknek nyolc évfolyama van, és arról rendelkezik, hogy a nyolc évfolyamnál kevesebbel működő iskoláknak 2008. augusztus 31-ig tagiskolává kell válniuk, amiről a fenntartónak kell gondoskodnia. Ugyanakkor már

a 2006/2007-es tanévtől vizsgálni kell a hetedik és nyolcadik évfolyam tanulói létszámát, és amennyiben az nem éri el a 15 főt, úgy azokat nem lehet teljes évfolyamnak tekinteni. Azaz, ha éppen ebben a tanévben a hetedik vagy a nyolcadik évfolyamon nincsen 15 fő, akkor az iskolának nincs nyolc évfolyama, nem tekinthető általános iskolának, és legkésőbb 2008 augusztusáig tagiskolává kell válnia. A tanulólétszámokat nem teljesítő iskolákat fenntartó önkormányzatok az ÖNHIKI megvonásán felül a többcélú kistérségi társuláson keresztül elérhető kiegészítő normatíváktól is elesnek.

Bár az önkormányzatoknak már tanév közben dönteniük kell az intézményfenntartó társulásról, a szülők még augusztusban is választhatnak, hogy melyik iskolába íratják gyerekeiket: az „elit” vagy valamelyik más városi, esetleg az új, falusi alapítványi iskolába, vagy a helyi/körzeti iskolába. Azaz, miközben a törvények a fenntartóknak a finanszírozáshoz elengedhetetlen kiegészítő fejkvóták igényléséhez kötelező létszámhatárokat írnak elő, az elemi szabályozást nélkülöző szabad iskolaválasztás még a fél évre való előretervezést sem teszi lehetővé, ami az érintett, „elhagyott” iskolák fenntartását és működtetését veszélyezteti.

Az Edelényi kistérségben a 2006/2007-es tanévben a hetedik, nyolcadik évfolyamon az előírt gyereklétszámot több nyolcosztályos általános iskola nem tudta biztosítani. Az érintett települések egyike, a tanácsi rendszerben részleges (és valóságos) alsófokú központként körzeti iskolát működtetett, a környező települések ellátási helyeként tényleges funkciókat birtokolt, amelyekről most kell részlegesen vagy teljesen lemondania, mert a 2006/2007-es tanévben 115 tanulóval működő iskola nem tudta teljesíteni az előírt létszámhatárokat. A társulási tárgyalások során ez az iskola – egy másik, addig nyolc évfolyammal működő iskolával együtt – végül a közeli kisvárosi általános iskolájának tagiskolájává vált. E két település az eddig önállóan működő kisvárosi iskolával 2007 szeptemberétől egy több telephelyen (központi és tagiskolákkal) működő, térségi léptékben mamutiskolát hozott létre, mintegy 750 tanulóval.

„Mert Szilas kérték akkor a szülők, mert volt akkor két lehetőség, hogy Szilas vagy Szendrő. Amikor azt mondtuk, hogy jó, akkor Szilas, akkor Szendrőbe akarták vinni, amikor azt mondtuk, hogy Szendrő, akkor elvitték egy csomóan Szilasra. Tehát igazából Szendrő ellen az szólt, hogy Szendrőben, már ott is elég magas a cigány gyerekeknek a létszáma, de Szilason is, csak Szilason nem annyira a szilasi cigány gyerekek domborodnak ki, hanem a környékbeli cigány gyerekek. Sajnos ez hátulütője az egész dolognak, de hát nem lehet ugye különrakni őket, mert diszkrimináció, innentől kezdve. (...) Azért mert, mondjuk, e település viszonylatába, úgy-ahogy, de megoldott maradt mégis az iskoláztatás, jó, mindenhol megoldott maradt, mert mindenhol meg kell oldani, de itt még úgy oldódott meg, hogy még iskola is van mellette, de a nem cigány gyerekeket elhordták szanaszét.”

Hasonlóképpen zilálták szét a társulási tárgyalások egy határ menti körzetköz-pont iskoláját is. A fenntartáshoz szükséges gyereklétszám biztosítása az önkormány-zatnak évek óta komoly gondot okozott, attól függetlenül, hogy a helybeli csalá-dok szolidárisak (voltak) az önkormányzattal: ezen a településen – eltérően a szinte a térség egészét jellemző tendenciáktól – nem (volt) jellemző, hogy a szülők más iskolába íratják gyerekeiket. Annak ellenére, hogy a tanulók összetételét a cigányság arányának folyamatos növekedése jellemezte.

A 2007/2008-as tanévben az iskola sem a hetedik és nyolcadik, sem a leendő első osztályban (15 fővel lehet első osztályt indítani, de csak 14 gyerekre számíthattak a településekről) nem tudta teljesíteni az elvárt létszámhatárokat, ezért kényszerűen tárgyalásokat kezdett a környező iskolafenntartó önkormányzatokkal.

A szomszédos iskolakörzethez tartozó gettótelepülésen abban a tanévben 108 is-kolás gyerek volt, mindegyikük cigány, majd mindegyikük hátrányos helyzetű, akik közül 41 a helybeli 1–2. osztályban, 67 a közeli „körzetközpont” iskolájában, jellem-zően szegregált osztályokban tanult. Bár e gyerekek befogadásával a határ menti te-lepülés iskolájának fenntarthatósága és a nyolc osztály helyben tartása hosszú távon is biztosított lett volna, de a fenntartói társuláshoz tartozó falvak magasabb státuszú családjai tiltakoztak a hírhedten „kezelhetetlen”, hátrányos helyzetű cigány gyerekek „befogadása” ellen. A gettótelepülés gyerekeinek „átcsábítása” ugyanakkor veszélyez-tette volna a másik körzetközpontban is az iskola fenntartását.

Felmerült a két körzeti, nyolc évfolyamos iskola és a gettótelepülés tagiskoláját fenntartó önkormányzatok társulása, de ezt is leszavazták az önkormányzatok. Mi-vel elutasították társulási kérelmét, még egy évig megmaradhatott a faluban az iskola mind a nyolc évfolyama, de a következő évtől már kényszerűen vált az „erősebb” körzetközpont tagiskolájává.⁵ Ugyanis már a társulási alkuk és viták idején, annak hírére, hogy veszélybe került az iskola megtartása, több szülő jelezte, hogy a követ-kező tanévtől a közeli alapítványi iskolába fogja íratni a gyerekeit, és amikor felme-rült, hogy a 7–8. osztályosoknak már a szomszédos iskolába kell utazniuk, többen már az alsóbb évfolyamosokat is oda írtatták.

Azzal, hogy a település befolyásos, véleményformáló, mintaadó családjai – köz-tük pedagóguscsaládok – gyerekeiket nem a helyi iskolába járatták, élnek azzal a lehetőséggel, hogy a befogadó iskolában nem kell tandíjat fizetniük, így a többlet-költségekből csak az utaztatás költségeit kell vállalniuk. Ugyanakkor az az iskola, amelyik elveszti a magasabb státuszú családokból származó gyermekeket, nemcsak a rájuk eső normatívától esik el, hanem az ambiciózus, jó érdekérvényesítési képe-ségű, az oktatással szemben követelményeket támasztó szülőktől is, akik közvetve (és gyakran közvetlenül is) fontos szerepet játszanak az oktatás megfelelő színvona-lának fenntartásában. A szabad iskolaválasztás jogának privilegizáltjai azok a közép-

.....
⁵ Az iskolatársulások körüli konfliktusokról, alkuhelyzetekről, kiszolgáltatottságokról szá-mol be egy Baranya megyei kistérség példáján keresztül Kovács Katalin és Rácz Katalin is (Kovács–Rácz, 2008).

osztálybeli családok, amelyek élve az adódó lehetőségekkel, rendelkezve a szükséges erőforrásokkal, el tudják vinni gyermeküket az elvárt színvonalon oktató iskolába. A szabad iskolaválasztás joga a leghátrányosabb helyzetű társadalmi rétegek számára csak elvi lehetőség marad: a szülők többségének lehetősége sincs arra, hogy gyermekeit másutt iskoláztassa, mint a körzeti iskola. A helyi iskola pedig, amelyben a „hátrahagyott” gyerekek tanulnak, nem kap elég eszközt ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű, korosztályukhoz képest állandó lemaradásban lévő gyerekek felzárkóztatását hatékonyabban végezhesse, ami elegendő indokot szolgáltat a magasabb státuszú szülőknek ahhoz, hogy gyermekeiket olyan iskolába vigyék, ahol nem a felzárkóztatáson van a hangsúly. Ördögi kör ez, amely bezárulni látszik.

A térség más településein is időről időre felröppen az iskola-összevonások híre, sőt az egyik kistérségben még a kistérségi szintű intézményfenntartás lehetősége is körvonalazódott, de a településvezetők egyöntetűen amellet érvelnek, hogy a nagy társulások erőltetése csak a kisebbek kárára történhet. Minden település ragaszkodik a saját intézményhez, még ha annak fenntartása a település működését veszélyezteti is. Ezeken a kistelepüléseken, aprófalvakban mindenki a régi reflexek felelevenedésétől fél: ha elviszik az iskolát, vége a falunak.

A kilencvenes évek eleje a kistelepülési önkormányzatok és iskolák virágkora volt. Az előző évtizedek forrásviszatarató intézkedéseit kompenzálандó, ebben az időszakban mind az önkormányzatok, mind az oktatási intézmények jelentős mértékű állami támogatásban részesültek. E néhány évben, ha csak alsó tagozattal is, jó néhány – évtizedekkel korábban bezárt – iskola nyitotta meg újra kapuit. 2007-ben ezzel ellentétes folyamatok indultak el: több önálló kisiskola vált egy-egy nagyobb település tagiskolájává.

Azzal, hogy az oktatási kormányzat a többletnormatívák igénylését társulási, illetve szervezeti kényszerhez köti (vö. tagiskolák), a kis létszámú iskolákat egy többlépcsős hierarchia (tagiskola – központi iskola – kistérségi társulás) legájára helyezi. A tagiskolává váló kis létszámú iskolák fenntartójává a központi iskolát működtető gesztor önkormányzat válik, ő lesz jogosult a normatíva igénylésére, a kistérségi társulásokon keresztül juttatott többletpénzek elosztására, a tagiskolák pedagógusainak foglalkoztatására. Azt, hogy a központi intézmény települési önkormányzatához érkező támogatásokat miként osztják vissza a tagiskoláknak, azaz hogyan finanszírozzák ezeket a „telephelyeket”, ki tanít majd azokban, a települési önkormányzatok mindenkori erőviszonyokat tükröző társulási szerződése határozzák meg.

„Még mindig kicsi, mert ugye az valamikor egy családi ház volt, ez az iskola most a '90-es évek elején megnyílt. És ott három kicsi szoba volt, és akkor van hat tanulócsoporthunk, és ahogy fel lett újítvva, pont olyan szerencsétlen volt ez a pályázat, hogy csak a meglévő alapterületnek az 50 százalékáig engedte a bővítést. És ugye ez nem családi házra lett kitalálva, hanem meglévő iskolaépületre, és így annyit értünk el vele, hogy most már van három normál méretű tanteremünk, szabványméretű, ötvenvalahány négyzetméter. Mivel hat tanulócsoporthunk van, ezért így még a másik épü-

let, ami az alapítvány épülete volt, és működik még három tanulócsoport. Úgyhogy így még mindig túl kicsi nekünk, de hát már így esélyünk sincs pályázni, mert ugye tagintézmény lettünk, hát az majd ott B.-nek századrangú dolga lesz, hogy ott Cs.-én lesz-e iskola, vagy nem lesz.

Most nekem ilyen szakfeladatom nem is lehet, hogy iskola, óvoda ... nem is mérülhet fel költségem. De merül, csak így más szakfeladattal futtatjuk, mondjuk, legyen város- és községgazdálkodásra, mert ha betörik egy ablak, akkor valószínű, hogy én csináltatom meg, meg még sok mindent.

Itt hozzá voltak szokva a pedagógusok, hogy nálunk mindig a gyerekek voltak az elsők, meg mindig az iskola, az óvoda volt az első. Tehát ez megvolt a testületben is, hogy nem voltak szűkmarkúak, tehát itt mi mindent megveszünk a gyerekeknek, ceruzát, radírt, minden kutyafülét, mert úgysem veszik meg a szülők, anélkül meg nem lehet tanítani, tehát ezt lehet tudni a gyakorlatból. Na most itt mit csinálnak a pedagógusok? Szégyenkeznek, hogy mindig kérünk, hát fogják, megveszik a saját pénzükből.”

A legrosszabb helyzetben levő, rohamosan növekvő gyerekszámú dolgozó, túlszűfolt, ráadásul a legproblémásabb gyerekeket tanító tagiskolákban (Csenyéte, Fáj, Tornanádaska) jelenleg, a nagy iskolafelújítási kampány után is nagyon rossz a helyzet, és a tagiskolává válás után esély sincs arra, hogy ez megváltozzon. Az itt tanuló gyerekek nemcsak hátrányos helyzetűek, de egyben „nádaskai”, „csenyétei” és „fáji” cigány gyerekek is, a negatív jelző már a körzeti iskolába való átlépéssel hozzájuk tapad, és meghatározza iskolai pályafutásukat. Pedig ha ők nem lennének, a körzeti iskola már rég bezárt volna. Azaz a körzeti iskolák az ezekből a tagiskolákból érkező cigány gyerekeknek köszönhetik működésüket, az ott tanító tanárok pedig az állásukat.

A települések vezetői egyfajta túlhatalommal rendelkeznek, hiszen szinte bármilyen helyzetbe belekényszeríthetik iskolájukat. Ugyanakkor kiszolgáltatottak, amennyiben a szabad iskolaválasztás jogával élő befolyásos, magasabb státuszú családok az önkormányzati döntésektől függetlenül választják ki gyerekeik számára a megfelelőnek tartott oktatási intézményt. Kiszolgáltatottak továbbá, amiért egyoldalúan költséghatékonysági kritériumok szerint (előírt osztálylétszámok) kell iskolákat működtetni, és mert nem kapják meg a szegregált iskolákban tanulók felzárkóztatásához szükséges elégséges támogatást. A hátrányos helyzetű családok – amelyek megélhetése az önkormányzati segélyezés és közfoglalkoztatás függvénye – az eme kényszerek által kijelölt önkormányzati lehetőségek és alkuk nyomán működtetett, szegregált iskolákba járatják gyerekeiket.

Az aprófalvas településszerkezetből fakadóan a térségben vannak olyan iskolák, amelyek most éppen nem tudják teljesíteni az előírt létszámhatárokat, de földrajzi elhelyezkedésük miatt a környező települések tényleges, közszolgáltatásokat ellátó központjaként működnek. Az ilyen, 100–120 tanulót nyolc évfolyamon oktató iskolák válnak ezekben az években tagiskolává, bár a 7–8. évfolyamon esetleg csak két-

három gyerek hiányzik a kötelezően előírt létszámból. A fenntartó önkormányzatok kénytelenek feladni az önálló működtetést, részben a többcélú kistérségi társulások közoktatási feladatellátási helyei számára előírt létszámkritériumok miatt, részben azért, mert nem tudják vállalni a fenntartás többletterheit, amelyeket a szegregálódó iskolák szociális terhei és feszültségei súlyosbítanak. Ugyanakkor a szabad iskolaválasztás miatt saját polgáraiknak is kiszolgáltatottak, döntéseiket úgy kell meghozniuk, hogy nem lehetnek biztosak abban, hogy a szülők a körzeti vagy az általuk választott más iskolába íratják-e gyermekeiket.

Naivitás azt gondolni, hogy ez a végletesen szegregált oktatási rendszer, amely a helyi társadalom töredékének érdekeit szolgálja, a többség számára csak a szegénységet és kirekesztettséget generációkon átörökítő szolgáltatást kínál, hosszú távon fenntartható. Azokat a társadalmi csoportokat, amelyeknek ez az oktatási rendszer semmiféle mobilitási lehetőséget nem nyújt, akiknek útja az iskolapadból egyenesen a munkanélküliek táborába vezet, újabb méltánytalansággal sújtják a gyakran éppen rájuk hivatkozó kormányzati intézkedések, amelyek nemhogy útját állnák a szegénység újratermelődésének, hanem egyenesen erősítik azt.

Hivatkozások

KOVÁCS KATALIN (2005): Osztályosodás a magyar településhálózatban. *Kultúra és Közösség*, 3–4, 21–26.

KOVÁCS KATALIN–RÁCZ KATALIN (2008): Mozgásban: az együttműködések változó mintázatai a Sásdi Többcélú Kistérségi Társulásban. In Kovács Katalin–Somlyódy Edit (szerk.): *Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistérségek világában*. Budapest, KSH ROP 3.1.1. Programigazgatóság, 281–304.

LADÁNYI JÁNOS–SZELÉNYI IVÁN (2005): Az újrakörzetesítés társadalmi ára. *Kritika*, 1, 2–5.

VIRÁG TÜNDE (2006) A gettósodó térség. *Szociológiai Szemle*, 1, 60–76.

AZ ISKOLÁK INTEGRÁCIÓJA HÓDMEZŐVÁSÁRHELYEN¹

A város és a társadalmi háttér

Az Alföld délkeleti részén, a 45-ös és a 47-es számú utak találkozásánál fekvő Hódmezővásárhely az ország legnagyobb közigazgatási területű megyei jogú városa, amely máig megőrizte mezővárosi jellegét, kiterjedt tanyarendszerét. A második világháború utáni építkezések meghatározzák a település struktúráját, a belvárost lakótelepek és lakóházak övezetek veszik körül, a kertváros pedig a tanyavilággal fokozatosan összenő. A város határában ipartelep hoztak létre, noha nehézipari termelés sose jellemezte a várost, a rendszerváltás előtti nagyvállalatok elsősorban a könnyűiparhoz és a mezőgazdasági gépgyártáshoz, az élelmiszeriparhoz kapcsolódtak. A rendszerváltozás után Hódmezővásárhely erőteljes fejlődésnek indult, elsősorban az infrastruktúrája, Szeged közelsége (25 km-re van tőle) sem akadályozza abban, hogy a dél-alföldi régió jelentős oktatási, gazdasági, kulturális és művészeti centruma legyen, amit az Európa Tanács 1997-ben az Európa-díj Becsületzászló fokozatával ismert el.

Hódmezővásárhely lakossága megközelíti a 48 ezer főt. Hozzávetőleg 10 ezer fő a 18 év alattiak száma, s ugyanennyire tehető a 60 év felettieké is. A természetes fogyás tekintetében a 17. a 22 megyei jogú város között, az állandó lakosság 1990 és 2006 között közel 4000 fővel csökkent. A település megtartó ereje azonban jónak mondható, az adatok szerint Csongrád megyén belül Hódmezővásárhelyről távoztak a legkevesebben. Nagy közigazgatási területével magyarázható, hogy a népsűrűségi mutató 100 fő/km², ami a legjobb a megyei jogú városok között!

Stratégiai kérdés, hogy Hódmezővásárhely milyen közoktatási rendszert és kínálatot működtet. Mivel elsődleges feladata, hogy biztosítsa a fenntartható fejlődést, a demográfiai és munkaerő-piaci igényekhez jól igazodó kínálatot, ezért meg kellett teremtenie az óvodától a felsőfokú tanulmányokig a megfelelő, vonzó, korszerű tudást nyújtó képzések közötti választás lehetőségét.

¹ Almási István alpolgármester szóbeli előadásának háttéranyagát Báthoryné Licska Anikó állította össze.

A fejlesztési célterületek meghatározásakor a város nyolc fő elvet követett. Ezek:

1. *a minőség és hatékonyság növelése minden intézménytípusban;*
2. az iskolák révén biztosítani a tudásalapú társadalom megkövetelte készségek fejlesztését, az *infokommunikációs technológiák alkalmazásában* a jártasság megszerzését;
3. az erőforrások legjobb kihasználása;
4. olyan iskolai környezet kialakítása, amely a *hátrányos helyzetű gyermekek és sajátos nevelési igényű tanulók integrációja jegyében* erősíti a társadalmi kohéziót, teszi vonzóvá a tanulást;
5. *az idegen nyelvi kommunikációs képesség erőteljes javításával* kiaknázni az európai együttműködési lehetőségeket, kialakítani az egymástól tanulás feltételeit;
6. *modern eszközökkel és módszerekkel segíteni a munkaerő-piaci igényekhez igazodó szakképzést;*
7. *kompetencia alapú oktatás* bevezetése és fejlesztése intézményrendszerünkben; végül
8. *az integráció és az esélyegyenlőség* teljes körű megvalósítása városi szinten.

A hódmezővásárhelyi közgyűlés 2006 novemberében elfogadta a város közoktatási koncepcióját, melyet alapos helyzetelemzés előzött meg, figyelembe véve az óvodás-, iskoláskorú gyermekek megoszlását és várható létszámát az elkövetkezendő hat évben. Felmérte továbbá a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek települési megoszlását. Tudjuk, hogy a közoktatási törvény előírásai alapján halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül (szociális tényező), továbbá a szülei legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (társadalmi tényező). A felmérés alapján megállapítottuk, hogy Hódmezővásárhely területén a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek két nagy csoportja különíthető el. Egy részük a roma kisebbség, a másik pedig a külterületi és városszéli elszegényedő családok gyermekei.

Az óvodák átalakítása

Kiinduló állapot

Az óvodáskorú gyermekek számának megoszlása a város területén *nem egyenletes*. A lakótelepekhez közeli pontokon, illetőleg a város külső harmadában van „utánpótlás”, azonban – a kertváros kivételével – épp ezekben a városrészekben olyan ingatlanokban fogadják a gyermekeket, amelyek nem óvodának épültek; az intézmények kis csoportszobákban, nehéz körülmények között, zsúfoltan működnek. A város külterületén működő intézményekben viszont évek óta jellemző az *elnéptelenedés*.

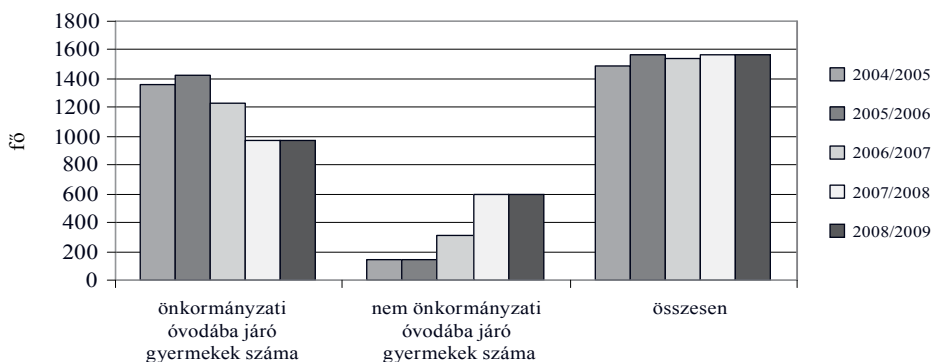
Átalakítási koncepció és megvalósítás

A koncepció előirányozta a törzsóvodák és tagintézményeik elaprózódott körzeteinek összevonását, a kis óvodai csoportszobák kiváltását EU-s pályázati forrásokból tervezett építkezések révén, az óvodai nevelést pedig ezzel egy időben áthelyeztük a kis intézményekből a fenntartható, nagyobb intézményekbe. Ennek megfelelően a korábban külön felvételi körzettel rendelkező tagóvodákat megszüntettük, ezek a törzsinintézmények telephelyeként működtek tovább 2007. július 1-jétől.

Eredmények

A városban az átszervezéseket követően a 2006/2007-es tanév öt belvárosi és egy külterületi – négy tagóvodát magában foglaló – óvodájából négy maradt meg; a külterületi intézmény tagóvodái pedig az egyik belvárosi óvoda telephelyeként működnek tovább; egy óvoda, illetve a tagóvodája fenntartói jogát pedig 2007. augusztus végén átadtuk az egyháznak.

Az óvodai létszámmutatók alakulását az 1. ábrán láthatjuk.



1. ábra: Óvodai létszámmutatók, 2004–2008

Az általános iskolák átszervezése

Kiinduló állapot

Az általános iskolák vonatkozásában megállapítottuk, hogy az összes tanuló létszáma negyedik éve folyamatosan, évente 200 fővel csökken. A városban a 2006/2007. tanévben tizenegy önkormányzati fenntartású általános iskola mellett egy alapítványi és egy egyházi általános iskola is működött. Az iskolaválasztásnál megfigyelhető

volt a külvárosi gyermekek beáramlása a belvárosi iskolákba, ami azzal járt, hogy a város külső kerületeiben működő intézmények gyakran gyermekhiánnyal küzdöttek, annak ellenére, hogy a körzetükben igen magas volt a születések és az óvodások száma.

A tanulói létszám és a férőhelyek jelentős eltérése nemcsak többletfinanszírozási kényszert okozott, hanem a különböző társadalmi csoportokból származó gyermekek *iskolai elkülönülésére* is lehetőséget teremtett, ami hosszú távon *szegregációhoz* vezet. A fenti tendenciákat felismerve a város ezért *a hatékony intézményfinanszírozással egyenrangú feladatként* kezelte *a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók integrált oktatásának települési szintű biztosítását.*

Átalakítási koncepció és megvalósítás

A 2006/2007. tanév végeztével a közgyűlés a város valamennyi általános iskoláját megszüntette, s tíz intézmény helyett ötöt alapított újjá. Ezáltal megtörtént az intézményhálózatnak a tényleges szükségletekhez igazítása, mégpedig a körzethatároknak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók városi megoszlásához viszonyított kijelölésével, valamint azzal, hogy a városi beiskolázású intézmények (melyek a város egész területéről fogadhatták a tanulókat) is felvételi körzetet kaptak.

A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek kiegyenlített arányának elérése érdekében a körzethatárok meghatározásához elkészítettük a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek lakóhelyét mutató térképet, amelynek alapján döntés született a szegregálódásnak indult intézmények megszüntetéséről, a körzethatárok újjáalakításáról. Az átszervezés fontos eleme volt, hogy *a megszűnő, szegregálódott iskolából a gyermekeket új iskolába irányítsuk át.*

A sikeres integráció alapkövetelménye a befogadó iskolák nyitottsága és szakmai hozzáértése volt, ennek biztosítására valósította meg a hódmezővásárhelyi önkormányzat szakmai programját a „Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése HEFOP 2.1.5./B” adaptációs pályázat támogatásával. A város külterületén lakó általános iskolásoknak az önkormányzat 2007. szeptember 1-jétől iskolabuszt indított, azóta a tanulókat pedagógus kíséri naponta az iskolába és vissza.

Eredmények

Az óvodai és iskolai beiratkozás adatai a program első eredményeit mutatják: valamennyi újjáalakult intézményben párhuzamos osztályokkal, csaknem maximális létszámmal tudtunk osztályt/csoportot indítani, s az integrált oktatás bevezetése – széles körű közéleti vitát követően – a helyi társadalom döntő többségének egyetértésével valósult meg.

