

5 Esélyegyenlőség, deszegregáció

[Hauas Gábor]

A magyar közoktatási rendszerben érvényesülő szélsőséges esélyegyenlőtlenség

A magyar közoktatási rendszerben érvényesülő szélsőséges esélyegyenlőtlenség és az ezt erősítő szegregáció a társadalmi viszonyokban gyökereznek, és kemény társadalmi tények alapozzák meg. A rendszerváltáshoz kapcsolódó gazdasági-társadalmi folyamatok következtében kialakult egy legalább 700 ezres létszámú szélsőségesen marginalizálódott, a társadalom periferiáján tengődő, alacsony iskolázottságú, a munkaerőpiacról tartósan kiszorult, mélyszegénységben élő tömeg, amelynek immár a harmadik generációja válik úgy felnőtté, hogy újratermeli szülei alacsony iskolázottságát, s ennél fogva esélye sincs arra, hogy rendszeres munkát találjon magának. A magyar társadalomnak ezt a kisebbségét pillanatnyilag áthidalhatatlannak tűnő mély szakadék választja el a konszolidált többségtől, és reménytelen kirekesztettségében csak barbár és artikulálatlan önvédelmi reflexekre képes. Ezek az életviszonyok a születés pillanatától súlyosan negatív hatást gyakorolnak az új nemzedékek kisgyermekkorai szocializációjára, és már az első életévekben olyan hátrányok kialakulásához vezetnek, amelyeket a későbbiekben még optimális intézményes viszonyok esetén is nagyon nehéz mérsékelni. A rendszerváltást követő időszak társadalmi folyamatai következtében családjaikkal együtt gyermekek tömegei kerültek és kerülnek folyamatosan már-már kilátástalan, a jövőre vonatkozó perspektívákat szélsőségesen beszűkítő helyzetbe.

A mélyszegénység nem romaprobléma.

A mélyszegénységgel kapcsolatos nyilvános diskurzusban az etnikai és szociális dimenzió gyakran összemosódik, és a társadalmi kirekesztettségéből fakadó összes probléma „cigánykérdésként” fogalmazódik meg. Ezért hangsúlyozni kell, hogy a mélyszegénység nem romaprobléma. A mélyszegényeknek csak a bő harmada, szűk fele roma, és a romák körében is hasonló arányt képviselnek a mélyszegénységben élők. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy az etnikai diszkrimináció rejtett – sőt sokszor önkéntelen – és nyílt dimenzióinak a kíméletlen érvényesülése miatt a mélyszegénységben élő roma családok gyermekeinek a hátrányai még sokkal súlyosabbak, mint hasonló társadalmi helyzetű nem roma társaiké.

A magyar közoktatási rendszer jelenlegi állapotában ahelyett, hogy mérsékelné a társadalmi induló helyzetből adódó esélykülönbségeket, jelentősen felerősíti azokat. Ebben négy tényező játszik különösen nagy szerepet.

1. A közoktatási rendszer valamennyi szintjének végletes polarizáltsága: a pedagógiai színvonal, az alap- és kiegészítő szolgáltatások mennyiségének és minőségének, a tantestületek összetételének, a tárgyi feltételeknek a szélsőséges különbségei.

2. A szegregáció, a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek iskolai elkülönítése, ami egyszerre oka és következménye a polarizációnak. Ma az általános iskolákban a roma tanulóknak nagyjából egyharmadát oktatják szélsőségesen szegregált körülmények között.

3. A pedagógustársadalomnak a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulókkal kapcsolatos pedagógiai fatalizmusa. A pedagógusok valóban rendkívüli nehézségekkel, különleges pedagógiai problémákkal kénytelenek szembenézni úgy, hogy ehhez a képzésük során nem kaptak kellő szemléleti, szakmai, módszertani muníciót, és az iskolákban, ahol tanítanak, olykor a hatékony pedagógiai munka legegyszerűbb feltételei sincsenek meg. Ezért kialakul az a meggyőződésük, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek lemaradását pedagógiai eszközökkel lehetetlen korrigálni. Ráadásul, mivel a halmozottan hátrányos helyzetűek között sok a roma, hajlamosak a problémát etnicizálni, vagyis a mélyszegénységből, munkanélküliségből eredő pedagógiai nehézségeket etnikai sajátosságnak tekinteni. Az iskolák a roma tanulók iskolai kudarcainak legfőbb okát magukban a cigányokban látják, és úgy gondolják, hogy azokon a súlyos következményeken, amelyeket a rossz szociális helyzet és az érintett családok nem megfelelő „hozzáállása” együttesen előidéz, az iskola nem képes érdemben változtatni, mert kész helyzet elé van állítva. Ez az attitűd természetesen érvényesül a nem roma halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal szemben is, csak a probléma etnicizálása miatt a két halmozottan hátrányos csoportra összecsiszódik, és ezért a következmények nagyobb mértékben sújtják a romákat. Az érintett gyermekek ugyanis akkor is pontosan érzékelik a velük szemben megnyilvánuló pedagógiai fatalizmust, azt a meggyőződést, hogy „veled nem lehet mit kezdeni, te úgysem viszed semmire”, ha a pedagógus egyébként lelkiismeretesen végzi a munkáját, és nyíltan nem hangoztatja véleményét. Ez a meggyőződés annál erőteljesebb, minél szegregáltabb körülmények között folyik az oktatás.

4. Az elit és különösen a középosztály, beleértve az alsó középosztályt is, csaknem teljes egyetértése abban, hogy gyermekeik lehetőleg ne járjanak olyan óvodákba, iskolákba, osztályokba, ahol sok a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma tanuló, mert ez csak rossz hatással lenne rájuk, és akadályozná képességeik minél teljesebb kibontakoztatását. Ennek érdekében igen erőteljes nyomást tudnak gyakorolni a közoktatási intézményekre, olykor még azzal is, hogy gyermeküket másik iskolába, sőt másik település iskolájába viszik.

■ DIAGNÓZIS

A népesség mélyszegénységben élő része területileg erősen koncentrálnálódik és szegregálódik.

A legszegényebb, legiskolázatlanabb népességnek ez a területi, lakóhelyi koncentrációja megágyaz az iskolai szegregációnak.

Az általános iskolákban a roma tanulóknak nagyjából az egyharmadát oktatják szélsőségesen szegregált körülmények között, s valószínűleg hasonló arányok jellemzik általában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási körülményeit.

1. *Területi koncentráció, szegregáció.* A népesség mélyszegénységben élő része területileg erősen koncentrálnálódik és szegregálódik. Nagyjából száz olyan település van az országban, amely már végérvényesen szegény-cigány gettóvá vált, és további kétszáz, amely pillanatnyilag feltartóztatatlannak tűnő módon halad e felé az állapot felé. A gettó- és gettósodó települések túlnyomó többsége az ország északkeleti és délnyugati leszakadó, depressziós térségeiben található, és ezért az érintett kistérségek egy részében már erőteljesen tetten érhető az ilyen típusú települések halmozódásából összeálló térségi szintű gettósodás is. Hasonló koncentrálnálódási folyamatoknak lehetünk tanúi a nagyobb települések külterületein (volt munkáskolóniákon, állami gazdasági telepeken stb.), az alföldi tanyavilág egy részén, valamint a nagyvárosok szlamosodó zárvényaiban is. (Lásd a *Leszakadó kistérségek* című keretes írást.)

