

9. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS SPECIÁLIS IGÉNYEK

Az oktatási egyenlőtlenségek kérdése mindig kiemelt szerepet tölt be az oktatásról zajló szakmai és politikai diskurzusban. Az e körben felvetődő problémákkal kapcsolatos tisztánlátást azonban megnehezíti a téma szerteágazó jellege. Lényegében azzal a nehézséggel találjuk szembe magunkat, hogy a különböző társadalmi egyenlőtlenségek és különbségek, valamint azok tanulási eredményekre gyakorolt hatása közötti bonyolult kölcsönhatásokat kell megértenünk. Az alábbi fejezet nem lép fel egy mindenre kiterjedő áttekintés igényével. Egy rövid, koncepcionális bevezetés után igyekeztünk azokra a tartalmi csomópontokra koncentrálni, melyek az utóbbi években – politikai érzékenysé-
gük miatt vagy új kutatási eredmények hatására – az érdeklődés homlokterébe kerültek. Ezek közé tartoznak a hazai és nemzetközi mérések által feltárt tanulási teljesítményekben kimutatható, valamint az eltérő etnikai háttér miatt keletkező oktatási egyenlőtlenségek, továbbá az egyéni különbségekből fakadó oktatási problémák. A fejezet utolsó részében rövid áttekintést nyújtunk az oktatáspolitikai mozgásteréről az egyenlőtlenségek mérséklésében.

9.1. Az egyenlőtlenségek keletkezése, természete és dimenziói

Az elmúlt évtizedek szociológiai kutatásainak eredményei azt mutatják, hogy a magyar társadalom erősen rétegzett, a családoknak a társadalomban elfoglalt helye hatással van a gyermekek iskolai sikerességére és ezáltal a társadalomban később elfoglalt pozícióikra (Ferge, 1976; Gázsó, 1971; Andor–Liskó, 2000). Az iskola szerepének a felértékelődését jelzi, hogy míg a mobilitás, a társadalomban elfoglalt pozíciók továbbörökítésének fő csatornája a XIX. században a rang, majd a XX. század közepéig a vagyoni helyzet volt, addig a múlt század hatvanas-hetvenes éveitől kezdve már a család kulturális és kapcsolati tőkével való ellátottsága veszi át ezt a szerepet. Bizonyos szociológiai elméletek szerint (Bourdieu, 1978) az iskola fő funkciója a társadalmi struktúra (és ezzel az egyenlőtlenségek) újratermelése lett. Ez a folyamat mindazonáltal látens módon zajlik. Miután az iskola elsősorban a középrétegek cselekvés- és gondolkodásmódját preferálja, az érdem-

jegyeken keresztül is gyakran a tanulók habitusát értékeli. Ehhez olyan, az iskola számára releváns ismeretek és érdeklődések tartoznak, amelyeket a gyerekek korai élet éveikben a szülői minták alapján sajátítanak el. Jó példa erre a PISA 2000 mérések kontextusában az olvasás szokásának és szeretetének belsővé tétele, amely az életút folyamatában további kulturális javak elsajátítását teszi lehetővé, ezzel a kulturális tőke felhalmozásának kulcsfontosságú elemévé válik. Más elméletek szerint, az egyéni képességek is fontos szerepet játszanak a karrierút alakulásában. Az iskolai esélyegyenlőségekkel foglalkozó legújabb irodalmak az ún. racionális döntések elméletét felhasználva azt feltételezik, hogy a továbbtanulási döntéseknél a tanuló, illetve családja egyfajta *költség-haszon elemzést* végez (Breen–Goldthorpe, 1997; Boudon, 1981).

Ma már általánosan ismert, hogy a társadalmi egyenlőségek valamilyen módon és mértékben leképeződnek magukban az oktatási rendszerekben is (*A League Table...*, 2002). Minél inkább rétegzett egy társadalom, annál inkább rétegzett az iskolarendszere is. A PISA-vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy azokban az országokban (a német vagy a volt szocialista országok iskolarendszerei), ahol a családi háttér erősen befolyásolta a tanulói teljesítményeket, a korai szelekció inkább jellemzi az iskolarendszert (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezet színes ábráját). Magyarországon a helyi társadalom szerkezetének hatása is tetten érhető a területi egyenlőségeket is tükröző iskolakínálatban, ami igen színes képet mutat országszerte. Különösen a szerkezetváltó gimnáziumi helyek oszlanak meg területileg egyenlőtlenül (lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Egyes kutatások szerint minél nagyobbak az iskolázottsági, jövedelmi különbségek a helyi társadalomban, annál inkább jellemzi a helyi iskolakínálatot a szelektivitás, a felvételiztetés nagy aránya (*Pályaválasztási aspirációk*, 2003). Nemcsak a különböző típusú pedagógiai programokhoz való hozzáférés mentén találhatunk különbségeket országszerte, de – ami talán fontosabb – a jó minőségű oktatáshoz való hozzájutásban is. Az intézmények közt mind vertikális, mind horizontális értelemben, nagyok a minőségi különbségek. Az azonos típusú iskolák is különböznek a bejutás módjában, a tanárok felkészültségében, a felsőoktatási továbbtanulásra való esélyekben (lásd még a *tanulói továbbhaladásról*, a *pedagógusokról* és az *oktatás eredményességéről* szóló 4., 7. és 8. fejezetet). Ugyanakkor ez a fajta minőségi különbség gyakran abból fakad, hogy a tanulói összetétel iskolánként igen változó. Az adatok ezen a téren nagyfokú állandóságot mutatnak; mind a hatvanas, mind a hetvenes és nyolcvanas évek során igen kicsi az értelmiségi pályára esélyt adó gimnáziumokban az alacsonyabb presztízsű foglalkozást űző szülők gyermekeinek az aránya (Andor–Liskó, 2000).

Az iskolázottság eltérő szintjéből fakadó egyenlőségek több dimenzióval is – jövedelmi helyzet, presztízs, lakóhely stb. – összefüggenek. Az iskolai végzettség ma már hazánkban is a munkaerő-piaci érvényesülés egyik legfontosabb meghatározója (*Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*, 2001). A kilencvenes évek során egyre inkább nőtt az iskolázottságnak a jövedelmeket differenciáló hatása, az évtized végén a diplomás háztartásfőjű háztartásoknak tizenötöszer nagyobb esélyük volt a felső leggazdagabb egyötödbe kerülésre, mint azoknak, ahol a háztartásfő legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezett (Tóth I., 2002).

Az Európai Unió nem kisebb célt tűzött ki maga elé, mint hogy 2010-re az európai lesz a legversenyképesebb tudásalapú gazdaság, amely képes lesz fenntartható növekedést produkálni, valamint egyre több és jobb munkahelyet és egyben egyre nagyobb társadalmi kohéziót biztosítani (*A társadalmi befogadásról...*, 2001). Ennek tükrében külö-

nösen fontosnak látszik, hogy a társadalomban rejlő tudáspotenciált minél jobban kiaknázzuk, amelynek egyik legcélravezetőbb módját a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok alapján a leszakadó rétegeknek a társadalomba való visszaintegrálása jelenti. Ezt pedig leginkább az adott iskolarendszer szelektivitásának csökkentésével lehet elérni, ahol a hátrányos helyzetű rétegek gyermekei is jó minőségű oktatási szolgáltatásokhoz jutnak hozzá már a korai szakaszban. (Az óvoda ebben kiemelt szerepet játszik, erről lásd még a *tanulói továbbhaladásról* és az *oktatás tartalmáról* szóló 4. és 5. fejezetet.)

9.2. Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények

9.2.1. A tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségek

A tanulók iskolai továbbhaladását és sikerességét erőteljesen befolyásolja, hogy milyen mértékben és módon jutnak hozzá az információhoz és a tudáshoz. A tudásközvetítésben nemcsak az iskola, hanem a család, a média és a kortárs csoportok is nagy szerepet játszanak. A tanulói teljesítményvizsgálatok rendre kimutatják, hogy a tanulók teljesítményében szisztematikus és stabil különbségek tapasztalhatók mind a családi háttér, mind a lakóhely, mind a nemi hovatartozás tekintetében.

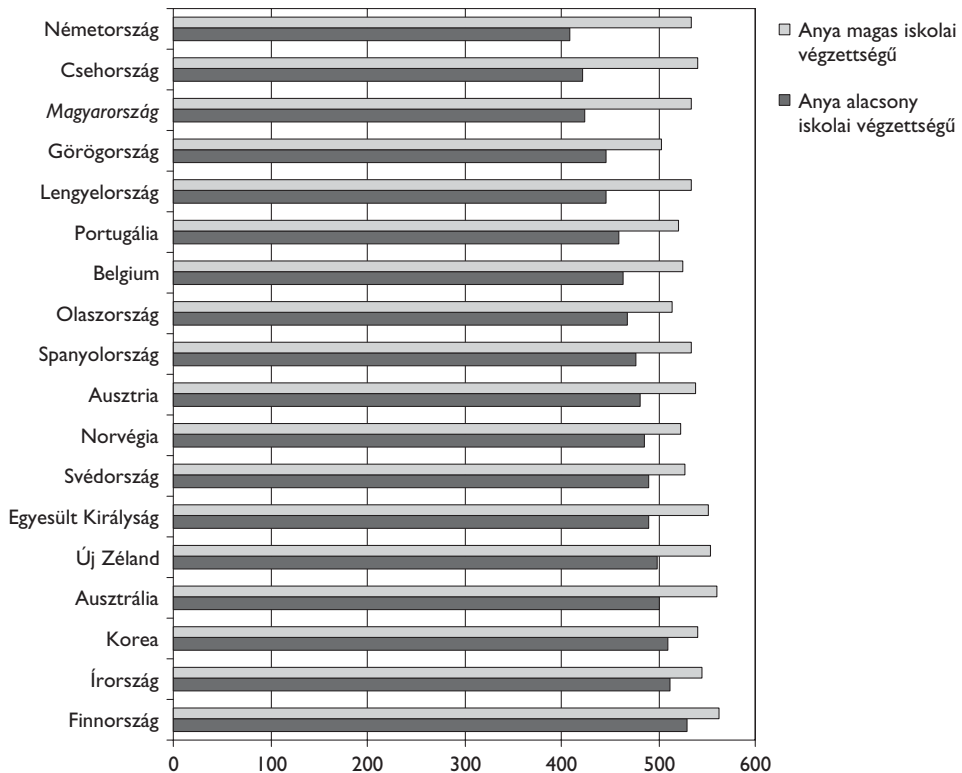
9.2.1.1. A családi háttér és az iskolák eltérő tanulói összetételének hatása a teljesítményekre

A 2000-es PISA-vizsgálat eredményei alapján a magyar 15 évesek teljesítménye a mért három kompetenciaterületen, az olvasásban, a matematikai és a természettudományos műveltségben a várakozásoktól elmarad (lásd a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Ugyanakkor nem annyira a magyar tanulók teljesítménye, mint inkább az a tény érdemel különös figyelmet, hogy a PISA-vizsgálatban részt vett országok közül Magyarországon hat a legerősebben a család kulturális tőkéje (a szülők iskolai végzettsége, a családi könyvtár) a diák teljesítményére. Ez a hatás viszont elsősorban az iskolákban tanuló diákok összetételén át érvényesül. A tanulók tanulmányi teljesítménye közötti különbségeket Magyarországon magyarázta meg a legkiugróbb mértékben az adott iskola társadalmi összetétele (*Knowledge and Skills for Life, 2001*), vagyis a családi háttér hatása az iskolák *homogén* összetétele folytán nálunk még fel is erősödik. Így az iskolák akarva-akaratlanul el is mélyíthetik a már meglévő egyenlőtlenségeket. Talán az sem véletlen, hogy azokban az országokban, ahol a család ilyen irányú hatása jóval kisebbnek bizonyult (Finnország, Svédország, Izland, Korea, Japán), ott a tanulói teljesítmények jóval magasabbak, és kevésbé szóródnak, mint azokban az országokban, ahol a szülői háttér és/vagy az iskolák közötti egyenlőtlenségek igen meghatározónak bizonyultak a tanulói teljesítmények alakulásában (Németország, Portugália, Görögország). Az elemi vagy alsó középfokú iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei ugyan minden országban és képességterületen alacsonyabb teljesítményt értek el, mint a magas iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekei, de a jól teljesítő országokban (például Ausztrália, Finnország, Korea) a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettségű anyák

gyermekeinek szövegértési teljesítménye között viszonylag kicsi, míg Németország, Csehország, Magyarország és Lengyelország esetében igen nagy a különbség. Érdekes, hogy Finnországban az iskolázatlanabb anyák gyermekeinek szövegértési teljesítménye igencsak megközelíti a magyar iskolázottabb anyák gyermekeinek a teljesítményét (lásd 9.1. ábra és Függelék 9.1. áblázat).