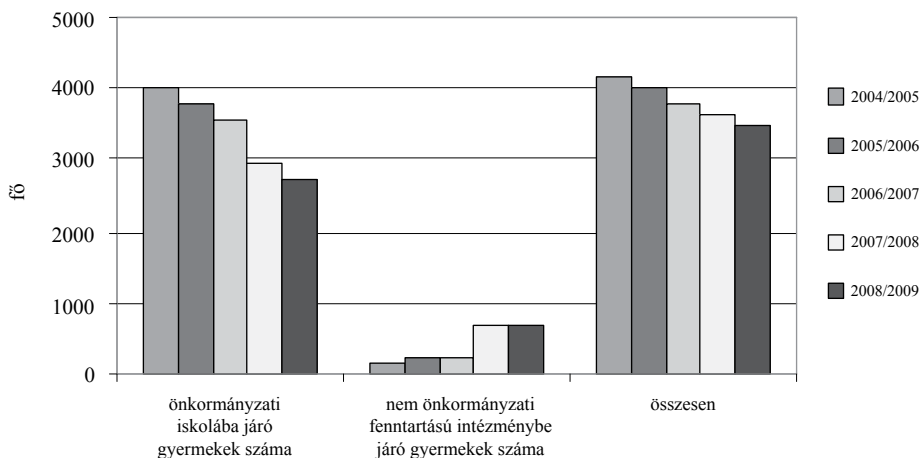
Az intézmények újjáalapítása arra is lehetőséget teremtett, hogy a *megújulás* a kompetenciafejlesztésben eredményeket elért, sikeres pedagógusokra támaszkodhasson. A pedagógusok kiválasztását a debreceni Commitment Pedagógiai Intézet által kidolgozott *teljesítményértékelési rendszer* tette lehetővé, amely a pedagógus, a szakmai közösség és az intézmény vezetője, továbbá a szülők által kitöltött kérdőív összesítésével rangsort állított fel.

A kötelező óraszámok és a tanulólétszám folyamatos csökkenése, a racionalizálás kényszere elkerülhetetlenné tette a *létszámgazdálkodás* újragondolását; az átszervezéssel a létszámcsökkentés városszerte több mint 100 pedagógust érintett.

Az általános iskolák átszervezése terén ki kell még emelnünk, hogy egyik intézmény fenntartói joga átkerült a Szeged-Csanádi Egyházmegyéhez, két általános iskolát pedig a többcélú kistérségi társulás egy intézményként működtet tovább.

Az elmúlt két tanév beiratkozásai igazolták az átszervezés eredményességét; az első osztályok a közoktatási törvényben előírtaknak megfelelő arányokkal, az integráció törekvéseinek megfelelő osztályokkal indultak. Fontos eredmény továbbá, hogy a kompetenciamérések, amelyek a minőségi változást hivatottak megmutatni, minden intézményünkben az országos átlag feletti eredményt jeleztek már az átszervezést követő első évben is.

Az általános iskolai létszámmutatókat a 2. ábrán láthatjuk.



2. ábra: Általános iskolai létszámmutatók, 2004–2008

A középiskolák átszervezése

Kiinduló állapot

Az elmúlt évek jogszabályi változásai és a szakképzés szerkezetének átalakulása, az új Országos Képzési Jegyzék (OKJ) megjelenése szükségessé tették városunk szakképzési rendszerének újragondolását is. Az uniós pályázatok kiírása egyértelművé teszi, hogy a minisztériumok által meghatározott irány *mindenképpen régiós együttműködést kíván*.

A középiskolák esetében a tanulólétszám csökkenésének várhatóan drasztikus begyűrűzése ellen jövőbeni megoldás egy *piacképes, vonzó szakmasztruktúra kialakítása* lehet.

Önkormányzatunk nagy figyelmet fordított az életközeli, a szakmára koncentrááló gyakorlatok kialakítására, ezért tankonyhát, tantertermet és tanműhelyt létesített szakképző intézményeiben.

Átalakítási koncepció és megvalósítás

A hódmezővásárhelyi önkormányzat a szakképző intézményeivel együtt részt vett annak a térségi integrált szakképző központnak a létrehozásában, amely Csongrád megyét átszövi, de Békés megyét is érinti, s amelyben megközelítőleg 22 ezer tanulót képeznek.

A létrejött integrált szakképző központ legfőbb célja, hogy a fejlesztés szakmacsoportonként a legmegfelelőbb helyen valósuljon meg.

Városunk érdeke, hogy az integrációt az alapfokú oktatás után a középfokú nevelésben is megvalósítsa. Hódmezővásárhely szakképzési rendszeréről *átfogó helyzet-elemzés* készült, mely többek között megvizsgálta a szakképző intézmények összetételét, szakmasztruktúráját, a szakiskolai és szakközépiskolai képzés arányát, a szakmai gyakorlat összetételét és arányát.

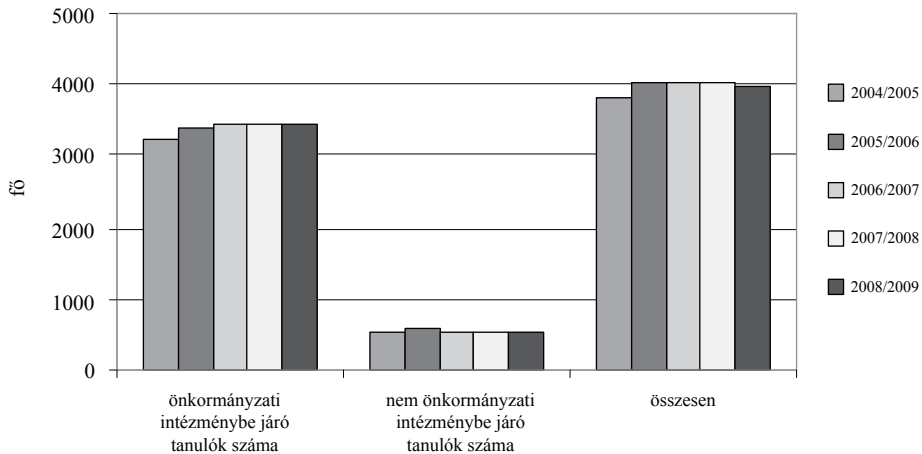
A javaslatok elkészítésekor a szakértők figyelembe vették a munkaerőpiac igényeit, kialakították a térségi szakképző központok létrehozásának jogszabályi „ösztönző” rendszerét és a finanszírozási lehetőségeket is. A helyzetelemzés után elkészült Hódmezővásárhely *szakképzés-fejlesztési akcióterve*.

Eredmények

Az akcióterv szerint *a négy szakképző intézményből egy közös igazgatású intézmény* lett. A struktúraváltozás eredményeképpen egy 3000-nél több tanulót integráló, térségi szinten is jelentős érdekérvényesítő képességű iskola jött létre, amely meghatározó tagja lehet a majdani 1000 Mester TISZK-nek, ezáltal hosszabb távon is biztosítja

városunk szakképzési rendszerének fennmaradását és fejlődését – *egységesen megvalósítva a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrálását.*

A középiskolai létszámmutatókat a 3. ábrán láthatjuk.



3. ábra: Középiskolai létszámmutatók, 2004–2008

Összegzés

Városunkban tehát szerkezetileg a teljes intézményrendszerre vonatkozó átszervezést hajtottunk végre. Az átalakítás egyik legfőbb eredményének tekinthetjük, hogy most már *nincs olyan intézmény Hódmezővásárhelyen, ahol a HHH gyermekek aránya elérné vagy meghaladná a 20 százalékot.* De az arányos feladatmegosztás létrehozása csak az első lépcső volt, a fenntartása hosszú feladat, a mi célunk pedig, hogy az oktatási intézményekben felmenő rendszerben megvalósítsuk a teljes körű integrációt.

A közoktatási koncepció kialakítása és a szerkezeti változtatások végrehajtása természetesen csupán egyik tere az integrációs törekvéseknek. *A HHH gyermekek felzárkóztatására már öt éve zajlanak programok.* Saját költségvetési forrásból a legjelentősebb városi kezdeményezések a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok támogatására a következők:

- ◆ sorozatos kerekasztal-beszélgetéseket tartottunk pedagógusok és a cigány kisebbségi önkormányzat bevonásával (2003–2004);
- ◆ tartottunk pedagógus-továbbképzéseket is a HHH gyermekek oktatásának pedagógiai megalapozásához;
- ◆ 2004 óta kiemelt hangsúlyt fektetünk az intézmények *kompetenciamérésének* eredményeire, és az elemzéseket követően az intézmények átfogó intézkedési terveket készítenek az eredmények javítása érdekében;

- ◆ a megyei jogú városok között egyedülálló módon *valamennyi intézményünk integrációs programot dolgoz(ott) ki*;
- ◆ a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók részt vesznek az Arany János Tehetséggondozó Programban;
- ◆ *a mindennapos testnevelés* bevezetésével valamennyi gyermek heti egy alkalommal ingyenes úszásórán vesz részt, így a HHH tanulók is megismerik a számukra eddig ismeretlen uszodát, megtanulnak úszni;
- ◆ 2003-tól minden általános iskolában művészeti nevelés zajlik, amelyben a HHH gyermekek térítésmentesen vehetnek részt;
- ◆ 2005-től létrehoztuk az utazó *gyógypedagógus-szolgálatot* az intézményekben, 2008-tól pedig az iskolapszichológiai szolgálatot is;
- ◆ az idei évtől egyedülálló módon elkezdtük kiépíteni a *kettős mentorálás* rendszerét, amely az intézménytípusok közötti átmenetet – az óvodába, illetve az általános és középiskolába lépést – hivatott megkönnyíteni a gyermekek részére;
- ◆ közoktatási intézményeink sikeresen pályáznak a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek oktatásának segítésére, az ehhez szükséges önerőt a közgyűlés mindig biztosította, az iskolában zajló munkát pedig nyomon követte.

Az eredményeket mutatja, egyben a további fejlődést is szavatolja, hogy az intézmények és a fenntartó innovatív pályázati tevékenysége révén *2008-ban 280 millió, 2009-ben pedig 450 millió forint – főleg uniós – pályázati támogatás segítette* a folyamatos szakmai megújulást.

Reményeink szerint az átszervezést követően kialakult új struktúra hosszú távon költséghatékonyan és a gyermekek, szülők megelégedésére, a jogszabályokban foglalt előírásoknak megfelelően működik a jövőben.

INTEGRÁCIÓ A BÁTONYTERENYEI ÓVODÁKBAN

Bátonyterenye Kistérség Önkormányzatainak Többcélú Társulása határozatot hozott a Bátonyterenye Kistérségi Óvoda megalapítására; a jogelőd intézmények szervezeti összevonására 2008. augusztus elsején került sor.

A Bátonyterenye Kistérségi Óvoda 12 tagóvodájában a beírt gyermekek létszáma jelenleg 620. Egyre emelkedik a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek száma. Az óvodába járó gyermekeknek manapság a 7 százaléka veszélyeztetett helyzetű, 51 százaléka hátrányos helyzetű (HH), 31 százaléka pedig halmozottan hátrányos helyzetű (HHH). A kistérség településein, így az óvodáinkban is magas, egyben növekvő a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a roma gyermekek (33 százalék) jelenléte. Biztató azonban, hogy a 2009/2010-es nevelési évtől nagymértékben nőtt a hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodai befogadása, 3 éves kortól 95 százalék fölé emelkedett.

Napjainkra óvodapedagógiai tevékenységünk egyik alapkövévé az esélyegyenlőség megteremtése, a befogadás vált. A hátrányos helyzetű gyermekeket – bármi okozza is e hátrányt – befogadjuk 12 tagóvodánk huszonnét csoportjának közösségeibe.

*„Mi a gyermekszeretettel nem elégszünk meg.
Hirdetjük, hogy szeresd és ismerd meg a gyermeket.
Ismerd meg, hogy igazabban szerethessed,
hogy mélyebben védelmezhesd, s jobban nevelhessed!*
(Nagy László)

A Bátonyterenye Kistérségi Óvoda a valódi integráció megteremtését tűzte ki céljául, úgy, hogy a különböző családi, szociális, etnikai hátterű gyermekek végig, a teljes nevelési folyamatban együtt vannak. Tagóvodáinkban évek óta integrált nevelés folyik, érvényesül az inkluzív pedagógia.

Együtt neveljük a hátrányos helyzetű, az etnikai kisebbséghez tartozó – elsősorban roma származású, esetleg szlovák nemzetiségű – és a sajátos nevelési igényű gyermekeket is többnyire vegyes életkori összetételű gyermekcsoportjainkban.

Valljuk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek sikerességének támogatása főként az óvodai nevelés méltányosságának megvalósításával érhető el. Az óvodai nevelés méltányossága alatt olyan nevelési környezet kialakítását értjük, amelyben minden érintett gyermek a családi, szociális, etnikai háttérétől függetlenül ki tudja teljesíteni képességeit, tehetségét.

Ezen cél elengedhetetlen feltétele az indulási esélyek egyenlősége. Az óvodai nevelés területén megvalósuló integráció, a különböző társadalmi és személyes háttérű gyermekek együttes nevelése ennek egyik elengedhetetlen eszköze. Igaz, az egyenlőtlenség és megosztottság csak korlátozott mértékben kompenzálható az óvodai nevelés eszközeivel, de vannak olyan akadályok, amelyek – megfelelő módszerek alkalmazásával, kellő odafigyeléssel – felszámolhatók.

Hiszünk a gyermekben és önmagunk pedagógiai elképzeléseiben, az alkotó pedagógiában – mert a mai gyermekeknek megértő, elfogadó, szerető, alkotó óvodapedagógusokra van szükségük, akik képesek követni a változásokat, és tudnak élni a szakmai szabadság adta lehetőségekkel.

Az uniós csatlakozással Magyarország is kitartha kapuit a hátrányos helyzetű gyermekek intézményi nevelése-oktatása terén. A Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP 3.1.3. Kompetencia alapú oktatás) keretében 2006-tól pályázati támogatás segítette az integrált nevelés megvalósítását a mi óvodáinkban is. A kompetencia alapú óvodai nevelési programcsomag értelmében a hangsúlyt az inkluzív (befogadó) pedagógiára helyeztük, amelynek alapján igyekszünk minden gyermek egyéni szükségleteit kielégíteni, aminek következtében mindenféle gyermek megjelenik óvodai csoportjainkban.

Az integrációt olyan nevelésszervezési keretnek tekintjük, melyben minden gyermek előzetes, otthonról hozott tudása és kultúrája érték. Interperszonális és csoportbeli szociális képességeik tudatos fejlesztésével a gyermekek egymást segítő közösségei születnek meg. A szülőt, a családot partnerként vonjuk be az óvodai folyamatokba, döntésekbe, fejlesztve ezáltal a család, az óvoda és a gyermek közötti kommunikációt, ezzel is tudatosan építve az előítéletek csökkentésére alkalmas együttműködő, elfogadó környezetet.

A 2007/2008-as nevelési évtől a gyermekek egyenlőtlen esélyeinek kiküszöbölésére, helyzetük javítására irányuló integrációs óvodai fejlesztő programot valósítunk meg a Bányaterenyeyi kistérségben. Hisszük, hogy a korai képességgondozás, a problémák korai felismerése és korrekciója nem csupán a gyerekek pályafutását könnyíti, hanem hosszabb távon jelentős eredményt is hozhat.

Alapvető célunk, hogy minden gyermek számára megteremtjük az esélyegyenlőséget a sikeres iskolakezdéshez.

A hátrányos helyzetű gyermekek befogadásához, nevelésük – fejlesztésük eredményességéhez a Bányaterenyeyi Kistérségi Óvoda célja az óvoda pozitív szerepének kialakítása, a család és az óvoda együttműködésének elősegítése, a szülők megnyerése a gyermekek közös nevelése érdekében.

Céljaink:

- ◆ hároméves kortól kiváló minőségű óvodai nevelés biztosítása a HH/HHH gyermekek részére;
- ◆ az óvodán belül a szegregációmentesség és az egyenlő bánásmód elvének érvényesítése;
- ◆ a gyermekek differenciált fejlesztése egyéni képességeik figyelembevételével;
- ◆ gyermekközpontú, családorientált szemlélet kialakítása.

Feladataink:

- ◆ a HH/HHH gyermekek településen belüli teljes körű beövodázásával biztosítani az esélyegyenlőséget;
- ◆ a gyermekcsoportokban a HH/HHH gyermekek egyenlő elosztásával biztosítani az óvodai csoportok szintjén a szegregációmentességet;
- ◆ egyéni, differenciált készség- és képességfejlesztés egyénre szabott tervekkel, a gyermekek fejlődésének folyamatos nyomon követésével;
- ◆ hatékony együttműködés kialakítása a szülőkkel, valamint az óvodán kívüli társadalmi és civil szervezetekkel.

Nevelőmunkánkban a *Lépésről lépésre* program nevelésfilozófiáját követve:

- ◆ individualizálva szocializáló személyiségfejlesztést valósítunk meg; a gyermek szükségleteire épülő individualizáló és szocializáló tevékenységét folytatunk;
- ◆ tevékenységközpontokban szervezett tanulással: a játékos tanulás spontán és felajánlott lehetőségeivel, integrált (projekttrendszerű) műveltség tartalom közvetítésével differenciáltan fejlesztjük a gyermekeket;
- ◆ a családok bevonása az óvodai életbe az együttműködés új formáit eredményezte, a közvetlen kontaktusban a szülők jobban azonosulnak az óvodapedagógus törekvéseivel és átélik a családi nevelés felelősségét;
- ◆ a nyitott óvoda modelljét képviselő óvodai programunkba – a tagóvodáink lehetőségeitől és a települések igényeitől függően – beépül a szociálpedagógiai munka is.

A gyermekek eltérő kultúrkörből, más-más érték- és szokásrendű családokból érkeznek, ezért fontosnak tartjuk a sokszínűség figyelembevételével új, gyakorlatorientált eljárások, megfelelő eszköz- és normarendszer alkalmazását a gyermekek minél eredményesebb óvodai nevelése érdekében. A kompetencia alapú óvodai nevelés bevezetésével hozzá kívánunk járulni ahhoz, hogy az óvodás gyermekek nagyobb eséllyel kezdjék meg iskolai tanulmányaikat, biztos alapokkal induljanak az iskolai kihívások elé.

A kompetencia alapú óvodai nevelési program adaptálását a gyermekek érdekében tesszük, azért, hogy sikeres, a helyüket megtaláló, a változásokkal lépést tartani tudó, egyéniségüket megőrző, másokkal együttműködni képes óvodások, iskolások s majdan felnőttek lehessenek. A tudásalapú társadalom és az élethosszig tartó ta-

nulás alapja a kíváncsiság, az önérvényesítés, a rugalmasság, a kreativitás. Óvodai nevelőmunkánkban egyre hangsúlyosabbá válik a kompetenciák kialakítása, vagyis az ismeretek teljesítményképes tudássá emelése, az alkalmazási, felhasználási képességek fejlesztése.

Megteremtjük a lehetőséget, hogy a gyermek a játékon, a művészeteken, az alkotómunkán, a saját tevékenységén keresztül szerezhesse meg azokat az élményeket, amelyek megnyitják és ébren tartják benne a vágyat a környező világ megismerésére, a tanulás örömeinek átélésére. Ebben az életkorban az az igazi ismeret, amelyet a gyermek maga szerez meg.

Az eltérő fejlődésű és képességű gyerekek a világot nagyon sokféleképpen, időben eltérő módon ismerik meg: van, aki a zene révén, van, aki a kezével, van, aki megint másképp. A kompetencia alapú óvodai nevelés során a sokféle, változatos módszerű, megoldású és szintű utak bejárásához adunk különféle támogatást.

Az óvodai nevelés általános feladatain túl *speciális feladatok* ellátását is felvállaljuk tagóvodáinkban a gyermekek sajátos szükségleteihez igazodóan:

- ◆ egyéni fejlesztő, differenciáló pedagógiai ellátás szakirányú végzettségű óvodapedagógusainkkal,
- ◆ logopédiai ellátás kistérségi logopédusainkkal, beszédnevelő óvodapedagógusainkkal,
- ◆ preventív torna, gyógytestnevelés szakirányú végzettségű óvodapedagógusainkkal, kistérségi gyógytestnevelőinkkel,
- ◆ vízhez szoktatás, úszástanulás városunk tanuszodájában,
- ◆ Somadrin-sóterápia alkalmazása két tagóvodánkban.

Óvodaképünk a *nyitott óvoda*, amely a környezet igényeihez igazodva kibővíti tevékenységét a családok életét megkönnyítő, a gyermekek érdekét szolgáló speciális szolgáltatásokkal, nyitott óvodai programok működtetésével (klubok, szabadidős tevékenységek, rétegszülői szolgáltatások, családi napok, nyílt óvodai napok, hetek, óvodai ünnepek, hétfégi játszóházi foglalkozások stb.).

Nyitott óvodai programjaink közül szeretném kiemelni a több éve hagyományosan megrendezett családi erdei óvodai programunkat. Szeretnénk elérni, hogy a kistérség tagóvodáinak gyermekei, szülei, óvodapedagógusai minél nagyobb számban részesüljenek az erdei óvoda élményében. A programon a részvétel – a Bátorterenyé Óvodásaiért Alapítvány és más pályázati támogatások révén – térítésmentes, így nem függ a családok anyagi helyzetétől. A tábor résztvevői kötetlen formában ismerkednek a csodálatos erdei környezettel, jobban megismerik egymást, az együtt átélt élmények hozzájárulnak közösséggé formálódásukhoz.

Már hatodik éve, hogy tehetséggondozó gyermekprogramot is elindítottunk kistérségünkben, amelynek sikere újabb s újabb részprogramokkal gazdagodott, melyeket minden évben más-más településen tartunk:

- ◆ népi „játékfűzérrel” mutatkoznak be tagóvodáink óvodás csoportjai;
- ◆ palóc kisdalnokok énekmondó bemutatkozása;
- ◆ vers- és mesemondóink bemutatkozása;
- ◆ gyermekrajz-kiállítás;
- ◆ óvodapedagógusaink színjátészó és bábcsoportja, dalköre is bemutatja műsorát gyermekeinknek kistérségi rendezvényeinken.

Óvodai nevelőtestületünk sokszínű egyénekből formálódó, jól felkészült és gyermekszerető együttes, amelyet a demokratikus szellem és jóakarát légköre jellemez. Nevelőtestületünk (55 főiskolai és felsőfokú végzettségű óvodapedagógus) jó szakmai kondíciókkal rendelkezik innovációs törekvéseink megvalósításához és folyamatos továbbfejlesztéséhez.

Óvodai nevelési gyakorlatunk differenciálódik, sokszínűbbé válik, de ebben a sokféleségben is vannak közös vonások, amelyek esetén különös figyelmet fordítunk a biztonságos, derűs, tevékeny óvodai életre, amely során a gyermek nagy esélyt kap arra, hogy ön maga értékeit felismerhesse, hogy saját lehetőségeinek megfelelően fejlődhessen.

Mindig nagy figyelmet fordítottunk azonban annak szem előtt tartására, hogy minden egyes tevékenységünk, minden készítésünk a változtatásra azt a célt szolgálja, hogy gyermekeink szeressék azt a helyet, ahol mindennapjaik nagy részét töltik, tudjunk olyan nyugalmas szigetet biztosítani nekik, ahol jól érzik magukat, mi pedig azok legyünk, akikkel jól érzik magukat!

Elért eredményeink alapján a 2009/2010-es nevelési évtől – az integrációs óvodai fejlesztő program és a kompetencia alapú óvodai nevelés sikeres megvalósításának elősegítése, terjesztése érdekében – *országosan is minősített referenciainstítmény* lesz a Bátorterenyi Kistérségi Óvoda.

Valljuk:

„Ha egy embernek jó kukoricája, fája, deszkája vagy malaca van eladó, vagy jobb székeket, templomi orgonát csinál, mint bárki más, széles, kitaposott út vezet ajtajához, még akkor is, ha az sűrű erdőben van.”

(Ralph Waldo Emerson)

Szekció-összefoglalók

A SZEKCIÓK PROGRAMJA

1. szekció: A család és az iskola kapcsolata (DARVAS ÁGNES) ♦ 91
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Lázár Péter, Bordács Margit – Kedvesház
Szomora Szilárd – Bátonyterenyei Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat
Balatoni Tamásné – Magyarmecskesi Általános Iskola
2. szekció: Oktatási integráció települési szinten (KUN ZSUZSA) ♦ 98
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Erdős Imréné – Hajdúböszörmény
Szoboszlai Katalin – Nyíregyháza, Huszár-telep
3. szekció: Új módszerek az óvodában (KENDE ANNA) ♦ 106
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Gonda Gabriella – Biztos Kezdet Gyerekházak, Szécsény
Faidt Józsefné – Bártai ÁMK Gyermeklánc Program
Mákosné Rácz Ella – Tanulási Képességeket Vizsgáló Bizottság
Nagyné Deák Erika – Hajdúböszörmény, óvodai program
4. szekció: Új módszerek az iskolában (ZÁGON BERTALANNÉ) ♦ 111
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Schóber József – Mindszentgodisa
Jékiné Szabó Rita – Pécs, Budai-Városkapu Általános Iskola
Nagy István – Kiskőrös megyei Speciális Iskola
Kéri Zoltán – Kistépülési integrációs tapasztalatok
5. szekció: Esélyek középfokon (DANDÉ ISTVÁN) ♦ 116
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Bartha Éva – Tolna Megyei Önkormányzat Szent László Szakképző Iskolája
és Kollégiuma – Vályi Péter Szakképző Iskolai Tagintézmény, Tamási
Csovics Erika – Gandhi Gimázium
Kerényi Mária – Zöld Kakas Líceum
6. szekció: Esélyjavító lehetőségek az iskolában, tanórákon túl (ERDŐS JUDIT) ♦ 120
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Valik Sándor – Periféria Egyesület, Nyíregyháza
Szűcs Norbert – Mentor program
Bertalan Edit – Hétszínvirág Iskola, Marcali
Schumann Norbert – Vásárosdombó
7. szekció: Esélyjavító lehetőségek az iskolán kívül, tanórákon túl (BERKI JUDIT) ♦ 128
Felkért résztvevők, bemutatott intézmények:
Ritók Nóra – Igazgyöngy Alapítvány, Berettyóújfalu
Somlai Péter – Tudor Alapítvány
Radics Sándor – Tanoda, Bátonyterenye
Kende Ágnes – Iskolai koordinátorok – nyári tábor, Szécsényi Gyerekesély Program
Fehér Angéla – Középpiskolások és önkéntesség, Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Pécs
Tóth Józsefné – Bátonyterenyei Kistérségi Szociális Központ

1. SZEKCIÓ: A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATA

(DARVAS ÁGNES)

„Tanuld meg a gyereket, hogy tudj tanítani!”
(Lázár Péter)

A gyerekek „megtanulásában” a szülők a legfontosabb partnerek. Az eredményes iskola – ugyanúgy, mint bármely más gyerekeknek szóló szolgáltatás – partnerközpontú. Milyen társadalmi folyamatok teszik szükségessé, hogy erről az evidenciáról külön kiemelve cseréljünk tapasztalatot? Van-e – és ha igen, milyen jellegű és tartalmú – az iskolák, pedagógusok és szülők közötti kapcsolat, együttműködés? Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a jó gyakorlatok ezen a területen? Lényegében ezekről a kérdésekről szolt a szekció, nagy érdeklődés és aktív részvétel mellett.

Szomora Szilárd, a Bányaterenye Kistérségi Szociális Központ vezetője, valamint a Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselek és Szószólók Szövetsége elnöke az oktatási intézmények szociális partnereként fogalmazta meg, milyen fontos lenne a szülők és az óvodák, iskolák kapcsolatában a partneri viszony kiépítésére. A tradicionálisan nem együttműködésen alapuló intézmény-szülő kommunikációt a társadalmi és szociális problémák növekedése és sűrűsödése tovább nehezítette. A tartósan munka nélküli, szegény, cigány családokban élő gyerekek és szüleik az iskolában a társadalmi egyenlőtlenségek tünezhordozójaként jelennek meg. A gyerek és szülő egyaránt könnyen válik az oktatási intézményekben is a bűnbakképzés áldozatává. A gyereket és a szülőt egyaránt elutasító, kirekesztő bánásmód sajátos következménye az iskolák gettósodása, a magántanulóság terjedése, az elkülönítés különböző formái.