A legszegényebb, legiskolázatlanabb népességnek ez a területi, lakóhelyi koncentrációja megágyaz az iskolai szegregációnak, és olykor nemcsak a megszüntetését, de még a mérséklését is illuzórikussá teszi. Az országban legalább 180 olyan általános iskola működik, ahol a roma tanulók többséget alkotnak. További 70 iskolában már csak rövid idő kérdése, hogy ez az állapot elkerülhetetlenül létrejöjjön, mert a romák aránya már 40 százalék fölött van (HAVAS-LISKÓ, 2006). Ezek a szegények iskolái, ahol a nem roma tanulók többsége is hátrányos helyzetű. Az ország általános iskoláiban legalább 3000 roma többségű osztály található, s közülük legalább 1200-ba csak romák járnak. Összehasonlításképpen érdemes megemlíteni, hogy az 1980-as évek elején, amikor a tanügyigazgatás először foglalkozott komolyabban az elkülönített cigány osztályok problémájával, 150 ilyen osztályt tartottak számon (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2002). A roma tanulók aránya a teljes általános iskolás népességben azóta nagyjából a duplájára nőtt, a homogén roma osztályok száma viszont a nyolcszorosára (HAVAS-LISKÓ, 2006). Összességében az általános iskolákban a roma tanulóknak nagyjából az egyharmadát oktatják szélsőségesen szegregált körülmények között, s bár erről egyelőre nincsenek pontos adatok, valószínűleg hasonló arányok jellemzik általában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatási körülményeit.

Az oktatási szegregáció az esetek túlnyomó többségében együtt jár a tárgyi feltételek, a pedagógiai munka, pedagógiai szolgáltatás lényegesen alacsonyabb színvonalával (KERTESI-KÉZDI, 2005). Gettóiskolába nem szívesen mennek tanítani a pedagógusok, mivel ugyanannyi bérért lényegesen nehezebb, speciális szakmai felkészültséget igénylő munkát kell végezniük. Ezért a szegregált iskolák tantestületének összetételét jelentős mértékben befolyásolja a kontraszelekció. A társadalmi hovatartozás szempontjából vegyes összetételű iskolákban, osztályokban a gyermekek legalább annyit tanulnak egymástól, mint a pedagógusoktól. A szegregáció a homogén összetétel miatt ezt a lehetőséget is kizárja. Teljes mértékben hiányoznak a tanulási motivációt erősítő minták és kihívások.

LEZAKADÓ KISTÉRSÉGEK

A lezakadó kistérségeket egyszerre jellemzi a rendkívül fiatal korösszetételű gettó és gettósodó települések magas aránya, a 18 éven felüli népességben a rendkívül alacsony iskolázottsági szint és foglalkoztatási ráta.

A lezakadó kistérségeket egyszerre jellemzi a rendkívül fiatal korösszetételű gettó- és gettósodó települések magas aránya, a 18 éven felüli népesség rendkívül alacsony iskolázottsági szintje és a rendkívül alacsony foglalkoztatási ráta.

A lezakadó települések és kistérségek társadalmi és demográfiai összetételének jellemzői gyakran érvényesek a nagyobb és jobb helyzetű települések szegény szegregátumaira. Tanulságos példa a Dzsumbuj, a Ferencváros hírhedt szegénytelepe. Egy 2005-ben végzett felmérés szerint az akkor ott élők 37,3 százaléka (!) volt 18 éven aluli, és a 18 éven felüliek 19 százaléka az általános iskolát sem fejezte be, 58 százaléka pedig csak általános iskolai végzettséggel rendelkezett (TORNAI, 2005).

[5.1. TÁBLÁZAT]

A LEZAKADÓ KISTÉRSÉGEK JELLEMZŐI

KISTÉRSÉG	A GETTÓ- ÉS GETTÓSODÓ TELEPÜLÉSEK ARÁNYA ¹	A FOGLALKOZTATOTT NÉLKÜLI HÁZTARTÁSOK ARÁNYÁNAK TELEPÜLÉSI ÁTLAGA ²	A ROMA TANULÓK ARÁNYA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁS NÉPESSÉGBEN ³	GETTÓISKOLÁK ARÁNYA ⁴
ABAÚJ-HEGYKÖZI	20,8	68,9	40	40,0
BODROGKÖZI	35,3	62,1	37	35,7
ENCSI	48,6	70,1	51	36,8
EDELÉNYI	23,9	68,7	45	22,7
MEZŐCSÁTI	11,1	61,6	21	20,0
ÓZDI	34,5	58,8	41	21,9
SÁROSPATAKI	11,8	61,4	22	18,8
SZIKSZÓI	29,2	65,7	38	30,8
SZERENCSI	27,8	57,9	27	21,1
HEVESI	41,2	59,4	42	42,9
CSENGERI	27,3	63,1	21	12,5
FEHÉRGYARMATI	20,4	64,6	38	17,2
MÁTÉSZALKAI	30,8	58,6	30	20,0
NYÍRBÁTORI	35,0	65,9	30	21,7
VÁSÁROSNAMÉNYI	22,2	62,7	33	21,7
SARKADI	8,3	64,7	22	33,3
SÁSDI	29,6	55,4	37	28,6
SELLYEI	48,6	57,9	46	33,3
SZIGETVÁRI	34,8	57,2	26	20,0

¹ Több iskola- és óvodakutatás során az önkormányzatoktól begyűjtött becslült adatok figyelembevételével készült becslés. Gettótelepülés: romák aránya 50 százalék felett, gettósodó: romák aránya 30 százalék felett.

² Összes település átlaga 48,1 százalék.

³ Becslés az 1992/1993-as oktatási statisztika (akkor szerepeltek utoljára a roma tanulók létszámára vonatkozó adatok) és két, roma tanulók helyzetét vizsgáló kutatás (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2002; HAVAS-LISKÓ, 2006) adatai alapján. A roma tanulók aránya a teljes általános iskolás népességben 15 százalék (JANKY-KEMÉNY-LENGYEL, 2004).

⁴ Gettóiskola: a roma tanulók aránya 50 százalék felett.

A kistérségi társulások és integrált oktatási központok sem feltétlenül csökkentik a területi, lakóhelyi szegregációból eredő oktatási esélyegyenlőtlenségeket.

A kistérségi társulások és integrált oktatási központok sem feltétlenül csökkentik a területi, lakóhelyi szegregációból eredő oktatási esélyegyenlőtlenségeket. Az elmúlt években az oktatásirányítás rendeletekkel és egyéb szabályozási eszközökkel igyekezett ösztönözni, hogy az önkormányzatok a költséghatékonyság és az oktatás színvonalának emelése érdekében társulások keretében lássák el többek között az oktatási feladataikat is. Ebben szerepet játszott az a megfontolás is, hogy kistérségi szintű oktatásszervezéssel fokozatosan fel lehet számolni a szegregált és alacsony színvonalon működő intézmények egy részét. A társulások gyakorlata azonban sokszor éppen ellentétes hatású. A városi integrált oktatási központok vagy a kistérségi oktatási társulások létrehozása és működtetése során a jobb helyzetű, magasabb társadalmi státusú népességgel rendelkező városkörnyéki települések önkormányzatai felmondják a több évtizeddel ezelőtt kialakított körzetekre épülő, a szomszédos, szegényebb településekkel kötött intézményfenntartó társulást, és a közeli megyeszékhellyel, nagyvárossal, esetleg annak valamelyik integrált oktatási központjával hoznak létre úgynevezett mikrotársulást. Ezzel intézményesül és teljes körűvé válik a magasabb társadalmi státusú gyermekek bejárása a közeli nagyváros iskoláiba, miközben a volt körzeti iskolát a gettósodás veszélye fenyegeti.

Ez történt például a Pécshez közel fekvő Bakonyán, amely évtizedeken át a kővágószőlősi iskolakörzethez tartozott, a gyermekek oda jártak iskolába. Együttal Kővágószőlős volt a mecseki uránbányászat központja is. A bánya bezárása után a település státusa leromlott, a szelektív elvándorlás következtében a romák aránya a településen és az iskolában folyamatosan nő. 2007-ben Bakonya Pécs – hozzá legközelebb fekvő – nyugati városrészének több közoktatási intézményével szövetkezve mikrotársulást hozott létre. Ezzel a bakonyai gyermekek Pécsre járása intézményesült, noha a megyeszékhely háromszor akkora távolságra van Bakonyától, mint Kővágószőlős, és csak Kővágószőlős érintésével lehet oda eljutni.