9.1. ábra

Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók olvasási eredményeiben néhány OECD-országban, 2000 (standard pontszám)



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

Megjegyzés: 500 = OECD-átlag

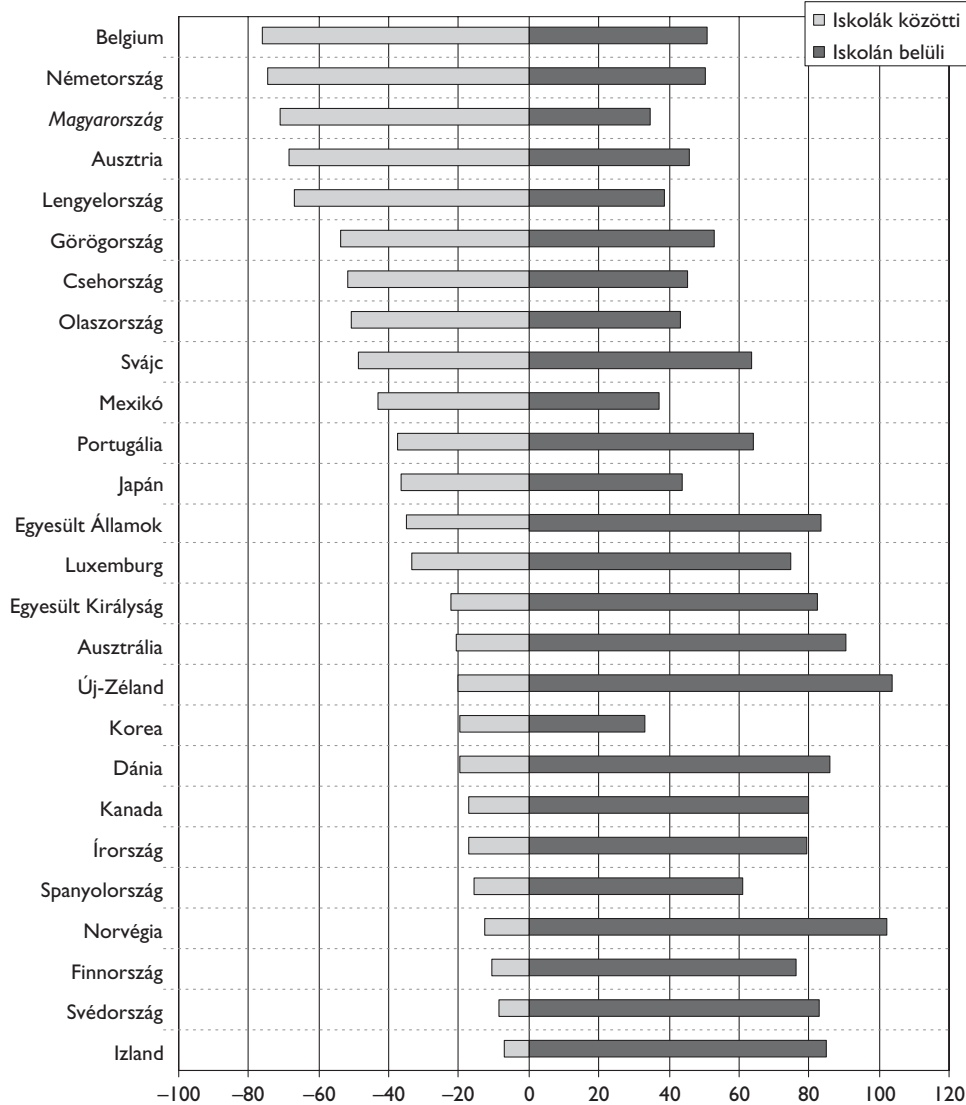
Minél szelektívebb egy iskolarendszer, vagyis minél nagyobb az iskolák közötti különbség és minél homogénebb az adott iskola tanulóközössége, annál inkább felerősödik az ún. „kontextuális” (összetételi) hatás. Ez azt jelenti, hogy azokban az iskolákban, ahol a tanulók többségükben jobb módú és iskolázottabb családokból jönnek, a szegényebb családok gyermekei is jobban, míg a jobb családból származó tanulók egy hátrányosabb helyzetű iskolában gyengébben teljesítenek, mint az egyébként a családi háttér alapján várható lenne (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Másképpen fogalmazva, az iskolák szocioökonómiai státusa (az odajáró gyerekek átlagos státusa) jobban magyarázza a tanulási eredményeket, mint az egyes gyermekek családi háttere. Az ilyen összetételi

hatás annál erősebb, minél inkább leképezi a tanulmányi eredmények alapján zajló szelekció a társadalmi-kulturális különbségeket.

Amennyiben a tanulói teljesítmények jobban szóródnak az iskolák között, mint az iskolákon belül, akkor az iskolarendszer szelektívnek mondható, ahol a különböző színvonalú iskolákon belül a tanulók hasonló szinten teljesítenek. Míg az OECD-országokban átlagosan a tanulók közötti olvasási teljesítmény különbségek 36 százalékát magya-

9.2. ábra

A 15 éves tanulók kombinált szövegértési teljesítményének iskolák közti és iskolán belüli variációjának az OECD-országokban, 2000



Forrás: Vári, 2003

Megjegyzés: Az OECD-országok tanulói teljesítményei átlagos variációjának százalékában kifejezve.

rázzák az iskolák közötti különbségek, addig a magyar tanulók esetében ez az arány 71% (Vári, 2003). Ugyanakkor Finnországban, Izlandon vagy Svédországban éppen fordított a helyzet, a tanulói teljesítmények közötti különbségek 77%-a az iskolákon belüli különbségekből adódik (lásd 9.2. ábra és Függelék 9.2. táblázat). Ez is megerősíti azt a feltevést, hogy a fiatalok társadalmi háttere Magyarországon elsősorban az egy iskolába járó tanulók összetételén át hat (lásd még a *keretes írást*).

Számos hazai elemzés is bizonyítja, hogy a szülők iskolai végzettsége közötti különbségek leképeződnek és transzformálódnak a mai magyar iskolarendszerben (Csapó, 2002). Az egyes iskolákba vagy osztályokba kerülés nem véletlenszerű folyamat, hanem választás kérdése. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők — ha tehetik, és igen gyakran teszik is — igyekeznek gyermekeiket olyan iskolába íratni, ahol jó színvonalú az oktatás. Fordítva is így van: azok az iskolák, ahol jó minőségű oktatás folyik, kiválaszthatják azokat a tanulókat, akik a legfelkészültebbek, legmotiváltabbak. A differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásának hiánya is arra készteti a pedagógusokat, hogy a munkájukat megkönnyítendő homogén iskolai osztályok kialakítására törekedjenek. Így az iskolák közötti különbségek rendkívül nagyok. Ezt a szelekciós mechanizmust erősítheti még többek közt az irányítási rendszer decentralizáltsága, a standardizált vizsgák hiánya, a tanítási kultúra szintje.

A PISA-vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a szülők munkaerőpiacon elfoglalt státusa és a gyerekek olvasási teljesítménye között összefüggés van. Minél magasabb a szülő foglalkozási státusa, annál jobb a tanuló szövegértési teljesítménye. Mindazonáltal ez az összefüggés nem egyformán erős a PISA-vizsgálatban részt vett országok körében. Aszerint, hogy egy ország tanulói átlagosan milyen teljesítményt értek el a szövegértés-

A tanulói teljesítmények iskolák közötti nagy eltérését magyarázó tényezők

Területi különbségek: sok országban az iskolarendszer irányítása területenként különböző lehet (például a német tartományokban vagy az USA különböző államaiban).

Városi-falusi területek különbözősége: az iskoláztatás és a tanterv különbözhet egy városi vagy egy falusias környezetben.

Magán- és állami iskolák: sok országban az állami és a magániskolák versenyeznek. A magániskolák általában szelektívebbek a beiskolázásnál, a fizetős iskolákban kevésbé vannak jelen a hátrányos helyzetű tanulók.

A képzési program típusa: némely iskolarendszerben megkülönböztetik az egyetemre és a munkaerőpiacra közvetlenül felkészítő képzési típusokat, melyek a tananyagot tekintve is igen eltérőek.

Az oktatás szintje: néhány országban a 15 évesek egy része felső középfokú képzésben, másik része alsó középfokú képzésben vesz részt. Más országokban egy iskolában találhatóak a különböző szintű programok. A tananyagban meglévő különbségek az első esetben az iskolák közötti, a második esetben az iskolán belüli különbségeket növeli.

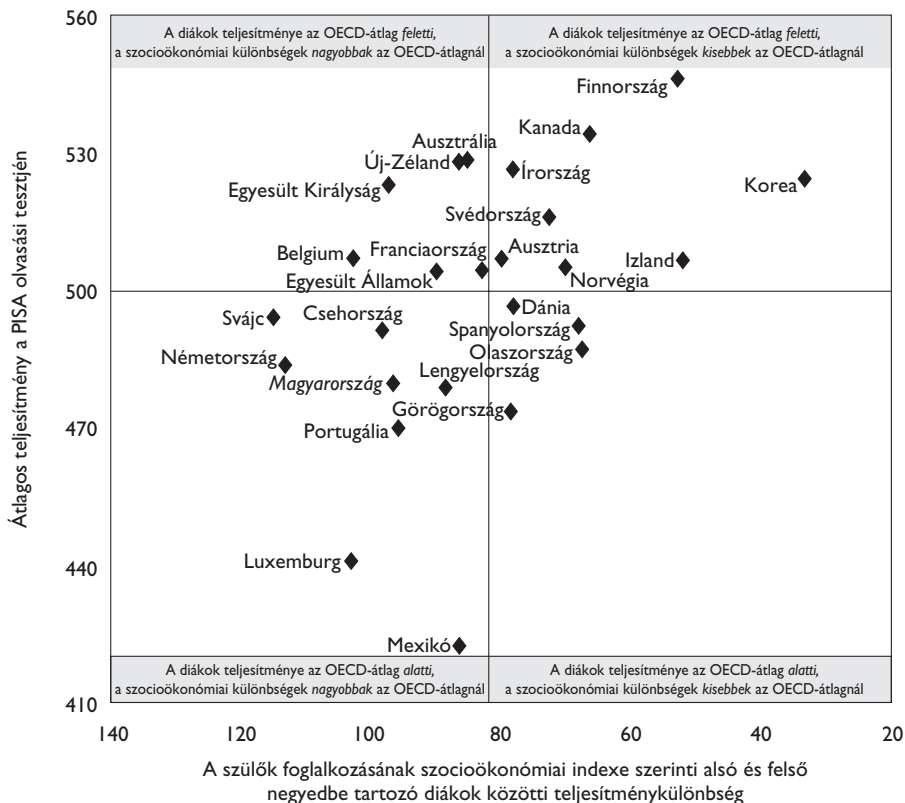
Társadalmi-gazdasági háttér: az iskolák körzete gyakran igencsak különbözik a társadalmi-gazdasági jegyeit tekintve. Az eltérő tanulói összetétel befolyásolhatja a tanulók teljesítményét.

Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

ben, és hogy a legalacsonyabb és a legmagasabb foglalkozási státusú családok gyerekeinek teljesítménye ezen a téren mennyire különbözik, négy országcsoportot különböztethetünk meg. A skandináv országokban (elsősorban Finnország) a magas átlagos teljesítmény a jellemző, ahol kicsik a tanulók közötti különbségek. Az angolszász országokban a magas teljesítmény már a tanulók közötti nagyobb különbségekkel párosul. A dél-európai országok többségében nincs nagy, a családi háttérnek betudható differencia a tanulók teljesítménye közt, de az átlagos teljesítmény alatta van az OECD-átlagnak. A német nyelvterületen és a közép-európai országokban viszont nagy a szülők foglalkozási státusának a hatása a teljesítményekre, de ezen országok diákjai is rendre az OECD-országok átlaga alatt teljesítettek (lásd 9.3. ábra és Függelék 9.3. táblázat). Ezekben az országokban az oktatásra fordított összegek közismerten igen különbözőek, tehát az eltérések nem feltétlenül függenek össze az ország gazdasági fejlettségének szintjével. Az országok elhelyezkedése alapján (lásd 9.3. ábra) ugyanakkor arra lehet következtetni, hogy bizonyos országcsoportok oktatási kultúrájában lehet valami közös. Finnországban és Svédországban nagy autonómiával rendelkeznek az iskolák, ahol kiemelt figyelmet for-

9.3. ábra

Az olvasási átlagteljesítmény és a legjobban, valamint a leggyengébben teljesítő tanulók szüleinek foglalkozási indexe közötti különbségek összefüggései



Forrás: Education at a Glance, 2002

dítanak az eltérő háttérű és képességű gyermekek oktatási igényeinek kielégítésére, a méltányos oktatásra. Ezekben az országokban nincsen lehetőség arra, hogy a gyengébben teljesítő diákokat átirányítsák más iskolákba, vagyis nem alakulnak ki homogén osztályok vagy iskolák. Ebben az erősen integratív, befogadó jellegű oktatásáról ismert országcsoportban a teljesítmények iskolákon belüli különbségei meghatározóbbak, mint az egyes iskolák közötti különbségek (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).

Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az országcsoportok erősen szisztematikus elhelyezkedése arra utal, hogy a különbségek gyökere nem csak az iskolarendszerek jellegében, vagy az oktatásra fordított eszközök nagyságában meglévő eltérésekben keresendő. Az oktatási rendszerek eredményességét valószínűleg legerőteljesebben az olyan nehezen változó, mélyebb dimenziók befolyásolják, mint az adott ország kulturális, történelmi (vallási) hagyományai. *Ez arra figyelmeztet, hogy az iskola a társadalomba beágyazottan működik, így az iskolai eredményességben lecsapódó alapvető társadalmi egyenlőtlenségek gyors csökkentése sem várható pusztán magától az iskolától.*

9.2.1.2. Területi és települési különbségek

Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek területi dimenziója Magyarországon bőségesen dokumentált jelenség. A tanulók lakóhelye szerinti különbségek különösen szembeötlők az oktatási rendszeren belüli előrehaladás, a különböző továbbtanulási lehetőségekhez való hozzáférés, illetve az ezzel kapcsolatos aspirációk tekintetében (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). A települések nagysága szerint jelentős különbségek vannak az oktatás személyi feltételeiben, elsősorban a szakos pedagógusokkal való ellátottság szempontjából. Ugyanígy, nagy különbségek mutathatóak ki az oktatás tárgyi feltételeiben is, bár e tekintetben inkább a regionális és nem a települések közötti különbségek dominálnak. Jelentős eltérések figyelhetők meg továbbá az iskolai programok tartalmában és az intézmények működésében is. Ez utóbbi tekintetben meglepő tapasztalat, hogy a szülők bevonása az iskolák életébe a nagyobb településeken sokkal jellemzőbb, mint a kisebbekben (*Híves–Imre A.–Imre N., 2002*).

Köztudott, hogy Magyarországon a tanulók teljesítménye és lakóhelyük típusa között nagyon erős összefüggés mutatható ki. Minden erről szóló vizsgálat egybehangzóan látványos teljesítménykülönbséget mutat ki a különböző nagyságú településeken élő gyermekek között (*Jelentés..., 2000*). Ennek mértéke nemzetközi összehasonlításban is jelentősnek mondható. A háromezer lakosnál kisebb településeken és a Budapesten tanuló gyermekek teljesítménye között messze az OECD-átlagot meghaladó különbségek vannak (lásd *Függelék 9.4. táblázat*).

A város-falu dimenzióban mért egyenlőtlenségek nagyon nagynak mondhatóak. Ennek oka, hogy a területi dimenzión keresztül a nagymértékű szegregáció folytán a különböző településeken élő gyermekek eltérő szocioökonomiai háttére által gyakorolt hatás érvényesül. Más szavakkal: a tanulási eredményekben kimutatható egyenlőtlenségek mögött sokkal inkább az húzódik meg, hogy a szülőnek van-e érettségije vagy nincs, mint az, hogy milyen településen lakik a tanuló (*Molnár, 2002*).

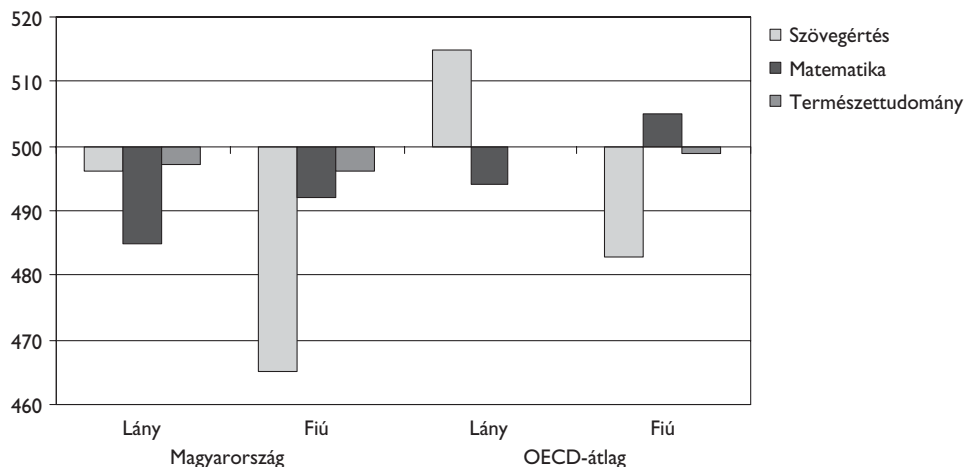
9.2.1.3. A nemek közötti különbségek

A két nem között történetileg különféle okokból alakultak ki az egyenlőtlenségek, és valamilyen formában (anyagi helyzet, hatalom, presztízs stb.), illetve mértékben máig fennmaradtak. A modern társadalmak egyenlőtlenségei közül az *oktatás* az a terület, ahol a legnagyobb mértékű a lányok hátrányainak a csökkenése, sőt a trendek megfordulása

tapasztalható. Az utóbbi évtizedekben kétféle változási irány is megfigyelhető a fejlett társadalmakban. Egyrészt növekszik a lányok iskolázottsági szintje, másrészt az alapvető képességek és kompetenciák terén is javul a lányok relatív (a fiúkhoz viszonyított) teljesítménye. Ezek a tendenciák Magyarországon is megfigyelhetőek. A szakmaszerzésre orientált középfokú képzésben továbbra is lényegesen több fiú vesz részt, de a felsőfokú képzésben 1995-től megfordultak a korábbi belső arányok, immáron több lány iratkozik be valamilyen felsőoktatási intézménybe, mint fiú (lásd *Függelék 9.5. táblázat*). A tanulási eredményekben is jellegzetes különbségeket találhatunk a lányok és a fiúk között. A PISA 2000 vizsgálat olvasásteljesítményeinek részletes elemzését tartalmazó tanulmány szerzői arra hívják fel a figyelmet, hogy a lányokhoz képest a fiúk minden országban alulteljesítenek (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Mind Magyarországon, mind az OECD-országokban lényeges különbség van a szövegértésben a nemek átlagteljesítményében a lányok javára (lásd *9.4. ábra* és *Függelék 9.6. táblázat*). Matematikában a fiúk kicsi fölénye érezhető, a természettudományban pedig gyakorlatilag nincsen különbség.

9.4. ábra

A 15 éves fiúk és lányok átlagos teljesítménye (szövegértés, matematika, természettudomány) Magyarországon és az OECD-országokban, 2000



Forrás: Molnár, 2002

Ha a szövegértés műveleteinek belső eredményeit nézzük, azt láthatjuk, hogy a bonyolultabb kognitív tevékenységet igénylő reflektálásban és értékelésben a lányok az OECD-országok átlagában 45 ponttal magasabb szintet érnek el, mint a fiúk. Ugyanez a különbség az egyszerűbb információkeresésnél 24 pont (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). Ezt a különbséget – a szakértők értékelése szerint – esetleg befolyásolhatják a két nem eltérő műfajú olvasmányai is. A fiúk elsősorban képregényeket, újságokat és weboldalakat szeretnek olvasni, a lányok inkább a szépirodalmat (regényeket) kedvelik. A fiúknak fele saját bevallása szerint csak akkor olvas, ha muszáj. Ez az arány a lányoknál körülbelül 25% (*Vári, 2003*).

Matematikában és a természettudományos műveltségben kisebbek a nemek közötti teljesítménykülönbségek, és ezeken a területeken a fiúk teljesítménye némileg jobb. Az OECD-országokban átlagosan 11 ponttal magasabb a fiúk teljesítménye, de csak az országok felében szignifikáns statisztikailag a különbség. A természettudományos műveltség esetében hat országban a fiúk, másik hatban pedig a lányok teljesítménye szignifikánsan jobb. A lányok és fiúk a PISA-eredmények szerint abban is különböznek, hogy más-más tanulási stratégiát preferálnak. A lányok a fiúkkal szemben bevallásuk szerint inkább kontrollálják saját tanulási folyamataikat, ugyanakkor ők arra is hajlamosabbak, hogy előnyben részesítsék a memorizálási eljárásokat (lásd még a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

9.2.2. Nyelvi és kulturális különbségek

A kisebbségi lét – elsősorban a többségtől eltérő nyelv és kultúra miatt – szintén egyenlőtlenségek forrása lehet. A demokratikus államokban legitim társadalompolitikai cél a nyelvi-kulturális kisebbségek oktatáshoz fűződő jogainak tiszteletben tartása. A kisebbségekkel kapcsolatos oktatáspolitikák azonban többféle paradigma szerint jellemezhetőek. A fejlett országokban – némi egyszerűsítéssel – kétféle modell körvonalazható: az egyik a *nemzetiségi*, a másik a *multikulturális oktatásé* (Forray–Cs. Czachesz–Lesznyák, 2001). A nemzetiségi oktatás alapelve az, hogy a nemzetállam határai között élő államalkotó népcsoportoknak a formális iskoláztatás keretében is jogot ad anyanyelvük és (bizonyos mértékben) kultúrájuk továbbörökítésére. A multikulturális oktatás más alapelve épül: az iskolázáshoz, a saját kultúrához való jogot egyéni, állampolgári jogként értelmezi. Elvben nem tesz különbséget a honosság, nyelv, vallás, szokások stb. tekintetében. Elismeri és vallja – legalábbis elvben – a különböző kultúrák és nyelvek egyenértékűségét. Ebből az is következik, hogy az állam a multikulturális paradigma esetében általában nem szervez a más anyanyelvűeknek külön iskolákat.

Magyarországon a nemzetiségi oktatás az érvényes modell. Ez az úgynevezett történeti kisebbségek esetében működő gyakorlat. A nemzetiségi oktatás, ahogyan ez Magyarországon kialakult, kollektív jog alapján működik, és kevésbé érzékeny az eltérő kultúrák egymáshoz való közelítésére. A hazai nemzetiségi iskolák elsőrendű célja a nemzetiségi nyelv tanítása, megőrzése. Ugyanakkor a többségi oktatás szinte nem is vesz tudomást a nemzetiségi, kisebbségi és bevándorló tanulók nyelvéről, történelméről, kultúrájáról. A többségi oktatás tartalmi csak kivételesen reflektálnak az egyének ilyen jellegű nyelvi, kulturális különbözőségeire.

A kisebbségi csoportok oktatásával kapcsolatban gyakran felmerülő másik kérdés a *homogén iskolák/csoportok létrehozása, illetve a szegregáció problémája*. A demokratikus államok általában inkább tartózkodnak attól, hogy az állami/önkormányzati oktatási rendszeren belül homogén kisebbségi iskolákat támogassanak, mivel ez – álláspontjuk szerint – kontaktushány és kölcsönös kommunikációs okok miatt szegregációhoz vezethet. Másrészt fontos érdekek és érvek szólhatnak a kisebbségi iskolák és csoportok önkéntes, a részt vevő kisebbségi csoportok szándéka szerinti létrehozása mellett. Ilyenek: a kisebbségi tanulók külön intézményben nevelése megkönnyítheti közös kulturális örökségük elsajátítását és gyakorlását, igényes és méltányos oktatási feltételek közé kerülve a tanulók tanulási teljesítményét is előnyösen befolyásolhatja.

9.2.2.1. A nemzetiségi oktatás formái

Magyarországon 1988-tól három oktatási formában folyik a képzés: az anyanyelvű, a kétnyelvű és a nemzetiség nyelvét tantárgyként bevezető oktatás formájában. E fogalmak oktatáspolitikai tartalma az elmúlt időszakban változott, s előfordult, hogy egy korábban kétnyelvű oktatás fogalmával jelzett pedagógiai hatásrendszert nyelvoktatóvá nyilvánítottak. A nemzetiség nyelvének tanítási nyelvként való alkalmazása nemzetiségpolitikai, nyelvpolitikai kérdés.

Az utóbbi bő évtizedben az anyanyelvű képzésben részesülő tanulók száma csökkent, a kétnyelvű képzésben viszont nőtt. A kétnyelvű oktatás jelenleg mind a tanulólétszámot, mind az intézmények számát tekintve összességében jobb helyzetben van, mint a korszak elején, de a lendület 1995-1996 környékén megtört, s átadta a helyét a nyelvoktató programoknak. Ez utóbbiak természetesen a nyelvtanulás és a nemzetiségi kultúra átörökítése szempontjából sokkal kevésbé hatékonyak, mint az anyanyelvű vagy kétnyelvű programok (Vámos, 2002a). A nyelvoktató programban, tehát a nemzetiségi nyelvet pedagógiailag a legkevésbé hatékony változatban tanulók adják a tanulólétszám növekedésének bázisát. A nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók mintegy 90%-a csak korlátozott keretek között (nyelvoktató oktatás) tanulja a nemzetiségi nyelvet (lásd *Függelék 9.7. táblázat*). A nyelvoktató nemzetiségi általános iskolai oktatás után a tanulók nagy százaléka *nem nemzetiségi középiskolában tanul tovább*. Az anyanyelvű és kétnyelvű oktatásban részt vevők nagyobb arányban választanak nemzetiségi középiskolát, míg a nemzetiség nyelvét tantárgyként tanulók közül ebben az intézményben csak mintegy 10% marad az érettségig (Vámos, 2002a).

A nemzetiségi anyanyelvi tanítást folytató középiskolák száma 1999/2000-ben 14 volt, nyelvoktatás hét intézményben folyt, lényegében német és egyetlen szlovén programban. A legtöbb középfokú oktatási továbbhaladási lehetősége a német nemzetiségnek van (lásd *Függelék 9.8. táblázat*). A nemzetiségi középiskoláztatás szerkezetileg nem nyújt az általános iskolát végzőknek a többségi oktatással azonos választási lehetőséget: az 1999/2000. tanévben szakközépiskolát csak a német nemzetiség kínált, azt is csak két szakmacsoportban (idegenforgalom, külkereskedelem). A nemzetiségi középiskolák programkínálata (4, 6, 8 évfolyamos gimnázium, szakközépiskola) is eltér a közoktatás egészének arányaitól. A nemzetiségi oktatásban hiányzik a szakmunkásképzés, kevés a szakközépiskola is.