Ebben a nehézségekkel, indulatokkal és előítéletekkel terhelt helyzetben kell jelentős fordulatot elérni a szülő és az iskola kapcsolatának alakulásában.

Az oktatás régi kérdése, hogyan lehet eredményes iskolát működtetni. Melyek azok a szempontok, amelyek alapján eredményesnek vagy eredménytelennek tekintjük az intézményt? A lexikális tudás a meghatározó vagy a kompetenciák? A válasz függvényében alakul a szakmai terv, a hozzáállás, és ez megnyilvánul az iskola pedagógiai programjában is. Különösen fontos ez a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolákban. Azok az iskolák lehetnek eredményesek, amelyek partnerközpontúak, figyelembe veszik a használók igényeit, továbbá kooperatívok, és amelyekben a tanterület és a szülők közötti interakciók sokrétűek. Minden családnak szükséglete,

hogy partnerként fogadják az iskolában, és gyereke előrehaladásáról megfelelő információkat kapjon.

Miben számíthatunk a szülőre? A szülő vezethet szakkört, tarthat ismeretterjesztő előadást, elláthat az ebédlőben, az udvaron felügyeletet, mindent, amihez ért. A szülők segíthetik az információáramlást az iskola és a többi család között, az iskola és a szülői érdekvédelmi fórumok között. A szabadidőtől a pályorientációs nevelésig sok olyan terület van, ahol célszerű lenne a szülők és a társadalom egyéb tagjainak bevonása, a meglévő munka-, foglalkozási és szakmai tapasztalatok felhasználása.

Szomora Szilárd szerint *az eredményes iskola a multikulturális tartalmakra interkulturális fejlesztésekkel reagál*. Tapasztalat, hogy ha a szülő partnerként jelenhet meg az iskolában, ha az intézmény programjában a szülők bevonásával megjelenhetnek a kulturális szokások, programok, foglalkozások, akkor az közvetve javítja a tanulási teljesítményeket is.

Ezt igazolják a Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége, a szociális központ, valamint a helyi általános iskolák által közösen működtetett bátonyterenyei tanoda eredményei is. Az iskolai tanórán felül, délutánonként tantárgyi felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozásokat, továbbá önismereti és drámapedagógiai tréningeket nyújtó szolgáltatás alapja a szülőkkel való együttműködés, partneri kapcsolat. Segítségükkel valósulhat meg a tanodaprogramban a roma kultúra tanítása és integrálása a közoktatás rendszerébe is.

A szülők-gyerekek-pedagógusok közös élményei segítik azt a hosszú folyamatot, amely az optimális működéshez vezet. Az iskoláknak ezt kell tudatosítaniuk szakmai munkájuk tervezése és megvalósítása során. *Közös küldetés ez. A hiteles megvalósítás elképzelhetetlen, ha az iskola munkatársai a társadalmi egyenlőtlenségek természetéről, a gyerekekről, a szülőkről és a partneri viszonyról nem hasonlóan gondolkodnak.* A jó iskolához létfontosságú a tantestületen belüli kohézió, egyetlen rossz gyakorlatú tanár is le tudja rombolni a gyerekeknél közösen elért eredményeket.

A szekció munkájában Szomora Szilárd probléma-központú felvezetését követően *Baltoni Tamásné igazgató* mutatta be a **magyarmecskői Általános Iskola „Közös kincs”** programját.

Az iskolába négy településről járnak a diákok, a szülők 80 százaléka munkanélküli. A 152 gyerek többsége bejáró, szinte minden gyerek napközis. A gyerekek csaknem 60 százalékat veszélyeztetettként tartják nyilván. A tanulók, négy gyerek kivételével, mind hátrányos helyzetűek, 80 százaléuk halmozottan hátrányos helyzetű, a cigány gyerekek aránya 60–65 százalék. Közülük többen cigánytelepen élnek, embertelen körülmények között. A falvakban élők helyzete sem lényegesen jobb. Gyakran lepusztult, mindenféle komfortot nélkülöző házakban élnek többgenerációs családok.

A „Közös kincs” hátránykompenzáló és fejlesztő program 1987-es (!) kidolgozása óta folyamatos a munka. A program természetesen fokozatosan bővült, fejlődött és egyre összetettebbé vált. Jelenleg az iskola lényegében egész napos foglalkoztatást

biztosít a gyerekeknek, és a tanéven kívüli időszakokban is rendszeresek a tanulási és szabadidős programok.

Az iskolában a pedagógusok körében elenyésző a fluktuáció. A leértékelődő társadalmi presztízs ellenére meg tudják tartani a tanárokat. A folyamatos képzés, módszertani fejlesztések, a hospitálás egymás óráin, a külföldi és hazai önkéntesek és szakemberek időszakos részvétele élvezetessé teszi a munkát. Még azzal együtt is, hogy utazással együtt (a pedagógusok többsége Pécsről jár be) egy munkanap reggel fél 7-től este 5–6 óráig tart.

Kezdetben csak a gyerekek fejlesztésére irányult a program. Hamar világossá vált azonban, hogy – a pedagógusoknak szóló programok beemelésén túl – az eredményesség alapvető feltétele a szülőkkel, a családdal való kapcsolat kiépítése, a folyamatos együttműködés. A szülők ma már az iskola egyik célcsoportja. *Állandó és folyamatos a kapcsolat velük, nem akkor kezdődik a szülők megkeresése, ha a gyerekekkel bármilyen gond vagy baj van.* A pedagógusok számára előírás a családlátogatás. Ez a sok helyen már elfelejtett kommunikációs és kapcsolatépítési lehetőség itt a mindennapos gyakorlat része.

Fontos célja a programnak, hogy az iskola mintaadó szerepet töltsön be a körzet életében. Az iskola olyan lehetőségeket és feltételeket teremt, amelyek segítik a képességek kibontakoztatását, és egyben biztosítják a biztonságos és elfogadó légkört. Mindebben a szülőt partnernek tekintik, szülői szerepében megerősítik.

A programnak tehát három célcsoportja van. A gyerekeket, szülőket és pedagógusokat együtt és külön-külön célzó elemeket szemlélteti a következő ábra.

A sokféle programelem közül az egyik „legbeszédesebb” megnevezésűt emeljük ki ebben az összefoglalóban.

A „Karöltve” klub a családokkal való kapcsolattartás programja. Karöltve a gyerekért, a családi kohézió erősítéséért. A program célkitűzése: minél több szülőt bevonni az iskolai munkába. Megpróbálnak közösen tenni a szociális hátrányok csökkentéséért (segítségnyújtás ügyintézésben, dokumentumok kitöltésében stb.). Pszichoszociális segítséget nyújtanak a szülők problémáinak megoldásához. Erősítik a tanulást támogató, a tudást értéként kezelő attitűdöt. Tartalmas, közös, élményt nyújtó kulturális, szabadidős rendezvényeket, tevékenységeket szerveznek. És mindezekon keresztül törekednek a kultúrák közötti kapcsolat erősítésére, a tolerancia növelésére.

A „Közös kincs” program eredményessége több oldalról vizsgálható. Ha a kompetenciamérés eredményeit nézzük, az iskolát komolyan feszíti, hogy Magyarmecskén eddig sohasem tudták elérni az országos átlagot; 66 százalékos teljesítménynél tartanak jelenleg. Saját mérceként azt tartják eredménynek, ha mindenki megtanul írni-olvasni, mindenki elvégzi a nyolc osztályt, és a maga szintjéhez képest jól teljesít. *„10 éve úgy kellett begyűjteni a gyerekeket Gilvánfáról, ma pedig megtanulnak olvasni és boldogok.”* Mindenképpen a program eredményeit mutatja, hogy a gyerekek 30 százaléka megy érettségit nyújtó középiskolába a nyolc osztály elvégzése után. Van volt diákjaik között, akik már diplomát szereztek. Sajnos, a diplomaszerezés után a végzetek nem tértek vissza Magyarmecskére.



Forrás: Balatoni Tamásné: Közös kincs: A magyarmecskői Általános Iskola helyi hátránykompenzáló és fejlesztő programja. In Mayer József (szerk.): *Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. OFI, Budapest, 2009.

1. ábra: A településen alkalmazott, a tanulási sikerekhez és az iskolai kudarcok leküzdéséhez vezető megoldások, módszerek összefoglalása

Hasonló helyzetű kistelepülésen, Nyírteleken valósul meg az a program, amely **Kedvesház** néven vált ismertté. **Lázár Péter pedagógus** és **Bordács Margit gyógypedagógus**, a Kedvesház pedagógia megalkotói mutatták be a program létrejöttének folyamatát, jelenlegi működését.

Ez a kezdeményezés is lassan 15 éves, 1995 ősze óta működik Nyírteleken a hetesotthon-szerű kollégiumi forma. A „Ház”-ban kedvezőtlen helyzetű és az iskolától távol lakó cigány gyerekek nevelkednek hét közben.

A Kedvesház egy családi ház, kis hetesotthon hátrányos helyzetű gyerekeknek. A program lényege: mentálhigiénés törődés, szociális biztonság, tanulási lehetőség – és mindezzel együtt hidat képezni az iskola és család között. Lázár Péter a Kedvesház előtt állami gondozott gyerekekkel foglalkozott, családban nevelte őket. Miután a ház megüresedett, tanítói állást kapott. Korrekciós osztályban tanított, amelybe a bukácslós gyerekeket szedték össze. A feladat nagy kihívás volt, de a feltétel ismert: *a tanárnak kell érettnnek lennie, hogy a gyereket tanítani tudja.*

A szokásostól nagyon eltérően kezdte el a munkát. Nyáron először megismerkedett a családokkal, együtt játszott a gyerekekkel, törekedett, hogy elfogadják őt. Ősszel két-három hét iskolán kívüli együttléttel kezdődött a tanév. Kirándulások, külső programok alatt tanulta meg a gyerekeket, családjukat, ismerte meg észjárásukat, illetve azt, hogy hogyan élnek. Be akarta bizonyítani, hogy ezek a gyerekek is lehetnek sikeresek. A szülőknek is érezniük kell, hogy a gyerek is tud. Az első hetek kirándulásai, iskolán kívüli programjai után a gyerekek „követelték ki” az „igazi tanulást”, az „igazi osztályt”. A szülők és a gyerekek segítségével, részvételével és az iskola támogatásával közösen alakították ki az osztálytermet. A gyerekek szívesen jártak iskolába, és bár egész évben „szinte csak játszottak”, közben jelentősen fejlődött a szókincsük, önbizalmuk. A filozófia a pozitív üzenetekre épül, legyetek okosak, szépek, tiszták. A szülők beültek az osztályba, hogy melegedjenek, aztán lassan bekapcsolódtak a közös munkába. Ebből lett a Nyitott Ház program. Ezeket a bemutatókat a szülők különösen kedvelték, büszkéek lehettek a gyerekeikre, és alkalom volt mindenféle kérdés megbeszélésére is.

A *kedvesházi családi nap* is ezeken a Nyitott Ház programokon alapul. Minden hónapban egyszer meghívják a kollégiumi gyerekek családait. Minden programpontra meghatározott funkciója van: együtt evés – lehet beszélgetni megesett dolgokról, problémákról; együtt éneklés – összetartó ereje van; együtt játszás – maradandó élmény születik. A hétvégéken pedig a gyerek „neveli” a családját, hazaviszi a Kedvesház szokásait.

„A tanításban minden tevékenység kiindulópontjaként arra az előzetes tudásra építem, amit a gyerek születésétől kezdve a családban megtanult. Ez később több ponton is érezte a pozitív hatását az előbbre jutásban.

Mindenekelőtt megerősítette a tanulóknak a családban meglévő biztonságérzetét (vagy éppen pótolta azt), s ezáltal befogadóvá és elfogadóvá váltak.

Másodszor: a kulturális másság és a családi szocializáció sajátos (családonként is eltérő) elemei jól kiegészítették egymást, s ez a „hozott tudás” mint érték másfajta kulturális és erkölcsi értékek megszólíthatóságát is elősegítette.” (Lázár Péter: *A Kedves-ház pedagógiája*)¹

„A szülők támogatását leginkább azokkal a »rejtett« üzenetekkel sikerült megerősítenem, amiket a gyerekek naponta »hazavitték«. Képzetelemben mindig ott ült a szülő is a gyerek mögött (rá is hatni akartam), s ha megsimogattam, ha megmosdattam, ha megdicsértem a gyereket, a gesztus a szülőnek is szólt. A gyerekek mindennap »hazavitték« sikereiket és dicsérő szavaimat. Üzenni akartam velük szüleiknek, hogy gyerekeik jó helyen vannak, jól érzik magukat, akarnak és tudnak is tanulni. Másnap mindig megkérdeztem, hogy mit mondtak otthon, örültek-e. Jóleső érzés volt hallani,

¹ Lázár Péter: *A Kedves-ház pedagógiája*. Soros Alapítvány, Budapest, 1998. /Soros Oktatási Füzetek./

mikor az egyik gyerek azt mondta: »Azt mondta anyukám, hogy a cigány pulyáknak ilyen tanárjuk még nem volt.« Igyekeztem a szülőket is bevonni az iskolai munkába. Néha olyan házi feladatot adtam, amit otthon, hétvégén, együtt lehetett csak megcsinálni. Büszkeséget akartam ébreszteni bennük minden üzenettel. Ha azt mondtam: »Holnap színházba megyünk, ugye mindenki szép lesz!«, akkor a gyerek otthon nem azt mondta, hogy tanár bácsi szerint piszkos a ruhám és mosakodjak meg, hanem azt: »Szép akarok lenni, mert tanár bácsival színházba megyünk.«

Szinte minden héten kint voltam a »kaszárnyában«, segítettem ügyes-bajos dolgaik elintézésében (kérvény, nevelési segély, szocpoltámogatás lakásépítéshez stb.). Karácsonykor az iskola ruhát gyűjtött a roma családoknak. A szülők is részt vettek a karácsonyi ünnepségen, ahol láthatták gyerekeiket verset mondani, énekelni. Az iskolába is meghívtam őket (kisebb gyerekekkel együtt) egy-egy napra, hogy lássák, hogyan haladnak gyerekeik a tanulásban, mit tudnak már. Ők pedig jöttek szívesen, és büszkék voltak (voltunk) »pulyáikra.« (uo.)

Bordács Margit egy konkrét eset rövid ismertetésével illusztrálta jelenlegi, a Kedvesház-pedagógiát alkalmazó, öt kistelepülésre kiterjedő iskolafejlesztő munkájuk lényegét:

„»Maugli-lány«: Az egyik első osztályban borzalmas állapotok uralkodtak, a gyerekek megzabolázását az iskola több tanára »feladta«, depressziós lett. Az osztályban sok a túlkoros gyerek, köztük az érintett kislány és a testvére. A családban 9 gyerek nevelkedik. A tanítónő a problémáktól kimerült, ideges, sokszor már csak üvöltölni tud. Az ő kérésére kezdődött el a kislány fejlesztése. A panasz: a kislány nem reagál megfelelő érzelmekkel, szókincse mélyen alulfejlett, viselkedése »túl jó«. A kislány azóta mindennap fejlesztő foglalkozáson vesz részt. A családlátogatás az igazgatónővel együtt történt, vittek fényképeket magukkal a kislányról. A család otthonában nincs asztal, nincs játék, szörnyű körülmények között élnek. Az apa előző nap vonult be börtönbe, az előző településről kitiltották őket, mert az anya megverte az egyik tanárt. A kislány fejlesztésének lényege: mesébe ágyazott játék. Lassú folyamat, a gyerek nehezen nyílik meg. A legsúlyosabb tünet, hogy nem kérdez. Nem kérdezi, hogy miért? Bár ép értelmű, de SNI-nek fogják a teljesítménye alapján minősíteni. A gyerekeket a jegyző védelembe vette, de a szakemberek szeretnék megelőzni a kiemelését. Ennek érdekében kezdtek el egy nagyon érzékeny terápiás folyamatot a családdal, a tanítónő bevonásával. Ezzel párhuzamosan a tanítónő az osztályban folyó konkrét pedagógiai munkájában is segítséget és támogatást kap. »Nehéz ebben a nyomorúságos világban embernek és jónak maradni, de sok az olyan pedagógus, aki szeretné emberségesen tenni a dolgát.«

Keserű konklúzióként fogalmazódhat meg a szekció tapasztalatai alapján, hogy a néha már ma is stigmaként működő minősítések és besorolások mellett – ha a cél a probléma megnevezése és nem a minősítés – életszerű lenne egy újabb megnevezés bevezetése. A legnagyobb szakmai és emberi kihívás az iskola és az iskola környeze-

tében működő szolgáltatások számára a szinte már elképzelhetetlenül nyomorúságos környezetben és feltételek között, „hihetetlenül” hátrányos helyzetben élő gyerekek (HHHH) és szüleik szükségleteire válaszoló fejlesztések, foglalkozások, programok, támogatások biztosítása.

A szekcióban elhangzott előadások és az azokat követő vita, megbeszélés alapján a szülő-pedagógus, család-iskola kapcsolat partnerségi jellege, a közös élmények meghatározó szerepe, a közös küldetés tudatosításának fontossága emelhető ki. A bemutatott programok arra is felhívják a figyelmet, hogy a folyamat lassú. Az iskolai eredményességet is segítő együttműködés csak szisztematikus és következetes munkával érhető el és tartható fenn.

2. SEKCIÓ: OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ TELEPÜLÉSI SZINTEN

(KUN ZSUZSA)

„*A nemzet sorsa múlik azon, mi lesz ezekkel a gyerekekkel*”
(Szekciónk egyik falusi tanáratól)

A szekció az oktatás települési szintű kérdéskörét járta körül. Bevezetesként két előadást hallgattak meg a résztvevők, amely két város, illetve városrész – Hajdúböszörmény és Nyíregyháza Huszár-telep – példáján mutatta be az integráció feltételeit, lehetőségeit és persze dilemmáit.

A két előadás fő tanulságait – anélkül, hogy kitérnénk az integráció szükségességnek kérdéskörére, hiszen ehhez a konferencia bőven szolgáltatott érvert és információt – az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. Az integráció az érdekelt felek szándéka, belátása és elkötelezettsége nélkül nem lehetséges, és nem lehet eredményes. Csak a közösen megértett és elfogadott cél érdekében történő együttes cselekvéssorozat vezethet eredményre.
2. Az érintettek megnyerése hosszas előkészítő munkát igényel.
3. Az érintettek köre túlterjed a település és az oktatási intézmények vezetőin, a pedagógusokon. A szülők megértése és megnyerése nélkül nem vihető végig a folyamat.
4. Nem mellőzhető a helyzet – azaz az intézményi és települési szintű szegregáció, a szegénység és hátrányos helyzet koncentrálódásának – alapos ismerete. Ez nem alapulhat vélekedéseken, alapos és módszeres helyzetfeltárás szükséges.

A szekció munkáját *Erdős Imréné, a hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda és Általános Iskola vezetője* nyitotta meg. Ő a városi önkormányzat képviselő-testületének is tagja. Mondandóját egy orosz népmesével vezette fel, melyet egy kedves gyermekrajzzal is illusztrált.

„Volt egyszer valahol, egy nagy-nagy víz partján egy kocsi. Barátja, a kis pej színű csikó kihúzta őt a víz partjára, de aztán hirtelen kedve kerekedett futkározni a közeli réten, és a kiskocsi hiába várta, nem is jött vissza. Ázott-fázott szegény kocsi, dobálta a szél, taszigálta, de magában csak nem tudott elindulni, pedig a legszívesebben vágatott volna már haza a fészerbe, ahol a testvérei voltak.

Egyszer csak kidugta fejét a vízből egy csuka, s megkérdezte a kiskocsit, hogy mi baja van.

– Ó, én nagyon szívesen segítenék rajtad – mondotta –, de hát egymagamban nem érzem elég erősnek magamat ahhoz, hogy hazavigyelek. Itt fogok fürödni melletted addig, amíg jön valaki, s akkor majd egyesült erővel hazahúzzunk.

Nem is kellett sokáig várnia, mert alighogy visszabukott bukfacezve a vízbe, megjelent, nagy ollóit csattogatva a rák.

– Hallottam ám a történetedet, kiskocsi! – reszelte meg torkát a rák. – Hát eljöttem, hogy felajánljam segítségemet neked.

– Akkor hát már ketten volnánk! – kiáltotta a csuka.

Ebben a pillanatban nagy szárnysuhogás hallatszott, s mint egy nagy, fehér hópehely, oly könnyedén libeggett le a kocsi elé a hattyú.

A kiskocsi arra gondolt, hogy a hattyúnak biztosan jó szíve van – megkérte tehát, hogy segítsen a csukának meg a ráknak.

– Hárman vagytok – mondta a kocsi –, hárman biztosan haza tudtok húzni, mert hiszen ide egy csikó hozott.

Elsőnek a hattyú fogta be magát a rúd mellé, azután a rakoncátlan csukát fogta be a rák, ő pedig a hátsó keréknél szorgoskodott. Hanem hiába erőlködtek mind a hárman, a kocsi meg se moccant. A hattyú mindenáron föl akart emelkedni a levegőbe. A csuka úszott befelé a vizek mélyébe, a rák meg hátrafelé igyekezett. Amikor alkonyodni kezdett, a rák dühösen abbahagyta a munkát, s elment.

– Még azt se mondta, hogy jó estét! – dohogott a csuka. – No, isten megáldjon, kiskocsi! – Ezzel ő is úgy eltűnt, mintha ott se lett volna.

Hanem ezt már a szelíd hattyú sem állhatta, ledobta magáról az istrángot, és eltűnt, amerről jött.

A kiskocsi pedig csak búsult ott magában, és azon tűnődött, hogy vajon miért nem tudták őt hazahúzni. Ekkor megszólalt mellette a fán egy vén bagoly:

– Megmondom én neked, hogy mi volt itt a baj! Nem volt közöttük egyetértés. A hattyú az égbe tört, a csuka a vízbe igyekezett, és a rák hátrált. Hárman háromfelé húztak téged, kiskocsi, pedig ha mind egyfelé húztak volna, már régen otthon volnál!

A kiskocsi pedig búsán állt, és talán még ma sem érkezett volna haza, ha nem jut eszébe a kis pej csikónak, hogy kint felejtette a víz partján. De egyszer csak eszébe jutott: kiszaladt érte, és viháncolva hazahúzta rég nem látott kocsitestvérkéi közé a fészerbe”.¹

Sok tanulsága van a mesének. Az egyiket a bagoly ki is mondja:

„Megmondom én neked, hogy mi volt itt a baj! Nem volt közöttük egyetértés. A hattyú az égbe tört, a csuka a vízbe igyekezett, és a rák hátrált. Hárman háromfelé húztak téged, kiskocsi, pedig ha mind egyfelé húztak volna, már régen otthon volnál!”

¹ *A hattyú, a csuka, meg a rák* – Orosz népmese. Átdolgozta Végh György. Forrás: http://jajzsolli5.freeblog.hu/archives/2009/03/23/Orosz_nepmese_A_hattyu_a_csuka_meg_a_rak/

Ugyanilyen fontos tanulsága az is, hogy a hosszú távú, hiábavaló erőfeszítés a legjobb szándékúaknak is kedvét szegi.

Erdős Imréné szerint a sikeres integráció feltétele, hogy felismerjük ezt a helyzetet, s az érintett szereplők összefogva, azonos cél érdekében, összehangoltan cselekedjenek. Ez történt Hajdúböszörményben is, persze nem egyik pillanatról a másikra, hanem hosszú évek során sok-sok nehézséggel és állomással tarkított utat bejárva.

A Kincskereső Óvoda és Általános Iskola Hajdúböszörmény peremkerületén, a Déli-Lucernásban helyezkedik el, ezt a városrészt a 35-ös számú főút több kilométer hosszan mintegy levágja a városról. Sajátos városrész ez, egyfelől viszonylagos zártság (és elzártság) jellemzi az elhelyezkedése miatt. Sajátos azért is, mert az intézmény hatókörében él a cigányság zöme. S itt halmozottan jelentkeznek a szociokulturális hátrányok.

2000-ben ismerték fel, hogy a városban a közoktatási intézmények szegregálódtak, némelyekben szinte csak jó helyzetű, míg másokban szinte csak hátrányos helyzetű gyerekeket találtak. Ez a város szerkezetéből (is) eredt, hiszen területén több szegregátum is található, illetve megjelentek a nem önkormányzati fenntartású iskolák, amelyek köztudottan elszívják a jobb helyzetű szülők gyermekeit.

A hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikertelensége súlyos probléma. Ennek okait egyfelől a rossz anyagi helyzetben, a szülők munkanélküliségében, a szocializációjukban, másfelől a kulturális és nyelvi különbségekben vélték fellelni. Ezzel együtt arra a felismerésre jutottak, hogy az iskolarendszer, a régi módszerek nem eredményesek egy megváltozott környezetben.

A helyzet felismerése után tudatos építkezésbe kezdtek. Céljaik elérése érdekében számos pályázaton vettek részt, melyek támogatásával több programot valósítottak meg: szakiskolai fejlesztést, pedagógus-továbbképzést, eszközbeszerzést, tanodát, nyári táborokat, deszegregációs konferenciát. Legfőbb feladatuknak a közoktatási intézmények és a szülők kapcsolatának új, partneri alapokra történő helyezését látták.

A „Közös kincs” elnevezésű deszegregációs program keretében kidolgozták – majd módszeresen meg is valósították – a problémák megoldásának lehetséges módzatait, melyek a következők voltak:

- ◆ települési közoktatási esélyegyenlőségi terv készítése és az abban foglaltak következetes, módszeres végrehajtása: iskolai körzethatárok módosítása, szegregált iskolák bezárása,
- ◆ IPR (integrációs program) működtetése,
- ◆ esélyteremtő munkacsoport,
- ◆ kapcsolat kiépítése és fenntartása a cigány kisebbségi önkormányzattal,
- ◆ gyermek- és ifjúságvédelmi munkaközösség működtetése,
- ◆ bűnmegelőzési tanács létrehozása és működtetése,
- ◆ KEF (kábitószervezői egyeztető fórum),
- ◆ szabadidő-szervező alkalmazása,

- ◆ integrált városfejlesztési stratégia: a szegregátumok beazonosítása,
- ◆ szülői fórumok működtetése,
- ◆ kiegészítő szolgáltatások létrehozása és működtetése: tanoda, nyári tábor,
- ◆ iskolai szervezetfejlesztés (minden iskolában fejlesztőpedagógus dolgozik főállásban, gyermekvédelmi felelőst és szabadidő-szervezőt jelöltek ki),
- ◆ városi szinten gyermek- és ifjúságvédelmi munkaközösség létrehozása.

Az integrációs törekvések nem pusztán az iskolákra, hanem az óvodákra is kiterjedtek. Ennek eredményeként valamennyi hároméves korú halmozottan hátrányos helyzetű gyermek óvodába jár, sőt ovi-suli csoportot is létrehoztak.

A program eredményeként a Kincskereső Óvoda és Általános Iskola 67 tanulója más közoktatási intézményben folytatta tanulmányait, ezzel nagyban javult a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű (HH/HHH) gyermekek eloszlása az önkormányzati iskolákban.

Jelentős eredményeket értek el a veszélyeztetett helyzetek felismerésében és kezelésében. A program kezdetén növekedett, majd csökkenő szinten stagnált a veszélyeztetettnek nyilvánított gyermekek száma. Viszont ezzel együtt nőtt a védelembe vett gyermekek száma is, ami az érintett szereplők hatékony együttműködésének köszönhető.

Az előadó megítélése szerint a program minden vonatkozásában fenntartható. Az érintettek elkötelezettsége mellett olyan kiegészítő források is igénybe vehetők, mint az iskolai integrációs támogatás, a pedagógus bérkiegészítés, valamint az Arany János Szakiskolai Program támogatása, amelyek együttesen közel 139 millió forint támogatást jelentettek a város számára a 2008/2009-es tanévben.