Az sem jelent feltétlenül előrelépést, ha a gyengébb színvonalú és ellátottságú, kedvezőtlenebb társadalmi összetételű intézmények bekerülnek a társulásba, vagy a más módon szerveződő együttműködési háló részeseivé válnak. A városi integrált oktatási központok vagy a kistérségi oktatási társulások létrehozása és gyakorlati működtetése során sokszor érintetlenek maradnak vagy még fel is erősödnek az egyes tagintézmények, szervezeti egységek közötti szélsőséges induló különbségek. A közös igazgatás vagy a szolgáltatások egy részének közös megszervezése inkább elleplezi, mintsem érdemben csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket.

Hasonló problémákat vet fel, amikor a társulás – a térségi szakszolgálati és egyéb centralizált oktatási funkciók ellátási kötelezettségére hivatkozva – oktatási központot hoz létre, a pályázatok révén megszerezhető forrásokat a térség központi településére összpontosítja, csak ott valósít meg fejlesztéseket, és a rosszabb pozíciójú települések oktatási helyzete nem sokat változik, sőt esetenként romlik. A központi településen megvalósuló fejlesztések hatására a többi településen élő magasabb státusú családok gyermekei még nagyobb

A kevésbé fejlesztett helyi iskolát az alacsonyabb státusú, lényegesen rosszabb jövedelmű családok gyermekei tartják életben.

Az óvodáztatás intézményi feltételei nem elégségesek ahhoz, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodáskor előtt felhalmozódott hátrányait az óvoda érdemben csökkenteni tudja.

arányban járnak oda iskolába, és a társulás többi intézményében erősödik a szegregáció. A társulási logikától függetlenül is erősödik az a tendencia, hogy miközben az iskolával rendelkező városkörnyéki településekről egyre többen járnak be a városi iskolákba, a helyi iskola életben maradását a környező alacsonyabb státusú, lényegesen rosszabb jövedelmi helyzetű településekről bejáró, többségükben halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teszik lehetővé (ZOLNAY, 2007).

2. *Óvodáztatás.* Pillanatnyilag az óvodáztatás intézményi feltételei nem elégségesek ahhoz, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodáskor előtt felhalmozódott hátrányait az óvoda érdemben csökkenteni tudja. A halmozottan hátrányos helyzetű és különösen az ebbe a körbe tartozó roma gyermekek esetében az átlagosnál lényegesen nagyobb a valószínűsége annak, hogy csak későn, ötévesen vagy még idősebb korban kerülnek óvodába (HAVAS-LISKÓ, 2006). Noha országos összesítésben a csökkenő gyermekszám miatt több a férőhely, mint az óvodás, és ezért folyamatosan vonnak össze, zárnak be intézményeket, a férőhelyek eloszlása korántsem egyenletes. Elsősorban azokon a településeken, településrészeken kevés az óvodai férőhely, vagy egyáltalán nincs óvoda, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya kiugróan magas. A férőhelyhiányból eredő problémákat növeli, hogy a gyermekek egyre nagyobb hányada jár hat- és hétéves korában is még óvodába. A korábbi augusztus 31-i határnappal szemben most csak azokat a gyermekeket kell abban az évben iskolába beíratni, akik május 31-ig betöltötték a hatodik életévüket, de ettől függetlenül is egyre több szülő gondolja úgy, hogy jól tesz a gyermekének, ha még egy évet óvodában tölt. 2006/2007-ben a hatévesek 76,2, a hétévesek 4 százaléka volt óvodás (OKM, 2007). Tovább növeli az óvodában maradó hatéves és idősebb gyermekek számát, hogy a nevelési tanácsadók és szakértői bizottságok is gyakran javasolják iskolaéretlenségre hivatkozva, hogy a gyermek maradjon még egy évet óvodában.

Ezek a javaslatok többnyire azokat a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket érintik, akik csak ötévesen vagy még idősebb korban kezdtek óvodába járni. Az összességében jelentősen növekvő számban óvodában maradó hatéves és idősebb gyermek „elveszi” a helyet a fiatalabbaktól. Ha férőhelyhiány van, akkor elsősorban azokat a gyermekeket veszik fel, akik már betöltötték az ötödik életévüket, másodsorban pedig azokat, akiknek mindkét szülője dolgozik. Legnagyobb valószínűséggel az alacsony iskolázottságú, munkanélküli vagy kényszerből rokkantnyugdíjas szülők halmozottan hátrányos helyzetű gyermekei nem jutnak be az óvodába, vagyis azok, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a hosszabb ideig tartó óvodáztatásra.

Egy 2003-ban végzett kutatás során erre utaló objektív statisztikai mutatók alapján választottuk ki azokat a községeket, amelyekről feltételezhető volt, hogy ott komolyabb problémák vannak az óvodáztatással (HAVAS-LISKÓ, 2006). A kutatás mintájába végül 103 óvoda nélküli és 226 óvodával rendelkező település került be. A 103 óvoda nélküli település közül 81-ből volt adat a romák

településen belüli arányáról. Ebből a 81 településből 35-ben haladta meg a romák aránya a 25, és 15-ben az 50 százalékot. Vagyis azoknak a községeknek, amelyekben nincs óvoda, de az ott élő gyermekek száma alapján indokolt lenne, hogy legyen, csaknem a fele (43,2 százalék) szegény-cigány gettó- vagy gettósodó település. Hasonló volt a helyzet a megvizsgált óvodával rendelkező településeken. Ezeknek is csaknem a felében (45,2 százalék) haladta meg a romák aránya a 25 százalékot. Másfelől minél magasabb a településen a romák aránya, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az óvodák túlszűfoltak, és még így sem tudnak minden jelentkezőt felvenni. A férőhelyhiány súlyosságát jelzi, hogy még azok az óvodák is, amelyek 125 százalék feletti férőhelykihasználtsággal működtek, csak 72 százalék körüli, azok pedig, amelyek 150 százalék felettil, csak 75 százalék körüli óvodáztatási arányt tudtak elérni az óvodáskorúak számához viszonyítva.

Minél magasabb a településen a romák aránya, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az óvodák túlszűfoltak, és még így sem tudnak minden jelentkezőt felvenni.

A vizsgált településeken az országos 92 százalékkal szemben az óvodáskorúaknak átlagosan csak 74,2 százaléka járt óvodába. A települések 57,7 százalékában az óvodások körében 20 százalék fölött volt azoknak a gyermekeknek az aránya, akik csak ötévesen vagy még idősebb korban kezdtek óvodába járni, de az érintett települések közel 40 százalékában egyharmad, minden negyedik-ötödik településen pedig 50 százalék fölött volt az óvodába csak ötévesen vagy még később beíratott gyermekek aránya. A kutatás eredményei egyértelműen azt mutatták, hogy az óvodahiány, illetve az óvodai férőhelyek hiánya elsősorban azokat a községeket sújtja, amelyeket a krónikus munkanélküliség, a tartós mélyszegénység és a cigány népesség magas aránya jellemez.

2005-ben egy kutatás olyan városok óvodáztatási helyzetét vizsgálta, amelyekről a statisztikai adatok alapján valószínűsíthető volt, hogy ott az intézményi feltételek nem megfelelőek (HAVAS, 2005). A kutatás során 27 városban sikerült a teljes körű adatgyűjtést megvalósítani. A védőnőktől és óvodáktól begyűjtött adatok alapján ezek közül kilencben mutatkozott különösen jelentős férőhelyhiány. A kilenc városból nyolcban városi mértékkel mérve rendkívül magas a roma népesség, és a roma népességen belül különösen magas a mélyszegénységben élő romák aránya. Ebben a kilenc városban 5266 óvodáskorú gyermekre 3724 óvodai férőhely jutott, vagyis az óvodáskorúaknak csak alig több mint 70 százalékát tudták felvenni. A felkeresett óvodákban megkérdezték a vezető óvónőket, hogy mit tartanak az óvodáztatással kapcsolatban a legsúlyosabb problémának. A kérdésre válaszolva, a 27 város 237 óvodájából 53-ban említették a férőhelyhiányt (is). A felvétel időpontja 2005 májusa–júniusa volt. A védőnőktől begyűjtött adatok alapján a 27 városban ebben az időszakban 1031 olyan gyermek volt, aki 2004. december 31-ig betöltötte a negyedik életévét, és még egyetlen napot sem járt óvodába. Az érintett gyermekek egy-két kivételtől eltekintve mind halmozottan hátrányos helyzetűek és túlnyomó többségükben romák voltak.