9.2.2.2. Bevándorlók

Hazánkban 1990 után *megnőtt a tartósan és legálisan nálunk élő külföldiek száma*. A regisztrált menedéket kérők száma az elmúlt 10 évben összesen mintegy 160 000 fő volt, legtöbben a volt jugoszláv területekről (85 490 fő) és Romániából (54 911 fő) jöttek. Az egyéb országokból, illetve az Európán kívüli területekről érkezők száma és aránya az utóbbi öt-hat évben évente 20-50%-kal nő (Vámos, 2002b).

A külföldi tanulókra vonatkozó statisztikai adatok gyűjtését 1995 óta végzi az Oktatási Minisztérium. Az adatok nem teljesek, mert valószínűsíthető, hogy a tankötelesek egy része nem jár iskolába. Bizonytalan a bizonyítvány nélküliek vagy a menekültstátussal még nem rendelkező kérelmezők iskolai adminisztrációja is. Sokan pedig külföldi fenntartású iskolába járnak, ahonnan a magyar közoktatás nem nyer adatokat. Emiatt a tényleges létszám, s annak származási ország szerinti megoszlása, anyanyelve nem ismert. Az Oktatási Minisztérium statisztikai bázisában rendelkezésre álló adatok

szerint az elmúlt öt évben a külföldi tanulók összes száma és azoknak az iskoláknak a száma, ahol tanulnak, folyamatosan nő (lásd *Fiiggelék 9.9. és 9.10. táblázat*). A külföldi tanulók az általános iskolásoknak nem egész fél százalékát, a középiskolásoknak pedig mintegy 1%-át teszik ki. Nem jellemző, hogy egy iskolán belül egy osztályba járnának. Ez még ott sem nagyon fordul elő, ahol nagyobb kolóniában élnek (például Budapesten, a Józsefvárosban a kínaiak), vagy ahol menekült táborok vannak a környezetben. Az ilyen általános iskolákban a külföldi tanulólétszám 10-25 fő körül mozog. Ez az arány elmarad azoktól a külföldi példáktól, amelyek szerint egy-egy iskolába akár 50%-nyi külföldi tanuló is jár (*Vámos, 2002b*).

A külföldi tanulók *iskolátípus szerinti megoszlása* az elmúlt 5 évben átalakult. Míg 1995/1996-ban a gimnazisták aránya körükben 56% volt, addig ez az arány az 1999/2000. tanévben már csak 52% körül alakult. Ennek a csoportnak tehát az általános képzésben való részvétele magasabb, mint a korosztály egészében. A szakképzésben való részvétel növekszik, elsősorban a Romániából és Ukrajnából bevándorolt vagy onnan átjáró magyar nemzetiségű tanulók választják ezt a képzési formát. A nem magyar anyanyelvű külföldi tanulók inkább a gimnáziumba törekszenek, főleg azok, akik nem szándékoznak végleg Magyarországon letelepedni (*Vámos, 2002b*).

Azoknak az iskoláknak a többsége, ahova külföldiek járnak, *magyar tannyelvű*. Keresettek még a kétnyelvű iskolák (elsősorban a közvetítő nyelv miatt), továbbá a nemzeti-ségi iskolák bizonyos országból érkezők esetében. A magyar nyelv az önkormányzati iskolákban – elenyésző kivételtől eltekintve – csak anyanyelvként tanulható, amely a külföldiek számára – a követelmények magas foka miatt – nem hatékony. Gyakori, hogy a külföldiek nyelvi okok miatt (nem beszélnek/írnak magyarul) eleve alacsonyabb évfolyamra kerülnek, vagy évet ismételnék.

A magyarnak mint idegen nyelv tantárgynak nincs helye az órateroben. A tanulók alacsony száma miatt az iskolák nem képeznek számukra külön csoportot, de a tanárok sincsenek felkészülve e tárgy oktatására, ezért sokan abban bíznak, hogy a külföldi gyerekek spontán módon elsajátítják az iskolai magyar nyelvet. Magyarország civilizációja sem tantárgy sehol, így a honosításhoz szükséges ismeretek megszerzését az iskola nem biztosítja.

Az önkormányzati, hazai alapítványi, egyházi és magániskolák többsége nem teszi, nem tudja lehetővé tenni azt sem, hogy külföldi tanulói tanulhassák anyanyelvüket. A külföldi fenntartású intézményeknek mintegy fele képes erre. Azok a tanulók vannak könnyebb helyzetben, akiknek anyanyelve valamely világnyelv vagy Magyarországon tanulható idegen nyelv. Akiknek anyanyelve kevésbé ismert, ott a tantervkészítés is próbára teheti a szakembereket (például pastu, azeri, farszi nyelv). Az önkormányzati és a hazai alapítványi és magániskolák igazgatóinak állítása szerint a külföldiek mintegy 10%-a kéri anyanyelvének tanulási lehetőségét (*Vámos, 2002b*).

A külföldi tanulók iskolai szocializációja, nyelvi-kulturális jogainak érvényesülése a kisebbségi oktatáshoz hasonlóan szintén problémákkal teli folyamat, amelynek fókuszában a tanulás és annak nyelve, illetve a beilleszkedés áll. A tanárok és a tanulók eltérően ítélik meg a folyamat egyes elemeit. A magyar nyelvtudásbeli hiányosságokat a szaktanárok gondnak tartják, míg a beilleszkedést-befogadást többnyire problémamentesnek ítélik. A tanulók az iskola világában esetleg az osztályfőnökben találnak támaszt, aki sokszor egyedül, szakmai szolgáltatások nélkül végzi munkáját.

9.2.2.3. A cigány tanulók oktatása

A cigány tanulók oktatásáról szóló rendelkezésünkre álló információk elegendőek arra, hogy megbecsülhessük a problémák súlyát, és kísérletet tegyünk a problémák okainak megértésére, arra azonban, hogy a problémák pontos mértékét megállapítsuk, már nem. Az oktatásstatistikák és a magyar oktatási rendszerben tanuló gyermekek teljesítményét mérő vizsgálatok eredményei nem tartalmazznak a cigány és nem cigány tanulók oktatási rendszeren belüli előrehaladását és tanulási eredményeik összehasonlítását lehetővé tevő információkat. Ugyanígy, nem rendelkezünk adatokkal a cigány gyermekek részvételének térbeli és iskola típusok szerinti megoszlásáról sem. Ennek következtében a cigány tanulók oktatásáról szóló helyzetkép kialakítása során néhány szociológiai kutatás eredményeire, jogvédő szervezetek jelentéseire és az irodalomban szórványosan fellelhető információkra kell hagyatkoznunk. Mindezek miatt nem áll módunkban az elmúlt években zajló folyamatok pontos és naprakész feltérképezése és elemzése.

A kilencvenes évek első felében készült reprezentatív szociológiai kutatás eredményei azt bizonyították, hogy a cigány és nem cigány népesség iskolázottsága tekintetében a korábbi évtizedekben dokumentált szakadék lényegében nem csökkent (lásd 9.1. táblázat).

9.1. táblázat

A nem cigány és cigány népesség iskolázottsága, 1994 (%)

Iskolai végzettség	Nem cigány	Cigány
0 osztály	0,3	9,1
1–7 osztály	11,2	32,6
8 osztály	35,8	45,8
Szaktanulmányok	19,4	10,7
Érettségi	23,8	1,6
Felsőfok	9,5	0,2
Összesen	100,0	100,0

Forrás: Havas–Kemény–Liskó, 2001

Hasonló kép alakult ki a cigány gyermekek beiskolázási adatainak összehasonlításából. Noha a korábbi évekhez képest az érettségit adó középiskolákban tanuló cigány fiatalok aránya az 1981. évi 3,6 százalékról 1994-re 10,6 százalékra növekedett, a különbség a cigány és nem cigány tanulók között gyakorlatilag nem csökkent (Kemény I., 1996). Ez a növekedés is szinte kizárólag a cigány tanulók szakképzésben való részvételének növekedésével magyarázható, a gimnáziumokban továbbtanuló cigány gyermekek aránya elenyésző maradt. Habár az érettségivel záruló középfokú oktatás expanziója, a pécsi Gandhi Gimnázium mind a hat évfolyamának feltöltődése és az erre irányuló támogatási programok a kilencvenes évek során kismértékben növelhették a cigány tanulók középiskolai oktatásban való részvételének arányát, nincs a birtokunkban olyan adat, amely azt valószínűsítene, hogy ez a beiskolázási szakadék számottevő mértékben csökkent volna (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Hasonlóan lesújtó képet mutatnak az oktatási rendszeren belüli előrehaladásról szóló egyéb indikátorok is. Egy 2000-ben végzett kutatás eredményei szerint a vizsgálat mintájában szereplő hatodik osztályos cigány tanulók negyedének tanulmányai során legalább egyszer évet kellett ismételnie (Havas–Kemény–Liskó, 2001). A cigány tanulók nevelésében-oktatásában kimu-

tatható relatív és abszolút eredménytelenség oka egy bonyolult, több egymást átfedő dimenzióban leírható problémahalmaz összegződő hatásának tulajdonítható (lásd a *kerekes írást* és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet).

Több kutatás bizonyította már a magyarországi cigány családok alacsony szociális státusa és a cigány gyermekek iskolai teljesítménye közötti szoros kapcsolatot. Így például a 2000-es cigányvizsgálat egyértelmű kapcsolatot mutatott ki a bukások száma, valamint a szülők iskolai végzettsége és lakóhelyének a település közepétől való távolsága között. A kutatás eredményei szerint az első osztályban elért tanulmányi eredményekhez képest a cigány tanulók teljesítménye a hatodik osztály végére átlagosan közel 10 százalékkal csökken. A megkérdezett pedagógusok a teljesítményromlás okaiként egyebek között a hiányos taneszközöket, a nem megfelelő otthoni tanulási körülményeket, az otthoni tanulásra fordítható időt csökkentő családi munkamegosztást, a családi problémák miatt az átlagosnál gyakoribb hiányzást, valamint a szülői támogatás hiányát sorolták fel. Az átlagosnál jobban romlik a tanulmányi eredménye a nagyvárosban élő cigány gyermekeknek, a külterületi lakóhelyen és cigánytelepen élőknek és az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek (Havas–Kemény–Liskó, 2001). Igen sok esetben, főleg a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók esetében a gyermekek iskolai teljesítményét rontja az elvárásokhoz képes fejletlen magyar nyelvi kompetenciájuk is.

A kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai kudarcának lehetséges okai

A kisebbségi csoportnak a többségi társadalomban elfoglalt kedvezőtlen pozíciói. Az ebben a tekintetben feltárható egyenlőtlenségek leírhatóak néhány viszonylag egyszerű változó segítségével. Ezek a kisebbségi csoport státusára (gazdasági, szociális, szociohistóriai és nyelvi státus), a kisebbségi csoport demográfiai jellemzőire (eloszlás és nagyság), valamint a kisebbségi csoport formális és informális intézményes támogatottságára (média, oktatás, kultúra, közigazgatás, üzleti szervezetek stb.) vonatkoznak.

A kisebbségi jogok érvényesülésének hiánya. A nemzetközi kisebbségvédelmi jogrendszer és ezzel többé-kevésbé összhangban a magyar jogrendszer meglehetősen sok, a kisebbségek nyelvével, kultúrájával és önszerveződésével kapcsolatos jogot tartalmaz. Ezek a jogok a kilencvenes években beépültek az oktatás jogi szabályozásába is. A nagyobb nemzeti kisebbségek nyelvi-kulturális és ezekhez kapcsolódó önszerveződési jogai az oktatási szolgáltatásokban kielégítő módon érvényesülnek, a cigány tanulók oktatásában viszont alig.

A kisebbségekhez tartozó gyermekek hátrányos megkülönböztetése. A kisebbségekhez tartozó tanulókkal szemben érvényesülő intézményesült és rejtett diszkrimináció nem csupán emberi jogi értelemben elfogadhatatlan, de közvetlen hatással van a tanulók tanulási eredményeire is, tehát komoly pedagógiai hatékonysági problémák forrása is.

Az oktatás méltányosságának mértéke. Ez alapvetően arra utal, hogy az iskolák milyen mértékben képesek kompenzálni a különböző társadalmi (szociális, területi, az egyéni képességekkel vagy az etnikai háttérrel összefüggő) hátrányok iskolai teljesítményekre gyakorolt negatív hatását. Az ilyen irányú pedagógiai felkészületlenség erős oktatási rendszeren belüli szelekciós nyomást eredményezhet.