Nyíregyházán másképp, nem a helyiek eltökélt szándékából indult az integrációs program. Erről a programról s annak eredményeiről *Szoboszlai Katalin*, a *Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar Alkalmazott Társadalomtudományi Tanszék oktatója* és a *Periféria Egyesület elnöke* számolt be a szekciónak.

„2007 tavaszán robbant ki a hír *Nyíregyházán*, miszerint az *Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekekért Alapítvány* a szegregált oktatás megszüntetése érdekében beperelte a helyi önkormányzatot a bíróságon. Az alapítvány álláspontja szerint a Huszár-telepi 13. számú *Általános Iskola* szegregált oktatási intézmény, mivel ebben az időszakban néhány diák kivételével cigány származású gyerekek tanulnak az iskolában.² A bírósági keresetet az alapítvány a honlapján közzétette, és e szerint a Huszár-telepi iskola bemutatkozó írásának részlete, egy közgyűlési jegyzőkönyv részlete és egy szociológiai felmérés eredménye elégségesnek bizonyult a bírósági per elindításához.³ Az

² A nem cigány gyerekek aránya 5 százalék alatti volt.

³ Forrás: www.ctcf.hu/?nelement_id=3&article_id=56

alapítvány képviselői előzőleg nem jártak az iskolában, pedagógiai programját nem tekintették meg, és nem ismerték az oktatás eredményeit.⁴

Az események felgyorsultak. Az önkormányzat a megoldást a Huszár-telepi iskola bezárásában látta. A döntésre és a végrehajtásra a következő tanév kezdetéig fél év állt rendelkezésre. Az önkormányzat nézőpontjából az iskolabezárás adminisztratív cselekvések sorozatát jelentette – azzal együtt, hogy segítséget kínált a gyerekeket fogadó belső városrészi iskoláknak. A segítség a tanárok felkészülését és a gyerekek beilleszkedését szolgálta.

Előadásom első felében ismertetem a Huszár-telepen élő családok kilátástalan szegénységének mutatóit. A második részben bemutatom azokat a szociális munkához köthető szolgáltatásokat, amelyeket a gyerekek új iskoláiban tanító pedagógusok és maguk a gyerekek vehettek igénybe.

A Huszár-telep Nyíregyháza szegregált lakóövezete, melyet a telep mellett húzódó fővasútvonal és közút határol el a város vérkeringésétől.⁵ A valamikor huszárrok állomáshelyéül szolgáló terület a második világháború után előbb virágzó kertvárosrész volt, később szegényteleppé vált. A területen élő családok kicserélődése, a szegény roma családok beköltözése, a lakásállomány pusztulása, a szükséglakások számának emelkedése együttesen a területen élők stigmatizálását okozta, és megerősítette a telep büntető funkcióját, szembeállítva az itt élőket a város más területein lakó családokkal.

A Debreceni Egyetem Egészségügyi Kara az önkormányzattal közösen háztartáspanel-vizsgálatot végzett az egész városra kiterjedően 2008-ban.⁶ Az 1700 fős minta reprezentatívnak tekinthető, és az adatok jól mutatják azokat az egyenlőtlenségeket, amelyek a Huszár-telepen jellemzőek. Ezekből mutatok be néhányat.

292 lakás található a szegregátumban, és a lakásokban megközelítően 300 család él. A telepen a gyerekes családok vannak többségben, az idős korosztályhoz tartozóknál pedig jellemző az egyszemélyes háztartás. Adataink rámutatnak arra a mélyszegénységet erősítő tényre, miszerint a telepen élő aktív korú felnőtt lakosság 90 százalékában tartósan munkanélküli. A gyerekes családoknál a családmodelleket tekintve jellemzően az egy pár 1–2–3 gyermekkel, illetve a gyermekeit egyedül nevelő szülő szerepel. Az egyszülős családmodell a telepen élő családok 37,5 százalékában jellemző. A Huszár-telepen élők esetében a háztartások nettó havi jövedelmének eloszlása a városi átlag 53 százaléka. A legkevesebb nettó bevételből a telepi családok élnek a városban, átlagosan 94 ezer forint jut egy hónapban a háztartásban élőknek. Az egy főre eső jövedelem – hasonlóan az előző adathoz – jóval a városi átlag alatt van, az itt élő családokban átlagosan havonta 31 ezer forint jut egy személy megélhetésére. Ez az összeg az abszolút szegénységhez közelítő érték, ha elfogadjuk, hogy a legkisebb

.....
⁴ Minderről az alapítvány képviselője az iskolabezárást követően nyilatkozott a helyi médiában.

⁵ A lakóterület történetét dr. Kerülő Judit dolgozta fel.

⁶ A kutatás vezetője dr. Fábíán Gergely PhD szociológus.

öregségi nyugdíj összege az a küszöb, amely alatt a létfenntartás súlyosan veszélyeztetett.⁷ Vizsgálatunkban arra is kitértünk, vajon előfordult-e, hogy a közüzemi számlák kifizetése gondot okozott a háztartásban. A Huszár-telepen a háztartások 47 százalékában jelen van a díjhátralékosság, míg a város más területein 30 százalék vagy az alatti értékben jellemző a háztartások közüzemi adóssága. A jövedelemegyenlőtlenségre és a szűkös megélhetésre rámutató adatok mellett jelentős probléma a közüzemi tartozások nagysága és a szolgáltatásokból való kizárás veszélye ezen a városrészen. A szegénységet és kirekesztődést alátámasztó adatok mellé tegyük oda azt a mutatót is, amelyik a szociális támogatások igényléséről szól a telepen élők esetében. A Huszár-telepi lakosság 63 százaléka fordult már segítségért a szociális irodához, és jellemzően gyermekvédelmi támogatást, átmeneti segílyt vagy adósságkezelést vett igénybe.

A telepen találunk szolgáltatást nyújtó intézményeket, családsegítő, gyermekjóléti szolgáltatást, idősek klubját és jelen vannak a civil szervezetek szociális munkásai. Oktatási intézmény volt az iskola és a jelenleg is működő óvoda. A telepen élők közbiztonságát egy rendőrőrs óvja. Hiányzik az egészségügyi alapellátás és a gyógyszer-tár. A családok az élelmet rendszerint a helyi kisboltban vásárolják meg, amelynek árukészlete az alapélelmiszerekre korlátozódik.

Volt egyszer egy iskola, egy olyan iskola, ahol az utolsó tanévben 103 diák tanult, köztük 11 végzős, akik közül 9 főt felvettek középiskolába. Az iskola etnikai szegregálódása az 1980-as években kezdődött el az alacsony jövedelmű, szakképzetlen, főként roma lakosság betelepülésével. Az utolsó népszámlálás adatai alapján a helyi lakosság 80 százalékban romának vallja magát. Az önkormányzat az oktatás fejlesztése és a hátrányok mérséklése érdekében 1994-ben pályázott a Soros Alapítványhoz az ún. »Lépésről lépésre« pedagógiai módszer bevezetésére. A programot a telepi óvodában indították el, majd két év múlva vitték át az iskolába, ahol 11 évig működött. Az oktatásban alkalmazott pedagógiai módszerek az élmények és tapasztalatok individualizálására, tevékenységközpont rendszerű oktatásra épültek, ahol a gyerekek kiscsoportos bontásban tanultak. A telepi iskolában 18 pedagógus tanított, akik az ismeretek átadása mellett a gyerekek szocializációjának is aktív alakítói voltak. Az iskola a 1990-es évek elejétől beengedte a szociális munkás hallgatókat terepgyakorlatra, és a *Periféria Egyesület* szociális munkáját is befogadta.⁸ Az iskola nem pusztán helyet adott a programoknak, hanem tevékenyen jelen volt azokban. A pedagógusok közül többen teamben dolgoztak a szociális munkásokkal, és közös erőfeszítéseket tettek a gyerekek hátrányainak csökkentésére. Mindez nem ment volna a szülők nélkül, akik figyelemmel kísérték a programokat, és a nyári időszakban többen gyerekeikkel együtt jöttek el a kirándulásokra.

És ha bezárják az iskolát, mi lesz a gyerekekkel és a tanárokkal? – számtalanszor merült föl ez a kérdés 2007 tavaszán. A tanárok küzdöttek az iskola megmaradásá-

⁷ 2008-ban és 2009-ben ez a minimumérték 28 500 forint.

⁸ A Periféria Egyesület gyerekprogramjáról bővebben a www.periferiaegyesulet.hu honlapon tájékozódhat.

ért, önkormányzati vezetőkhez és képviselőkhez fordultak, nyilatkoztak a médiának, és érveltek maguk mellett a Közgyűlésben. Hiába. A gyerekek szüleit megosztotta az iskolabezárás. A szabad iskolaválasztással a telepi családok már korábban is éltek, voltak, akik a közeli kertváros iskolájába írták be gyermekeiket. Mások támogatták volna a helyi iskolát, mert gyermekkorukban maguk is odajártak és megfelelőnek tartották az ottani oktatást. Megint mások egyetértettek az iskolabezárással és elmondták, jobb lesz majd gyermeküknek az új iskolában. Az ellenállás nem a Huszár-telepről érkezett. A belső városrészen kijelölt befogadó iskolák attól tartottak, hogy az odajáró gyerekek szülei elviszik majd tőlük a diákokat olyan iskolába, ahol nincsenek hátrányos helyzetű tanulók. A gyerekek pozitívan álltak az iskolaváltáshoz. »Jók itten a pulyák!« – mondta egy telepi kisdiák annak a forgatócsoportnak, amely végigkísérte egy napját az új iskolában.⁹ Ez a kisgyermek szívesen mesélt a telepi életről, a régi és új iskoláról, a jövőbeni terveiről.

Az önkormányzat döntése megszületett. A határozat szerint a tanév végén, 2007. június közepén bezárja kapuit a 13. számú Általános Iskola a Huszár-telepen. Az önkormányzat tervet készített a gyerekek befogadására a belső városrészi iskolákban. Ezekben az iskolákban a »sokhás« gyerekek aránya alapján határozta meg az önkormányzat a Huszár-telepi gyerekek létszámát. Június végén minden család tudta, gyermekük hol kezdi az új tanévet. Az önkormányzat a befogadó iskolák részére tréninget szervezett, amely a tanárok felkészülését segítette. A tréningen a negatív diszkrimináció elkerülésének tanulása került a középpontba.

Mi történt ezután? Az önkormányzat a mérleg egyik serpenyőjébe tette az iskolabezárást, a másikba pedig azokat a szolgáltatásokat, amelyek a Huszár-telepi gyerekek iskolába járását és beilleszkedését szolgálták. Az önkormányzat iskolabusz-járatot indított, szociális és gyermekjóléti feladatokat ellátó helyi szervezeteket keresett meg, és segítő programok indítására ösztönözte azokat. Az új tanév elején elkezdődött az ún. »befogadó iskola« program, az ehhez kapcsolódó szervezetek programokat kínáltak a gyerekeknek, tanároknak, végső soron az iskoláknak. A program résztvevői voltak: a Gyermekjóléti Központ, a Human Net Alapítvány, a Mentálhigiénés Központ és a Periféria Egyesület.

Az eredmények már az első tanévben mutatkozni kezdtek:

- az oktatás deszegregációja a Huszár-telepen az iskolabezárással megtörtént, ezért a pert indító alapítvány visszavonta a keresetet;
- a gyerekek beilleszkedése az új iskolai környezetbe a gyerekek többségénél megvalósult;
- az iskolaváltást segítő szolgáltatások a gyerekeket és a tanárokat célozták meg, de a gyerekprogramokon nem csak Huszár-telepi gyerekek vettek részt;

⁹ A Kölcsény Televízió filmet forgatott a Huszár-telepi iskola bezárásáról 2007-ben, a film rendezője Kövesdi Levente.

- az önkormányzat állást kínált a korábban a Huszár-telepen tanító tanároknak az efogadó iskolákban. Ők mentortanárként segítették a gyerekeket és a szülőket, de a pedagógiai munkába is bekapcsolódtak;
- elindult a szociális munka is az iskolákban. A Periféria Egyesületnél dolgozó szociális munkások, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok és az önkéntesek – közösségi beilleszkedést segítő – játszóházat, tanulás- és készségfejlesztő foglalkozásokat tartottak a gyerekeknek.

Végezetül: a Huszár-telepi iskola, ahol gyermekbarát pedagógiai módszerekkel dolgoztak, pusztán amiatt zárt be, mert többségükben cigány gyerekek tanultak ott. Az iskola, amely egy szegregált lakóterületen működött, nem volt képes a város más részeiről tanulókat vonzani. Hogy ez felróható-e az iskola hibájául, erősen kétlem. Az önkormányzat döntése megállította az ellene folyó pert. A befogadó iskolákban tanuló gyerekek iskolai teljesítményéről, fejlődéséről nincsenek mért eredményeink. A gyerekekkel dolgozó szakemberek véleménye, hogy az integráció hatása igazán azoknál a gyerekeknél lesz látható, akik a Huszár-telepen kívül kezdtek el az általános iskolát. A telep azonban ma is szegregált.”

Az előadásokat követően számos kérdés körül erős vita alakult ki, a résztvevőknek azonban nem sikerült közös álláspontot kialakítaniuk.

Az egyik ilyen kérdéskör az volt, hogy az iskola és a pedagógusok – különösen a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben, településeken – olyan új kihívásokkal kerültek szembe az elmúlt két évtizedben, amelyek a megtanult és korábban alkalmazott módszerekkel és eszközökkel nem kezelhetők. Ezért feltétlenül változtatásra van szükség. Arról azonban, hogy kinek miben és hogyan kellene változtatni, nem alakult ki egyetértés a szekciótagok között. A szekcióvezető meglátása szerint elegendhetetlen, hogy mind az oktatáspolitikai helyi felelősei, mind az érintett pedagógusok megértsék azokat a társadalmi – gazdasági folyamatokat, amelyek a jelenlegi helyzethez vezettek, és keressék meg mind együtt, mind egyénileg a saját cselekvési területeiket, ahogyan ez Nyíregyházán vagy Hajdúböszörményben történt. E nélkül nem a rossz helyzet tartósságával, hanem a további romlásával kell számolniuk.

3. SEKCIÓ: ÚJ MÓDSZEREK AZ ÓVODÁBAN

(KENDE ANNA)

A szekcióban elhangzott előadások és hozzászólások két téma köré csoportosultak: az intézményi átmenetek nehézségei és a hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekek integrációjának kihívásai, lehetőségei, megoldási javaslatok köré.

Az elhangzott négy előadás mindegyike egy-egy helyi gyakorlatot, helyi gyakorlatban rejlő innovációt mutatott be. Mindegyik foglalkozott a fenntarthatóság kérdésével, a felmerülő problémákkal és a megoldások irányával – a válaszok azonban nagyon különböztek a sajátos helyi viszonyoknak megfelelően. Közös volt az előadásokban, hogy megmutatták: a helyi viszonyokra rugalmasan reagáló megoldások mégsem tekinthetők elszigetelt próbálkozásoknak, hiszen nemcsak a problémák hasonlóak, de általában a fenntartói szerkezet is. Így a megvalósult, eredményes programok, ha nem is ültethetők át egyszerűen, egy az egyben más helyszínekre, jó kiindulópontjai lehetnek más helyi gyakorlatoknak.

Kiemelve az előadások közös tapasztalatait, hangsúlyoznunk kell, hogy mindegyik intézmény felismerte: a sikeres működéshez elengedhetetlen tágra nyitni a kapukat. Ez egyrészt úgy értendő, hogy az óvodai nap, illetve a tanítás végén az intézmény nem zárhat be, hanem olyan programokat is kell, érdemes szerveznie, amelyek az óvodai-iskolai időn túl is bevonják a gyerekeket s velük együtt szüleiket is az óvodai-iskolai életbe. Másrészt arról van szó, hogy az intézménynek nyitnia kell más intézmények felé, és felismerve az eltérő kompetenciákat, az óvodának együtt kell működnie az iskolával, és természetesen a családokkal is. A fenntartóval való jó viszony, az, hogy a fenntartót érdekeltté tegyük a jó gyakorlat működtetésében, továbbá a forrásbevonás elengedhetetlen feltételei annak, hogy e gyakorlatok ténylegesen megvalósuljanak.

Az előadásokban bemutatott intézmények mindegyikét azonos cél motiválta: magas színvonalú integrált oktatás megvalósítása, a későbbi sikeres iskolai pályafutás alapjainak megteremtése. Az intézmények eltérő szerepet töltenek be az azonos célok elérésében.

Az elsőként bemutatott, a **Szécsényi kistérségben** három éve működő **Biztos Kezdet Gyerekházak** új lehetőséget kínálnak a kora gyerekkori nevelésben, amely a

korábbi intézményes gondolkodásunkon kívül esik. E szekció-összefoglalónak nem feladata a Biztos Kezdet Program bemutatása, ahogy az elhangzott gyerekházi tapasztalatok sem erre irányultak. *Gonda Gabriella* számos fotóval illusztrált előadása azt mutatta be, hogy a gyerekek sikeres integrációjának az a kulcsa, hogy felismerjük: a gyerekek jóléte/jól-léte nem függetleníthető az őket körülvevő család jólététől. Így a gyerekházak nemcsak a gyerekek számára biztosítják a fejlődést elősegítő foglalkozásokat, a találkozást a megfelelő szakemberekkel, hanem megpróbálnak segítséget nyújtani a szülők munkaerő-piaci visszaintegrálódásához, az ottani élet nehézségeinek enyhítéséhez (mosási lehetőség, főzési tanácsadás stb.) is.

A gyerekházak azokat a gyerekeket és családjaikat célozzák meg, akik/amelek még az óvodakezds előtt állnak, 0-tól akár 6–7 éves korig, ugyanakkor az intézménynek nincs szándékában alternatívát kínálni az óvodának, hanem éppen azt igyekszik elősegíteni, hogy az óvodába szoktatás zökkenőmentes legyen. Egyfajta átmenetet képez az intézményen kívüli és az intézményen belüli élet között. A program nem csak a hátrányos helyzetű és/vagy a roma családok számára nyitott, mégis – mivel elsődleges célja a hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjának elősegítése, a szegregáció felszámolása – nagy hangsúlyt fektetnek a gyerekházak dolgozói a leghátrányosabb helyzetű családok felkeresésére. Úgy tűnik, hogy ezen a téren vegyesek az eddigi tapasztalatok, nem mindenhol sikerült bevonni a leghátrányosabb körülmények között élő családokat. Ugyanakkor a kérdések kapcsán arra is fény derült, hogy további problémát jelent a gyerekházak külső megítélésében, ha azokat a helyi lakosság romák számára fenntartott intézményként érzékeli. Így a gyerekházaknak mindenhol törekedniük kell arra, hogy a lakosság szélesebb rétege fogadja el az új intézménytípust, amit eddig eltérő sikerekkel értek el.

Ezzel függ össze, hogy a gyerekházak indulása sem volt zökkenőmentes. Az előadásból megtudtuk, hogy a sikeres működés kulcsa az intézmény elfogadtatása a fenntartóval és más intézményekkel, elsősorban az óvodával. Mivel az egyik érintett óvodavezető jelen volt a megbeszélésen, meg tudta erősíteni, hogy a kezdeti komoly önkormányzati ellenállás dacára mára nemcsak elfogadottá vált a gyerekház, de egyértelműen tapasztalható pozitív hatása is azoknál a gyerekeknél, akik rendszeresen jártak az óvodát megelőzően a házba.

A bártai Gyermeklánc Program, amelyről *Feidt Józsefné* számolt be előadásában, a gyerekházakkal ellentétben már nagy múltúnak tekinthető, hiszen a program húsz éve létezik. Erről a programról mondható el, hogy ideálisan, az integráció céljainak is eleget téve oldotta meg azt a problémát, amellyel ma Magyarországon minden kistelepülésen működő iskola szembesül. Nevezetesen azokról a gondokról van szó, amelyeket a létszámcsökkenés miatti létbizonytalanság, a közeli városok elszívó ereje és az ennek következtében kialakuló szegregálódás, illetve az ezzel összefüggő, az oktatásban bekövetkező színvonalcsökkenés idéznek elő. A Bártai Általános Művelődési Központ keretein belül működő óvoda és iskola egy nagyon kidolgozott, több évet átívelő óvodai-iskolai átmenetprogramot működtet, melynek sikerében elen-

gedhetetlen a szerepe a helyi adottságoknak, nevezetesen, hogy a gyerekek azonos óvodából (óvodai csoportból) érkeznek az iskolába, továbbá, hogy a fenntartó biztosítja azt a pedagógusi létszámtöbbletet, melynek fejében az iskolában egy éven át óvodapedagógus is dolgozik. Ehhez természetesen szükség volt sikereket felmutatni, nemcsak az iskolai teljesítmény, de a forrásbevonások terén is.

A Gyermekláncnak nevezett program az átmenet megkönnyítése érdekében az alábbi programpontokat tartalmazza:

- ◆ a leendő első osztályos tanító kötelező óráinak egy részét a nagycsoportban, jövőendő osztályában tölti; ez 1–6 hónapig tartó, képességfejlesztés központú előkészítő időszak;
- ◆ a tanító párja első osztályban pedagógiai asszisztensként a nagycsoport egyik óvodapedagógusa; a közös munka egy olyan 4–6 hetes átmeneti időszak, amelynek középpontjában témakörökhöz kapcsolódó, képességfejlesztést szolgáló foglalkozások állnak – gazdag teret nyújtva a szerepjátéknak –, nincsenek tantárgyak szerinti tanítási órák, teljes mértékben jellemző az óvodai, kötetlen foglalkoztatás;
- ◆ mindeközben hozzákezdnek az első osztályos tananyaghoz mint „érdekes tevékenységekhez”, amikor is az írás-olvasást és a matematika tanulását vizuális és mozgásos tevékenységek segítik;
- ◆ másodikban pedig iskolaotthonos szerkezetben tanul tovább az osztály egy „régii” és egy új tanítóval. Nincsenek kemény évfolyamhatárok, a tanulást egyéges folyamatnak tekintik.

Rácz Ella a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság működési feltételeiről beszélt, azt is bemutatva, hogy a bizottságok sokszoros szorításban dolgoznak, még hozzá nemcsak azért, hogy szakmailag megalapozott, felelős döntést hozzanak, hanem azért is, mert kifejezetten ellentétes irányú elvárásokat támasztanak velük szemben, amelyeknek nem lehet egyszerre megfelelni.

A szakértői bizottságok sajátos szerepet töltenek be az oktatásban. Olyan szolgáltató funkciót látnak el, amely az egyes gyerekek sorsán túl azt is meghatározza, hogy milyen iskolatípusokra, milyen pedagógiai gyakorlatokra van igény. A szakértői bizottságok intézménye – e sajátos helyzetből kifolyólag – több évtizede céltáblája annak a szociológiai kritikának, amely a roma gyerekek indokolatlan fogyatékosná nyilvánítását, illetve az ezen alapon történő szegregált oktatást támadja. Ezt a kérdést igyekszik orvosolni a közoktatási törvény többszörösen módosított SNI-definíciója, de éppen erre irányul az új eljárási protokoll és új tesztek bevezetése is. Az oktatáspolitikai szándék tehát az SNI-vé nyilvánítás szigorúbbá és tudományosan megalapozottabbá tételének irányába igyekszik elmozdítani a szakértői bizottságok munkáját. Mindeközben a fenntartói szándék ezzel éppen ellentétes lehet, felerősítve az iskolai pedagógusok szintén zömében arra irányuló igyekezetét, hogy az iskolában tanulási, magatartási problémákat mutató gyerekek integrált oktatásához anyagi és szakmai segítséget kapjanak, illetve őket szegregált iskolákba irányíthassák.

A szakértői bizottság szemszögéből tekintve fontos lenne, ha az iskolák és a tanítók képesek lennének toleránsabb szemléletet kialakítani, amelyben a gyerekek eltérő fejlődési ütemét nagyobb megértéssel, türelmesebben fogadják. Nemcsak azért, hogy a szakértői bizottságok irreális leterheltsége ne növekedjék tovább, hanem azért is, hogy a teljes iskoláskorú népesség körében visszaforduljon az SNI tanulók növekvő aránya, amely átlag (5,3%) éppen kétszerese az Európai Unió átlagának.

A Hajdúböszörményi óvoda-iskola program – *Nagyné Deák Erika* bemutatásában – bizonyos értelemben az előzőekkel éppen ellentétes gyakorlatot folytat, hiszen az új program nem tudta felszámolni azt a szegregációt, amely részben a város településszerkezetéből adódik, részben a városi iskolák működéséből következik. Ez az intézmény olyan speciális pedagógiai programot működtet, amely alapvetően és rövid távon nem tudta megszüntetni a szegregációt, de átgondolt óvoda-iskola programjával mégis képes elérni, hogy harmadik osztályra a gyerekek a város különböző iskoláiban többé-kevésbé sikeresen integrálódjanak. Ennek a programnak a keretében a gyerekek óvodáskortól a második osztály végéig egyetlen intézményben tanulnak, tehát az átmenet nehézségeivel egy későbbi életkorban kell megküzdeniük, amikor erre már felkészültebbek. (Igaz, ekkor nemcsak az átmenet nehézségeit kell megtapasztalniuk, hanem egyidejűleg egy összeszokott osztályba is be kell illeszkedniük.) A programnak lényegi része az is, hogy az első két osztály tananyagát elnyújtottan, a harmadik „iskolai” év végére sajátítják el a gyerekek. Az intézmény programjai az átjárhatóságot is fontosnak tartják az életkori csoportok között, s olyan óvodai-iskolai hagyományokat teremtettek meg, amelybe a családokat is be tudták vonni.

A hajdúböszörményi program kiemelkedő példája annak, hogyan lehet hátrányból előnyt kovácsolni, hogyan lehet – a gyerekek integrációjának hosszú távú szempontjait szem előtt tartva – a későbbi sikeres iskolai pályafutást jól előkészíteni.

A programok fontos elemeként minden előadás (a gyerekház esetében központi tevékenységként) több olyan területet is megnevezett, amelybe a családok, a szülők és a testvérek is bevonhatók, amely emberközelibbé teszi az intézményeket, elkötelezettebbé a családokat, és talán nyitottabbá magukat az intézményeket is. Ezek nagyon fontos elemei annak, hogy a bemutatott programok sikeresen működjenek, és ne csak papíron mutassanak jól.

Az előadások arra is rámutattak, hogyan lehet az alapvetően és eredendően hátrányos helyzetet előnyre kovácsolni: helyenként olyan modellértékű programmá emelni, amely tanítható kiindulópontot jelenthet más intézmények számára, máshol meg arra, hogyan lehet a szükségmegoldásból a gyerekek számára a lehetőségekhez mérten mégis előnyös helyzetet teremteni.

Az előadást követő beszélgetések legfontosabb tanulsága talán az, hogy az intézményi határok átjárhatóságára az óvodapedagógusok alapvetően nyitottak lennének, de szükség volna arra is, hogy a tanítók is érdeklődjenek iránta, és az intézményi átmenetet, mint megoldást, mindkét intézménytípus szükségesnek érezze. Ezért, mi-

közben érthető, hogy az iskolai pedagógusok zöme az iskolai módszerek szekciójára volt kíváncsi, mégis jó lett volna, ha néhányan közülük is részt vesznek az óvodai szekció munkájában, és az átmenet problémáit nem az óvodapedagógusok vitatják meg egymással. (De nyilván ugyanígy feltehetnénk a kérdést: vajon jelen voltak-e óvodapedagógusok az iskolai szekcióban?)