Az óvodáztatás teljes hiányának vagy a kései beóvodázásnak szükségszerű következménye a későbbi iskolakezdés. A feltételek szélsőséges polarizálódása már az óvodai intézményhálózatban is tetten érhető (logopédus, fejlesztő pedagógus, pszichológus, úszás-, zene- és nyelvoktatás stb. a magasabb társadal-

Az ingerszegény környezetből jött gyermekek óvodái többnyire lényegesen ingerszegényebbek.

mi státusú családok gyermekeinek óvodáiban, az alacsony költségvetés miatt ezek hiánya a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodáiban, ahol az is gondot okoz, hogy legyen az évszaknak megfelelő ruha, amiben a gyermeket el lehet vinni az óvodába). Miközben az óvodapedagógusoknak (is) kedvez fordulata a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatos nehézségek érzékeltetésére, hogy „ingerszegény környezetből jönnek”, aközben az ilyen gyermekek óvodái többnyire lényegesen „ingerszegényebbek”, mint azoknak az óvodái, akik „ingergazdag” környezetből jönnek.

A kirekesztettségben élő „mélyszegény” családok általában bizalmatlanok a közintézményekkel és így az óvodával szemben is. A kapcsolat javítása és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek korai beóvodázása érdekében azonban többnyire ott sem történik semmi, ahol nincs férőhelyprobléma. A közoktatási törvény erre vonatkozó rendelkezése ellenére a fenntartók és intézmények többsége nem tekinti feladatának, hogy hároméves korban azoknak a mélyszegénységben élő családoknak a gyermekeit is „becsalogassa” az óvodába, amelyek a pénzhiány, a bizalmatlanság vagy a fásult beletörődés miatt ezt maguktól nem erőltetik.

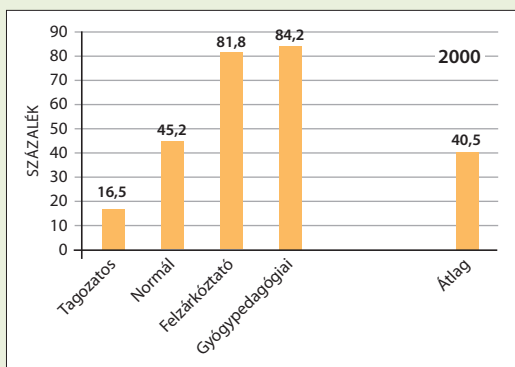
A beiskolázás során érvényesülő intézményes szelekció jelentősen növeli az esélyét annak, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók hátrányai az általános iskolában tovább növekedjenek.

3. *Szelekció az általános iskola első osztályában.* Az általános iskola első osztályába történő beiskolázás során érvényesülő intézményes szelekció jelentősen növeli az esélyét annak, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók korábbi években felhalmozódott hátrányai az általános iskolában tovább növekedjenek. Az elégtelen óvodáztatás is jelentős szerepet játszik abban, hogy az iskolaérettségi vizsgálatok eredményeként a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket az átlagot messze meghaladó arányban irányítják gyógypedagógiai tagozatokra vagy az úgynevezett kis létszámú felzárkóztató osztályokba. Egy 2000. évi kutatás szerint a gyógypedagógiai tagozaton tanuló hatodikos roma tanulók 36,8 százaléka egyáltalán nem járt óvodába, míg ugyanez az arány a normál osztályokba járó hatodikos roma tanulók esetében csak 4,9 százalék volt (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2002). Kiugróan magas a gyógypedagógiai beiskolázás aránya a roma tanulók és még magasabb az állami gondozottak körében (lásd a keretes írást).

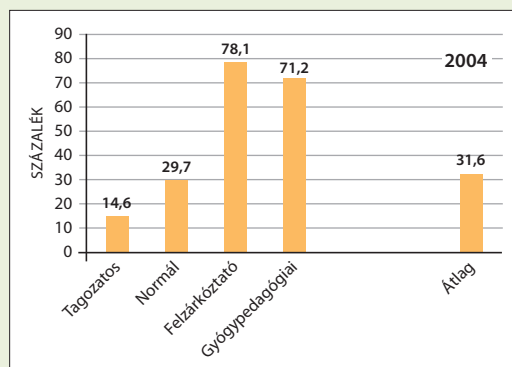
Azoknak a gyermekeknek, akiket elsőben gyógypedagógiai osztályokba iskoláznak be, minimális esélyük van arra, hogy később normál osztályokba helyezték át őket, ha pedig a gyógypedagógiai osztályokban maradnak, a további iskoláztatási esélyeik végzetesen beszűkülnek. A gyógypedagógiai tagozaton a 8. osztályt befejezettek közül 2004-ben például 16,8 százalék egyáltalán nem tanult tovább, 47,4 százalék pedig a lényegében zsákutcát jelentő speciális szakiskolákba került (HAVAS, 2004). A *sajátos nevelési igényűvé* minősítés magas arányaiban jelentős szerepet játszanak a fenntartói és intézményi finanszírozási érdekek is. A csökkenő gyermeklétszám és az emelt összegű támogatás az intézményfenntartó önkormányzatokat arra készíti, hogy vállalják a sajátos nevelési igényűek ellátását, mert az így megszerzett forrásokkal finanszírozni tudják intézményeik működését.

A ROMÁK ÉS AZ ÁLLAMI GONDOZOTTAK FELÜLREPREZENTÁLTSAGA A GYÓGYPEDAGÓGIAI KÉPZÉSBEN

A roma tanulók eloszlása a különböző osztálytípusok között szélsőségesen egyenlőtlen (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2000; HAVAS-LISKÓ, 2004). Arányuk az átlagosnál magasabb színvonalú pedagógiai szolgáltatást nyújtó tagozatos osztályokban rendkívül alacsony, a csökkentett követelményekkel működő felzárkóztató és gyógypedagógiai osztályokban viszont kiugróan magas.



[FORRÁS] HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ (2000), 198 iskola adatai alapján.



[FORRÁS] HAVAS-LISKÓ (2004), 553 iskola adatai alapján.

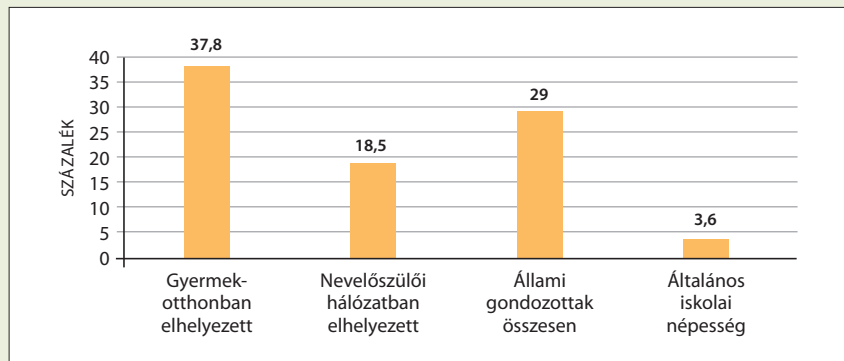
[5.1. ÁBRA]

A roma tanulók aránya a különböző osztálytípusokban, 2000, 2004

2004-ben a teljes általános iskolás népességnek 3,6 százaléka tanult gyógypedagógiai osztályokban. Nincs pontos adat arról, hogy ugyanez az arány mekkora volt a roma általános iskolások körében, de a kutatási eredmények (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2000; HAVAS-LISKÓ, 2004) és Kemény István és Janky Béla 2003. évi országos reprezentatív vizsgálata (JANKY-KEMÉNY-LENGYEL, 2004) adataira épülő óvatos becslések szerint is legalább 15 százalékra tehető. A 2004. évi gyermekvédelmi statisztika adatai szerint az állami gondozottak körében az elkülönített gyógypedagógiai oktatásban részesülő általános iskolások aránya ennek is csaknem a duplája, a gyermekotthonban elhelyezettek körében pedig két és félszerese volt.