Forrás: Radó, 2001

A kisebbségi jogok érvényesülése, tehát a saját nyelv és kultúra tanulásához való hozzáférés lehetősége nem egyformán érinti a különböző magyarországi cigány csoportokat. Ez a probléma természetesen lényegesen kisebb súlyú a Magyarországon többségben levő magyar anyanyelvű (romungro) családok esetében, mint a cigány vagy beás anyanyelvű cigány gyermekek esetében. Az úgynevezett felzárkóztató programok kisebbségi kulturális tartalma nem igazán színvonalas, a cigány nyelv oktatásának feltételei pedig szinte mindenhol hiányoznak. Az egyetlen cigány nemzetiségi program alapján működő oktatási intézmény Magyarországon a Gandhi Gimnázium. Egy kicsit tágabban értelmezve a kérdést, a kisebbségi jogok alapját képező szabad identitásválasztás elvének érvényesülése szempontjából a magyar oktatási rendszerben anyanyelvétől függetlenül hátrányos helyzetben van minden cigány gyermek. Ennek oka elsősorban az, hogy a magyar iskolákban – néhány kivételtől eltekintve – nem alakult ki olyan befogadó légkör, s nem honosodott meg olyan multikulturális elemeket magába olvasztó pedagógiai program, ami a cigány gyermekek számára megkönnyítené a tanulási siker szempontjából nélkülözhetetlen pozitív identitás kialakítását.

A cigány tanulók hátrányos megkülönböztetésének legnyilvánvalóbb formája a pedagógiai program tartalmával nem indokolható elkülönített (szegregált) oktatás, amely jelentős mértékben a lakóhelyi szegregáció és a demográfiai folyamatok eredménye. E két tényező hatására a magyar iskolarendszerben a cigány tanulók jelentős mértékű koncentrációja megy végbe. Ezt a folyamatot erősíti a nem cigány tanulók elvándorlása azokból az iskolákból, amelyekben a cigány tanulók aránya elér egy bizonyos mértéket. Az átlagosnál jelentősebb mértékben nő a cigány tanulók aránya a kistelepüléseken és azokban a nagyvárosi iskolákban, amelyekben már a kilencvenes évek elején is jelentősebb számban tanultak cigány gyermekek. A cigány gyermekeknek az iskolatípusok, illetve intézmények közötti egyre egyenlőtlenebb eloszlását lényegében ugyanazok a mechanizmusok váltják ki, mint a lakóhelyi szegregáció hatására kialakuló elkülönülést. Az iskolákon belüli szegregációt ezzel szemben alapvetően maguk az intézmények hozzák létre. Ezt mutatja, hogy a 2000-es cigányvizsgálatba bevont 192 iskolában, ahol a cigány gyermekek aránya átlagosan 40 százalék volt, 157 olyan osztály működött, amelyben nem volt egyetlen cigány tanuló sem, és 311 olyan, ahová csak cigány gyermekek jártak (*Havas–Kemény–Liskó, 2001.*) Ezekben az iskolákban durván minden hatodik osztály homogén tanulócsoporthoz tartozott. Az iskolán belüli elkülönítés legjellemzőbb oka az, hogy az intézmények ennek révén kísérik meg elejét venni a nem cigány tanulók elvándorlásának. Az elkülönítés egy másik, egyre nagyobb figyelmet követelő formája a cigány gyermekek gyakori átirányítása speciális iskolákba, illetve osztályokba. (A probléma súlyát bizonyítja, hogy a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa 1999-ben önálló vizsgálatot folytatott a cigány gyermekek speciális iskolai oktatásáról.)

Ami az oktatás méltányosságát, a cigány gyermekeket sújtó hátrányok pedagógiai eszközökkel történő ellensúlyozását illeti, a magyar oktatási rendszerben uralkodó pedagógiai-módszertani kultúra ellentmondásaira kell felhívunk a figyelmet: a differenciált pedagógiai eszközöket Magyarországon igen kevésbé alkalmazzák (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Ennek elterjedését nem segíti az oktatás rendszerkörnyezete sem; a tantervi szabályozás változatlanul nyomás alatt tartja a pedagógusokat, a pedagógusképzésnek nem kötelező eleme a differenciált nevelésre való felkészülés, a nélkülözhetetlen módszertani készségek egy jelentős részének (mint például a fejlesztő pedagógia vagy logopédia) elsajátítása pedig jórészt

változatlanul az elkülönült gyógypedagógiai képzés falai közé szorul. Ezt jól mutatja a Gandhi Közalapítvány Roma Pedagógiai Szolgáltató Irodája által 175 cigány gyermeket nagyobb számban nevelő iskola igazgatói között a továbbképzési igényekről készített felmérés. Eszerint a cigány kultúra megismerését szolgáló képzések mellett a legnagyobb súllyal a pedagógiai-módszertani továbbképzések iránti igények fogalmazódtak meg (Liskó, 2001).

9.2.3. Egyéni különbségek

Az olyan diákok, akik az átlagosnál lassabban vagy éppen gyorsabban tudnak haladni, külön odafigyelést igényelnek. A fogyatékkal élők, illetve a kiugróan tehetséges gyerekek speciális igényeket támasztanak az oktatás felé.

9.2.3.1. A speciális oktatás

A közoktatásról szóló törvény, valamint a hozzá kapcsolódó miniszteri rendeletek nemcsak a tankötelezettséget írják elő, hanem egy új – a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való – jogot is biztosítanak azoknak a gyermekeknek, akiknek fejlődési sajátosságai akadályozzák a tankötelezettség szokásos teljesítését.¹ A különleges gondozáshoz való jog a különtámogatás különböző formáinak bevezetését teszi szükségessé a közoktatási rendszerben. A különtámogatásra jogosult gyermekeket a közoktatási törvény két nagy csoportba sorolja: (1) *Sajátos nevelési igényű tanulók*: testi-mozgásszervi fogyatékos, érzékszervi fogyatékos, értelmi fogyatékos (ezen belül a tanulásban akadályozott), beszéd-fogyatékos és más fogyatékos (ezen belül például az autista, a részképeségzavarral küzdő, diszlexiás, kóros hiperaktivitást mutató stb.) gyermekek és tanulók. (A különtámogatásra való jogosultságot az Országos és a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok határozzák meg.) (2) *Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek és tanulók*. (A különtámogatásra való jogosultságot a Nevelési Tanácsadók határozzák meg.)

A közoktatásról szóló törvény további gyermekcsoportokat is nevesít, akik nem tartoznak a különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog hatókörébe, de akik mégis különtámogatásra szorulnak. Ezek a csoportok a következők: a) az iskola 1–4. évfolyamán egyéni továbbhaladásra engedélyezett tanulók; b) a tankötelezettség életkori határai után a 9. és 10. évfolyamon felzárkóztató oktatásban részesülő tanulók; c) hátrányos szociális helyzetű tanulók; d) tanulási kudarcnak kitett tanulók; e) felzárkóztatást igénylő tanulók; f) nemzeti vagy etnikai kisebbségbe tartozó tanulók. E tanulói csoportok nem mindig különíthetők el egymástól. Esetenként ugyanannál a gyermeknél többféle ok is indokolja a különtámogatást. Ezekben a csoportokban a különtámogatási formákat a törvény szerint a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai programjában kell szerepeltetni. Ezek a következők: differenciált oktatás keretében az elmaradások csökkentése, megszüntetése; külön osztályok szervezése; a kötelező és szabadon választható tanórák keretében sajátos ellátási formák alkalmazása; osztálylétszámok meghatározott csökkentése (pl. integráltan tanuló gyermek befogadása esetén); a kiegészítő normatívák differenciált meghatározása.

¹ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 23. § (1) bekezdés.

A fentiek figyelembevételével a törvény a gyermekek/tanulók három nagy csoportját különíti el. Az első csoportba tartozik a gyermekek/tanulók 80-85 százaléka, ők az ép tanulók. Ezeknél a tanulóknál az egyedi sajátosságokhoz való igazodás bár nem egyforma, de egységes abban az értelemben, hogy külön törvény nem szabályozza, hanem a szokásos, elvileg differenciált oktatás keretében valósul meg, és az iskola, illetve a pedagógus hatáskörébe tartozik. A második csoportba tartozik az a kb. 10-15 százaléknyi gyermek/tanuló, akiket a közoktatási törvény külön nevesítve megemlít, és akiknél különböző formában olyan többlettámogatásokat biztosít, amelyek – szándékuk szerint – számukra az átlagnál hatékonyabb szolgáltatások, ellátási formák nyújtását teszik lehetővé. A harmadik csoportba tartoznak a különleges gondozáshoz, rehabilitációs foglalkozáshoz való jog körébe tartozó fogyatékosok, valamint a beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermekek és tanulók. Az e csoportba tartozók aránya 5-10 százalék.²

A magyar törvényi szabályozás a különtámogatást igénylők problémáját rendkívül sokoldalúan, differenciáltan, az ellátások fejlődésének aktuális és kívánatos szintjét jól leképezve szabályozza. Természetesen a további szabályozási finomítások mindig szükségesek, de nemzetközi összehasonlításban azt lehet mondani, hogy kiváló jogi normákat teremt a fogyatékos gyermekek különtámogatásához. Az oktatási statisztikák az ép gyermekek (első csoport) és a fogyatékos gyermekek (harmadik csoport) közoktatási intézményeire vonatkozóan az alapvető információkat tartalmazzák. Nehéz azonban információkat szerezni a fent említett „második csoport”-ról, holott a megfelelő intézkedések éppen ebben a viszonylag népes csoportban különösen eredményesen segíthetnék a hátrányok halmozódásának és a társadalmi leszakadásának a megelőzését (*Mesterházi, 2002*).

A Magyarországon kialakult rendszer alapintézményei a szakértői és rehabilitációs bizottságok. A bizottságok feladata három területet fog át: (1) a fogyatékoság szűrése, vizsgálata (szakértői tevékenység); (2) javaslattétel a vizsgálati eredmények alapján a gyermek/tanuló különleges gondozás keretében történő ellátására, az ellátás módjára, formájára, helyére, valamint az ellátáshoz kapcsolódó pedagógiai szakszolgáltatásra (rehabilitációs tevékenység); (3) a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek megjelölésének vizsgálata (rendszerfejlesztő tevékenység). A szakértői tevékenység, amely a különleges ellátásra való jogosultság megállapítását célozza, a következő területeken történik: korai fejlesztés, óvodai nevelés, iskolai nevelés-oktatás, fejlesztő felkészítés, kiegészítő pedagógiai szakszolgáltatások (logopédia, konduktív pedagógia, gyógytestnevelés). E területen a bizottságok feladatai az utóbbi tíz évben jelentősen megnövekedtek. Törvényi szabályozás alapján 1993 óta létezik a 0–3/5 éves korú gyermekek korai fejlesztése (törvényi szabályozás nélkül több évtizede létezik már Magyarországon), valamint a súlyosan-halmozottan fogyatékos 5–18/20 éves gyermekek és fiatalok fejlesztő felkészítése. A „más fogyatékos” (pervazív fejlődési zavar, részképesség- és iskolai teljesítményzavar) kategória törvényi szinten 1993-ban jelent meg először. Ezeknek az

² A speciális képzés nemzetközi összehasonlítása igen nehéz, miután ezeket a csoportokat gyakran eltérően definiálják. A különböző országok a közoktatási törvényeikben a különtámogatásra szoruló gyermekeket a magyartól gyakran eltérő elnevezéssel és indokolással határozzák meg. Németországban például a tanulásban akadályozott tanulók köre (a fogalmi leírás és a gyakoriság) hozzávetőlegesen megegyezik a hasonló magyar népességcsoporttal (Lernbehinderte). Ezzel szemben Angliában a különtámogatásra szoruló teljes népességet tekintik egy fogalomhoz tartozó csoportnak (children with learning difficulties).

„új” fogyatékosági típusoknak, valamint az „új” korcsoportoknak törvényileg szabályozott megjelenésével a bizottságok tevékenysége (a korábbi, ún. áthelyező eljárás lefolytatásához képest) lényegesen sokrétűbb lett. A bizottságok végzik az integrált óvodai és iskolai nevelés egyedi feltételeinek megállapításához szükséges vizsgálatokat, a felmerülő problémák esetén a kontrollvizsgálatokat, valamint részt vesznek a hivatalból indított vagy államigazgatási eljárás keretében végzett vizsgálatokban (pl. a fogyatékosok ápológondozó otthonában való elhelyezésével vagy a szakértői véleményeket ért szülői kifogásokkal kapcsolatban stb.).

Az utóbbi évek egyik leginkább vitatott oktatási kérdése Magyarországon a sajátos oktatási igényű tanulói csoportok szegregált vagy integrált oktatásának dilemmája. Az elkülönült speciális oktatási hálózatot egyre több kritika éri amiatt, hogy noha legtöbbször magas szakmai színvonalon látja el feladatait, nem mozdítja elő kellő mértékben az általa nevelt gyermekek társadalmi integrációját, sokszor a tanulók életesélyeit csökkentő oktatási parkolópályaként működik. Európa más országaihoz hasonlóan Magyarországon is felértékelődnek azok az oktatásszervezési módok, amelyek a speciális igényűek befogadására és ezzel az esélykülönbségek csökkentésére törekuszenek. Ennek jelentősége különösen nagy, mert – mint a régió más országaiban – a speciális oktatásba beiskolázott gyermekek száma nemzetközi összehasonlításban kiugróan magas. A témával kapcsolatos érzékenységet az is fokozza, hogy a speciális oktatási intézmények a cigány tanulók elkülönítésének intézményes csatornáivá váltak.