Az óvodába beilleszkedés, illetve az óvoda-iskolai átmeneti programok sikerének kulcsa, hogy a különböző intézmények képviselői elszakadjanak hagyományos szerepfelfogásaiktól, merjenek új szerepeket vállalni, merjék felismerni saját kompetenciájuk határait, ahogy a másik fél kompetenciáját is ott, ahol korábban ennek jelentőségét nem vettük észre. Ez a szerepátjárhatóság kulcsfontosságú eleme annak, hogy a gyerekek számára zökkenőmentes legyen az átlépés egyik intézményből a másikba.

4. SEKCIÓ: ÚJ MÓDSZEREK AZ ISKOLÁBAN

(ZÁGON BERTALANNÉ)

Az új módszerek elsősorban olyan iskolák bemutatkozását takarták, melyek a problémáikra adott válaszaikat megpróbálták – saját maguk vagy a „Lépésről lépésre” programhoz csatlakozva – kerek, egész pedagógiai rendszerre formálni.

Azért választottuk a téma ilyen megközelítését, mert tapasztalataink alapján a HEFOP 2.1.A központi program keretein belül az IPR-hez kapott módszertani továbbképzések beépítése az intézmények helyi programjába – vagy annak átalakítása, az adaptáció – nagyrészt adminisztratív módon történt. Az intézmények többségében hiányzott a megfelelő tapasztalat, a rendszerképző tudás és főként az ehhez szükséges szakmai támogatás. Bármilyen integráció, legyen az SNI, HHH, csak akkor lehet sikeres, ha az intézmény saját pedagógiai rendszerének kulcselemeit ennek érdekében képes átalakítani. Nem lehet sikeres, ha csak beemeli korábbi gyakorlatába valamelyik komplex módszert, például a differenciált tanulásszervezést, a kooperatív tanulást vagy a projektet a nélkül, hogy az értékelési rendszerét átalakítaná. De az integráció sem lehet sikeres ezek nélkül, például ha csupán a dráma- vagy a multikulturális tartalmakat emelik be a korábbi rendszerbe.

A mindenki számára sikeres iskola pedagógiai-módszertani egységet kell, hogy képezzen, melynek kulcselemei a különbségekre figyelő differenciált tanulásszervezés, a kooperáció és a fejlesztő értékelés egysége. Természetesen a komplex projekt, a dráma, a különböző átmenetek alapját képező életkori szükségletek figyelembevétele, a színes, sokféle készséget, kompetenciát fejlesztő, érdeklődést fenntartó és kiszolgáló tevékenységrendszer emeli a hatékonyságot és valamennyi gyerek tanulási sikerének lehetőségét.

Ezt a komplex szemléletet mutattuk be¹ a résztvevőknek a **mindszentgodisai Általános Iskola** (előadó: *Schóber József*), a **pécsi Budai-Városkapu Általános Iskola** (előadó: *Jékiné Szabó Rita*), valamint a Kiskőrös BKKM (Bács-Kiskun megye) Ön-

¹ Az említettekén kívül szekció-előadásokat tartottak még: Kétujfalu – Kovácsvecsné Tóth Mariann; Kisteleplési integrációs tapasztalatok – Kéri Zoltán.

kormányzati Óvoda és Speciális Tantervű Általános Iskola, szokásos nevén „Kiskőrös megyei Speciális Iskola” (előadó: *Radicsné Szerencsés Teréz*) példáján.

Két bemutatkozó intézmény – a pécsi Budai-Városkapu, valamint a Kiskőrös megyei Speciális Iskola – a „Lépésről lépésre” program alapján, annak magyarországi bevezetése óta működik. Részt vettek a roma gyerekek integrációját segítő nemzetközi programban, melynek tapasztalatai alapján saját rendszert alakítottak ki.

A „Lépésről lépésre” program ún. nyitott oktatási modell, amely a gyermek szükségleteire, viselkedésére, tulajdonságaira, korábbi ismereteire, tapasztalataira épít, és a hangsúlyt a saját fejlődésre, a tanulási folyamatban való aktivitásra, a felelősség kialakítására helyezi. Ezért bevonja a gyerekeket a tanulás tartalmának, a feldolgozás módszereinek, ütemének, szervezeti kereteinek kiválasztásába is. Az ehhez szükséges képességek, kompetenciák kialakításához megfelelő tanulási körülményeket biztosít.

A program alapvetőnek tartja a természetes tanulási folyamatokat, a spontán érdeklődést, az egyéni tapasztalatokat, a kutató, kísérletező munkát. Egymással kölcsönhatásban fejleszti az egyént és a közösséget, aminek érdekében az együttműködési készségek kialakításához szükséges tanulásszervezési módokat preferálja.

Az iskolák pedagógiai rendszerében közös elemek:

1. kiindulópontjuk, hogy az iskolás- és gyermekkor nem csupán a felnőttkorra elő- és felkészítő időszak, hanem olyan életszakasz, amelyben boldog, elégedett gyerekek élhetik a szükségleteiknek megfelelő életüket: a szabad mozgás, a spontán tevékenységek lehetőségeivel, az életkori és egyéni szükségleteket figyelembe vevő időbeosztással, egyéni fejlődési ütemben, saját tanulási jellemzőkkel stb.;
2. sokoldalú tanulási, tapasztalatszerzési lehetőségek, sokszínű, flexibilis tanulási formák, játékok;
3. a tanulási tartalmak és módszerek kiválasztása a gyerekek, pedagógusok és gyakran a szülők együttműködésével történik;
4. olyan tanulási környezet megteremtése, amelyben változatos tapasztalatszerzési, kutatási, kísérletezési és információszerzési lehetőség van.

Ennek érdekében a program fontosnak tartja:

- ◆ a tanulási környezet esztétikailag és intellektuálisan serkentő hatását;
- ◆ a gyermek részvételét a számára megfelelő tanulási módszer kiválasztásában;
- ◆ az önképzést, annak egyéni és csoportos formáit;
- ◆ a teljesítmény értékelésének differenciált és személyes módszereit; illetve
- ◆ az iskola nyitottságát.

A program nevelési koncepciójának alapelvei:

- ◆ alkalmazkodás a gyermek személyiségéhez, szükségleteihez és egyéni fejlődéséhez;
- ◆ *individualizáció*n alapuló pedagógiai megközelítés;
- ◆ az értelmi, érzelmi és szociális képességek egyenértékű fejlesztése;
- ◆ az információkra való nyitottság, az egész életen át tartó tanulás megalapozása;
- ◆ a világ komplexitásának felismerését segítő *aktív, felfedezésre építő* tanulás;
 - ▶ az aktív tanulás eszköz- és feltételrendszerét biztosító *tevékenységközpontok* kialakítása;
 - ▶ a gyerekek korszerű, természet- és társadalomtudományi, anyanyelvi, matematikai, művészeti-esztétikai és gyakorlati tudásának gyarapítása;
- ◆ *a szülőkkel való partneri együttműködés*;
- ◆ a pedagógusok folyamatos továbbképzése és támogatása.

Mindkét intézmény az alapelvek betartása mellett, funkciójánál fogva is különböző elemeket helyezett a középpontba. A kiskőrösi speciális iskola a gazdag, sokoldalú tapasztalatszerzést biztosító projekt módszert és a fejlődési ütemnek megfelelő idő biztosítását tekintette elsődlegesnek, a pécsi iskola pedig a kompetenciafejlesztés eszköztudományának gazdagítását.

Az intézmények nagy hangsúlyt fektetnek a szülőkkel való kapcsolatra a speciális kommunikáció kialakításával és az iskolai életbe való bevonásukkal. Hisznek abban, hogy a gyermekközpontú iskolában a gyerekek fejlődése érdekében a szülők együttműködők és felelősek. Megkeresték azokat a lehetőségeket, amelyek a szülők aktív részvételét biztosítják. Erre példák: szabadidőben tánc- és daltanítás, speciális ételek készítése, a tanítási órákon sajátos mesterségek, ismeretek, tevékenységek bemutatása – így kosárfonás, gyógynövények ismerete –, a családi és közösségi élet szokásai, kultúrájuk elemeinek bemutatása stb. Mindkét iskola a projektek tartalmának, módszereinek kialakításában tudatosan figyelembe veszi a szülők bevonásának lehetőségeit.

A gyerekek fontosságát erősíti, amikor látják saját szüleiket közösen dolgozni a tanárokkal. Ez az aktív partnerkapcsolat a gyerekeket is jobb teljesítményre sarkallja. Az iskola és az otthon pozitív, barátságos kapcsolata minden gyerekre jó hatással van, érzik, hogy az őket körülvevő, számukra fontos felnőttek törődnek velük.

Mindkét intézmény azt vallja, hogy akkor lesz a cigány szülő számára érték az iskola és a tanulás, ha az ő tevékenysége is érték ez iskola számára.

A pécsi Budai-Városkapu több mint 10 évvel ezelőtt kidolgozott egy alternatív pedagógiai programot, amelynek elemei a reformpedagógiai irányzatokban is megtalálhatók (projekt módszer, kooperatív tanulás). Ez a *Hidak* nevű program átkarolja intézményük oktatási rendszerének egészét. Ennek alapja alsó tagozaton a „*Lépésről lépésre*” program, felső tagozaton pedig az általuk kidolgozott *tantárgyközi pedagógiai projektek* program. A felső tagozat egyik tanári teamje „korát” megelőzve vezette be a projektet. Azt a gondot szerették volna elsősorban megoldani, hogy a felső tago-

zatba kerülve indokolatlanul ne hiányozzanak sokat a cigány tanulók. Úgy tapasztalták, hogy nem érdeklődnek a tanulás iránt, kultúrájukból adódóan már egyre inkább a felnőttek világához tartozó tevékenységek foglalkoztatják őket. Az ugyanabban az osztályban tanítók teamje közösen dolgozta ki és építette be a felső tagozat életébe a projektet, olyan színes, széles tevékenységrendszerrel, amellyel meg tudták őrizni az alsó tagozatban még meglévő érdeklődést és tanulási motivációt. Mintául szolgálnak a felső tagozatokban többnyire megvalósíthatatlannak tartott pedagógus együttműködésre, a projekt szervezeti megoldásaira és főként a pedagógiai problémamegoldó gondolkodás lehetőségére.

A harmadik iskola, a **mindszentgodisai Általános Iskola** egy baranyai kisközség iskolájaként mutat mintát arra, hogy az aprófalvas településszerkezetből adódó mikrotérési központ az önkormányzatok segítségével miként válhat a hátrányos helyzetű kistérség fejlődésének, a kultúra terjesztésének mozgatójává, amelynek egyben a gyökerek hangsúlyozásával megtartó ereje van.

A halmozottan hátrányos helyzetű, munka nélküli, elszegényedő családok, a gazdaságilag, társadalmilag leszakadó települések gyermekeinek életsikereit megalapozó iskola céljai óriásiak: csökkenteni a hátrányokból eredő esélytelenséget. Ennek érdekében – a helyzetükhöz alkalmazkodva – alakították folyamatosan programjukat, melynek legfontosabb elemei:

- ◆ német nemzetiségi, illetve cigány kisebbségi program, amelyekkel segítik a társadalmi integrációt, a nemzeti-etnikai önismeret kialakulását;
- ◆ belső gondozási rendszer, CED Rotterdam – MPI Magyarország projekt: tanulómegismerés, diagnosztizálás, mérések, egyéni fejlesztési tervek, a tanulói fejlődés szigorú nyomon követése;
- ◆ SNI integráció a Baranya megyei szakszolgálatok központjával együttműködve;
- ◆ IPR és „*Lépésről lépésre*” pedagógia együttes adaptációja.

Munkájuk leginkább jellemző sajátossága, hogy a felmerülő problémákra adekvát választ keresnek. Felkutatják a külső támogatást, de ha az nincs, akkor maguk készítik a taneszközöket, találják ki játékokat (pl. az értékelés rendszerének használhatóságához ún. tanulókövető dossziékat), a tanulók szükségleteinek megfelelő tananyag-elrendezést, a továbbképzéseken tanult technikák, módszerek továbbfejlesztését stb.

A két másik iskolához hasonlóan a szülőkkel való partneri kapcsolat nem hagyományos módjainak kidolgozása és új módszerek használata a jellemző.

A számottevő résztvevő érdeklődése mutatta, hogy a szekció témája valóban olyan problémát érintett, amely komoly gondot jelent az intézményeknek. Értékelték a bemutatkozók rendkívüli munkáját, eredményeit. A reflexiókban azonban az – egyébként az egész közoktatási rendszerre jellemző – attitűd tükröződött, amely napjainkban

gátját képezi a minden gyerek számára sikert adó iskola kialakulásának: nevezetesen a kompenzatorikus szemlélet. Ebből a szemléletből kiindulva valóban elképzelhetetlen a bemutatkozó iskolákhoz hasonló sikeres munka, hiszen az alapvető különbség a hiányokhoz, a különbségekhez való viszonyulás. Míg a „hagyományosan” működő iskola a különbségeket problémaként, megoldandó nehézségként kezeli, addig a valódi gyermekközpontú gondolkodás – így a szereplő iskolák is – a különbségeket, legyenek azok bármilyenek, természetesnek fogják fel. Ebben az értelemben a különbségekhez való pedagógiai alkalmazkodás is természetes reakciókat vált ki, ennek megfelelően természetesen szervezi a szervezeti és módszertani megoldásokat is.

A problémamegoldásban a hagyományos „szervezetközpontú” iskola megragad a történetileg kialakult szervezet keretein belüli megoldások között, míg a gyermekközpontúság a gyermekek szükségletei, optimális fejlesztése érdekében a szervezet működését alárendeli azoknak. Így a két szemlélet közötti különbség természetesen érződött a résztvevők többségének véleményében is. Leegyszerűsítve: az egyik a korlátok közötti megoldások lehetetlenségeiben, a másik pedig azok ledöntése utáni konstruktív megoldásokban gondolkodik.

5. SZEKCIÓ: ESÉLYEK KÖZÉPFOKON

(DANDÉ ISTVÁN)

Mire jók a jó gyakorlatok? A kérdés és a rá adott válasz egyben szekciónk üzenete is: „önmagukban semmire” (Kerényi Mária nyomán). Az „Esélyek középfokon” szekcióban bemutatkozott intézmények, műhelyek azt tudatosították bennünk, hogy iskolájuk módszerként megragadható működés módja nem önmagában létezik, hanem *a pedagógiai munka középpontjába helyezett gyerek megértésére törekvés* alakítja az iskola falain belüli mechanizmusokat.

Abban a fogalmi közegben, mely napjaink oktatáspolitikai témáit uralja, igen nehéz pozicionálnia magát egy jó gyakorlatnak. Megtévesztő, amikor olyan bélyegeket akasztunk a gyerekre, mint például hátrányos/halmozottan helyzetű. A „hátrányfetisizmus” épp a lényegről fordítja el figyelmünket: magáról a gyerekről. A gyerekeknek nem az a „bajuk”, hogy hátrányos helyzetűek.

Érzékelvén a torzító nyelvi közeget, a szekció első előadójaként *Kerényi Mária*, a *budapesti Zöld Kakas Líceum* képviselőjében ismertette saját alternatív választukat a jelenségre: megalkották a „zűrös gyerek” fogalmát. A zűrös gyerek attól zűrös, hogy nem érti a környezetét, s alkalmazkodni sem tud hozzá. Amit ehhez a Zöld Kakas hozzászól: pedig akarna. Más szavakkal: a saját autonómiájának a megvalósítása hajtja; ez egy olyan hajtóerő („drive”), amely elnyomhatatlan, s ha nincsenek eszközei a kibontakoztatásához, nos, akkor zűrös lesz a gyerek.

Az alapkérdés így már nem a valamilyen hátrány tompítása, csökkentése, a valahová való felzárkóztatás. A kérdés az: hogyan lehet támogatni a gyereket saját autonómiájának megvalósításában? A válasz nem különböző pedagógiai módszerek felsorolását igényli, hanem három előfeltétel teljesülését. Ezek:

1. a zűrös gyerekkel való foglalkozás önzonos (kongruens) személyiséget kíván;
2. a tanár-diák kapcsolatát partnerségként kell értelmezni;
3. a viszony csak mindkét fél nyílt kommunikációja esetén működik.

Logikai következetességgel a „Mit tehet a pedagógus?” kérdésre így válaszunk is legalább három. A pedagógus fejleszt, folyamatosan dolgozik:

4. a saját személyiségén,

5. a saját viszonyain és
6. a kommunikációján.

A fentiekből következik, hogy önmagában vett jó gyakorlat nincs; ami persze nem jelenti azt, hogy hasznossága se lenne egy-egy gyakorlatnak, hiszen mások számára példaként, tanulságként szolgálhat, továbbá a „saját út” megtalálásához is támpontokat adhat. Ha ragaszkodunk a „gyakorlatokhoz”, akkor a Zöld Kakas Líceum az alábbiakat mondaná el magáról: egyéni tanulási utakat gondoz, mentori rendszert működtet. Figyelmüket és tudatosságukat folyamatosan fejlesztik, működésük stáb jellegű, és folyamatosan erősítik resztoratív, azaz kárhelyreállító szemléletüket is.

Abban az esetben, ha a Zöld Kakas Líceumtól kérnék, adja át gyakorlatát más intézménynek, akkor a következőket tudná felajánlani: tükröt tudnak tartani mások elé, segíteni tudják munkájuk talán eddig rejtett hatásainak tudatosítását, támogatni képesek elindult próbálkozásokat, s néhány eszközt is megmutatnának (mint például a resztoratív konfliktuskezelési modellt).

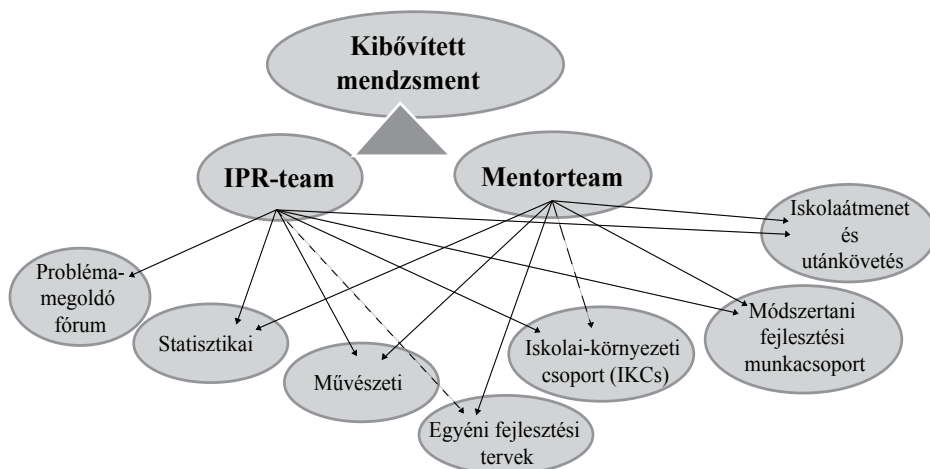
A Zöld Kakas Líceum kétségtelenül sajátos szervezeti keretek között működik, az iskola fenntartója egy alapítvány. Azt, hogy a szervezeti keretek mennyire meghatározóak, *Bartha Éva* (Tolna Megyei Önkormányzat Szent László Szakképző Iskola és Kollégium Vályi Péter Szakképző Iskolai Tagintézmény) is megerősítette.

A hosszú nevű intézmény összetett struktúrát rejt magában, a gyerekek száma közelít az ezerhez, a tantestület mintegy 80 fős. Ebben a keretben működteti az intézmény integrált pedagógiai rendszerét, amelyet egy korábbi Equal projekt alapján vezettek be. A „Második Esély” Equal projekt a szakiskolai lemorzsolódás problémakörével foglalkozott behatóbban. Egyik legfontosabb következtetésük az volt, hogy a szakiskolákban – a lemorzsolódások csökkentése érdekében – mind a pedagógiai, mind a szociálpolitikai oldal támogatására szükség van. Előbbinél a projektmódszer bevezetését, a tevékenység alapú oktatást egyéni tervek és fejlesztések kíséretében, utóbbinál a szociálpedagógusok hatékony részvételét hangsúlyozták.

Az iskola „hagyományos” felépítésűnek tekinthető, így a megszokottól eltérő munkaszervezés komoly kihívás elé állította és állítja ma is a program működtetőit, az „iskolán belüli iskoláztatás” gyakorlóit.

Az iskola integrált pedagógiai rendszer (IPR) szempontú szervezeti felépítését az *1. ábra* mutatja be. Az integrált pedagógiai rendszer egyik hozadéka az ábrán a „problémamegoldó fórumhoz” tartozó mediáció, amit a szakiskola több területen (több szakaszban) is alkalmaz.

A korábbi, e témában született kutatások a szaporodó fegyelmi problémákra, a tantestületeket illetően pedig egyfajta kollektív tehetetlenségérzésre hívták fel a figyelmet. A szankciók irányába terelő, legalizált szelekciós mechanizmus eljárásrendileg előidézhető kezelhetetlen helyzeteket, de a diák szemszögéből semmilyen pozitív eredménnyel nem záródhatott. Az új gyakorlat igénye hívta életre a mediáció bevezetését. Ezt külön kialakított eljárásrend mellett akár megelőzőként, akár egy fegyelmi előtti szakaszban is használják. A szokásos fegyelmezési eljárásokhoz ké-



Forrás: www.valyip.hu/ipr/mcs/beszamolo20100124.pdf

1. ábra: Az iskola integrált pedagógiai rendszer (IPR) szempontú szervezeti felépítése

pest a diákat inkább partnernek tekintő egyeztetési folyamatban közös megállapodás születik; s a visszacsatolás minden esetben megtörténik kontrollülések keretében. A tényt, hogy a meditatorteamben a gyermekvédelem állandó képviselővel jelen van – lévén, hogy házon belüli mediátor sosem lehet teljesen pártatlan –, a helyi gyermekjóléti szolgálat szekción részt vevő kollégái is jó gyakorlatként konstatálták.

A vezetőség minden esetben – akár sikeres, akár sikertelen volt a mediáció – írásban tájékozik a folyamat eredményéről, illetve a továbblépés lehetőségeire adott javaslatokról.

Bár új rendszerük még fiatalnak mondható, rengeteg élménnyel gazdagodtak már eddig is. Egyben biztosak: ha nehezen operacionalizálható és mérhető is a haladásuk, akkor is jobb tenni bármit, mint apatikusan magára hagyni a dezintegráló mechanizmusokat.

Tény, hogy a középfokú oktatási intézmények erősen szegmentáltak a tanulók társadalmi háttérét illetően, bár ma már több program is próbál esélyeket teremteni a hátrányokkal indulók számára. A pedagógiai programban alkalmazott módszerek értelemszerűen csak a szervezeten belül képesek hatni, a befolyásoló makrokörnyezetre nem. *Csovcics Erika* szerint – aki a **pécsi Gandhi Gimnáziumban** szerzett tapasztalatokat – alapfokon meg kellene szüntetni a szabad iskolaválasztás intézményét, mert adminisztratív eszközökkel nem lehet megakadályozni a szegregációs tendenciák felerősödését. Javaslatára alapján az oktatás, az iskolaműködtetés szabadsága változatlan maradhat, de ha egy gyermeket nem a körzete szerinti iskolába íratnak be, akkor az intézmény ne igényelhesen rá állami normatívát.

A Gandhi Gimnáziumnak mintegy 15 éves múltja van; programja a kisebbségi oktatásra épül. Az oktatási hátrányokká konvertálódó társadalmi hátrányok itt elvileg élesebben jelen lehetnének. A Gandhi Gimnázium alapkérdése az, hogy vajon képes-e az oktatás enyhíteni ezeket a társadalmi egyenlőtlenségeket? Továbbá, ha eltérő tanulási eredményeket tapasztalunk, nem mindegy, hogy ezt minek tudjuk be; mert másféle megoldások születnek attól függően, hogy (1) a szociokulturális és családi háttérrel, (2) a személyes képességekkel, avagy (3) éppen az iskola minőségével magyarázzuk a tanulási eredményeket. Az „oktatás méltányossága” kifejezés alatt a Gandhiban olyan oktatási környezetet értenek, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és a diszkrimináció befolyásolják őket.

Az oktatási méltányosság továbbá magában foglalja a következőket:

- ◆ bármilyen etnikai háttérű gyermek fejlesztheti készségeit, melyek lehetővé teszi számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon;
- ◆ ez az oktatási környezet nemre, etnikai és szociális hovatartozásra tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg;
- ◆ középpontjában nem az átjárhatóság, hanem a választás lehetősége áll;
- ◆ nem szerkezeti probléma, hanem pedagógiai hozzáadott értékként felfogott minőségi kérdés.

Itt sem a hátrányok kezelése van tehát középpontban, hanem egy alapvetően pozitív megközelítés: az iskolába járó, zömükben roma gyerekek nyelvük és kultúrájuk révén többek, mint egy hagyományos középiskola diákjai. A hátránycímkék napi aggatása helyett a gyerekek önbizalmát erősítik. Erre többek között az is lehetőséget ad, hogy iskolájuk integráns része a kollégium, az intézményben valamennyi gyerek heti öt napot folyamatosan jelen van.

Szekciónk egyik sajátossága volt, hogy a Gandhi Gimnázium mellett a Zöld Kakas Líceum is voltaképp „civil kezdeményezésnek” tekinthető; sőt mindkettő a Soros Alapítvány támogatási filozófiájának köszönheti létét. Jogosan merül fel a kérdés: a mostanában születő innovatív megoldásokat vajon tudják-e finanszírozni például a Strukturális Alapok – az ismert projektfinanszírozási környezetben?

Ami pedig a mégis jó gyakorlatokat illeti: közös tapasztalat, hogy ritka kivételek mellett a tanárképzés egyszerűen nem készíti fel a „zűrös gyerekekre” a pedagógusokat. A gyakorló intézményekben elsajátítható eszköztár működésképtelennek bizonyul ilyen terepeken – esélyeket márpedig csak úgy lehet adni középfokon, ha a feladathoz felkészült és tudásukat folyamatosan megújító pedagógusokkal van dolgunk.

6. SEKCIÓ: ESÉLYJAVÍTÓ LEHETŐSÉGEK AZ ISKOLÁBAN, TANÓRÁKON TÚL

(ERDŐS JUDIT)

Szekciónk előadói azokra a tanórán kívüli tevékenységekre mutattak be tapasztalataink alapján jól működő, tanórán kívüli programokat, amelyek révén lehetőség nyílik az esélyek javítására. A következőkben ezek közül ismerkedhetünk meg néhányal.

Hétszínvirág Iskola, Marcali (előadó: Bertalan Edit)

Ha néhány mondatban kellene bemutatnom azt a munkát, amelyet a Marcaliban működő *Hétszínvirág Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény* (továbbiakban Hétszínvirág Centrum) végez, akkor azt írnám le, hogy felismerték: az átlagostól eltérő gyermekekkel az átlagostól eltérő módon kell foglalkozni a többségi iskolában is. Fel is vállalták, hogy ehhez kapcsolódóan – a térségükben úttörőként – szakmai bázist hozzanak létre. Megosztják másokkal az általuk felhalmozott szakmai tudást, és a térség iskoláiban tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni személyiségfejlődésének kiteljesítése érdekében segítik a térség pedagógusainak munkáját, átadva nekik módszereiket, tapasztalataikat, eszközrendszerüket. Pedagógusaik személyesen közreműködve segítik ezekben a gyermekeknek a nevelését, oktatását, fejlesztését.