[5.2. ÁBRA]

A gyógypedagógiai oktatásban részesülők aránya az állami gondozottak körében, 2004



[FORRÁS] Gyermekvédelmi statisztika, 2004.

A közoktatási intézmények többsége képtelen megfelelni a különleges gondozással szembeni szakmai követelményeknek. A közoktatási normatívák nem a szolgáltatások meglétéhez és minőségéhez, hanem a gyermekek/tanulók igényjogosultságának megállapításához kötődnek.

A közoktatási intézmények többsége képtelen megfelelni a különleges gondozást igénylő gyermekek által támasztott pedagógiai és oktatásszakmai követelményeknek. Magyarországon a közoktatási normatívák nem a szolgáltatások meglétéhez és minőségéhez, hanem a gyermekek/tanulók igényjogosultságának megállapításához kötődnek. Ennek megfelelően a normatívák felhasználásának ellenőrzése elsősorban pénzügyi és elszámolási szempontok alapján történik, az előírt minimumfeltételek vizsgálatánál alaposabb szakmai hatékonyságvizsgálatok nincsenek. Ezért a magyarországi gyakorlatban a fogyatékos vagy a sajátos nevelési igény megállapítását gyakran nem fejlesztés követi, hanem az így diagnosztizált gyermekek az átlagnál lényegesen rosszabb körülmények közé kerülnek, és lényegesen gyengébb minőségű oktatásban részesülnek. Különösen igaz ez a normál általános iskolákban működő eltérő tantervű tagozatokra.

Hiába jár a *sajátos nevelési igényű* tanulók után két és félszer magasabb összegű normatíva, ha az esetek túlnyomó többségében beolvad az iskola költségvetésébe, és vagy egyáltalán nem az érintett gyermekekre fordítják, vagy kizárólag az elkülönítés többletköltségeinek (lényegesen kisebb létszámú osztályok) a fedezését szolgálja.

Egy 2004. évi kutatás adatai szerint a gyógypedagógiai tagozatot is működtető általános iskolák 93,4 százalékában az ott tanuló gyermekek után igényelt emelt összegű normatíva beolvadt az iskola költségvetésébe, és nem az érintett tanulók oktatási körülményeinek a javítására fordították (HAVAS, 2004). A gyógypedagógiai tagozat gyakran szakképzett gyógypedagógus nélkül működik, és/vagy nyolc osztály tanul együtt, holott az érvényes jogszabály szerint legfeljebb három évfolyamot lehet összevonni. 2004-ben a gyógypedagógiai tagozatot működtető általános iskolák 30,4 százalékában a tantestület egyetlen tagja sem rendelkezett gyógypedagógus végzettséggel, és az érintett iskolák 27,2 százalékában a jogszabályban megengedettnél (három osztály) több osztályt tanítottak összevonva (HAVAS, 2004).

Nem sokkal jobbak azoknak a gyermekeknek az iskoláztatási esélyei, akik elsőben a kis létszámú felzárkóztató osztályokba kerülnek. A kutatási eredmények szerint az ilyen osztályok csökkentett tantervi követelményekkel dolgoznak, növelik a gyermekek lemaradását, s mire átkerülnek a normál osztályokba, képtelenek lépést tartani a kezdettől oda járó tanulókkal (GIRÁN-KARDOS, 1998; HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2002; HAVAS-LISKÓ, 2006).

Az integrációt szorgalmazó oktatáspolitikai hatására és a finanszírozási gyakorlat változása miatt az elkülönített felzárkóztató és gyógypedagógiai osztályok, valamint az érintett tanulók száma egyaránt csökkent. A változások tapasztalatai egyértelművé tették, hogy a korábbi elkülönítő gyakorlat az esetek jelentős részében indokolatlan volt, és kizárólag a hátrányok halmozódásához járult hozzá. A pozitív tendencia ellenére még ma is jelentős azoknak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a száma, akik az elkülönítő oktatás-szervezés kiszolgáltatott áldozataivá válnak. Ugyanakkor a már első osztály-

tól induló, magasabb szintű pedagógiai szolgáltatást nyújtó, a későbbi sikeres iskolai pályafutás esélyét jelentősen növelő tagozatos (emelt szintű, két tannyelvű) osztályokba a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek csak ritka kivételként, minimális arányban kerülnek be.

Az első osztályosok szelekcióját jelentősen erősíti, hogy a magasabb társadalmi státusú szülők gyermekeit nem a lakóhelyükön működő, illetve nem a körzeti iskolába íratják be.

Az első osztályba lépéskor érvényesülő szelekciót igen jelentős mértékben erősíti, hogy a magasabb társadalmi státusú szülők gyermekeit nem a lakóhelyükön működő, illetve nagyobb városokban nem a körzeti iskolába íratják be. (Lásd a *Körzeten kívüli iskolába járás* című keretes írást.)

Így az egyes oktatási intézmények tanulóinak társadalmi összetétele között a településre vagy városi körzetre jellemző arányoknál sokkal szélsőségebb különbségek mutatkoznak már az első osztályokban is. Ennek következményeként az iskolakezdés pillanatától szélsőségesen differenciálódik az egyes intézmények oktatási színvonala is. 2007 nyarán az egyik megyeszékhelyen bezárták a város szegénytelepén évtizedeken át működő gettóiskolát. A tanulókat egyesével, kettesével, hármassával a város magas presztízsű iskoláinak párhuzamos osztályaiba irányították. A gettóiskolából érkező felső tagozatos diákok tudásszintje több évvel maradt el a befogadó osztályok átlagától.

4. *Szelekció az általános iskolában.* A további osztályfokokon a szelekció tovább erősödik. A magasabb évfolyamokon újabb emelt szintű (tagozatos, két tannyelvű stb.) osztályok szerveződnek. A bekerülést és kimaradást ugyanazok a szelekciós mechanizmusok határozzák meg, mint első osztályban. Sok iskola ötödik osztályban az osztályhatárokat átlépve, az évfolyam legjobbjából emelt szintű tanulócsoportokat alakít ki, ami azzal a következménnyel jár, hogy az oktatás az intézményen belül kettéválik magas szintű, továbbtanulásra felkészítő, illetve szinten tartó, „felzárkóztató” képzésre, megint csak a társadalmi szelekció logikáját követve. A negyedik és hatodik osztály után a magasabb társadalmi státusú családok gyermekei közül sokan átiratkoznak a nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumi képzésre. Ez a folyamat is sokkal erőteljesebben érinti azokat az általános iskolákat, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, és többnyire ezzel összefüggésben az oktatás színvonala az átlagosnál alacsonyabb.

Gyakran ötödik osztályban az évfolyam legjobbjából emelt szintű tanulócsoportokat alakítanak ki, ezáltal az oktatás az intézményen belül kettéválik magas szintű, továbbtanulásra felkészítő, illetve szinten tartó, „felzárkóztató” képzésre.

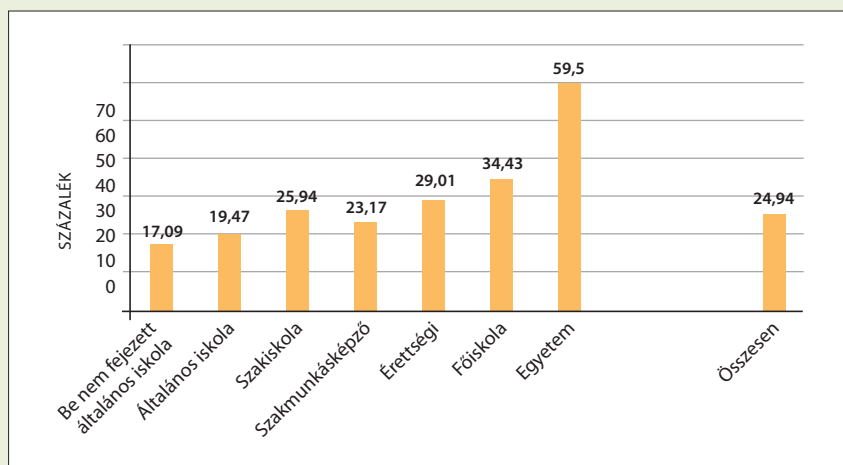
Ezzel párhuzamosan az egyes évfolyamokon felfelé haladva, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és különösen a romák aránya elsősorban az évméltések és lemorzsolódások miatt csökken. A túlkorosak körében magas a magántanulóvá nyilvánítási arány, mert az iskola így próbál megszabadulni a velük kapcsolatos problémáktól. (Lásd *A magántanulókról* című keretes írást.)