Egy, a témáról az OECD által készített nemzetközi összehasonlító tanulmány (*Special Needs...*, 2000) a speciális oktatási szükséglet három nagyobb csoportját különböztette meg. Az „A” kategóriába tartoznak a szervi rendellenességen alapuló fogyatékoságból, a „B” kategóriába tartoznak a nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségek-ből fakadó szükségletek, a „C” kategóriába pedig a olyan speciális szükségletek tartoznak, melyek alapja valamilyen társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemző (például kisebbségek vagy bevándorlók). Magyarországon a valamilyen szervi fogyatékoság alapján speciális oktatásba irányított gyermekek száma kiugróan magas (lásd 9.2. táblázat). (Az ennél is nagyobb cseh speciális oktatási beiskolázási arány azt jelzi, hogy ez a

9.2. táblázat

A speciális oktatási igények különböző kategóriáiba sorolt általános iskolás korú gyermekek aránya néhány európai országban, 1996 (%)

Ország	„A” kategória	„B” kategória	„C” kategória
Görögország	0,37	0,86	–
Törökország	0,41	–	–
Finnország	1,04	13,26	1,70
Hollandia	1,77	3,49	28,27
Olaszország	2,13	–	–
Franciaország	2,53	2,14	13,40
Spanyolország	2,56	0,74	0,74
Írország	2,57	6,68	10,48
Portugália	3,01	–	–
Magyarország	5,01	–	11,08
Csehország	8,02	–	–

Forrás: Special Needs ..., 2000

jelenség a kelet-közép-európai régió közös sajátossága.) Az is kiderül azonban, hogy az „A” kategóriába sorolt gyermekek arányát tekintve legnagyobb beiskolázási adattal rendelkező három ország nem különbözteti meg a nem szervi rendellenesség miatt keletkező speciális oktatási igényeket. Ez azt valószínűsíti, hogy ezekben az országokban – köztük Magyarországon – igen sok gyermek kerül szükségtelenül az „A” kategóriába.

Ami az integrált nevelésben részesülő speciális oktatási igényű („A” kategóriás) gyermekek arányát illeti, Magyarország az erősen elkülönítő európai országok csoportjába tartozik (lásd 9.3. táblázat és a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Az integrált nevelésnek gyakran hiányoznak a tárgyi és személyi feltételei. Egy, az Országos Közoktatási Intézet által 2000-ben az integráltan oktatott fogyatékos tanulók helyzetét vizsgáló kutatás feltárta, hogy gyakran hiányzik az egyéni foglalkozáshoz szükséges tanterem, alacsony arányban vannak jelen szakirányú pedagógusok. Az integráció elsősorban az alsó tagozaton jellemző, és nagyrészt a szülők kezdeményezik. A tanulmányi követelmények nagy mértékben azonosak az épekével, nem jelenik meg relevánsan a fogyatékos tanulók speciális tantervei szerinti követelmények figyelembevétele. A fogyatékosági kategóriák megoszlása helyszínenként nagy különbségeket jelez, de a vizsgált intézményekben szinte alig voltak jelen vak, alig látó vagy siket tanulók (Salné-Kőpatakiné, 2001b).

9.3. táblázat

A szervi fogyatékoságon alapuló speciális oktatási igényű gyermekek oktatásának helyszíne néhány európai országban, 1996 (%)

Ország	Speciális iskolák	Speciális osztályok	Normál osztályok
Olaszország	1,86	0,19	97,95
Portugália	18,72	3,01	78,27
Spanyolország	18,83	0,0	81,17
Írország	45,19	15,70	39,16
Magyarország	53,47	21,87	24,66
Csehország	53,49	12,26	34,25
Franciaország	67,46	26,30	6,24
Finnország	69,20	26,45	4,35
Görögország	85,37	8,93	5,69
Hollandia	87,41	0,0	12,59

Forrás: Special Needs..., 2000

Az integrált nevelés legfontosabb kérdése, hogy a befogadó intézményekben miként teremthetők meg a szükséges feltételek, hogyan biztosíthatóak a sajátos nevelési szükséglet megállapítása és szakszerű kielégítése (speciális pedagógiai feltételek), valamint a közös szociális tér (személyi, környezeti feltételek). A sikeres integráció egyik előfeltétele a befogadó óvoda vagy iskola vezetésének, munkatársainak, az ott nevelt gyermekek és azok szüleinek felkészítése, amely esetenként többéves folyamat is lehet. A felkészítés a pedagógusok esetében nem csupán az elfogadó attitűd kialakítását jelenti, hanem a megfelelően alapos továbbképzést is. Pedagógiai szempontból elsőrendűen fontos feltétel az integrációban közreműködő szakemberek (pedagógusok, gyógypedagógiai tanárok, terapeuták) együttműködése a közös pedagógiai tervezés, az egyéni tantermi segítség, a tantermen kívüli fejlesztés, a pedagógiai terápiás konzultáció, valamint a nevelőtestület és a szülők tájékoztatása terén (Mesterházi, 2002). A sikeres integráció feltételeinek megteremtése a közoktatásban egy hosszú idejű fejlesztési folyamat eredménye lehet, melynek

A speciális iskolák funkcióváltása

Az integrált nevelés elterjedésével a *speciális iskolák szervezetében és működésében* folyamatosan *funkcióváltás* megy végbe. Ennek lényege, hogy az oktatási alapfunkciók (különösen a kvalifikáció és legitimitáció) mellett megjelennek azok a *szolgáltatások*, amelyek csökkentik a szegregált nevelés kedvezőtlen hatásait, illetve amelyek direkt módon elősegítik az integrált nevelést. A speciális pedagógia alkalmazása hagyományosan a speciális oktatási-nevelési intézményekben történt. Az integrált nevelés terjedésével a speciális pedagógia ma már azonban a „normál” iskolarendszerben is jelen van. A speciális pedagógiai szakemberek (hazai terminológiával hét különböző gyógypedagógiai területre szakosodott gyógypedagógiai tanárok és gyógypedagógiai terapeuták) *egyrészt az integrált oktatásban, képzésben részt vevő gyermekeket, tanulókat és hallgatókat közvetlenül segítik fejlesztő programokkal, terápiákkal, tanácsadással stb., másrészt megelőző munkát végeznek*, ahol például logopédiai kezeléssel, diszlexiaprevencióval, tanulásterápiák alkalmazásával csökkentik a szegregált nevelés *utánpótlását*. Európa-szerte kialakulóban vannak az ún. *speciális pedagógiai központok*. Egyes országokban jól szabályozott hálózatuk jött létre, például Ausztriában, Svédországban, Hollandiában, Angliában. Miközben az integrált nevelés arányváltozásának megfelelően – országonként eltérő mértékben – csökken e központok iskolai jellegű oktatási funkciója, ezzel párhuzamosan erősödnek a tanulást, nevelést elősegítő speciális szakszolgáltatások (pl. diagnosztizálás, tanácsadás, fejlesztés, terápia stb.) szerepe. Emellett megjelennek az olyan speciális pedagógiai szakmai szolgáltatások, mint a felkészítő tanfolyamok pedagógusoknak, a program- és eszközfejlesztés. Ez a folyamat Magyarországon is megindult, például az „utazó gyógypedagógiai tanár” szolgálat már a ’80-as években is működött egyes területeken.

Forrás: Mesterházi, 2002

a magyar oktatási rendszer csupán a kezdeti lépésinél tart. Ez a folyamat természetesen megváltoztatja a speciális iskolák hálózatának funkcióját is (lásd a *keretes írást*).

Az integráció szempontjából kulsckérdés a megfelelő pedagógus- és szakember-ellátás biztosítása. A fogyatékos gyermekek, tanulók óvodáiban és általános iskoláiban az 1999/2000-ben alkalmazott 7244 pedagógusból mindösszesen 3014 fő (58,4 százalék) rendelkezett gyógypedagógiai szakvizsgával (OM adatközlése). Nincsenek pontos adatok arról, hogy az integráltan nevelt gyermekek és tanulók sajátos nevelési szükségleteinek kielégítése céljából hány gyógypedagógust alkalmaznak. Az integrált nevelés a jelenlegi arányok mellett nem csökkenti, hanem kis mértékben növeli a gyógypedagógus szükségletet, emellett újabb képzési tartalmak kidolgozását teszi szükségessé. A fenti szakképesítettségi arány a kiadott diplomák számának növekedése ellenére sem változik érdemlegesen évtizedek óta. Az integrált nevelés személyi feltételeinek megteremtése érdekében az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara folyamatosan hirdet akkreditált pedagógus-továbbképzéseket óvodapedagógusok és tanítók számára, valamint több éve elindított egy szakirányú, diplomaadó képzést, amelyben az integrált nevelés pedagógiai feladataira lehet felkészülni.

9.2.3.2. A tehetségekről való gondoskodás

Az Európai Unió több tagállamával szemben a kelet-közép-európai volt szocialista országokban – így Magyarországon is – kialakult törvényi szabályozási rendszere van a tehetséggondozásnak. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény kimondja a tanulók jogát a tehetségüknek és adottságaiknak megfelelő oktatáshoz. A törvény és az annak alapján született kormány- és miniszteri rendeletek rögzítik a tehetséggondozás megszervezésének kereteit, megteremtik az ehhez szükséges tantervi alapokat, a tehetségfejlesztési szakértők posztgraduális képzésének feltételeit.

Európa-szerte sokféle hatékony formáját alkalmazzák az iskolai tehetséggondozásnak. E programok alapvetően két nagy csoportra bonthatók: egyfelől jól elkülöníthetők a rendes tanórára épülő szervezeti formák (tagozat, emelt szint, nívócsoport stb.), másfelől a tanórán kívüli lehetőségek (szakkör, önképzőkör, blokk stb.) Egy, az 1999/2000. tanévben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében végzett vizsgálat eredményei szerint, a magyar iskolák e tehetséggondozási formák mindegyikét jelentős számban alkalmazzák. A kutatás során felmért tanulóknak több mint fele részt vesz valamilyen tanórai szervezeti keretben elindított tehetséggondozó programban. Ugyanígy, Magyarországon komoly hagyományai vannak a tanórán kívüli, úgynevezett extrakurrikuláris programoknak. Ezek legnagyobb számban a sport, az idegen nyelvi, a matematikai, a számítástechnikai, a természettudományi és a zenei képességek fejlesztését szolgálják (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). Nemzetközi összehasonlításban figyelemre méltó, hogy Magyarországon a tanórán kívüli programok jelentős részben nem tantárgyakhoz kötődnek (Balogh L., 2002).

A fentiekén túl más fontos eszközei, formái is vannak az iskolai tehetséggondozásnak. Bár a magyar oktatási rendszerben ezek nem akkora jelentőségűek, mint az előbbieket, érdemes ezeket is röviden áttekinteni. A *gyorsítás* is elterjedt forma világszerte a tehetséggondozásban. Ez azt a lehetőséget foglalja magába, hogy a normális tempót meghaladva járja végig a gyerek az iskolai oktatási rendszert. Leggyakrabban az osztályugrás fordul elő, de az is lehetséges, hogy a tanuló egy-egy tárgyból halad gyorsabban a saját korosztályánál. Nálunk ezek a formák érdemben nem működnek, csupán alapítványi iskolákban fordulnak elő. Ennek elsősorban a magyar oktatási rendszer merevsége az oka. Európa fejlett országaiban a gyorsítás eszközt széles körben alkalmazzák. A *versenyek* ugyancsak hatékony eszközei a tehetséggondozásnak, ezeknek gazdag formái alakultak ki Magyarországon. Nagy hagyományai vannak a tantárgyi tanulmányi versenyeknek, ezek jelentős részét az Oktatási Minisztérium, illetve háttérintézményei szervezik (lásd még a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Az utóbbi évtizedben gombamód szaporodtak a regionális, illetve helyi versenyek is. A *nyári táborok, fesztiválok, kiállítások* is fontos eszközei a tehetséggondozásnak. Ezek előfordulnak Magyarországon is, de számuk nem jelentős, a rendszerváltást követően anyagi okok miatt az ilyen típusú rendezvények száma csökkent. Európában e tekintetben változatos a kép, az uniós tagországokban többször fordulnak ezek elő, mint nálunk. Az *egyéni mentorok* rendszere is elterjedt világszerte, elsősorban középiskolás korban. Ezek szerepe a speciális fejlesztésben jelentős: a mentor a tanuló iskolán kívüli lehetőségeit is szervezi, s irányítja tartalmilag az egyéni fejlesztő programot a különösen tehetséges tanulóknál. Az uniós tagországok középiskolaiban csaknem mindenütt találunk mentortanárokat, akiknek csak az előbbi a feladata, normális órákat nem is tartanak. Ezen a területen jelentős lemaradásunk van, pedig az intenzív egyéni fejlesztés nélkül nem lehet sikeres a tehetséggondozás. A *tanácsadás* rendszerének formái is szüksé-

gesek a hatékony munkához. Ez több tartalmi elemet is magába foglal: tanácsadás a tanuló számára, az öt tanító pedagógus számára és a szülő számára is. Végezheti e munkát pszichológus és „tehetségfejlesztési szakértő” is. A szakértőképzés posztgraduális formában már megindult Magyarországon (Debreceni Egyetem, 1997), s ma már közel háromszáz pedagógus szerezte meg ezt a szakirányú végzettséget. Az iskolákban alkalmazott, egyebek mellett tehetséggondozással is foglalkozó pszichológusok száma alacsony.