Az iskola dolgozói elköteleződtek a minőségi munka iránt, és tenni akartak a gyermekekért. Kialakult bennük az igény a magas színvonalú szakmai munka és a folyamatos megújulás, a szakmai ismeretek folyamatos szinten tartása, illetve a lehető legmagasabb szintre emelése iránt. Ebben jelentős szerepet játszottak az éppen aktuális vezetők is. Az iskola életében szinte hagyománnyá vált, hogy önszerveződő és önfejlesztő módon szervezzék munkájukat, intézményüket. A támogató légkör, egymás segítése, a tapasztalatok átadása egymásnak erőt, önbizalmat ad, és pozitív irányba fordítja azt a folyamatot, amelyet az iskola elkezdett.

Közösen döntöttek arról, hogy az intézménynek helyet kell kapnia a térségben, teret, területet kell nyernie. Az egyéni és az intézményi érdekeket összehangolva kidolgoztak egy továbbképzési, továbbtanulási stratégiát, és ennek megfelelően képezték pedagógusaikat.

Az intézmény átalakulásának három egymással szorosan összefüggő szakasza volt. Az *első szakaszban* a pedagógiai tevékenység fejlesztése, a pedagógusok továbbképzése zajlott. Ezután került sor az *integrált nevelés feltételeinek megteremtésére* a kistérségben. Egymással párhuzamosan több tevékenységet is folytattak. A város és környéke humán szolgáltató intézményeit – a nevelési tanácsadót, a családsegítő központot, a gyermekpszichiátriát, a gyámügyet – bevonták a munkába. Létrehozták a módszertani központ működését felügyelő centrumtanácsot (tagjai: partnerintézmények, önkormányzati képviselők, szülői tanács, kisebbségi önkormányzatok képviselői). Kialakították a menedzsmentjét és irodáját. A menedzsment elkészítette a centrum szervezeti és működési szabályzatát és a működését biztosító dokumentációt.

Minden tanév elején a gyermekek megismerése érdekében elvégzik a kommunikációs, gondolkodási és szocializációs fejlődési vizsgálatokat. A vizsgálatok elemzése után megbeszélik tapasztalataikat, majd regisztrálják a „naplóban”, és kialakítják a gyermek egyéni fejlesztési tervét, kijelölik a fejlesztés irányait (dobozok) a korrekciós javaslatokban. Három, kérdőív, illetve feladatlap segítségével végzett vizsgálatra (kommunikáció, szocializáció, gondolkodás) támaszkodnak, melyek túlmutatnak a tantárgyi ismereteken. Az első osztályba érkezők nem tudnak írni és olvasni, ezért a pedagógusok beszélgetéses szituációban töltik ki a kérdőíveket és feladatlapokat. A pedagógusoknak egy hónapjuk van arra, hogy elvégezzék ezeket a vizsgálatokat, értékeljék az eredményeket és elkészítsék az egyéni fejlesztési terveket. Ezek a bemeneti szintű vizsgálatok nagyon sokat segítenek a pedagógusok munkájában. A vizsgálatok eredményei egyfelől egyéni és osztályfejlesztési irányt adnak, másfelől a délutáni foglalkozások rendszerét is bekapcsolják a fejlesztésbe. Olyan fejlesztő feladatokat építenek be ebbe a tevékenységrendszerbe, amelyek az egyes sajátos nevelési igényekhez kapcsolódnak, így a délutáni tevékenység is strukturáltabbá vált. Tehát a tanító néni a képzés első négy évében a fejlesztési terveket figyelembe véve képes irányítani a fejlesztő tevékenységet, és megmondani a sajátos nevelési igényű tanulónak, hogy például gyöngyfűzésre menjen, mert neki a kéz ügyességét, a finommotoros mozgását kell fejleszteni stb.

Negyedik osztályban néhányan már választhatnak, ötödikben pedig teljesen szabadon dönthetnek délutáni elfoglaltságaikról a sajátos nevelési igényű tanulók. Természetesen egy előzetes megbeszélés során a gyermekek megismerik saját fejlesztési tervüket, és általában el is fogadják azt. Ezek a javaslatok a délutáni programok tevékenységeinek tematikus terveiben szereplő terápiás listára építenek. Az alsó tagozatban meghatározzák az önálló tanulás képességének kialakulásához szükséges tevékenységek körét, a felsősöknél pedig megjelennek a gyermekek választását segítő tanulási programok.

A pedagógiai rendszer tehát a különböző iskolai oktatási szakaszokhoz kapcsolódó alapmérésekre épül. Az első méréseket az iskolába belépéskor végzik. Ezt követően az oktatási-nevelési folyamatban szinte mindig megjelenik egy-egy mérés. Az utolsó mérésre a kimenetkor kerül sor.

Mentorprogram (előadó: Szűcs Norbert)

Szeged város vezetése a Szegedi Cigány Kisebbségi Önkormányzattal együttműködve 2007 márciusában a szegedi Móra Ferenc Általános Iskola megszüntetését kezdeményezte. Elsősorban területi elhelyezkedéséből adódóan az iskola az évek során erősen szegregálódott, a cigány tanulók összlétszámhoz viszonyított aránya 80 százalék körüli volt. A Móra Ferenc Általános Iskola bezárása után az iskola tanulóit Szeged általános iskoláiba integrálták. A legtöbb esetben a tanulókkal együtt a tanárokat is áthelyezték eredeti iskolájukból (a továbbiakban: mentortanár), akiknek feladata a tanulók felzárkóztatása, beilleszkedésük elősegítése volt.

A megszüntetett intézmény 129 tanulója 11 szegedi általános iskolába került. A tanulókat támogató, problémamegoldó, szülőkkel kapcsolatot tartó pedagógusok munkáját az SZTE Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszékének jóvoltából 35 egyetemista, mentorhallgató segíti. A mentorok a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által szervezett két féléves, heti egyórás elméleti képzésben vesznek részt. Ennek keretében a résztvevők egyrésztől megismerkedhetnek a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásának helyzetével, továbbá a mentoráláshoz szükséges információkkal; másrésztől összegyűjtik, kidolgozzák e szeminárium során az iskolai mentorálásban hasznosítható anyagokat. A kurzus emellett fórumot biztosít az iskolai munka tapasztalatainak közreadására, illetve e tapasztalatokra építve a mentorálás hatékonyságának növelésére. A gyerekek tudják, hogy számíthatnak rájuk, a tanárhoz fűződő viszonyuk gyakran inkább baráti. Akad olyan cigány diák, aki csak mentorával hajlandó tanulni. Cserébe ők is sokat kapnak: „jó sok nevetést”, valamint tapasztalatot a pedagógusi pályához. A személyes interjúk alapján kiválasztott mentorok között harmad-, negyed- és ötödéves tanár és tanító szakos hallgatók, illetve leendő gyógypedagógusok kaptak helyet. Többségüknek vannak gyakorlati tapasztalataik általános iskolás korú gyerekek szabadidős (kézműves, sport) tevékenységeinek szervezésében, illetve nyelvtanításban, korrepetálásban.

Fejlesztőjátékokkal, szakkörökkel – legalább heti 6–8 órában – igyekeznek felzárkóztatni a gyerekeket, akik közül sokan nagyon lemaradtak kortársaiktól: még néhány felsősnek is gondot okoz például a nevének leírása. Minden gyerek családjához is eljutnak. A legtöbb felnőtt örül, hogy legalább a gyereke többet tud majd. Olyan apukával is találkozott, aki ennek hatására döntött úgy, hogy ő is befejezi az általános iskolát. A mentorok feladatai közé tartozik a mentorált tanulók szüleivel való kapcsolatfelvétel és lehetőség szerinti kapcsolattartás, mely egy új, a szokásosnál informálisabb kommunikációs csatornával támogathatja a tanulók integrálását.

Osztályzataik átlaga 2,48, magatartásuké 3,62, szorgalmuké 2,46. Igazolatlan hiányzásaik száma csupán 34 nap. A 129 tanuló közül húsznak nem sikerült az első tanévet sikeresen befejeznie.

Cigány gyermekek integrációjának erősítése az iskolai oktatásban a csoportos és közösségi szociális munka eszközeivel (előadó: Valik Sándor)

A program előzménye. A Periféria Egyesület 1999 óta foglalkozik Nyíregyháza város szegregált lakótelepén, a Huszár-telepen élő roma gyerekekkel. A roma gyerekek elkülönítése miatt – az egyenlő bánásmód követelményeinek megsértése okán – a 13-as számú iskolát bezárták, így az addig elkülönítetten tanuló gyerekek integráltak a belvárosi oktatási intézményekben tanulnak tovább. A teleti gyerekeket átlagosan 6–12 fős csoportokban osztották szét a belvárosi iskolákban. Ez a folyamat gyorsan és nem megfelelő módon zajlott le, és sem az itt élő családok, sem a fogadó iskolák nem voltak felkészítve erre a váltásra.

A program célja, hogy gyerekeket és családokat segítsék az új iskolai környezetükbe való beilleszkedésben, ezért korábbi tapasztalataikra építve olyan programot dolgoztak ki, amellyel erősíteni tudták a gyerekek érvényesülését új iskolájukban.

A jelenlegi iskolai program a szegregált iskolai és lakótelepi környezetből érkező cigány gyermekek beilleszkedését segíti elő, de véleményük szerint módszereik jól alkalmazhatók olyan iskolákban is, ahol magas a hátrányos helyzetű gyerekek aránya.

A program prioritásai. Az integrációs folyamatok akkor érhetik el céljukat, ha azok a gyerekek, fiatalok cigány identitásának, kultúrájának megőrzésével mennek végbe, és megtanulják, hogyan lehet a társadalomban zavartalanul *egyén mellett, egymással együtt élni.*

Az egyéni szolgáltatásokat, csoportos foglalkozásokat nemcsak a Huszár-telepi roma gyerekek számára biztosítják az adott iskolában, hanem *az iskola összes tanulója számára is.*

Az egyén és a környezete egységes egész, olyan rendszer, amely a tényezők egymásra hatásának függvénye, és e hatások folyamatosan alakítják, változtatják egymást, ezért fontos, hogy *iskolák a gyerek szükségleteire, problémáira érzékenyebbé váljanak.*

Programelemek

Szociális és kommunikációs csoportfoglalkozás: A csoportmunka során játékos formában olyan helyzeteket alakítanak ki, amelyek során a saját élményeken és következtetéseken keresztül – ezeket visszajelezve – fejlődik a gyermekek ön- és társismerete. Elegendő figyelmet és hangsúlyt fektetnek a megbeszélésre, az átéltek értelmezésére, értékelésére.

A cél a pozitív önértékelés elősegítése, a hatékony kommunikációs és problémamegoldó készségek fejlesztése, mások elfogadása, az együttműködés kialakítása; a csoportfolyamatok, a működéshez szükséges szabályok és normák felállítása és betartása. Ez a csoportfoglalkozás akkor tudta a leginkább a gyerekek beilleszkedését

elősegíteni, amikor olyan gyerekeket is bevontak, akik nem tartoztak az elsődleges célcsoporthoz (hátrányos helyzetű gyerekek).

Drámapedagógiai csoportfoglalkozás: A program kezdetén a drámapedagógiai csoportfoglalkozások a gyerekek megismerésére, a hiányosságok felmérésére, a *csoportalakításra* irányulnak. A foglalkozások kezdetben *érzékelő-észlelő-figyelemfejlesztő* mozgásos játékokból állnak, majd egyre inkább megjelennek kics csoportos (4 fős) formában a *dramatikus játékelemek*. A foglalkozások hatására tanulják az együttműködés, az egységben cselekvés, az együtt határozás, a szolidaritás, a kompromisszumkötés lehetséges módzatait azok a gyerekek, akik különben az iskolai közösségek számkivetettjei – pontosan azért, mert magatartási és beilleszkedési zavarai miatt nehezen képesek alkalmazkodni, tanulási alulteljesítésük miatt pedig presztízsük egyébként is deficitese.

Fejlesztő játszótéri foglalkozás, individuális nevelés: a gyermek személyiségének és képességeinek erősítése (kreativitás, fantázia, új dolgokra való fogékonyság, kommunikációs képesség, az őt körülvevő folyamatok kritikus szemlélete és megítélése, konfliktusok elviselése, feloldása és a tolerancia).

A szociális nevelés azt jelenti, hogy a gyerekeket másokkal közös cselekvésre, szolidáris viselkedésre, csoport- és közösségtudatának fejlesztésre, felelősségvállalásra tanítják játékos formában, egy biztonságot nyújtó, állandó közösségben.

Tanulást segítő, felzárkóztató foglalkozás: célja – magának a programnak a célja – a tanulási készségek, képességek fejlesztése.

Fejlesztő pedagógus vezetésével felméri a gyerekek, fiatalok képességeit, rész-képesség-zavarait, rövid és hosszú távú memóriáját, valamint figyelmüket. A felmérés után pedagógus vezetésével személyre szabott tantárgyi felzárkóztatás történik.

Módszerek. Egyéni tanulási technikák kialakítása tanulás-módszertani ismeretek átadásában, az olvasás- és szövegértés, az egyéni kommunikáció fejlesztésében.

Esetmegbeszélések, rendszeres konzultáció az iskolákkal. Résztevők mindazok a szakemberek, akik kapcsolatban állnak a gyerekekkel: a gyermekjóléti szolgálattól, az iskolából pedig a gyermekvédelmi felelős, a pedagógusok, a mentortanárok.

A team összetétele: 2 szociális munkás, 2 pszichológus, 1 fejlesztő pedagógus, 2 pedagógus, 1 védőnő, 2 önkéntes segítő.

Vásárosdombói Általános Iskola, Egységes Oktatási és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

(eladó: Schumann Norbert)

2003 tavaszán az Oktatási Minisztérium háttérintézményeként működő Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) pályázatot hirdetett azon intézmények számára, amelyek a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű diákok integrált oktatását valósítják meg, és részt vesznek egy adaptálható modellprogram kidolgozásában az integrációs felkészítést bevezető vagy bevezetni szándékozó intézmények számára.

Az intézmény sikeresen pályázott, így 2003 őszétől az *OOIH dél-dunántúli bázisintézménye* lett, részt vett egy modellprogram kidolgozásában, valamint megkezdte az integrációs felkészítés bevezetését első és ötödik évfolyamon, a képességkibontakoztatást pedig az iskola többi évfolyamán. Megjegyzendő: az iskolákban már eddig is megvalósult a különböző szociális, kulturális és etnikai háttérű tanulók együttnevelése.

A program az integrációt elsősorban a tanórán kívüli szabadidős tevékenységekből indítja. A választás indoka, hogy az utóbbi tíz évben az intézmények döntő többségében ez a tevékenység jelentősen csökkent, illetve meg is szűnt, holott ez az a terület, amelyen keresztül biztosítható a hátrányos helyzetű, a roma, valamint a speciális képzést igénylő tanulók egész napos iskoláztatása, elősegítve ezzel hátrányaik leküzdését, továbbá utat mutatva a szabadidő helyes eltöltésére. Ezért számottevően bővítették a tanórán kívüli szabadidős tevékenységek körét, amelyek közül minden tanuló a saját érdeklődésének és képességeinek legmegfelelőbbet választhatja, elősegítve már meglévő képességei fejlesztését és egyéb képességei felszínre hozását, tehetsége kibontakozását. A cél olyan toleráns, a másságot elfogadó és tiszteletben tartó, gyermekközpontú iskola létrehozása, mely minden gyermek számára a saját komplex személyiségének leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztést biztosítja.

Változások az oktató-nevelő munkában. Pedagógiai szemléletváltás indult el a tanterületben, melyre már eddig is a befogadó, együttnevelő pedagógiai, módszertani kultúra volt a jellemző. A központi programból megvalósuló továbbképzések, helyi és kistérségi együttműködések, a szakmai műhelymunka tapasztalatai, a hospitáció szerzett ismeretek mind-mind segítettek a kollégákat abban, hogy integrációs együttnevelő munkájuk hatékonyabbá váljék, ennek eredményeként elinduljon egy jó gyakorlat, mely a későbbiekben továbbfejleszhető. A pedagógusok módszertani repertoárja bővült. A programfejlesztő csoportok munkája is minőségi javulást eredményezett, és nagyban segítette a mindennapi munkát.

A pedagógiai kínálat bővítése. A délutáni tevékenységek körét a gyermekek igényeinek és érdeklődésének maximális figyelembevételével bővítették. Egy hónapos át-

járhatóságot biztosítottak a tevékenységek között minden gyermek számára, hogy ki-ki megtalálja magának azt az egyéni képességekre épülő tevékenységet, melyben leginkább ki tudja bontakoztatni képességeit, tehetségét, s amely a legnagyobb élményt nyújtja számára. Ezen foglalkozások kisiskoláskori fejlesztő hatása a tanulási képességek kialakulásában jóval erősebb, mint a közismereti oktatáshoz kötődő, klasszikus rutinokra épülő gyakorlás. A tanórán kívüli szabadidős tevékenységekben a sajátos nevelési igényű tanulók is aktívan vesznek részt.

Partnerségi kapcsolatok

- ◆ Kapcsolatuk a fenntartó önkormányzatokkal és a kisebbségi önkormányzattal részben hivatalos, részben támogató segítő jellegű. Problémáik megoldását az együttműködés jellemzi.
- ◆ A gyermekjóléti szolgálattal az intézmény közvetlen és folyamatos kapcsolatot tart fenn. A halmozottan hátrányos helyzetű, illetve veszélyeztetett gyermekek feltérképezése, gondozása közösen történik.
- ◆ Az intézményhez tartozó óvodákkal nagyon szoros szakmai kapcsolatot építettek ki, a partnerközpontú működés segítésére elkészült az óvodai-iskolai kapcsolattartási, együttműködési terv. Együttműködésben a nyitott, egymást segítő partnerkapcsolat fenntartása a cél, mégpedig az intézményegységek közti biztonságos átjárhatóság elősegítése érdekében.
- ◆ Az egészségügyi szervekkel – orvos, védőnő, családsegítő szolgálat – rendszeres és mindennapos a kapcsolatuk. Közös feladat a halmozottan hátrányos helyzetű, különösen a cigány gyermekek felzárkóztatása, ismereteik bővítése, a magasabb szintű egészségkultúra kialakítása. A szülői szervezetekkel – iskolaszék, szülői munkaközösség – rendszeres a kapcsolatuk, mivel tevékenységük és feladatkörük átfogja az iskola működésének teljes körét.

A szülők, családok aktívan részt vettek a program megvalósításában, és ez nemcsak részvételt jelent a háromhavonkénti szöveges értékelésen, hanem magában foglalja a közös programok szervezését, lebonyolítását is. Ez a „professzionális” együttműködés teremti meg az iskolai nevelés háttérbázisát, valamint olyan kapcsolati hálózat kiépítését segíti elő, amely egyéb közfeladatok eredményes megvalósítását teszi lehetővé.

Hozzászólások

A megismert programokat követően a szekcióban elhangzott hozzászólások egy része azt próbálta erősíteni, hogy a megismert program miért nem valósítható meg, felsorakoztatva mindazokat az akadályokat, melyek megoldása valahol máshol keresendő és várható el, mintegy elhárító mechanizmusként megfogalmazva, hogy a pedagógus semmit sem tehet, ha ilyen a rendszer.

A hozzászólások másik része azokat a korreferátumokban is elhangzott nehézségeket erősítette, melyek leküzdése pluszenergiákat visz el, holott ezen akadályok elhárításának a helye nem itt lenne (a pedagógusképzés azon hiányosságaira célzunk, amely szerint a pedagógus nem ismerheti meg a képzés során a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásának, nevelésének módszertanát, ezért a legkevésbé nyitott az együttműködésre), de érdemes erőfeszítéseket tenni, mert az akadályok leküzdhetők, az eredmények pedig felmutathatók.

A programelemek közös jellemzői

- ◆ Nyitottság: a megismert programok nem csak a hátrányos helyzetű gyerekeknek szólnak, a pedagógusokon kívül számos más terület szakembereivel együttműködésben valósulnak meg a kompetenciahatárok pontos ismerete és rögzítése mellett. Az iskolának a legközelebbi „idegen”, a szülő előtt is nyitottnak kell lennie.
- ◆ Elsősorban a gyerekek szociális készségeit fejlesztik, az együttműködés és a tolerancia erősítése kiemelt fontosságú közös eleme a programoknak.
- ◆ Csoportos és közösségi szociális munka eszközeit használják.
- ◆ Nagy hangsúlyt fektetnek a motiválásra (kollégák, szülők, gyerekek).

7. SEKCIÓ: ESÉLYJAVÍTÓ LEHETŐSÉGEK AZ ISKOLÁN KÍVÜL, TANÓRÁKON TÚL

(BERKI JUDIT)

A szekció munkájában 42 fő vett részt, civil szervezetek és intézmények képviselőiként. A szekció jó hangulatú, sokféle megközelítésre épülő volt, gyakorlati példák bemutatásával közelítette meg az esélyjavító lehetőségek iskolán, tanórákon túli lehetőségeit.

A résztvevők rövid bemutatkozás után kezdték meg a közös munkát a civilek által végzett tevékenységek bemutatásával. Szekciónkba az ország minden részéről érkeztek olyan civil szervezetek, amelyek jelentős szerepet vállalnak a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esélyeinek javításáért.

Igazgyöngy Alapítvány Művészetoktatási Intézmény – részlet (előadó: L. Ritók Nóra)

„Az Igazgyöngy Alapítvány [Berettyóújfalu], immár egy évtizede elhatározta, hogy a saját eszközeivel mutat utat a gyerekeknek, megfogja a kezüket, és motiválja őket arra, hogy merjenek vágni egy boldogabb, teljesebb életre. Az alapítvány kis művészpalántái Kelet-Magyarország egyik olyan szegletében élnek, ahol a gyerekek második generációja nő fel úgy, hogy soha nem látta a szüleit reggel felkelni és elmenni dolgozni. Nincsen munkahely a szülők számára, így a gyerekek élete is sokkal nehezebb a mindennapokban. 2000-ben alapfokú művészetoktatási képzést indítottunk, képző- és iparművészeti, valamint táncművészeti ágon, először Berettyóújfaluban, majd a környező településeken (Mezősas, Körösszakál, Magyarhomorog, Komádi, Biharkeresztes). Jelenleg közel 600 tanulónk van, több mint 60 százalékuk hátrányos helyzetű. Magas a cigány származású tanulóink aránya, és foglalkozunk sajátos nevelési igényű vagy más sérüléssel élő gyerekek nevelésével is. Őket, példaértékűen a térségben, integráltan oktatjuk. Az iskola, illetve az alapítvány a programjaiban mindig az esélyegyenlőséget, a hátrányok kompenzációját tartotta és tartja szem előtt. Programjainkat pályázati támogatásokból tartjuk fenn. Az oktatási tevékenység mellett

2002 óta több mint 50 sikeres pályázatot, projektet bonyolítottunk le. Ezek között helyi, kistérségi, országos és határon átnyúló projektek is vannak.”

Pedagógiai módszertani munkájuk

- ◆ Első lépés a kapcsolatfelvétel, a bizalom kiépítése a családokkal, a gyermekekkel. Fontos, hogy szülők támogatását elnyerjék, hihetővé tegyék számukra, hogy gyermekük előtt minden út nyitott a sikerhez, az élmények megélésére, megtapasztalására.
- ◆ A 160 gyerek mindegyike nyert már, 500 díjuk van összesen. Munkáikkal kivetítőn és az alapítvány által készített bemutatóanyagból ismerkedhettünk meg.
- ◆ Nincsen lemorzsolódás a gyerekek között. A heti 2 x 2 óra sikerélmény forrása a gyermek számára (kitalálom, dolgozom és eredményes).
- ◆ A gyerekek tavaly kiránduláson vettek részt. Volt köztük 8 mélyszegényben élő gyermek is, aki még soha nem volt a saját településén kívül. (Minden gyermek számára fontos a világ megismerése, a felfedezés élménye. Ezért fontosnak tartják, hogy minél több gyermek számára nyílják ki a világ.)

Mindezt humánusan, a gyermekközpontú pedagógia alkalmazásával próbálják elérni.

Természetesen a munka során problémák is felvetődnek. Ezek a következők:

- ◆ különböző területek dolgoznak egymás mellett, de nincs közöttük koordináció;
- ◆ az Igazgyöngy Alapítvány munkatársai civilként megpróbálnak ugyan koordinálni – mintegy elnézést kérve az ellátórendszerrel –, de még így is előfordulnak kapcsolatbeli problémák, nehézségek.

Tudor Alapítvány a Tehetséges Gyerekekért

(előadó: Somlai Péter alapító)

A „Tudor”-t civilek hozták létre, akik fontosnak érezték, hogy az ország különböző területein folyamatosan segítsék a hátrányos helyzetű gyerekeket, akik 8–10. életévüktől kezdődően vehetnek részt a programban.

Műhelyeiket Szombathelyen, Polgáron, Józsefvárosban és Csepelen működtetik. A környékbeli pedagógusok jelölik ki azokat a nyolc év körüli gyerekeket, akik nagyon tehetségesek, de hátrányos helyzetűek, és akiknek a szülei vállalják az együttműködést.

A tudorműhelyek nem az iskolarendszerű oktatásban vállalnak szerepet, hanem a gyerekeket szellemileg ösztönzik. Az iskolai órák után a kiválasztottak 10–12 fő

csoportokban, saját helyiségben, szakképzett segítőkkel készülnek fel a másnapi tanórákra, vesznek részt készségfejlesztő foglalkozásokon, és külön segítséget kapnak, ha lemaradnak valamiben, vagy ha kiemelkedően tehetségesek. A gyermekeknek a tudorműhelyekben saját íróasztaluk, könyveik, játékaik vannak. Hétvégeken, iskolai szünetekben kirándulnak, múzeumba, moziba, színházba mennek. Mindazt megkapják itt, ami szellemi fejlődésükhöz kell, és szerencsésebb helyre született társaikkal azonos esélyeket biztosítanak számukra. A tudorműhelyeket az alapítvány tartja fenn, és az általa kiválasztott szakemberekkel.

Egy kicsit részletesebben a Csepeli Tudor Műhelyről, amely a Vodafone Magyarország Alapítvány támogatásával nyílt meg 2005 tavaszán. A műhely számára együttműködési megállapodás keretében a csepeli önkormányzat ad helyiséget, a szervezésben pedig a családsegítő szolgálat is részt vállal. A műhelyben – a tervek szerint – tizenkét 3–5. osztályos gyerekkel foglalkoznak az alapítvány szakemberei. Heti négy alkalommal 14-től 17 óráig heti bontásban két-két angol, számítástechnikai, mozgás-, illetve művészeti foglalkozásokat tartanak, valamint heti négy órában tanulásmódszertannal foglalkoznak, az utóbbinak része az iskolai órákra való felkészülés. A mindennapi tevékenység mellett a munka részét képezi a havi rendszerességgel zajló közösségi és kulturális programok szervezése (színház, múzeum, kirándulások) is.

A tudorműhelyek szakemberei elkötelezett pedagógusok (aktívak és nyugdíjasok), szociális munkások vagy akár jó szándékú, segíteni akaró civilek. Dolgozhatnak teljes munkaidőben, vagy kevesebbet. Létszámuk az adott műhelyhez tartozó gyermekek számától, a műhely sajátosságaitól, a gyermekek problémáitól függ. A Tudor Alapítványtól díjazásban részesülnek, de önkéntes segítők is vállalhatnak feladatokat. Az alapítvány folyamatosan várja az érdeklődők jelentkezését akár új műhelyek létrehozásához, akár a meglévőkben adódó feladatok elvégzéséhez. Legnagyobb gondjuk, hogy nagyon nehezen tudják elérni a leghátrányosabb helyzetű gyermekeket.