A lemaradók egy tekintélyes része el sem végzi az általános iskolát, a többiek pedig csak 16-17 éves korukra, ami a sikeres középfokú továbbtanulás esélyeit már önmagában is jelentősen csökkenti. Ráadásul az általános iskolát késve befejezők között a legnagyobb a súlyos készség- és kompetenciahiány, valamint a funkcionális analfabéták magas arányának valószínűsége.

KÖRZETEN KÍVÜLI ISKOLÁBA JÁRÁS

A 2006. évi országos kompetenciamérés adatai alapján 2006-ban csaknem minden harmadik nyolcadikos tanuló (31,46 százalék) nem a körzeti iskolába járt.* Nagyobb városokban különösen könnyű a körzeti iskolán kívüli iskolát választani, hiszen a településen belül is sok iskola van, de valamennyi választási lehetőség minden olyan településen adódik, ahol több általános iskola működik. Az egyiskolás településeken – a települések 75 százalékban – azonban az, ha körzeten kívüli iskolába jár a tanuló, egyúttal azt is jelenti, hogy más település iskolájában tanul. Az adatok tanúsága szerint ezekről a településekről is igen jelentős mértékű az eljárás, és minél kisebb a település, az eljárók aránya annál magasabb. A 2-5 ezer lélekszámú falvakból az ott élő nyolcadik évfolyamosok 19,85 százaléka, az 1-2 ezer lélekszámúakból a 20,57 százaléka, az ezer fő alattiakból a 24,94 százaléka nem a körzeti iskolába jár. (Természetesen vannak olyanok is, akik csak azért járnak más településre iskolába, mert helyben vagy egyáltalán nincs iskola, vagy csak alsó tagozat működik, de ők a körzeti iskolába járnak, így létszámuk nem befolyásolja a fenti arányokat.) Az adatok azt is egyértelművé teszik, hogy a körzeten kívüli iskolába járásnak annál nagyobb a valószínűsége, minél magasabb az anya iskolai végzettsége, vagyis az eljárás jelentős mértékben erősíti az iskolák közötti társadalmi szelekciót. Ez minden településtípusra igaz. Az 5.3. ábrán példaként az ezer fő alatti falvakra jellemző arányokat mutatjuk be az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban.

[5.3. ÁBRA]
A nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az anya iskolai végzettsége szerint, lakóhely: ezer fő alatti falu (százalék)



[FORRÁS] A 2006. évi Országos Kompetenciamérés adatai alapján.

*Kertesi Gábor számításai.

A középiskolai továbbtanulási arányok robbanásszerű változása csak nagyon kevésbé érintette a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, különösen a romákat.

5. *Középfokú továbbtanulás.* A középiskolai továbbtanulási arányoknak az elmúlt időszakban bekövetkezett robbanásszerű változása csak nagyon csekély mértékben érintette a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat és különösen a romákat. Körükben az érettségit adó középiskolába jelentkezők aránya csak nagyon lassan emelkedik. Miközben ma már egy-egy nyolcadik osztályos évfolyam 80 százaléka tanul tovább érettségit biztosító középiskolákban, addig a romák körében ez az arány alig haladja meg a 20 százalékot (HAVAS-LISKÓ, 2006).

A MAGÁNTANULÓKRÓL

A közoktatási törvény 7. §-a kimondja: „A tan kötelezettség – a szülő választása alapján – iskolába járással vagy magántanulóként teljesíthető.” A 69. § (3) és (4) pedig ehhez hozzáteszi: „A magántanulót az iskola valamennyi kötelező tanórai foglalkozása alól fel kell menteni”, illetve: „Az, akit felmentettek a kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól, az igazgató által meghatározott időben, és a nevelőtestület által meghatározott módon, ad számot tudásáról.” Ennek megfelelően a magántanulói státus elvileg csak kivételes esetekben (kiemelkedő képességű és/vagy valamilyen speciális területen – művészetek, sport stb. – különlegesen tehetséges tanulók, súlyos testi fogyatékkal élők, rendszeres kezelésre szoruló krónikus betegek stb.) biztosíthat alternatív megoldást. Sok iskolában azonban elsősorban a saját osztályukban túlkoros, nehezen kezelhető, halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat sorolják át magántanulónak. Az eljárást formálisan mindig a szülőnek kell kezdeményeznie, de sok esetben ezt az iskola informális nyomásgyakorlása kényszeríti ki, mert ily módon akarnak megszabadulni a különösen problémás gyermekektől.

Ezekben az esetekben a magántanulói státus engedélyezése lényegében azt jelenti, hogy az érintett gyermekek további oktatásáról az iskola lemond, és az év végi osztályozó vizsgákat pusztán formálisnak tekinti. 2004-ben szigorították a szabályozást, és a hátrányos helyzetű tanulók esetében a magántanulói státus engedélyezését

a gyermekjóléti szolgálat véleményétől tették függővé. Ennek ellenére a statisztikailag nyilvántartott magántanulók aránya nem csökkent, sőt az utolsó két tanévben még valamelyest növekedett is. 2001-től 2005-ig a magántanulók aránya az általános iskolások körében 0,61–0,63 százalék közötti sávban maradt. 2006-ban viszont 0,64, majd 2007-ben 0,69 százalékra emelkedett (Oktatási statisztika, 2001–2007).

Önmagában még ez a némileg megnövekedett érték sem tekinthető magasnak, de ha figyelembe vesszük, hogy a magántanulók túlnyomó többségét a halmozottan hátrányos helyzetű és ezen belül is elsősorban a roma gyermekek alkotják, akkor az ő körükben lényegesen magasabb arányokat kell feltételeznünk. A 2000-ben megvizsgált 198 iskolában a cigány tanulók 3 százaléka, a nem cigány tanulók 0,4 százaléka volt felmentve a rendszeres iskolába járás alól, vagyis a cigány tanulókat a felmentés nyolcszor nagyobb gyakorisággal érintette (HAVAS-KEMÉNY-LISKÓ, 2002).

Az utóbbi időben egyre több jele van annak is, hogy egyes iskolákban a nehezen kezelhető és/vagy túlkoros halmozottan hátrányos helyzetű tanulók egy része informális magántanulói státusba kerül, és nem kell folyamatosan részt vennie a tanórákon. Ennek szélsőséges példája volt a közelmúltban nagy port felvert kerepesi eset, ahol néhány tanulónak csak heti két alkalommal kellett megjelennie az iskolában, noha hivatalosan nem voltak magántanulói státusban.

A szakképzetlen, alacsony iskolázottságú szülők, akik kevésbé képesek felmérni és átlátni a gazdaság és az oktatási rendszer radikális átalakulásának a következményeit, hajlamosak még ma is a Kádár-rendszerben kialakult tradíciók folytatásaként kezelni a szakiskolai képzést. Akkor a szakmunkásképzés valóban úgy teremtett mobilitási lehetőséget a szakképzetlen családok gyermekei számára, hogy három év múltán, a szakmunkás-bizonyítvány birtokában garantáltan munkába tudtak állni. Az érintett szülők jelentékeny része ma is ilyen illúziókat táplál a szakképzéssel kapcsolatban, és nem érzékeli a rendszerváltás után bekövetkezett gyökeres fordulatot.