Különös jelentősége van a tehetség azonosításának. A gyakorlatban a pedagógusok sokféle módszert alkalmaznak, az erről szóló kutatás szerint mindegyik lehetséges eljárás előfordul a magyar iskolai gyakorlatban. A leggyakrabban alkalmazott eszközök a komplex információgyűjtés, a tantárgyi tesztek, a tanulói képesség- és kreativitásvizsgálat. Másfelől azonban a gyakoriságban nagy eltérések mutatkoznak: sok iskolában a kreativitás-mérésre, a tanulási stratégiák és az énkép vizsgálatára egyáltalán nem kerül sor, noha ezek elvégzése nélkül hiányos alappal történik a tehetséggondozás. Mivel a nyolcvanas évek második felétől egyre több iskola, nevelési intézmény indított speciális vagy komplex tehetségfejlesztő programokat, s mivel a pedagógusok alapképzésében a tehetséggondozás nem jelent meg, megnőtt az igény a hétköznapi gyakorlati tevékenységet támogató továbbképzési programok iránt.

9.3. Az egyenlőtlenségek mérséklése és az oktatáspolitikai mozgáster

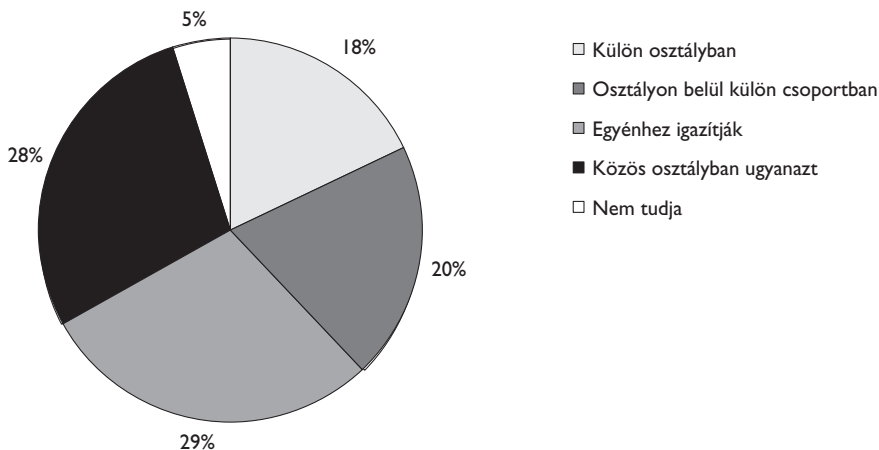
9.3.1. Differenciálás és szelekció a közvélemény tükrében

Az Országos Közoktatási Intézet oktatásügyi közvélemény-kutatásai alapján úgy tűnik, hogy 1990 óta megerősödtek azok a hangok, amelyek nem tartják szükségesnek a sajátos igényűek részére külön iskolák fenntartását. Míg 1990-ben még a lakosság 64%-a nyilatkozott úgy, hogy a kisebbségeknek joguk van a saját iskolához, addig ez az arány 2002-re már 44% körül alakult. 1990-ben a lakosság 50% gondolta úgy, hogy a tehetségesek számára külön iskolát kell nyitni, 2002-ben arányuk már csak 42% (lásd *Függelék 1.24. táblázat*).

A magyar iskolákban a megfelelő személyi és anyagi erőforrások hiánya miatt ritkán kerül sor a tanuló egyéniségét is figyelembe vevő differenciált pedagógiai módszerek alkalmazására. Az oktatást megkönnyítendő a magyar iskolák homogén csoportokat alkotnak a tanulókból, ez a tanításszervezési gyakorlat viszont felerősíti az iskolarendszer szelektív jellegét. A közvélemény sajátosan megosztott a differenciálatlan, a differenciált és a szelektív oktatástechnikákat tekintve. 2002-ben a lakosság 18%-a vélte úgy, hogy a különböző teljesítményű gyerekek tanításánál a szelektív módszer a célravezető, vagyis az, ha tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerülnek (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*). Egyötödük inkább az enyhébb szelektációs módszereket tartotta jónak, vagyis azt, ha a különböző képességű tanulók közös osztályban tanulnak, de azon belül külön csoportban. A felnőtt lakosság 29%-a tette le a voksát a differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása mellett, amely esetben a pedagógus az egyénhez igazítja az oktatást. A népesség 28%-a pedig a differenciálatlan megközelítést preferálta, szerintük minden gyerek tanulja együtt ugyanazt, ugyanúgy (lásd *9.5. ábra*).

9.5. ábra

A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében, 2002

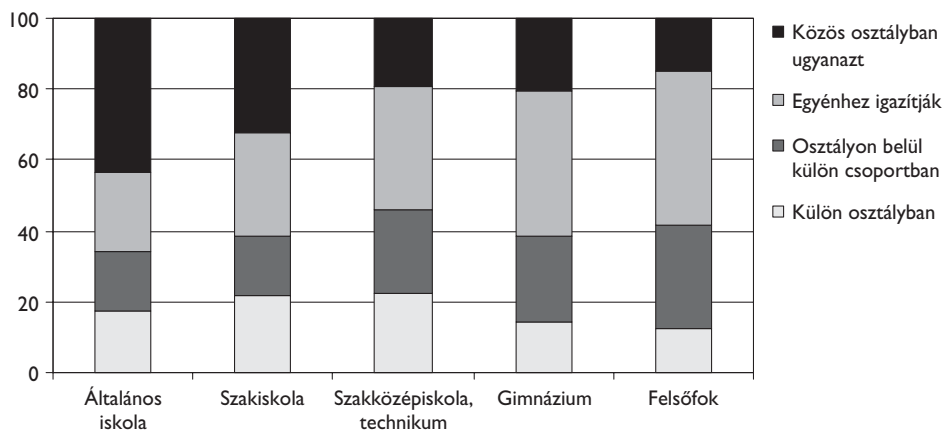


Forrás: Közoktatás a közvéleményben, 2002

A különböző tanításszervezési módszerek, a differenciált, illetve differenciálatlan pedagógiai megközelítés elfogadottsága nagymértékben függ a kérdezett iskolai végzettségétől. Minél alacsonyabb valakinek az iskolai végzettsége, annál inkább hajlamos a differenciálatlan, egyenlősítő pedagógiai megközelítést előnyben részesíteni, míg a felsőfokú végzettségűek a differenciált pedagógiai megközelítést részesítik előnyben. A középfokú, különösen a szakiskolai és szakközépiskolai végzettségűek körében a legjellemzőbb a szelektív módszerek elfogadása (lásd 9.6. ábra és Függelék 9.11. táblázat).

9.6. ábra

A különböző tanításszervezési módszerek elfogadottsága a lakosság körében a megkérdezett legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 2002 (%)



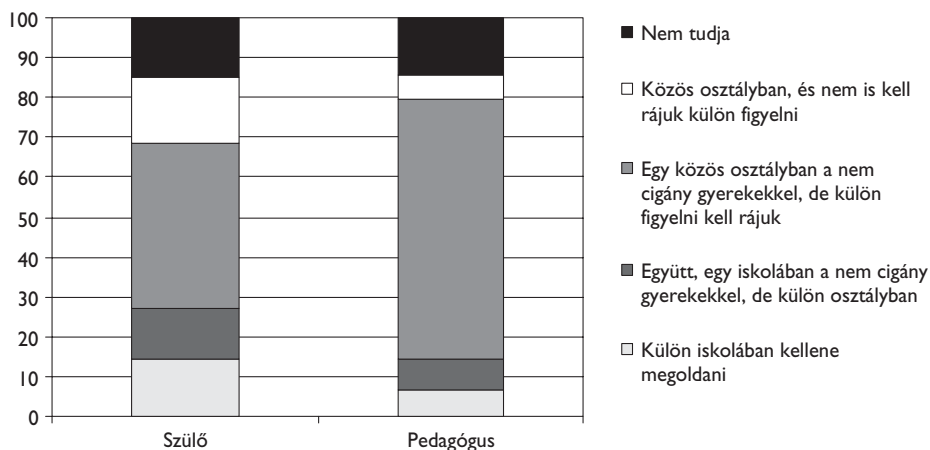
Forrás: Közoktatás a közvéleményben, 2002

A fogyatékos és a roma tanulókkal kapcsolatban a lakosság a fogyatékosok esetében egyöntetűbben gondolja, hogy nagyon fontos számukra esélyegyenlőséget biztosítani, és ehhez az államnak támogatást kell nyújtania. A lakosság egységesen úgy vélekedik, hogy megfelelő pedagógiai módszerekkel jó eredményeket lehet elérni a sérült gyermekekkel is. A cigány tanulók esetében megosztottabb a társadalom. Leginkább azzal értettek egyet, hogy a megfelelő módszerek ennél a csoportnál is célravezetőek lehetnek, de a felsőfokú végzettségűek sokkal inkább osztották ezt a véleményt, mint az alacsonyabb végzettségűek. A lakosság érezhetően kevésbé értett egyet azzal, hogy az államnak kiemelt támogatást kell biztosítani a cigány tanulók leszakadását megakadályozó programokra. Leginkább az általános iskolai és a felsőfokú végzettségűek értettek ezzel egyet (az egyenlősítő, illetve a differenciált pedagógia hívei), míg a szelektív módszereket inkább pártoló középfokú végzettségűek kevésbé osztották ezt a véleményt (lásd *Függelék 9.12. táblázat*).

A 2002. évi oktatásügyi közvélemény-kutatás adatai szerint a cigány és a fogyatékos tanulók általános iskolai oktatását másképpen képzei el a magyar lakosság. A fogyatékos tanulókat több mint a fele külön iskolában tanítaná, és csak 15% híve az integrált képzési formának. A cigány tanulók esetében viszont a lakosság 41%-a véli úgy, hogy a cigány gyerekeket a magyar gyerekekkel együtt kellene tanítani, a magyar nemzetiségű gyerekeket is oktatva a nemzetiségi tárgyra.³ Az elkülönítés, a szelekció hívei kisebb arányt képviselnek, bár még így is a megkérdezett felnőtt lakoságból minden ötödik válaszolta azt, hogy a cigány gyerekeket külön általános iskolában kellene oktatni (lásd *Függelék 9.13. táblázat*). Egy hasonló kutatás (*Esélyegyenlőség-kutatás, 2002*) a szülők és a pedagógusok véleményét is feltérképezte a cigány tanulók oktatását illetően. A külön

9.7. ábra

A szülők és a pedagógusok véleménye arról, hogy hogyan kellene a cigány gyerekek általános iskolai oktatását megoldani, 2002 (%)



Forrás: Esélyegyenlőség-vizsgálat, 2003

³ A roma felnőttek (a mintában 7%) ennél még jóval nagyobb arányban (73%) voksoltak a közös oktatás mellett.

iskolát mint a cigány gyerekek oktatásának lehetséges módját jóval kisebb arányban találta elfogadhatónak ez a két csoport, mint a lakosság általában. A szülők mintegy 14%-a és a pedagógusoknak mintegy 7%-a választaná ezt a megoldást. A nem szelektív, de differenciált oktatásszervezési módot a pedagógusok 65%-a támogatná, ez az arány a szülők körében 42% (lásd 9.7. ábra és Függelék 9.14. táblázat).

9.3.2. Programok és működő hazai példák

Természetesen szinte reménytelen feladat lenne az összes, az egyenlőtlenségek mérséklése szempontjából fontos magyarországi program áttekintése. A továbbiakban tehát a két legnagyobb kormányzati célprogramot és néhány, az általuk felhalmozott tapasztalatok szempontjából kiemelkedően fontos programot ismertetjük.