Tanoda – Bátorfaterenye

(előadó: Radics Sándor, a tanoda szakmai vezetője)

Bátorfaterenyén a Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége 2000 óta működteti tanodaprogramját. A közhasznú szervezet célja, hogy segítséget nyújtson a gyermekeknek, hogy azok minél magasabb arányban kerüljenek az általános iskola befejezése után az érettségit adó középiskolába, vagy tanuljanak olyan szakmát, mely lehetővé teszi bekerülésüket a munkaerőpiacra. Céljuk, hogy egészséges, érett személyiségű gyerekek, boldog gyermekkort megélő fiatalok kerüljenek ki tanoda falai közül.

A program kiemelt hangsúlyt helyez a szülőkkel az együttműködésre, a jó kapcsolatok kialakítására a háttérintézményekkel, a szakmai konzultációkra a működő

tanodaprogramokkal, esetleges hospitációs lehetőségekre. Kiemelt feladatának tekintik a térségben a mentori hálózat kiépítését olyan fiatal, pályakezdő roma és nem roma fiatalok segítségével, akik elköteleződtek az esélyegyenlőségi politika értékei mellett; 14 pedagógus és 4 nem pedagógus végzettségű szakember dolgozik a programban szaktanárként, művészeti foglalkozásokat tartó szakemberként. Jövendő terveik között szerepel a már meglévő tanoda – mint kistérségi központi módszertani és szakmai bázis – további erősítése és meglévő feladatrendszerének bővítése. De a térségben még három olyan új tanoda működtetését tervezik, amelyek révén elérhetik a leghátrányosabb helyzetű gyermekeket, és valós segítséget képesek nyújtani a tanórán kívüli programokkal az érdeklődő fiatalok számára.

A tanoda korcsoportja: 6–18 éves korú fiatalok. A tanoda biztosítja számukra a kompetenciaterületek fejlesztését, az egyéni foglalkozás lehetőségét, a hiányzó területek pótlását, a művészeti nevelést, a szabadidő hasznos eltöltését és az identitásukat erősítő foglalkozásokat. Ha egy fiatal bekerül a főiskolára, egyetemre, akkor a tanoda fiatal pedagógusaként együtt dolgozik a kollégákkal. Jelenleg négy ilyen fiatal vesz részt a munkában.

A program kiemelt hangsúlyt helyez a háttérintézményekkel a jó kapcsolatok kialakítására, a szakmai konzultációkra a működő tanodaprogramokkal, esetleges hospitációs lehetőségekre, a szakmai munka támogatására, az újonnan létrejött tanodaprogramok segítésére.

Dilemmák a program működtetése során

- ◆ Kinek szól a tanoda? Biztos-e, hogy csak a HHH-s és HH-s gyerekek a program kedvezményezettjei? Jó-e az arányok meghatározása a pályázatokban a gyermekek részvételét illetően? Ismeretes: az LHH-s kistérségekben minden negyedik gyermek szegény.
- ◆ Integráció vagy szegregáció? Külön vagy együtt a tanoda falai között?
- ◆ Mi lehetne a célja a tanodaprogramoknak, ha az iskolák jól működnének?

Kudarac

- ◆ A pályázati rendszer miatt először fordult elő, hogy a tanodások nem tudták az évet végigdolgozni a forráshiány miatt.

Szécsényi Gyerekesély Program

(előadó: Kende Ágnes, az MTA közoktatási szakértője)

Kende Ágnes abból indult ki, hogy sokkal mélyebb a cigány szegénység, mint a nem cigányoké. A szécsényi kistérségi program megvalósítása során sokszor kell szembenézni ezzel a helyzettel ahhoz, hogy jól tudjunk segítséget nyújtani a családok, a gyermekek számára. Mitől sikeres egy iskolai munka a gyermek számára: ha örömmel és boldogan megy az iskolába, hiszen napjainak túlnyomó részét a szorgalmi időszakban ott tölti.

Igaz, hogy a szekció a tanórán kívüli tevékenységekről szól, de előljáróban fontos bemutatni az iskolai koordinátori munkát, melyet a program olyan települések számára biztosít, ahol magas a szegény gyermekek száma. Ott minden esetben szolgáltatásbővítésre van szükség, hiszen sok esetben hiányoznak a szakemberek, segítők a mindennapi feladatok ellátásához.

Az iskolai koordinátori munka lényege: együtt a családdal, gyermekkel, az iskolával és minden olyan partnerrel, aki a gyermek érdekében dolgozik a településen. Mit is jelent ez? Intenzív kapcsolatot a családdal, szülői programok szervezését, részvételt az iskolai tanórai munkában, segítségnyújtást a tanoda típusú foglalkozásokon, az iskolán kívüli tevékenységekben. Résztvett a területen szervezett szakmaközi megbeszéléseken. Mi azt valljuk, hogy csak a családdal közösen lehet dolgozni, megérteni azt a helyzetet, amelyben a család él, és abból kiindulva kell segítséget nyújtani, hogy a gyermekek számára elérhetővé váljék mindaz, ami egy középosztálybeli család gyermekének evidencia.

Ezért is rendeztünk már második éve nyári tábort, ahol utóbb 120 gyermek élvezhette egy hétig a nyaralás örömét. Fürdéssel, szabadidős programokkal, fejlesztő foglalkozásokkal kapcsoltuk össze a nyaralást. Volt olyan gyermek, aki 17 évesen ezen a nyáron volt először fürödni egy strandon. A kistérség hét településéről voltak résztvevői a programnak. Az iskolai koordinátorok egyeztettek a családdal, valamint intézték a szükséges papírokat, a települési önkormányzatok pedig besegítettek az utaztatásba a tábor helyszínére és vissza.

A nyári programok bővítésekor a nyári napközök működtetését is magára vállalta a program. Nagy volt az érdeklődés a gyermekek részéről. Kézműves foglalkozások, sport, kirándulás, tánctanulás, fejlesztő logikai játékok adták a napi programhoz a keretet. Minden gyermek tízórait is kapott a helyszíneken, amit a program biztosított a számukra.

Még arra is volt lehetőségünk, hogy két hétig pótvizsgára készítsük fel a gyerekeket. 2009 nyarán hat héten át szerveztük a szécsényi kistérség hét településén ezt a programot.

Persze tudjuk, hogy mindez tűzoltás – az igazi változást csak a rendszerben bekövetkező, sorozatos változtatások hozhatnak. Ezért teszünk folyamatosan javaslatot az oktatáspolitiká számára.

Középiskolások és az önkéntesség – Jelenlét Program

(előadó: Fehér Angéla középiskolai tanár)

Fehér Angéla arról beszélt, amely egy komplex közösségi rehabilitáció Pécssett, az egykori bányászkolóniák területén kialakult telepeken. Jelenlét, mivel a program lényege állandó jelenlét biztosítása a célcsoport számára; irodánk a telep egyik lakásában található, így könnyen megközelíthetik a segítségre szorulókat. Komplex, mivel több részterületre – szociális ellátás, oktatás – képzés, gazdaság, egészségügy, kultúra – együttesen koncentrálnak. Közösségi, mert a családokat és a közösséget felkutatja, aktivizálja őket, elismeri és felhasználja a már meglévő belső erőforrásokat, és a szociális segítségnyújtást a – jó célra és a konkrét, gyors problémamegoldásra törekvő – csapatmunka húzóerejével és dinamikájával végzi. Rehabilitáció, mivel jövőképet, tartást ad, lehetővé téve azon alapvető, sokszor az emberi méltósággal összefüggő igények kielégítését, amelyek az itt élők számára gyakran elérhetetlenek.

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Jelenlét Programjának közvetlen célcsoportja a Pécs északkeleti városrészében lévő György-telep halmozottan hátrányos helyzetű teljes lakossága, összesen kb. 90 család, azaz 500 fő.

Gyermekfoglalkozások. A program kezdetétől nagy hangsúlyt fektetnek a gyermekekkel való foglalkozásra. A családokhoz a közelkerülést, a program elfogadását nagymértékben segítette, hogy a gyerekekkel sikerült őszinte, bensőséges viszonyt kialakítani. A közös munka az egyéni, kiscsoportos tantárgyi segítségnyújtásból, fejlesztésből és a szombati kreatív műhelymunkákból áll. A közös munkát a legapróbb, sikert adó tevékenységekkel kezdték meg.

Hogyan is jelent meg a szegénység egy elit gimnázium életében? A tanárnő megismertette a fiatalokkal a György-telepen végzett munkát. Beszélgettek az iskolában a szegénységről, az önkéntes munka lehetőségéről is. Az utóbbiról 160 diák hallott a tanárnőtől. 15 fiatal meg is maradt az elit gyerekek közül, akik fontosnak érzik a segítő munkát, az önkéntes tevékenységet, akik a telepen együtt játszanak, foglalkoznak az ott élő gyermekekkel. A programot a Norvég Civil Támogatási Alapból négy másik iskolában viszik tovább. Miért is fontos ez? A társadalmi befogadás, a szolidaritás elfogadtatásáért, az előítéletek lebontásáért. A pedagógusok kezében ott a lehetőség, hogy a fiatalokat a világra nyitottan neveljék.

Bátonyterenyei Kistérségi Szociális Központ

(előadó: Tóth Józsefné általános igazgatóhelyettes)

Tóth Józsefné elmondta, hogy a központ munkatársai közösen vettek részt a TÁMOP 5.2.1. Esélyt javító programon, amelyet a HHH-s és HH-s gyermekek számára írtak ki. Látva ugyanis a kistérség problémáit, a gyermekek szegénységét, fontosnak ítélték, hogy ők is éljenek a pályázat nyújtotta lehetőségekkel.

A pályázatban célként jelölték meg, hogy 100 gyermek egy éven keresztül, heti két alkalommal vegyen részt az általuk szervezett programokon. Jelenleg 250 gyermeket sikerült elérniük. Nagyon fontos számukra, hogy a program nyújtotta szolgáltatásokkal a gyermekek családjaihoz is közelebb tudtak kerülni.

Programjuk első eleme a személyiségfejlesztés – önismeret. *„Most már elhiszik a fiatalok, hogy tudnak valamit saját magukról”* – idézte. Az elején nehezen ment ez a munka, de az énkép erősítése megtörtént. Sok biztatásra volt persze szükség.

A program második részében a pályaorientációra helyeződött a figyelem. Mi minden lehetsz? Milyen szakmák vannak? Sok fiatal számára még az utóbbiakat is be kellett mutatni, mert nem ismerik kellőképpen a lehetőségeket, azokat a szakmatípusokat, amelyeket választhatnak.

Nyáron sikerült a kistérség öt településén nyári szabadidős tábort szervezni, ahol meleg étkeztetést is biztosítottak a gyerekeknek; uszodába, kirándulni vitték őket.

A szülői szerep erősítése a harmadik olyan modulja a programnak, amely a család szerepére helyezi a hangsúlyt. A családkonzultáció, a pszichológusi tanácsadás – mely a családok egyéni gondjaiban kíván segítséget nyújtani – ezen a téren nagyon hatásos eszköznek bizonyult.

A kollégák vallják, hogy *„nem szabad lemondani semmilyen forrásról a gyermekek érdekében, még akkor sem, ha az nagyon sok papírmunkával jár!”* Meg lehet tanulni a pályázatírást, a lebonyolítás módját, s ha valaki nyer, sokféle program lehetőségét tárhatja a gyermekek elé. Nagy előrelépésnek tartják ugyanakkor, hogy el tudták érni a mélyszegénységben élőket.

Összegzés

A szekció tagjai egyetértettek abban, hogy a legfontosabb célok:

- ◆ a gyermekek mélyszegénységének csökkentése a családnak nyújtott komplex segítő munkával;
- ◆ a kistérség valamennyi problémával érintett településén olyan szolgáltatások, programok indítása, melyek kistérségi szinten is összekapcsolódnak, és kihatnak a kistérség gazdasági-társadalmi környezetére egyaránt;
- ◆ a civilek munkája sokat segíthet a mélyszegénységben élők megtalálásában, és a konkrét közös programok kidolgozásában.

Záró plenáris ülés

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG ÉRVÉNYESÍTÉSE A LEGHÁTRÁNYOSABB HELYZETŰ KISTÉRSÉGEK PROGRAMJÁBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ OKTATÁSRA – ÖSSZEFOGLALÓ

Az EU-támogatások felhasználását koordináló *Nemzeti Fejlesztési Ügynökség* (NFÜ) felismerte, hogy a leghátrányosabb helyzetű kistérségek állapota egészen más, mint az ország egészének állapota, és ennek megfelelően speciális programot hirdetett a leghátrányosabb helyzetű kistérségek számára.

Ez a program korábban megrendíthetetlennek hitt tabukat döntött le a hazai támogatási rendszerben. Egyedi projektek versenyeztetése helyett kistérségen belüli közös gondolkodásra épít. A projekt a kiválasztás felelősségét megosztja az NFÜ és a kistérség között.

Persze a tabuk ledöntése, a régóta alkalmazott módszerek felváltása új módszerekkel sosem fájdalommentes, mindig különleges erőfeszítést kíván. A program esetében sem fájdalommentes, itt is többletenergiára van szükség. De meggyőződésünk, hogy csak új módszerekkel tudunk esélyt adni a leghátrányosabb helyzetű kistérségek számára.

A konferencia azt igazolja, hogy az új módszerek keresése az élet számos területén aktuális, nem csak az EU-támogatások terén.

A nevelés-oktatás területén is csak új módszerekkel lehet esélyt adni a leghátrányosabb helyzetű társadalmi csoportoknak. *Az NFÜ azért támogatta a konferencia megszervezését, hogy ezzel is segítse a résztvevőket az új módszerek alkalmazásához szükséges extra erőfeszítésben.*

ÖRÖMMEL ÉLNI AZ ISKOLÁBAN

Két kapcsolat is fűz e helységhez, Bányaterenyéhez: kisgyerekkoromban jártam itt, fiatal tanító koromban pedig egy innen Budára költözött család gyermekét tanítottam. Egy kicsit haza is jöttem most, mert a gyerekkorom legfontosabb szakaszát éppen itt, a közelben, Pásztón töltöttem.

Hiába költöztünk el, a mai napig is őrzöm álmaimban gyerekkorom boldog színhelyét. Nagycsaládban, egyszerű körülmények között éltünk, belesimulva a természeti környezetbe és a község életébe. Színes, mozgalmas, gyönyörű élet volt ez, s ha másban nem is, emberi értékekben igen gazdag volt.

A családomnak, a környezetemnek nagyon sok köze volt tanítónak válásomhoz. Az édesanyám szeretetteljes és nagyon gondos életritmust teremtett nekünk, figyelte adottságainkat, és ügyesen terelgetett arrafelé, amerre a legjobban segítette a fejlődésünket. Kiművelt bennünket a saját élete mintájával, emellett nyolc testvére mind-egyikét tudtam valamiben követni, nagyszerű tulajdonságaikat megfigyelni, idomulni hozzájuk.

A világhoz ezer szállal kötött bennünket anyánk, az emberekhez, a természethez egyaránt. Követte az érdeklődésünket, teljesítette kéréseinket, közben a *munka szerepétét, a felelősségtudatot* rögzítette bennünk.

Amiért talán a leghálásabb vagyok, az az *öröm képessége*, amelyet úgy oltott belém, hogy az végigkíséri az életemet, s amellyel számtalan nehézségen jutottam túl életem során. Sokat énekeltünk, vidámak voltunk együtt. A családi ünnepeink köré kis önképzőkör szerveződött a sok unokatestvérből, ahol nép- és műdalokkal, szépirodalommal meg az általunk költött csúfolódókkal köszöntöttük az ünnepeltet. Komoly felkészülések előzték meg az ünnepi alkalmat.

Segíteni akartam a szüleimnek, az iskolaszünetekben dolgozni mentem, kertészetben, konzervgyárban, cséplőgépnél, ládagyárban komoly „embertanulmányokat” végeztem, ahol megtanultam sokféle élethelyzetben megoldást keresni és találni.

Amikor egyéb próbálkozásaim után a gyerekekhez vitt az utam, nagyon tudatosan készültem fel a tanításra. Ugyanazt a színes gyerekkort akartam leképezni számukra az iskolában, mint amelyet én élhettem.

A főiskolán azokat a tanárimat követtem folyamatosan, akiknek fontos volt, hogy komolyan, kemény munkával készüljünk fel a gyerekekhez, hogy jó tanítóná válhassunk. A felkészülésem része volt az is, hogy bekerítem magam iskolákba, külkerületiekbe éppúgy, mint belvárosiakba, tanítóegyházakat, módszereket gyűjtöttem. Több hasznom származott ebből az elhatározásomból:

- ◆ egyik az volt, hogy egyre inkább láttam az utamat, amelyet az én adottságaim ismeretében kellett kialakítanom;
- ◆ a másik, hogy fölfedeztem egy éppen induló reformkísérletet, Varga Tamásét, az ELTE docensét, aki a matematikatanítás megújítását szervezte. Ezt az örökön próbálkozó, mindig újat akaró kedvet a gyerekkoromból hoztam, amely képességgé erősödött bennem, és végigkísérte a tanítói gyakorlatomat is.

Azért szeretek a családból kiindulni, mert szeretném mindnyájunk gondolatait arra a fontos tényre összpontosítani, hogy emberhez fordulásunkat, humánunkat a gyerekkorunkból hozzuk. Az indulás a döntő. Lehet pozitív vagy negatív, előrevívó vagy visszatartó irányú, amit mindnyájan a magunk és mások élete példáján számtalan dologgal igazolhatunk. Az az ember, aki szeretetteljes légkörben növekedhetett, aki magán érezhette a család gondos terelgetését, helyes önismeretre tehetett szert, az az ember a nagyobb közösségbe is be tud illeszkedni, tudja és vállalja a helyét, szerepét. Ebből a tényből kiindulva kell az iskolai életet is – a jó család mintájára – a gyerekek gondos megismerése mellett céltudatosan felépíteni.

Ahogy a rendszerváltozás idején megmozdult a föld alattunk, egy nagy belső nyugtalanság iskolaalapításra ösztönzött. 1988. augusztus 31-én több mint fél éves kitartó és nagyon intenzív utánjárással iskolakaput nyitottam.

Fő céljaim a következők voltak:

- ◆ egy sajátos pedagógiai légkör: derűs, bizalmat adó, teremtő, alkotó légkör kialakítása;
- ◆ a társadalom változásából eredő nevelési problémák felmérése és gondos kezelése;
- ◆ az iskola tevékenységét olyan differenciált eljárásrendszerre építeni, melyben a pedagógiai magatartás a gyerekek szükségleteihez igazodik.

A sokféle tapasztalat, amelyeket az eltelt két évtizedben a XI. ker. Váli úti Általános Iskolájában gyűjtöttem, kirajzolta előttem azokat a legfontosabb irányokat, amelyeket egy tantestülettel kívántam megvalósítani:

1. érvényesíteni a gyerekek nagyfokú aktivitását, hogy az válhasson személyiségük egészséges formálódásának erőforrásává;
2. érdeklődésüket színes, változatos tevékenységekkel felkelteni és megtartani;
3. a játékot, mint a kisgyerekek igazi munkaformáját, jól és gyakran alkalmazni;
4. folyamatosan problémás helyzetet teremteni, hogy az adott tárgykörben a gyerekek sok kérdést tehessenek fel, *megtanuljanak kérdezni!*

5. a kitartó tanulást, munkavégzést sokféle eredményes tanulási technikával megalapozni és kifejleszteni úgy, hogy a gyerekek tanulási szokásait kövessük;
6. a megteremtett iskolában a legfontosabb törekvésünk az volt, hogy úgy szervezzük az iskola életét, hogy tanítványaink mindegyike átélhesse a saját tevékenysége, a saját megfélelni tudása feletti örömet; hogy pontos önismeretük segítse őket a konfliktusok, kudarcok alkalmával meggondolásra és a helyes válaszra.

Miért is tartottam a légkört döntő fontosságúnak?

Azért, mert a légkörnek, amelyben a gyerekekkel élek, a leglényegesebb része a személyesség, *a mindkét oldalról való bevonódás*: az élményekkel és a kudarcokkal együtt.

A személyes érzelmi kapcsolat, a tudatos munka, a megállapodások, a kapcsolatok szimmetriái – mind nevelési hatásként értékelhetők!

Fontos, hogy én lépjek be az ő világába, fordítva nehezebb!

Ma már a gyerekgyógyászatban is – ha jól teszik – nem maga a rendszer, hanem a gyerek szabályoz a saját szükségletei szerint (etetésben, szoktatásban, játéktevékenységben).

Érthető: hiszen ha a saját eszközeivel tud ösztönös késztetéseim úrrá lenni, ez a fegyelmesség stabil alapja lehet: *az önszabályozás, az önálló cselekvés lehetősége*.

A tanulást is áthatja az érzelmi odafordulás, hiszen ebben a nyílt légkörben:

- ◆ a gyerekek aktivitása színezi a munkát;
- ◆ cselekvésen keresztül kipróbált gondolati műveletek sora láttat be velük bizonyos problémákat;
- ◆ a kreatív alkotásra késztetés serkenti, ott tartja a gyerekeket;
- ◆ a nyitottság és minél nagyobb szellemi szabadság kritikus vitaszellemmel társul, amely már a közös munka menetét is befolyásolja;
- ◆ a fantázia szabadságát gondolkodó, vitatkozó szellem tartja mederben.

Sokan félnek attól, hogy meleg, engedő légkört teremtsenek, tartanak a gyerekektől, és csak szoros fegyelmessé tudják elképzelni az együttműködést. Pont a gyerekek tudatos önszabályozásának, belső fegyelmének kialakulását hátráltatják ezzel.

Ha a pozitív és negatív érzelmek őszintén megnyilvánulhatnak, egészében ismerhetjük meg egymást: megtanuljuk a másik tükrében önmagunkat, önismeretre tehetünk szert; a másik gyerek hiányai mellett az értékeit is számba vehetjük, *így könnyebb az elfogadása*.

Gyerekkorban őszinte az érzelmek áradása, mindaddig, *amíg gátlásokat nem építünk beléjük*, amíg meg *nem tanítjuk őket álarc mögé bújni, szerepet játszani*.

Így zabolátlan érzelmeket erősítünk bennük – mondják. Ez nem igaz!

Gyengéink vállalása, továbbá az, hogy nincs takargatnivalóm, hogy adhatom magam, mert abból hátrányom nem származik, olyan felszabadulást jelent, amely görcsök, szorongások nélküli, őszinte kapcsolatokat eredményez.

A konfliktus kezelése is döntő fontosságú. Az életünk velejárójaként kell elfogadtatnunk a gyerekekkel. Soha nem kívántam a felnőtt tapintatával elsimítani vagy másra, szülőre, áthárítani. A konfliktust kezelni kell megtanulniuk az élet adta apró dolgokban. Kimondjuk, megoldjuk, lezárjuk a vitás helyzeteket. Ahogy megoldjuk, az legyen ránk jellemző. A mindennapok adta apró konfliktushelyzetek sokféle megoldást alapozhatnak meg.

A tanító jelentőségét Karácsony Sándor mindenképp elé helyezi akkor, amikor azt állítja, hogy az iskola nem más, mint ami a tanító és a gyerek kapcsolódásában történik. A nevelés helyett pedig a „kiművelés” fogalmát helyezi előtérbe. Saját példánkkal, jól választott, céltudatos tevékenységünkkel, hitelesen élt emberi életünkkel művelhetünk ki gyerekeket igazán.

„Kutatásokkal megállapították és sokszorosán bizonyították, hogy a legjobb módszerek, a legkorszerűbb nevelési elvek is csak annyit érnek, amennyit az ezeket megvalósító pedagógus személyisége.” (Komoly Judit)

A tudatosság a személyünket illetően sem elhanyagolható. Aki az élete mintájával akar eredményt elérni, annak lelkileg is, fizikailag is minduntalan meg kell újulnia. Erre nekünk nap mint nap van lehetőségünk.

„Aki a személyiségét napról napra, újra és újra megvalósíthatja fejlettségének éppen adott fokán, az meg-megújuló örömet él át.” (Wekerdy Tamás előszavából¹)

A tanító munkájának a leglényegesebb része a gyerekek személyiségének féltő szeretettel való nevelése. Fontos, hogy képes legyen a gyermeki látásmódra, így kerülhet közelebb a gyerekek belső világához.

A tanító önismeretének nagy a szerepe: aki jól ismeri magát, az a problémákat is jobban akarja ismerni – ez feltétele annak, hogy mindenféle konfliktusra érzékennyé váljon. Így tud a gyerekek problémaérzékenysége is fejlődni.

A gyerekek képességeinek egészét kell látnia: a szellemi adottságokon kívül a mozgásos tevékenységeit, érzelmi életét, érzelmi megterhelését is. A nevelőtevékenység alapja a gyerekek megismerése, így lehet hatékony a differenciálás.

A játék komoly eszköze a tanítónak a 6–12 éves korosztály nevelésében. Hétéves korukig egyedüli munkaformájuk, amellyel nemcsak friss örömeiket élnek át, hanem

¹ Winkler Márta: *Kinek kaloda, kinek fészek*. Edge 2000 Kft., Budapest, 2001.

szinte fáradhatatlanok is benne. Az ötletes tanító a tananyagot mozgalmas játékká szervezi, amely révén az érdeklődés fenntartására, jókedvű tanulásra hangolja a gyerekeket.

A ritmusnak, az éneknek, a furulyának szintén nagy a szerepe az iskola életében. A dramatikus játékok a népdalokkal, regölésekkel ünnepi rítusok alkalmaival különleges örömeket visznek a gyerekek iskolai életébe.

Visszajáró tanítványaim emlékeiben pont a mindnyájunkat összekapcsoló, derűs légkörben, vidáman megélt események élnek, maradnak meg tartósan.

PEDAGÓGIAI ODAADÁS ÉS TÁRSADALMI ELKÖTELEZŐDÉS – ZÁRSZÓ

Ez a két nap annyira szerteágazó és tanulságos volt, hogy nehezen tudnám összefoglalni a tartalmát. Azt mondom el tehát, ami következtetésként leszűrődött bennem az előadások, viták, munkacsoport-beszámolók hallatán.

Minden év, szinte minden nap új kihívások sorát hozza magával szülőnek, gyereknek, kivált a pedagógusoknak. A változás az élet csaknem minden területén folyamatosan jelen van. Az iskolai munka szempontjából mintha néhány magatartási/pszichológiai, illetve néhány társadalmi változásnak különös jelentősége volna. Azok a kísérletek, amelyekről itt hallottunk, ezekre a kihívásokra igyekezzenek választ találni. Sikeresen. Mégis úgy tűnik, ezek a kivételek. Holott szabálynak kellene lenniük. Talán érdemes egyszer áttekinteni, mi mindenre is kellenek új válaszok, nemcsak néhány varázslatos pedagógiai közösségben, hanem az egész iskolarendszerben? És miért olyan nehéz a „jó gyakorlatok” terjesztése?

Ez az áttekintés hevenyészett. Inkább példákat mondok, mintsem teljes leltárt készítek, ráadásul minden túl általánosan megfogalmazott. De arra talán jók a konferencián szerzett benyomások, hogy a közös gondolkodáshoz hozzájáruljanak.