Többnyire a leginkább érdekelt általános iskolák is hozzájárulnak ahhoz, hogy ezek az illúziók tovább éljenek. Nem tájékoztatják megfelelően a szülőket a döntés várható következményeiről, sőt az is előfordul, hogy a pedagógusok is osztják a szülők illúzióit. Az általános iskolákon elsősorban azt kérik számon, hogy minden nyolcadikos diák beadja valahova a jelentkezését, hogy senki se fejezze be ezen a ponton az iskolai pályafutását. Ezt a gyengébb tanulmányi eredményű és/vagy túlkoros, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében csak azokban a közeli szakiskolákban tartják megoldhatónak, amelyekkel éppen ennek érdekében szoros kapcsolatot építettek ki. Ennek következtében kialakult a gyenge színvonalú szakiskoláknak a köre, amelyek a súlyos tudásbeli hiányosságokkal, az alapvető kompetenciák hiányával küszködő, funkcionális analfabéta tanulókat is hajlandók fogadni, és így felszívják a nyolcadik osztályt sikeresen befejező halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jelentős részét. Mindez együtt jár a követelmények és a képzési színvonal minimálisra csökkentésével, az ezekben az intézményekben megszerezhető végbizonyítvány végzetes leértékelődésével, a későbbi munkaerő-piaci esélyek már-már kilátástalan beszűkülésével. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében rendkívül magasak a középfokú lemorzsolódási arányok. A középfokú képzésbe bekerülő roma tanulók fele az első két tanévben kimarad (LISKÓ, 2002), így mindent egybevetve, a romák körében egy-egy évfolyamnak legfeljebb a 4-5 százaléka jut el a sokszor kétséges minőségű érettségiig.¹

■ MEGOLDÁSI JAVASLATOK

A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek hároméves koruktól rendszeresen, napi időkorlátozás nélkül járhatnak óvodába.

1. Meg kell teremteni valamennyi szükséges feltételét annak, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek hároméves koruktól rendszeresen, napi időkorlátozás nélkül járhassanak óvodába. Ehhez

- további férőhelyeket kell biztosítani azokon a településeken, településrészen, ahol férőhelyhiány van, illetve

[1] A hátrányos helyzetű gyerekek középfokú szakképzési, lemorzsolódási problémáját a 4. fejezet mutatja be.

- óvodát kell létesíteni azokon az óvoda nélküli településeken, ahol a gyermekek létszáma ezt indokolja;
- teljes körűen nyilván kell tartani az óvodáskorú gyermekeket;
- további szereplők – védőnő, gyermekjóléti szolgálat stb. – bevonásával javítani kell az óvoda és az érintett családok közötti kapcsolatot;
- beszoktatási programokat kell működtetni az érintett szülők bekapcsolásával;
- biztosítani kell a korai fejlesztés és a fejlesztő felkészítés feltételeit;
- az óvodai program kialakítása során figyelembe kell venni a gyermekekre vonatkozó vizsgálati eredményeket, lényeges információkat;
- a szükséges jogszabály-módosításokat végre kell hajtani.

Az általános iskolába való belépéskor érvényesülő szociális és etnikai szelekciót erőteljesen csökkenteni kell.

2. Az általános iskolába való belépéskor érvényesülő szociális és etnikai szelekciót erőteljesen csökkenteni kell. Ennek egyik elengedhetetlen feltétele, hogy ne lehessen megalapozatlanul gyógypedagógiai tagozatra, iskolába irányítani a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számottevő részét.² Meg kell szüntetni a diagnózison alapuló normatív finanszírozást, amely az iskolákat érdekeltté teszi abban, hogy minél több gyermeket minősítsenek sajátos nevelési igényűnek (SNI), és be kell vezetni a szolgáltatásalapú finanszírozást. A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának bevezetésével felmenő rendszerben meg kell szüntetni a normál általános iskolákban működő eltérő tantervű tagozatokat, mert ezek elsősorban az etnikai és szociális szegregáció céljait szolgálják. Addig is biztosítani kell a rendszeres törvényességi felügyeletet, mert az eltérő tantervű tagozatok egy része a legalapvetőbb jogszabályi előírásokat sem teljesíti. Meg kell szüntetni azt a gyakorlatot, amely az elsős tanulók párhuzamos osztályok közötti elosztását szociális és etnikai szelekció céljára használja fel. Nem engedhető meg, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az induló párhuzamos osztályokban jelentősen eltérjen egymástól.

A többiskolás településeken és azokban a nagyobb iskolákban, ahol több párhuzamos osztály működik, fokozatosan csökkenteni kell az iskolai szegregáció minden formáját.

3. A többiskolás településeken és azokban a nagyobb iskolákban, ahol több párhuzamos osztály működik, fokozatosan csökkenteni kell az iskolai szegregáció minden formáját. Ehhez megfelelő törvényi keretet biztosít a módosított közoktatási törvény iskolai körzethatárok megállapítását szabályozó 66. §-a és az általános iskolai felvételiztetés teljes tilalma. Folyamatosan figyelemmel kell kísérni, valamint elemezni kell a tapasztalatokat, hogy a szükséges finomításokat ezek alapján lehessen végrehajtani. Rendszeres monitorozással kell ellenőrizni, hogy a befogadó iskolákban ne rideg integráció valósuljon meg, ne sérüljön az egyenlő bánásmód elve, és az iskolák közötti szegregáció csökkenése ne járjon együtt az iskolán belüli szegregáció erősödésével.

A deszegregáció esélyeit jelentős mértékben befolyásolhatja, hogy a településen vannak-e, és ha igen, milyen arányban, nem önkormányzati intézmények.

^[2] Ez része a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekekkel kapcsolatos probléma megoldásának, a kérdéssel a 6. fejezet foglalkozik.

Néhány nagyobb településen a középosztály gyermekei már ma is elsősorban a nem önkormányzati iskolákba járnak, és belátható időn belül számos további településen is előállhat ez a helyzet. Az integrációs oktatáspolitikai kudarcához vezethet, ha a nem önkormányzati iskolák elsősorban a középosztály, az önkormányzati iskolák pedig a szegényebb társadalmi csoportok iskoláivá válnak. Ezért egységes szabályozással és követelményrendszerrel biztosítani kell, hogy a közpénzekkel támogatott, önkormányzati feladatokat átvállaló nem önkormányzati iskolák is arányos részt vállaljanak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megfelelő színvonalú oktatásának feladataiból.

Csökkenteni kell az iskolai elvándorlás mértékét!

4. Csökkenteni kell az iskolai elvándorlás mértékét! A szegregáció mértékében még azokon a településeken is szerepet játszik a magasabb társadalmi státusú családok gyermekeinek iskolai elvándorlása, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek többséget alkotnak. Az elvándorlás csökkentése érdekében következetesen érvényesíteni kell azt az elvet, hogy az *eljárás többletköltségeit* a családnak kell viselnie, és ahhoz semmilyen formában nem járulhat hozzá az állam. Bejárónormatívát, iskolabusz-támogatást csak a körzeti iskolába járó tanuló után lehessen igényelni.

Komplex programokra van szükség.

5. A gettó- és gettósodó térségekben komplex programokra van szükség.³ A gettó- és gettósodó térségek, települések esetében előnyben kell részesíteni azokat a komplex programokat, amelyek egyszerre több területen – foglalkoztatás, lakhatás, oktatás, szociális ellátás, egészségügy stb. – próbálnak fejlesztéseket megvalósítani, mert az oktatás feltételeinek a javítása önmagában óhatatlanul csak korlátozott eredménnyel járhat. Ezekhez a programokhoz pályáztatás nélkül kell elkülönített forrásokat biztosítani, mert a pályázati rendszerben a leghátrányosabb helyzetű települések eleve esélytelenek. Meg kell valósítani a szükséges infrastrukturális fejlesztéseket, beruházásokat, jelentősen javítani kell a tárgyi feltételeket, az eszközellátottságot.

Differenciált béröszönzéssel kell elismerni a többleteljesítményt.