Az Oktatási Minisztérium által elindított *Arany János Tehetséggondozó Program* célja a kistelepüléseken élő tehetséges, de szociálisan nehéz helyzetben lévő diákok tanulmányainak elősegítése, a tehetségük kibontakoztatásához szükséges oktatási ellátás biztosítása. A program nem pusztán a hozzáférés bővítésére, a megfelelő pedagógiai gyakorlat kidolgozására és a helyi programokba történő adaptálására irányul, hanem folyamatosan biztosítja a sikeres megvalósításhoz nélkülözhetetlen szakmai és kiegészítő tevékenységeket, a megfelelő pedagógiai szakértelmet, intézményi háttérrel. Ennek a legfontosabb elemei a szakmai szolgáltatások biztosítása, a szükséges továbbképzések szervezése, a programra kidolgozott mérési és értékelési rendszer folyamatos működtetése, a tanulói ösztöndíj és az intézményi finanszírozás biztosítása. A program a felsőfokú tanulmányokra való eredményes felkészítés jegyében történik. E hátrányok leküzdéséhez az Oktatási Minisztérium irányításával speciális központi programot dolgoztak ki, amit a részt vevő intézmények adaptálnak. A tehetséggondozó program ötéves, a négyéves gimnáziumi oktatást egy előkészítő év előzi meg. Az előkészítő év célja a hozott hátrányok csökkentése: felzárkóztatás, pszichoszociális támogatás, a kreativitás fejlesztése, valamint az angol nyelv és az informatika oktatása emelt óraszámban. A gimnáziumi oktatás mellett a tanulók kiscsoportos foglalkozások keretében speciális módszerek alkalmazásával személyiségfejlesztésben, tanulás-módszertani és kommunikációs képzeteken vesznek részt. A diákoknak az érettségiig le kell tenniük egy C típusú középfokú nyelvvizsgát, és meg kell szerezniük a nemzetközi ECDL számítógép-használói bizonyítványt. A tanulókat általános iskolai tanáraik javaslata alapján a kistelepülési önkormányzatok jelölik az Oktatási Minisztérium pályázati kiírásának megfelelően. Jelölhető minden olyan 5000 fő alatti településen élő, jó képességű, motivált, kreatív tanuló, akinek anyagi helyzete, családi háttere nem teszi lehetővé gimnáziumi továbbtanulását. A diákokat delegáló önkormányzatok a tanulók részére havi 5000 Ft-os tanulmányi ösztöndíjat biztosítanak. Ha az önkormányzatok anyagi helyzete nem teszi lehetővé az ösztöndíj folyósítását, akkor ezt az Oktatási Minisztérium átvállalja. A programban részt vevő gimnáziumokat pályázati rendszerben választották ki. A gimnáziumok csak kollégiumokkal konzorciumban pályázhattak arra, hogy speciális programmal rendelkező tehetséggondozó osztályt indíthassanak. Az intézmények kötelezettsége, hogy pedagógiai programjukba és helyi tantervükbe beépítsék a tehetséggondozó és hátránykompenzáló program speciális fejlesztési céljait és tevékenységeit. Az intézmények támogatása a normatív finanszírozás rendszerén keresztül történik. A kormány a 2001/2002-es költségvetési évben kétszeres normatívát biztosított a programban részt vevő gimnáziumok és kollégiumok számára. A 2001/2002-es tanévtől a program kimondottan roma alprog-

rammal egészült ki. Három roma kollégiumban évente 50 roma tanuló kezdhette meg a felsőoktatási tanulmányokra való felkészülést. A 2001/2002-es tanévben az Arany János Tehetséggondozó Programban összesen már 1027 diák vett részt (*Loboda, 2002*).

A halmozottan hátrányos helyzetű – elsősorban roma – fiatalok társadalmi beilleszkedését támogató, 1999-ben elindított PHARE-program az oktatás eszközrendszerével szándékozik javítani a roma fiatalok helyzetén. Ennek érdekében olyan programok fejlesztését és megvalósítását támogatja, amelyek javítják az iskolából kikerülő hátrányos helyzetű roma fiatalok elhelyezkedési esélyeit. A program a hátrányos helyzetűek oktatási egyenlőtlenségeinek problémáit komplexen, a rendszer egyes szintjein alprogramonként eltérő módon és eszközökkel kívánja kezelni. Újdonsága, hogy céljait nem iskolatípusonként, hanem az oktatási rendszer egészének azon a területein jelöli ki, ahol a céloknak megfelelő fejlesztés megvalósítható. További új elem, hogy az alprogramokban csak konzorciumok pályázhatnak. Külföldi tapasztalatok szerint, az ilyen típusú iskola-társulások a hátrányos helyzetűek komplex problémáinak kezelése során hatékonyabban tudnak fellépni, nagyobb eséllyel sikerül a program eredményeit, hosszabb távú hatásait fenntartani (*Loboda, 2002*). Az együttműködni kívánó szervezetek megállapodást kötnek, amelyben meghatározzák az egyes intézmények, szervezetek pontos feladatát, felelősségét (lásd *Függelék 9.15. táblázat*). A PHARE-program első szakasza lezárult. Ennek keretében roma fiatalok számára dajkaképző tanfolyamok indultak, a roma gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak pedig továbbképzéseket szerveztek, valamint középiskolai tehetséggondozó programok is indultak cigány fiatalok részére. A program folytatásaként indított új projektben roma közösségi házakat szándékoznak létrehozni a hátrányos helyzetű kistélepüléseken, ahol kiképzett kistérségi fejlesztő szakemberek fogják segíteni a helyi problémák kezelését.

A közoktatásról szóló és az esélyegyenlőségi törvény⁴ megteremtette az integrált nevelés jogi feltételeit. A törvényi előírások érvényesítése és megvalósítása többéves vagy évtizedes fejlesztéseket, beruházásokat igényel. Ezekhez jelentős támogatásokkal járultak hozzá 1999 és 2002 között a *Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány* vonatkozó programjai. A közalapítvány által támogatott programok közül a legfontosabbak a következők: a család támogató hozzáállását biztosítani hivatott szülői, gondozói tanfolyamok; a korai felismerést és fejlesztést szolgáló programok; a befogadó iskolák személyi és tárgyi ellátottságának javítása, segítségnyújtások, pl. utazó gyógypedagógus hálózat fejlesztése, információcsere és kistérségi együttműködések támogatása, integrált táborok szervezése (*Mesterházi, 2002*).

A Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány 1999-ben indította el a *Mentor-programot a roma gyermekek továbbtanulásáért*. A program célja, hogy a hetedik és nyolcadikos roma gyermekeknek nyújtott támogatással elősegítse azok középiskolai továbbtanulását. A program keretében pályázó tanárok vállalták, hogy minél több fiatal juttatnak be érettségire adó középiskolába. Ennek érdekében a pedagógusok legfeljebb öt tanulóval mentorként külön foglalkoznak a tanítás után. A pályázati adatlapon a szülők is jelezték aláírásukkal, hogy beleegyeznek abba, hogy gyerekük esetenként délután az iskolában maradjon, és foglalkozáson vegyen részt. A munkáért a tanárok diákonként havi ötezer forint ösztöndíjat kaptak. Az iskolán kívüli közös programra a közalapítvány évi ötezer forintot biztosított gyerekenként, amit a tanárok megkötés nélkül használhattak fel. A

⁴ 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.

programban eddig 440 diák vett részt, egy tanár átlagosan 3,8 tanulóval foglalkozott (*Lafferthon–Mendi–Szira, 2002*).

A különböző alapítványi programok közül az egyik legtöbb alkalmazható tapasztalatot kínáló kísérlet az Ec-pec Alapítvány *Roma integrációs programja*. Ennek alapvető célja, hogy elősegítse a hátrányos helyzetű – alapvetően a roma származású – gyermekek iskolai helytállását. Ennek érdekében olyan speciális fejlesztési programmal („Lépésről lépésre”) dolgozik, melynek segítségével a szociokulturális hátrányaik miatti elmaradással bíró gyermekek sikeresebben állják meg helyüket a normál iskoláztatásban, függetlenül attól, hogy jelenleg a speciális tantervű iskolatípusban vagy a normál tantervű intézmény kis létszámú, felzárkóztató osztályában tanulnak-e. A Lépésről lépésre pedagógia alkalmazása mellett a program többek közt előítélet-mentesítő tréningeket tartalmaz a benne dolgozók számára, valamint helyet kap benne a folyamatos konzultációs lehetőség, a szakmai munka monitorozása is. A részt vevő iskolákban a pedagógusok munkáját roma pedagógusasszisztensek segítik. A program első, két éves kísérleti szakasza során nyomon követték a gyermekek képességeinek és tudásának fejlődését, hogy pontos képet kapjanak a gyermekek fejlődésének folyamatáról, s a kutatás eredményeit az adott intézményhez visszajuttatva hatékonyabbá, individualizáltabbá váljanak a helyi fejlesztések. A program első két éve során bebizonyosodott, hogy a speciális iskolákban tanuló roma gyermekek legalább fele megfelelő fejlesztés esetén képes teljesíteni a normál tantervi követelményeket (*Ec-Pec Alapítvány, 2002*).

9.3.3. Az oktatáspolitikai mozgástere

Nem kétséges, hogy az oktatáspolitikai önmagában nem képes a különböző társadalmi egyenlőtlenségek oktatási sikerességre gyakorolt összes negatív hatását felszámolni. Mindazonáltal a magyar oktatási rendszer erős szelektivitása enyhíthető. Az erre irányuló erőfeszítések azonban csak abban az esetben vezethetnek sikerre, ha az iskolai kudarc elleni küzdelem az oktatási rendszer minden szereplője által elismert prioritássá válik. Erre nemcsak a mozgósítandó erőforrások nagysága miatt van szükség, hanem azért is, mert a célzott oktatáspolitikai eszközök mellett rendkívül fontos, hogy minden országos és helyi döntés előtt megtörténjen azoknak a leszakadó tanulók oktatására gyakorolt hatásának mérlegelése.

Az egyenlőtlenségek csökkentésének egyik első feltétele, hogy rendelkezésre álljon egy olyan oktatási információs rendszer, amely lehetővé teszi a tanulói célcsoportok, illetve az őket nevelő-oktató intézmények azonosítását. Ez azért szükséges, hogy a kiegészítő forrásokat, szolgáltatásokat és fejlesztéseket célzottan lehessen eljuttatni. A mai magyar oktatási információs rendszer ezt nem teszi lehetővé, ezért e többletforrások nem hasznosulnak kellő hatékonysággal. Ugyanakkor a ráfordítások hatékonyságát és a programok eredményességét segítené, ha ezeknek a rendszeres monitorozása, hatásvizsgálata is megtörténne, és ennek eredménye vissza tudna csatolódni.

Egy másik fontos elem egy olyan mérési-értékelési rendszer, mely tükröt állít az iskolák elé, visszajelzést biztosít abban a tekintetben, hogy az egyes iskolák milyen hatékonysággal és eredményességgel működnek. E rendszer kialakítása során különleges figyelmet kell kapnia a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett és sajátos nevelési igényű tanulói csoportokhoz tartozó gyermekek nevelése eredményességének. Mivel önmagában még nem elég, ha azonosítottuk azokat az intézményeket, amelyek alulteljesítenek, a több országban bevált gyakorlat szerint célszerű úgynevezett intervenciós fejlesztési cso-

magokat a rendelkezésükre bocsátani. (Erre szolgáltatott példát az a fejlesztési-támogatási csomag, amelyet az oktatási miniszter 2002 nyarán ajánlott fel a jászladányi iskolának.)

A harmadik lehetséges oktatáspolitikai eszköz a működő innovációk, a Magyarországon a különböző hátrányok által korlátozott tanulói csoportok oktatását célzó kísérleti modellekben felhalmozott tudás elterjesztése, rendszerszintű kiterjesztése. Ennek legfontosabb feltétele a különböző innovációs programok külső értékelése, mely egyszerre szolgálja azok eredményességének és elterjeszhetőségének vizsgálatát. Az elterjesztés számos más országban bevált eszközei: az iskolák közötti horizontális tanulás támogatása, a programokat adaptáló intézmények hálózatokba szervezése, valamint az adaptációt segítő források és szakmai támogatások összekapcsolt elérhetőségének biztosítása. Az ilyen típusú fejlesztési programok nem előzmény nélküliek Magyarországon, számos intézményi szintű innováció hálózatok tevékenységén keresztül honosodott meg. A következő, önmagában is meglehetősen összetett eszközrendszer az oktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet megkönnyítését szolgáló legkülönbözőbb eszközöknek a jelenleginél sokkal kiterjedtebb használata. Ilyenek például a pályaorientációs szolgáltatások vagy a moduláris rendszerű szakképzés. Ehhez kapcsolódik a felnőttoktatás kínálatának bővítése, a különböző programokhoz való hozzáférés könnyítése és ösztönzők alkalmazása. E rendszernek azt kell biztosítania, hogy az egész életpálya során, bármelyik életszakaszban, bármilyen problémával küszködve lehetővé váljék a tanulásba való újbóli bekapcsolódás, és ezen keresztül a változásokhoz való alkalmazkodás (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

Az egyenlőtlenségek enyhítését szolgáló oktatáspolitikának az Európai Unió tagországaiban egyre inkább felértékelődő eleme a különböző tanulói célcsoportok integrációjának, egy befogadó oktatási rendszer kialakulásának a támogatása. Ebbe a körbe tartozik egyebek között a szegregáltan oktatott roma gyerekeknek a visszaillesztése és az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyerekek integrációja. E tekintetben kiemelkedő fontossággal bír minden olyan fejlesztési eszköz, amely erősíti a pedagógiai gyakorlat differenciált jellegét, és támogatja a leszakadó tanulók oktatása során nélkülözhetetlen kompetenciák elsajátítását. Általában mind a szabályozási és finanszírozási környezet kialakítása, mind a kormányzati célprogramok tervezése során arra kell törekedni, hogy előtérbe kerüljenek azok a fejlesztések, melyek erősíthetik az iskolák hátránykompenzációs képességét.

Fontos még az oktatáshoz kapcsolódó szociális támogatásoknak a jelenleginél sokkal hatékonyabb alkalmazása. Nemzetközi összehasonlításban ez a rendszer Magyarországon – mind elemeinek gazdagságát, mind pedig az e célra fordított források volumenét tekintve – jónak mondható. Ugyanakkor erősíteni kellene a rászorultság elvét, és szorosabbra vonni a nevelési és a szociális célok közötti kapcsolatot (*Radó, 2003*).