A gyerekek és szülők változnak

Gyakran halljuk, hogy a szülők és gyerekek már nem tisztelik az iskolát és a pedagógust. A pedagógusok benyomása az, hogy zuhant a tanár és az iskola tekintélye. A különböző tiszteletlenségek gyakoriak. A média sem fukarkodik olyan hírekkel, hogy a szülő vagy épp a gyerek pedagógust bántalmazott. Adataink sajnos nincsenek, legföljebb más országokról tudunk pontosabb részleteket. (Az Egyesült Államokban például 2003-ban a pedagógusok 6 százalékát fenyegették meg vagy inzultálták ténylegesen a diákok.) Nálunk inkább csak valószínűsíthető néhány jelenség. Miközben az USA-ban sokféle erőfeszítés hatására 15 év alatt felére csökkent az iskolai, harmadára az azon kívüli fiatalok bűnözés (aminek minden fontos jelenségét nyomon követik, évente kiadják a statisztikai jelentést, és az információk alapján avatkoznak be), mi csak annyit tudunk bizonyosan, hogy a fiatalok bűnözés

zés száma alig változik, aránya kicsit nő. Az iskolával kapcsolatos erőszakos cselekmények számáról semmilyen adat sincs. Úgy tűnik, a szám valamennyivel nőtt, de főleg a durvaság erősödött (tettegesség, gyilkosság). A tanárok fenyegetése és bántalmazása biztos, hogy gyakoribbá vált. Korábban alig fordult elő, ma – hogy se sokat, se keveset ne mondjak – nem meglepő. Ugyanakkor az iskolák többségére mindez nem jellemző. A tapasztalataikat velünk ezen a konferencián megosztó iskolák mind-egyike éppen a szülőkkel való jó és aktív kapcsolatban látja a megoldás egyik kulcsát. Ez biztosan nem általános gyakorlat. A többséget talán inkább jellemzi néhány kutatási tapasztalatunk. A gyermekszegénységgel kapcsolatos vizsgálataink során rendszeresen kérdezzük a szülőket arról, hogy mennyire elégedettek gyerekük iskolájával, pedagógusaival, az ott nyújtott szolgáltatásokkal – és rendre „tisztelettudó” és elfogadó válaszokat kapunk a túlnyomó többségtől. Vagyis a nagy többségre a semleges és tartózkodó, teljesen passzív iskolához való viszony a jellemző. A szülőket bevonó iskola ritka, és az iskolával durván szembeforduló szülő talán még ritkább. Annak érdekében, hogy a szülőkből rejlő erőforrásokat mozgósítani lehessen, hogy a megalapozatlan félelmeket el lehessen oszlatni, a megalapozottakkal szemben pedig cselekedni, ezzel a jelenséggel szembe kell nézni. Ehhez legalább a részletes adatokat ismerni kellene.

Különös, eddig nem vizsgált kihívást jelent a pedagógusok számára az informatika, amelynek pozitív hozadékairól itt többen említést tettek. Az iskolák 91 százalékában volt 2007-ben számítógépterem, és gyakorlatilag minden gyerek elkezdhetett az iskolában számítógépezni. 2009 első felében már a családok 53 százalékának volt otthon számítógépe, 46 százalékának internete. (Igaz, a válság miatt nem mindenki tudja mostanában fizetni.) A gyerekek belenőnek a számítógép-használatba az iskola, a teleházak, a közösségi terek, az otthoni számítógépek terjedésével. 2009 első felében a 15–24 évesek 84 százaléka (!) volt rendszeres internetező, ami melleleg az egyetlen általam ismert jelzés arról, hogy egy társadalmi szakadék (adott esetben a digitális szakadék) hatása enyhülhet. A 15 és 50 évesek között az internetezők aránya 50 százalék, az 50 évesnél idősebbek körében 20 százalék. A gyerekek tehát gyakran többet tudnak a számítógépről, mint tanáraik, miközben folyamatosan nő az informatika szerepe az oktatásban. Nem állítom, hogy ez csökkenti a pedagógus tekintélyét, de elbizonytalanító lehet, és kihívást jelent. (Most, hogy az első két állítást átnéztem, egy megdöbbentő következtetést is le kell vonnom: ahol van piaci érdekelttség, mint az információs technika terén, ott van gyors és elég részletes – nem állami – statisztika. Ahol nincs, mint az iskolai bűnözésnél, ott a statisztika hallgat.)

A társadalom más, mint volt

A szülők és gyerekek között mindig sokféle társadalmi különbség volt. Az utolsó húsz évben azonban olyan társadalmi egyenlőtlenségek, olykor szakadékok alakultak ki, amelyek mélyen áthatják az egész közoktatási rendszert. A II. világháború előtt a társadalmi egyenlőtlenségek nem voltak kisebbek, mint most, de *az iskolarendszert ehhez az egyenlőtlenségrendszerhez igazították*, a rendszer eleve szelektáló-szegregáló volt. A szegényebbeknek ott volt a 4 vagy 6 elemi (esetleg a semmi); az alsó középosztálynak a 4 osztályos polgári; a kicsit feljebb lévőknek az érettségit adó iskolák, a „polgáríbb” kereskedelmi és az „úri osztályoknak” a gimnázium. 1945 előtt a 18 éven felüli népesség 5 százalékának volt érettségije. A II. világháború után azonban egyfelől jelentős társadalmi kiegyenlítődési folyamatok indultak el, másfelől, ezzel összhangban, a világ nagy részén demokratizálódott az oktatás, egységesebb lett az iskolarendszer. A „fejlett” világban természetessé vált például, hogy a gyerekek lakóhelyük szerint járnak általános iskolába. A középiskola elvégzése – ami a II. világháborúig szinte mindenütt privilégium volt – mára általánossá vált, és ez már az össznépeség végzettségi szintjén is látszik. Magyarországon a háború előtti 5 százalékkal szemben ma a 18 éves és idősebb népesség 50 százalékának van érettségije. Az oktatás kiszélesedése ellenére ezzel egyidejűleg – sok országban sikeresen – igyekeztek javítani a képzés minőségét, és egyre több figyelmet fordítottak-fordítanak a gyerekek iskolai jól-létére.

A mennyiségi növekedés ellenére a mi iskolarendszerünk kisiklott. Az utolsó húsz évben a társadalmi egyenlőtlenségek növekedésével az iskola nem tudott lépést tartani. A szabad iskolaválasztás (ami 1985 óta lehetséges) verte be az első szöveget a demokratikus, egységes iskolarendszer koporsójába. A kormányzatok szinte mindegyike szavakban hitet tett ugyan az iskola fontossága mellett, ám e szavakat kevés hatékony tettel s a szükségesnél kevesebb többletforrás követte. Nem volt átfogó elképzelés arról, hogy hogyan teremthető meg az összhang az integráló, demokratikus iskola követelménye és a szétszakadó világ között. Ami országos válasz született – például a különböző integrációs normatívák vagy a körzethatárok átrajzolása –, inkább a már meglévő bajokat igyekezett orvosolni, mintsem hogy koncepcióként változtatott volna. Emellett túl sok esetben hiányoztak az adott intézkedések megvalósításához szükséges szolgáltatások, s ezért az eredmények formálisak maradtak. A különböző törekvések sikere ezért elég kétséges. *Kertesi Gábor* e konferencián mutatta be kutatási eredményeit, amelyek szerint az oktatáspolitikai számos erőfeszítése, a tömegesen alkalmazott (és elég költséges) integráló normatívák ellenére az iskolai szegregáció 20 éve folyamatosan erősödik. A konferencián bemutatkozó iskolák pedagógusai eltérő módszerekkel, de ezt a tendenciát akarják saját közegükben, saját erejükből legalább helyileg megállítani, visszafordítani. Hihetetlenül nehéz feladat egy főárammal szembenenni.

Amikor szelektálásról-szegregálásról beszélek, egyáltalán nem csak a cigány gyerekekre gondolok. Ennél sokkal általánosabb az erőteljes társadalmi-kulturális ön-

és közszelekció. A jelenség lényege az, hogy a szülők anyagi, társadalmi, kulturális helyzetük függvényében vagy „belenyugszanak sorsukba”, és elfogadják a közigazgatásilag nekik kijelölt iskolát, vagy fellázadnak. A jobb helyzetű szülők megkeresik és kisajátítják az elérhető közelségben lévő legjobb iskolát. Ha ilyen nincs, más településre viszik a gyermeket, vagy alapítanak egy magániskolát. Az iskolafenntartóvá vált önkormányzatok, ha több iskolájuk van, rendszerint képtelenek összes iskolájuk színvonalának javítására. Annak érdekében, hogy a „jó” szavazókat megtartsák, az egyik iskolát átengedik a helyi elitnek, és oda csoportosítanak több forrást is. Arról elég sokat beszélünk, hogy e szelekciós-szegregáló gyakorlatok hogyan hatnak a gyerekekre. Ha nincs minta, nincs az osztályon belül semmilyen húzóerő, és persze ha hiányzik az otthoni indíttatás és ösztökélés, rosszul teljesítenek. (Ezt ma már hiteles és teljes körű kompetenciamérések igazolják.) Ráadásul amikor a jó helyzetű szülők kivonulnak egy-egy iskolából, akkor az utolsó erő is elfogy, amelyik „általában” az iskolák javításáért harcolna.

A szelekció erősödésének a mindenütt jelen levő, piacgazdaságban szükségszerűnek tartott éles verseny ad legitimációt. A verseny az iskola minden zegében-zugában megjelenik. Ez pedig alapvető kihívás a hatékony tanítás szempontjából. Tudjuk, ma már nálunk is minden pedagógiai dokumentum tartalmazza, hogy a kooperatív tanítás és tanulás a tudáselsajátítás leghatékonyabb módja, és melleleg, ahogy *Elliot Aronson*tól megtanulhattuk, az iskolai erőszak terjedésének egyik gátja.¹ A kooperatív tanulási helyzetekben arra szocializálódnak a diákok, hogy akkor lehetnek sikeresek, ha társaik is azok. Azt is tudjuk, hogy a kooperáció sikeréhez differenciált módszerek is kellenek, hogy minden gyerek a saját lehetőségeinek maximumáig érjen el. Amikor éles a verseny, az aláássa a kooperációt és az optimális egyéni fejlesztést; a gyerekek egy része nem a társak sikerében, hanem kudarcában válik érdekeltté. A nyertesek mellett mindig kellenek a vesztesek is. Ha játékról lenne szó, ez nem is lenne baj: vesztesnek lenni is tudni kell. Az iskolai versennyel az a probléma, hogy szinte mindig *ugyanazok a vesztesek*. Márpedig ha valaki folytonosan vesztes, azaz iskolai kudarcra folyamatos, és reménye sincs arra, hogy a kudarchelyzetből kikerüljön, az előbb-utóbb szembefordul a kudarc forrásával, a tanulással és az iskolával is. A pedagógus pedig ott áll a dilemmájával: tudja, hogy csak nem versengő környezetben képes minden gyermeket megtanítani először írni-olvasni-számolni, és aztán egyre többre. A társadalom pedig – a versenyben érdekelt szülők, a közfelfogás révén is, de az iskolai rangsoroló hagyományok miatt is – rákényszeríti a pedagógusok többségét, hogy ők is versenyben gondolkozzanak, és maguk is részesévé váljanak a szelekciós folyamatoknak. Az itt hallott példákból az tűnt ki, hogy a sikeresen fejlesztő és integráló pedagógusok nem versenyeztették, hanem a későbbi – elkerülhetetlen – versenyekben való helytállásra készítették föl a gyerekeket. Sokan közülük ezt úgy fogalmazták meg, hogy nem a „hátrányok ellen” küzdenek, hanem a gyere-

.....
¹ Elliot Aronson: *Columbine után*. Ab Ovo, Budapest, 2009.

kekben lévő pozitívumokra építenek. Itt nem csak szótár-, hanem alapvető és kívánatos szemléletváltásról van szó.

Mi történik a pedagógusokkal e szelektáló világban?

Legalább három jelenséget kiemelnék a pedagógusok helyzetével kapcsolatos kihívások közül. Az egyik a pedagógusképzés. Ez a képzés – amint ezt az OKA (Oktatási és gyerekesély kerekasztal) Zöld könyve² világossá teszi, és ahogyan néhány előadó a konferencián szónokolta – lemaradt az új kihívásokra adandó válaszok kidolgozásában. Még a bolognai rendszer elfogadása után kidolgozott, a tanárképzés reformját szolgáló tervek sem reagálnak a kihívások egy részére. A szegény és cigány családok gyermekei számára például fontos lett volna elfogadni olyan EU-s irányelveket, hogy a pedagógus kompetens legyen a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű gyerekekkel való foglalkozásban. Ilyen követelmény azonban a tanári képesítővizsga magyar szabályozásában nincs, és így feltehetőleg a képzésekben is súlytalan, ha egyáltalán van. Ugyanígy hiányzik a szülőkkel és más társadalmi partnerekkel az együttműködésre felkészülés követelménye. Mindemellert a gyakorló iskolák túlnyomó többsége ma is „középosztálybeli” iskola. Mintha még mindig csak az 5 százaléknyi elit kerülne középiskolába. Néhány, a képzésben már megjelenő új kezdeményezés ellenére a leendő pedagógus sem az elméleti tananyagból, sem gyakorlata során nem tud meg elegendőt arról, mit jelent a kötelező tömegoktatás; alig találkozik a szegénységgel, a cigányok sajátos helyzetével, a társadalmilag és/vagy etnikailag meghatározott olyan különbségekkel, amelyek például a gyerekek iskolához való viszonyát meghatározzák. Ilyen módon szinte nincs eszköze efféle problémák kezelésére. Ha tehát „rossz” vagy akár vegyes iskolába kerül, telibe találja az, amit ma már többen valóságoknak hívnak. A következmény a tehetetlenség érzése, amit képzésekkel, akaraterővel le lehet ugyan küzdeni, de bele is lehet süllyedni.

A második elem örökzöld, a pedagógusok társadalmi megbecsüléséről vagy inkább társadalmi lebecsüléséről szól, arról, hogy a pálya „nem versenyképes”. A konferencia vendégiskolái erről keveset beszéltek. Többen azt hangsúlyozták, hogy a rossz körülmények ellenére sikerült elkötelezett és áldozatkész pedagógusokat találniuk és tartósan az iskolához kötniük. Ez azonban nem általánosítható szabály: a különleges emberek ritkák.

A pedagógusfizetések színvonaláról rengeteg szó esett már. De csak az utóbbi időben vált alaposan kutatott kérdéssé, hogy ennek milyen káros következményei vannak. A megbecsülés hiánya miatt sokan elhagyták a pályát. Ennél súlyosabb az, hogy a pálya csekély vonzereje milyen mértékben lehetetleníti el a pedagógusképzést.

² Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 2008. <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/images/ZKTartalom.pdf>

A kapuit tágra nyitó, kevés követelményt támasztó tanítóképzésbe azok lépnek be, akiknek semmi más nem jutott: a pontszámok siralmasak, a jelentkezők felkészültsége is az. A „nehezebb”, például természettudományi vagy nyelvi szakokra pedig egyszerűen elfogytak a jelentkezők: nincs szaktanár-utánpótlás.

Az eddig leírtak együttes hatásából adódik egy harmadik, talán legsúlyosabb probléma. A „kiszelektált” iskolákba járó gyerekek óriási hátrányokkal kezdik az iskolát, amelynek behozására a pedagógusok nincsenek felkészítve. Ennek megfelelően a gyerekek alulteljesítenek, nem érik el az elméletileg „normának” tekintett teljesítményszinteket. Ezért *a pedagógusnak is folyamatosan a kudarc érzésével kell együtt élnie*. Ám lehetetlen úgy élni, hogy az ember a folyamatos kudarcért csak – vagy főleg – *önmagát* hibáztassa. Sem függő helyzetük, sem előtanulmányaik nem teszik a pedagógus számára lehetővé, hogy a valóságos okot, a *társadalmi egyenlőtlenség-rendszert* és az ennek következményeként kialakuló szelektáló-szegregáló gyakorlatot hibáztassák. Marad tehát két felelős: a *gyerek*, akinek rosszak a képességei, és nem akar tanulni, vagy a *család*, amelyik nem foglalkozik eleget a gyerekekkel, nem segít neki a tanulásban. Ha egy iskolában ilyen helyzet alakul ki (alkalmasint anélkül, hogy bárki megfogalmazná, konfliktus keletkezett e góccok körül), akkor benne vagyunk a 22-es csapdájában. A pedagógus meg van győződve róla, hogy noha mindent megtett (és biztos, hogy sokat dolgozott), erőfeszítései hiábavalók. Akaratlanul is folyton tudatosítja a gyerekekben, hogy ők a hibások: rosszak a képességeik, ezért rosszak az eredményeik. Ebből a gyerekek levonják azt a következtetést, hogy kár minden erőfeszítésért, nekik úgysem fog sikerülni. A kettős kudarc – gyereké és pedagógusé – mindkét fél életét megkeseríti. Az itt hallott kísérletek legfontosabb eredményei közé tartozik, hogy e kettős kudarcból megszabadították az iskola szereplőit.

Mennyire „otthonos” az iskola?

Az iskolával szembeni komoly kihívás: soha ilyen szükség nem volt még arra, hogy az iskola ne csak oktasson, hanem neveljen is. Igaz, kevesebb szülő dolgozik, mint 30–40 évvel ezelőtt, de ahol van kereső, ott az eddigieknél is nagyobb a munkával kapcsolatos stressz és időhiány; ahol meg nincs, ott túl nagy a létbizonytalanság, túl sok a kudarc, a gond és a megélhetési nehézség ahhoz, hogy a gyerek elemi szükségletein túl lássanak.

A gyerekek többsége „kéznél is van”. Az összes gyerek kétharmada az iskolában ebédel, több mint 40 százalékuk (az 1–4. osztályos gyerekek 75 százaléka) napközis. Városokban az arány magasabb, a kistelepüléseken viszont a kicsiknek is csak 50–60 százaléka van napköziben. Még így is a hét öt napján a gyerekek jelentős része 7–8 órát tölt az iskolában. Minél kisebb a gyerek és minél nagyobb szüksége van ezért az otthonosságra, annál több az iskolában eltöltött idő. Ugyanakkor az iskolák a korábbiakhoz képest is kisebb súlyt helyeznek arra, hogy az iskola – a tanterven túl – figyelembe vegye a gyerekek sokrétű szükségleteit, azaz törődjön a gyerek jól-lété-

vel. Nem a jólétével, amin többnyire csak az anyagi szükségletek kielégítését értjük, hanem a jól-létével, vagyis azzal, hogy jó legyen gyerekek iskolásnak lenni, hogy az iskola (Kereszty Zsuzsa kifejezésével) otthonos legyen. Ezt az otthonosságot az óvoda még igyekszik megteremteni. Ám ahogy a gyerek iskolás lesz, az otthonosság követelményei egyre kevésbé érvényesülnek. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy az iskolákban nem központi kérdés az, ami a tanórán kívül van, még a napközi sem. A gyerekek „szabadidejének” tartalmas kihasználásában fog az iskola szerepe. Noha a gyerekek túlnyomó többsége egész napját az iskolában tölti, és noha az iskolák 85 százalékának van sportudvara, kérdés, hogy jut-e idő mindennap a szabad levegőn testmozgásra, játékra. Kevés iskolában van olyan követelmény, hogy a gyerekek kulturált körülmények között, nyugodtan és önállóságra nevelően étkezzenek; hogy a kicsiknek, a 6–7 éveseknek még legyen valahol pihenési lehetőségük; hogy a tisztálkodás feltételei a civilizált normákhoz igazodjanak; hogy az iskolai környezet „egészségtámogató” legyen a légkörében is, a felszereltségében is. Ebben nagy a deficit. Egy 2007-es felmérés szerint például az iskolák 45 százalékában nem teljesen megfelelő a WC-k, mosdók, tusolók állapota, az iskolák felében nem teljesen megfelelő a bútorok, berendezések állapota, az iskolák 43 százalékában korszerűsíteni kellene a megvilágítást. Egy másik, a részleteket összegző felmérés szerint csak az iskolák 13 százaléka felel meg egyidejűleg minden fontos, a testi-lelki egészséget támogató feltételnek. Igaz, mindez forrás kérdése – de nagyon gyakori, hogy ezekre a részletekre, amelyeket nem tartanak különösen fontosnak, nem figyelnek oda eléggé például a pályázatok készítésénél sem. És akkor még nem szóltunk a tartalmi kérdésekről. A konferencián hallott beszámolók többsége arra mutatott rá, hogy az iskolai idő hosszabbítható, széppé és tartalmassá tehető – „csak” akarat, szakember, segítők és források kérdése.

Az iskolák többségében a szorgalmi időn kívül alig van jelen az iskola. A tanítási napok száma az év összes napjának épp a fele, 182 vagy 183. Az iskolák egy része olykor kirándulásokat, szabadidős programokat szervez hétvégékre vagy a szünetek idején egy-két napra. Ezek azonban többnyire fizetősek, a gyerekek egy része kimarad belőlük. A szokatlanul hosszú, két és fél hónapos nyári szünet pedig különleges gond, mostanában sok vita is van körülötte. Igaz, ez a pedagóguspálya egyik nagy vonzereje, még akkor is, ha a pedagógusoknál ezt a nyári kötelezettségek megrövidítik. Ám túl azon, hogy a kereső szülők számára nehéz feladat – nagy kérdés, hogy mennyire jó a gyerekeknek. Magyar kutatás nincs erről, csak a pedagógusok benyomásai. Többségük szerint a gyerekek „túlpihenek” magukat, a szünidő második felében (hacsak a család nem képes különböző táborokat fizetni) nem tudnak magukkal mit kezdeni, és sokat felejtnek. Amerikai kutatások pontosítják e benyomásokat. A John Hopkins University kutatói arra hívták fel a figyelmet, hogy

„...a vakáció alatt nő a különbség a hátrányos helyzetű és a jobb módú diákok teljesítménye között. A nyári szünet alatt minden diák átlagosan egy hónapnyi tanulmányt felejt el, a rosszabb szociális helyzetű diákok negyedévnyi tudást veszítenek.

A középosztály gyermekeinek olvasási készsége nyáron is fejlődik, a hátrányos helyzetűeké romlik.”

Ezen nem sokat változtat, ha az önkormányzatok ingyenes napközis táborokat szerveznek, amelyekben legfőlőbb minimális felügyelet van, de se nem hasznosak, se nem szórakoztatók. Nem merném a nyári szünet megrövidítését javasolni, legalábbis a pedagógusok komoly ellentételezése nélkül nem. De az már ma is fontos lenne, hogy legalább tartalmasabb nyári napközik legyenek, és a mostaninál sokkal több tábor. Ez nem feltétlenül iskolai feladat, viszont a pedagógusoknak jelentős szerepük lehetne bennük. Ezt a megismert jó gyakorlatot folytató iskolák komolyan veszik – maguk is nyári programok szervezői. Igaz, itt is a forráshiány szab határt az ésszerűnek és hatékonynak.

A szülők és az iskola

Az otthonossághoz – és a hatékony tanításhoz – hozzátartozna a szülőkkel való együttműködés. Sikeres integráció – ahogy azt néhány itt ismertetett példa is igazolja – nincs a szülőkkel való tartalmas kapcsolat nélkül. A jó együttműködés ezen felül segít a pedagógusnak is, hogy megértse a gyerek nehézségeit, és megfelelő feltételek és módszerek esetén az „iskolatávoli” szülőket közelebb hozza a számukra idegen iskolához. Semmi újat nem mondok. A közoktatási törvény részletesen és tartalmasan rögzíti a szülők jogait és kötelességeit az iskolával és a pedagógusokkal szemben, illetve a pedagógusok jogait és kötelességeit a szülőkkel szemben. E jogokba-kötelességekbe beletartozik a kétoldalú részletes, rendszeres tájékoztatás a gyermek fejlődéséről, nevelési és oktatási kérdésekről, arról, hogy a szülő megismerje „a nevelési-oktatási intézmény nevelési, illetve pedagógiai programját, házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról”, illetve, hogy „gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon”. Az iskolában azonban sem idő, sem tér, sem lehetőség nincs e jogok megvalósulására, és talán a felkészültség is gyakran hiányzik. Az időről beszélni sem érdemes – ezt a pedagógusok iskolai terhelése minimálisra szorítja. De a tér is fontos feltétel lenne. Ám az iskolák épületének megtervezésénél máig nem tartozik a tervhez, hogy legyen tér a szülőkkel közös megbeszélésekre (erre legfőlőbb az osztálytermek valók a szűk padokkal) vagy személyes beszélgetésekre. Rendszerint egyetlen tanári szoba van, és nincsenek „beszélgetőszobák” vagy legalább sarkok. A lelki felkészüléssel a szegény és cigány szülők esetében (amúgy újabbán a nagyon gazdag szülők esetében is) a társadalmi távolság a probléma, amelyet nem hidalnak át szakszerű ismeretek a szegény vagy cigány szubkultúrákról.

Ezen a konferencián olyan iskolákkal, pedagógusokkal, iskolafenntartókkal, gyerekeket és iskolákat segítő civilekkel találkoztunk, akik megértették ezeket a kihívásokat, és felvették a kesztyűt. Tapasztalataik megosztásával sokat segítettek nekünk,

akik e konferencián részt vettünk, és reméljük, majd azoknak is, akik e kísérletek, kezdeményezések történetét olvasni fogják. Számomra talán az a legfontosabb tanulság, hogy a legnehezebb, legmostohább körülmények között is lehet és érdemes valami újat elkezdeni. Igaz, legalább valamennyi forrás, valamint az iskola fenntartóinak együttműködése alapfeltételek. Ezek mellett már „csak” olyasmi kell, amit itt ugyan senki nem mondott ki, mégis mindenből kiérződött: a pedagógusok akarata, tudása, pedagógiai odaadása és társadalmi elköteleződése. Jó volt minderről hallani.

SZERZŐINK

ALMÁSI ISTVÁN	alpolgármester, Hódmezővásárhely
BERKI JUDIT	MTA GyEP
DANDÉ ISTVÁN	MTA GYEP
DARVAS ÁGNES	MTA GYEP
ERDŐS JUDIT	MTA GYEP
FERGE ZSUZSA	MTA GYEP
KENDE ANNA	MTA Pszichológiai Kutatóintézet
KERTESI GÁBOR	MTA Közgazdaságtudományi Intézet
KÉZDI GÁBOR	MTA Közgazdaságtudományi Intézet
KULLMANN ÁDÁM	az LHH Fejlesztési Programiroda vezetője, NFÜ
KUN ZSUZSA	MTA GYEP
RADICSNÉ PINTÉR ILONA	a Bátorlyerénye Kistérségi Óvoda vezetője
VIRÁG TÜNDE	MTA Regionális Kutató Központ
WINKLER MÁRTA	a Kincskereső Iskola alapítója
ZÁGON BERTALANNÉ	oktatási szakértő

A borító *Molnár Icsu István* munkája

A szöveget gondozta: *Sík Júlia*
Nyomdai előkészítés: SL és Társa Bt.

Nyomás: VÁRKERT-97 Kft.
Felelős vezető: *Percze Bertalan* ügyvezető

„A politikusok gyakran mondják,
hogy mi, gyerekek vagyunk Európa jövője.
De mi most élünk.

A gyerekkorunk ma van, nem
holnap vagy azután.”

„Épüljön a gyerekek Európája –
érvényesüljenek a gyermekjogok!”

A göteborgi Gyermek Csúcsstalálkozó nyilatkozatából

(2001. június 13.)

MEGJELENT GYEREKESÉLY FÜZETEK

PATAKI ÉVA–SOMORJAI ILDIKÓ

SZOLGÁLTATÁSOKKAL A GYERMEKSZEGÉNYSÉG ELLEN



BASS LÁSZLÓ

AZ ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK DINAMIKÁJA



BASS LÁSZLÓ–DARVAS ÁGNES–DÖGEI ILONA

FERGE ZSUZSA–TAUSZ KATALIN

A SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS VÁLTOZÁSA 2001–2006



BASS LÁSZLÓ–DARVAS ÁGNES–FARKAS ZSOMBOR

FERGE ZSUZSA–SIMON MIHÁLY–VELKI RÓBERT

GYEREKEK SZÉCSÉNYBEN

Kistérségi alkalmazási kísérlet



FEJLESZTÉSI TÁMOGATÁSOK

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TELEPÜLÉSEKEN