6. A pedagógus-kontraszelekció csökkentése érdekében úgy kell átalakítani a pedagógusok bérezését, hogy differenciált béröszönzéssel el lehessen ismerni azt a többleteljesítményt, amely a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményes oktatásához elengedhetetlenül szükséges. A tanulók érdekeit figyelmen kívül hagyó önkényes önkormányzati, társulási döntések elkerülése érdekében egyértelmű, számszerű kritériumokat is tartalmazó szabályozást kell kidolgozni arra nézve, hogy a kisiskolák és az alsó tagozatos tagiskolák milyen feltételekkel maradhatnak meg, illetve milyen feltételekkel zárhatók be. A településszerkezethez és a társulás intézményei közötti távolsághoz igazodó létszámhatárok mellett az infrastrukturális paramétereket is meg kell határozni.

[3] Hasonló javaslat a foglalkoztatáspolitikai eszközökről szóló 11. fejezetben is megfogalmazódott.

A pedagógusképzésben és -továbbképzésben kiemelten kell kezelni az oktatási esélyegyenlőség szempontjait.

7. A pedagógusképzésben és -továbbképzésben kiemelten kell kezelni az oktatási esélyegyenlőség szempontjait, és biztosítani kell az ehhez szükséges pedagógiai kompetenciák megszerzését. Biztosítani kell, hogy a gyakorlóiskolákban a jelenleginél magasabb számban legyenek halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, és a pedagógusjelöltek a szakmai gyakorlat keretében garantáltan eljussanak olyan iskolákba, ahol megismerhetik a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatása során alkalmazott megfelelő módszereket. A pedagógusképzésben legalább egy félévet kell szentelni a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos speciális pedagógiai problémák és az ennek elensúlyozására alkalmas pedagógiai módszerek, eljárások megismerésére. A pedagógus-továbbképzési rendszer keretében minden aktív pedagógus számára kötelezővé kell tenni legalább egy olyan képzési modul elvégzését, amely felkészít a heterogén társadalmi összetételű osztályokban folyó pedagógiai munkára, és ahol megszerezheti az ehhez szükséges pedagógiai kompetenciákat.

Jelentősen javítani kell a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók középfokú továbbtanulási arányait. A civil tanodák minőségbiztosítását, szakembereinek képzési rendszerét standardizálni kell.

8. Jelentősen javítani kell a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók középfokú továbbtanulási arányait! A középfokú továbbtanulási arányok javítása érdekében az általános iskolák volt tanulóinak a továbbtanulási arányaira, illetve a középfokú iskolai pályafutásukra vonatkozó adatoknak be kell épülniük a tervezett egységes mérési-értékelési rendszerbe, illetve az általános iskolák önértékelésébe. Hosszabb távon jutalmazni lehetne azokat az iskolákat, amelyekből a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kiemelkedő arányban kerülnek érettségit adó képzésbe, és ott hasonló arányban le is érettségiznek. Biztosítani kell a civil tanodák továbbtanulási esélyt növelő programjainak a fejlesztését, módszertani megerősítését, elterjesztését és a folyamatos, kiszámítható, tervezhető működés finanszírozási feltételeit. Standardizálási eljárás keretében ki kell dolgozni a tanodák minőségbiztosítási és az ott dolgozó pedagógusok, egyéb szakemberek képzési rendszerét. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási támogatását szolgáló ösztöndíjas programokat megerősítve kell fenntartani, és hosszabb távra kiszámíthatóvá kell tenni. Garantálni kell, hogy ha a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló érettségit adó középiskolában tanul tovább, akkor alanyi jogon részesüljön ösztöndíjban.

Jelentősen csökkenteni kell a középfokú lemorzsolódást!

9. Jelentősen csökkenteni kell a középfokú lemorzsolódást! A középfokú lemorzsolódás csökkentése érdekében a kötelező oktatásstatisztikai adatszolgáltatás keretében gyűjteni kell a lemorzsolódásra vonatkozó adatokat. Az általános iskoláknak rendszeres visszajelzést kell kapniuk volt tanulóik további középfokú iskolai pályafutásáról, esetleges lemorzsolódásáról. Az egységes mérési-értékelési rendszerhez kapcsolva be kell vezetni az átlagnál nagyobb lemorzsolódási arányt produkáló középfokú intézmények kötelező minőségfejlesztését. Ösztönözni kell a *második esély* típusú kezdeményezések, intézmények létrehozását, számának növelését. Egységes szabályozást kell létrehozni arra nézve, hogy ezek finanszírozásához milyen feltételekkel és milyen mértékben köteles hozzájárulni az állam.

Következetesen érvényesíteni kell az esélyegyenlőség-alapú támogatáspolitikát.

10. Következetesen érvényesíteni kell az esélyegyenlőség-alapú támogatáspolitikát. Az esélyegyenlőség-alapú és ellenőrzött támogatáspolitiká megteremtése érdekében biztosítani kell a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóokra vonatkozó statisztikai adatgyűjtés megbízhatóságának feltételeit. A jelenlegi közoktatás-statisztikai adatgyűjtést alkalmassá kell tenni a közoktatásban zajló folyamatok törvényességének és a szegregációs/szelekciós trendeknek a nyomon követésére. A közoktatási ráfordítások hatékonyságának biztosítása érdekében meg kell teremteni annak feltételeit, hogy a finanszírozási és mérési-értékelési információk a fenntartók számára is összekapcsolható módon álljanak rendelkezésre. A kormányzatnak egyértelművé kell tennie, hogy határozottan fellép a szegregáló oktatásszervezési gyakorlatokkal szemben, és kiegészítő normatívával olyan fenntartók intézményeit támogatja csak, amelyek érvényt szereznek a közoktatási törvény előírásainak, és e kiegészítő támogatásokat az esélyegyenlőség elve alapján hasznosítják. A közoktatási esélyegyenlőségi tervek kötelező elkészítése fontos előrelépés lehet az iskolai szegregáció elleni küzdelemben, ha egységes szempontok figyelembevételével készülnek. A fenntartónak gondoskodnia kell arról, hogy az általa fenntartott intézményekben az esélyegyenlőségi fejlesztési tervek érvényre jussanak, az intézmények pedagógiai programjába adaptálódjanak, a nevelési és horizontális szempontoknak megfelelően beépüljenek.

Hiuatkozások

- GIRÁN JÁNOS-KARDOS LAJOS (2000): Iskolapélda. Egy Hajdúhadházon elkezdett kutatás tapasztalatainak összegzése. *Polgárjogi Füzetek*, I. évf. 1. sz. Kiadja a Roma Polgárjogi Alapítvány, Budapest.
- HAVAS GÁBOR (2004): *A normál általános iskolák eltérő tantervű tagozatainak vizsgálata*. Kézirat.
- HAVAS GÁBOR (2005): *Adatfelvétel 27 város óvodáztatási helyzetéről*. Országos Oktatási Integrációs Hálózat.
- HAVAS GÁBOR-KEMÉNY ISTVÁN-LISKÓ ILONA (2002): *Cigány gyermekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HAVAS GÁBOR-LISKÓ ILONA (2006): *Óvodától a szakmáig*. Oktatáskutató Intézet-Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KEMÉNY ISTVÁN-JANKY BÉLA-LENGYEL GABRIELLA (2004): *A magyarországi cigányság, 1971-2003*. Gondolat-MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KERTESI GÁBOR-KÉZDI GÁBOR (1998): *A cigány népesség Magyarországon*. Dokumentáció és adattár. Socio-typo, Budapest.
- KERTESI GÁBOR-KÉZDI GÁBOR (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. Megjelent: KERTESI GÁBOR: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- LISKÓ ILONA (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben sorozat, 234. sz. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- TORNAI ISTVÁN (2005): *Külső-Ferencváros szociális városrehabilitációs program első szakasz 2006-2008*. A Dzsumbuj szociális rehabilitációjának szakmai programja, Budapest.
- ZOLNAY JÁNOS (2007): *Kirekesztés, szegregáció, vákuumhelyzet a drávaszögi kistérség iskolakörzeteiben*. Műhelytanulmány, 31. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest.