

## **A HAZAI ALAPFOKÚ KÖZOKTATÁS VIZSGÁLATA – A MISZTIKUS ISKOLA ÉS AZ IRRACIONÁLIS ESÉLYEGYENLŐSÉG**

**Alpár Vera Noémi**

alpar.vera.noemi@kre.hu

**DOI: 10.20520/JEL-KEP.2020.2.3**

### **Absztrakt**

A konferencián bemutatott komplex kutatásaim egy alaptéma köré szerveződnek: a területi, társadalmi esélyegyenlőtlenségek leképeződése, valamint transzformációja az oktatási rendszerben. Miközben mindenki kritizálja a közoktatást, aközben egy hatalmas társadalmi hit, elvárás és presszúra is ez egyben, hogy az általános iskolai szinten történő változások megalapozhatják egy jobb társadalom kialakulását. Ez főként az angolszász közvéleményre jellemző, de itthon is a szakcikkek és a sajtó tanulmányozása során is megfigyelhető egyfajta „messianisztikus várakozás”, elvárás ebben az irányban. A XXI. századi oktatás (tudásátadás, képzés, készség- és képességfejlesztés, műveltség és kultúra továbbörökítése) feladata, hogy a humán tőke képződése, felhalmozása és használata megtörténjen a társadalmi kapcsolatokon keresztül az erre a célra létrehozott intézményrendszerben.

### **Kulcsszavak**

alapfokú közoktatás, iskolarendszer, látens diszkrimináció, szervezeti kultúra, pedagógiai hozzáadott érték, területi különbségek

## **EXAMINATION OF HUNGARIAN PRIMARY PUBLIC EDUCATION – THE MYSTICAL SCHOOL AND IRRATIONAL EQUAL OPPORTUNITIES**

**Vera Noémi Alpár**

### **Abstract**

My complex research-serial – which was partly presented at the MKTT Conference – is about the regional and social inequalities in basic education and the mapping and transformation of the social differences in the school system. While everyone criticizes public education, it is also a huge social belief, expectation, and pressure that changes at the primary school level can lead to a better society. This is mainly the character of the Anglo-Saxon public opinion, but there is a “messianic expectation” in the course of international and Hungarian literature as well. The function or the mission of the 21st-century education (knowledge and culture-transfer, training, skills and ability development, etc.) is to make the formation, accumulation, and use of human capital through social relations in the institutional system for this purpose.

### **Keywords**

primary education, school system, latent discrimination, organizational culture, pedagogical added value, regional inequality

# A HAZAI ALAPFOKÚ KÖZOKTATÁS VIZSGÁLATA – A MISZTIKUS ISKOLA ÉS AZ IRRACIONÁLIS ESÉLYEGYENLŐSÉG

*Alpár Vera Noémi*

## **Egy kutatás margójára, avagy: Valóban misztikus az iskola? Miért irracionális esélyegyenlőség?**

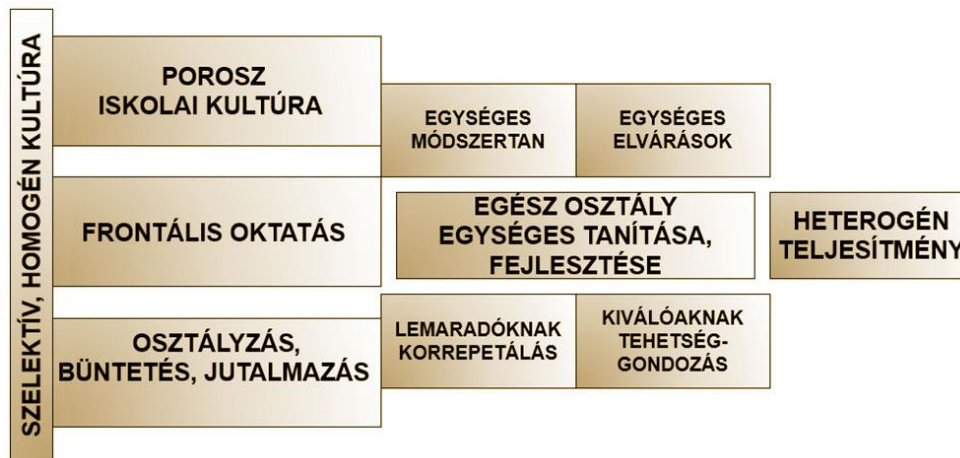
Kapcsolódva a konferencia alaptémájához feltenném a kérdést, vajon tudatában vagyunk-e, értjük-e, hogy életünk egyik legmeghatározóbb „nyilvánossága”, legfontosabb kommunikációs és szocializációs tere az iskola, amely egyéni életünkre, kapcsolatainkra és társadalmi létünkre alapvető hatással van, egyéni sorsunkra és szociális környezetünkre egyaránt rányomja bélyegét. A hazai általános iskolák működése egy paternalista mítoszon, egy társadalmilag mélyen gyökerező hiedelemrendszeren, valójában egy feudálkapitalista, XIX. századból itt maradt erkölcsi felfogáson alapul, amely szerint az oktatás feladata a „vadember”-nek született gyerekek megrendszabályozása, a kanonizált társadalmi ismretanyag továbbadása, az uralkodó osztályban elfogadott értékrend és viselkedési normarendszer továbbadása.

Az itt bemutatandó 5 éves (2013–2018 között végzett) kutatásom – egyúttal a neveléstudományi doktori disszertációm – a magyar közoktatás jelen állapotát, utóbbi változásait, szociográfiai, geográfiai helyzetét – többek között –, az általános iskolai pedagógusok általam vizsgált attitűdjéből eredő iskolai kommunikáció hatásait vizsgálja. A vizsgálat középpontjában a látens diszkrimináció területi esélyegyenlőtlenségre gyakorolt hatása áll. Természetesen naiv idealizmus lenne azt gondolni, hogy az esélyegyenlőség bármilyen intézményrendszer által megteremthető, azonban alapvetően fontos a jelenlegi, rendkívül igazságtalan rendszer – főként a nehéz sorsú, hátrányos helyzetű tanulóakra tekintettel nagymértékben – méltánytalan hatásainak csökkentése.

Az eredeti, vagyis a teljes kutatásomban gazdasági és iskolai eredményességi adatok figyelembevételével szisztematizált (3 képzett dimenzió – indikátorok: családi háttérindex, pedagógiai hozzáadott érték, megyei szintű GDP – sokaságából), véletlen mintavétellel kiválasztott általános iskolákban alsó és felső tagozatos általános iskolai tanárokat kerestünk fel, közülük nyolcvan pedagógussal készítettünk irányított interjúkat az ország 17 városában, községében. A kutatásokban több mint negyven leendő pedagógus, egyetemi hallgató vett részt interjúztatóként a terepmunkánk során. Izgalmas, sokszínű, némely esetben meglepő, de sok szempontból igen szomorú kép bontakozott ki, amely alapján az iskola úgy is megmutatkozott, mint a kommunikációs minták alapján szelektáló, azokat továbbörökítő intézményszerű tér, amely több generáción keresztül képes rejtetten a retrográd folyamatokat „háborítatlanul” továbbadni. Ezt a jelenséget, főként mivel éppen a legkiszolgáltatottabb társadalmi rétegeket érinti a leghátrányosabban, én egyfajta „social violence”-ként értelmezem (ALPÁR 2018). A fent leírt folyamatnak kiemelkedően fontos szerepe van a társadalmi olló nyílásában, a szociális feszültségek folyamatos növekedésében.

1. ábra

*A jelenlegi, centralizált alapfokú közoktatási rendszer esélyegyenlőtlenségi hatásának okai*



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

Elemelve az iskolákban jellemző módszertanokat, azokat egysíkúnak, ötletelennek, a diákok számára érdektelennek találtuk. Ez a gyerekekre nézve szelektív, metodológiai szempontból azonban minden alternatívát nélkülöző iskolai kultúra (1. ábra) a frontális oktatást tartja egyedül üdvözítő, igazi iskolai módszernek, a valódi tanulás csak izzadságos munka lehet, melyet szigorú és azonnali osztályzás motivál. Aki diákként nem vesz kellő szorgalommal, odafigyeléssel részt ebben, annak hozzáállását csak szemtelenséggel és lustasággal lehet magyarázni a pedagógusok nagyobb része szerint, mely passzív viselkedést büntetés kell, hogy kövessen. Ennek a nézetnek a következménye, hogy jónéhány hátrányos helyzetű területen működő iskola tanárai folyamatos harcban állnak a diákokkal (sok esetben a szülőkkel is), egyre szigorúbb büntetéseket alkalmaznak, melyek egy ellenségeskedésspirálba rántják őket. Volt hely, ahol hetente írtak történelemből, egy másik iskoláan pedig énekből (!!!) dolgot a gyerekekkel, és nem értették a tanárok, miért nem lettek ettől a tanulók szorgalmasabbak. Ahol a fiatalabb tanárok kísérletezni kívántak vagy próbáltak, ott sokkal több konfliktus keletkezett a tanári karban, általában arról számoltak be, hogy ezeket a törekvéseket a régebben ott dolgozók tekintélyelvű érvekkel megszüntették.

Az egységesítő törekvések a jól alkalmazkodó, bizonyos mértékben jó vagy közepes képességekkel rendelkező tanulóknak valamelyest kedveznek, a gyengébbek, a tehetségebbek, a motiválatlanok, a figyelemzavarosak, a középosztálybeli nyelvi készségekkel nem rendelkezők, az izgágák stb. azonban nem teljesítenek lehetőségeik szerint, kiesnek a figyelemből, sok esetben „rossz gyerek”-ként stigmatizálódnak. A homogén módszertan és a nagymennyiségű, de egysíkú tananyag következménye, hogy külön kell a gyengébbeknek (akikből maga az oktatási rendszer „csinál” gyengébbeket) felzárkóztatás, a tehetségeseknek pedig (ez ritkább) tehetséggondozás. A heterogén teljesítmény azt jelenti, hogy nagy különbségek vannak a diákok eredményei között, melyek sok esetben nem is a gyermekek valódi képességeit tükrözik, hanem a változást mutatják, amelyet az általános iskola tesz velük, ahova őket a fenti folyamatok besorolják. A kutatás alapján bemutatható/bemutatandó „látens diszkrimináció”-effektus (Nahalka 2015) jelentőségét, magának az oktatásban dolgozók impliciten előítéletes gondolkodásmódjából eredő rejtett megkülönböztetésnek a romboló hatását és a felnőtt társadalomban való továbbélését nehéz lenne elvitatni. Egy egységes elvárásrendszeren alapuló oktatás nem nélkülözheti a szelektivitást, hiszen a gyerekek különböző adottságát, sokszínűségét már a kezdetektől nem képes figyelembe venni, így a közepszerűséget,

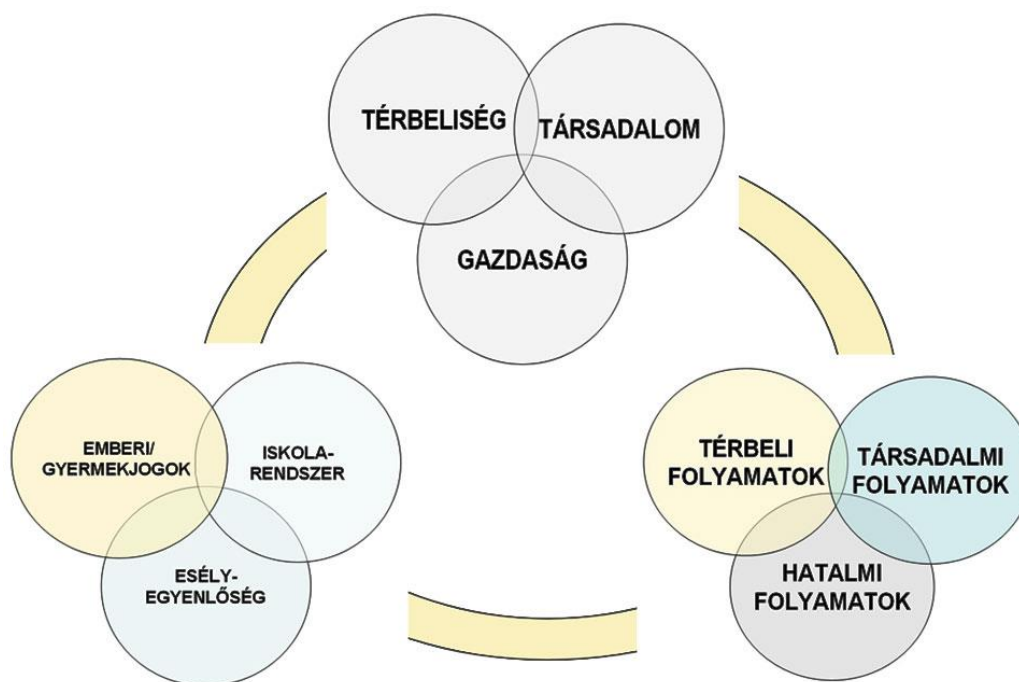
az elvárásoknak legmegfelelőbbeket támogatja, később pedig a lemaradókat skatulyázza, stigmatizálóvá válik.

Érdemes komolyan együtt gondolkodni azon, hogy az értelmiségnek és különösen a pedagógusoknak, illetve a „képzők képzőinek”, valamint az oktatási rendszer döntéshozóinak milyen felelőssége van ebben, és milyen lehetőségei a helyzet megváltoztatása terén. Erre vonatkozóan néhány meglepő és teljes mértékben XXI. századi változtatásra, valóban átgondolt, átfogó és előzetes hatásvizsgálattal rendelkező szakmai javaslatra van szükség, amelynek egy része még kidolgozásra vár, azonban a tanulmányban bemutatott néhány ötletet továbbgondolás céljából.

A kutatás multi- és interdiszciplináris jellegéből adódóan a vizsgált jelenséget több tudományág aspektusából vizsgálja (2. ábra).

2. ábra

*A tanulmány empirikus és tudományos gondolkodásrendszere*



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

A kutatás tudományos alapja a neveléstudomány szintézisére alapozva a geográfia, a közgazdaságtan és a szociológia. Mivel a tanulmány a gyakorlati élet valóságára kíván építeni, annak rejtett összefüggéseit megfigyelni, ezért a működés feltételrendszereit és folyamatait vizsgálja.

### **Alapvetések**

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

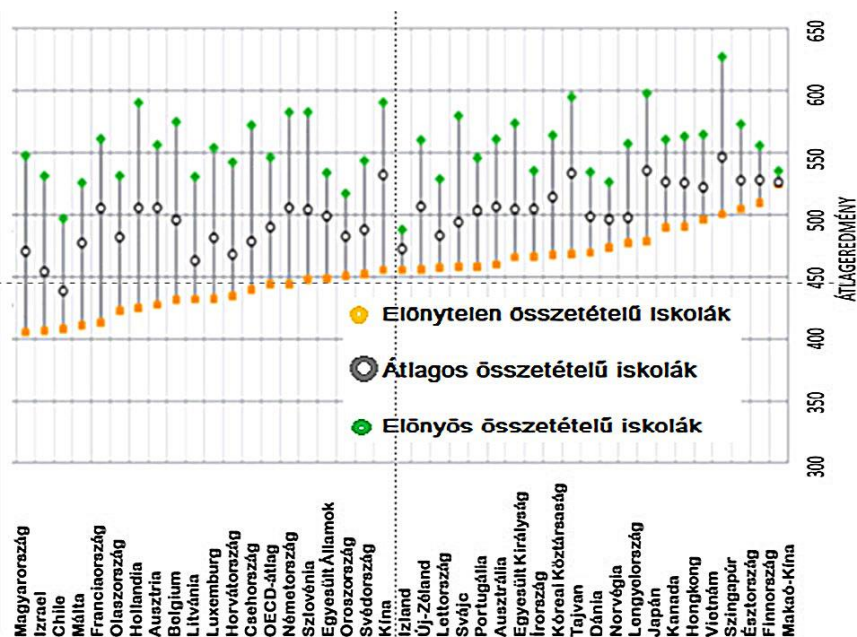
Az **iskolai teljesítményekben** tapasztalható **nagy területi különbségekről** is régóta tudunk. Pontosabban az közhelyszerű tény, hogy a hátrányos gazdasági helyzetű régiókban, a perifériákon vagy a kistelepüléseken levő iskolákban tanuló gyerekek kisebb eséllyel juthatnak be magasabb presztízsű középiskolákba,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

Az iskolák és iskolai teljesítmények területi eltéréseinek megfigyelései, a családi kulturális tőkének és a szocioökonómiai háttérnek az iskolai eredményességre gyakorolt befolyásának kutatásai nem új keletűek, de a nemzetközi és hazai, miniszteriális szintű mérések beindulásával nagy léptékben is mérhetőek, tudományosan kutathatóak – ennek fontos feltétele, hogy nemcsak a tanulási teljesítményeket rögzítik, hanem sok háttéradatot is felvesznek, ezzel bonyolultabb társadalmi és kulturális összefüggések is számszerűsíthetőek, ezáltal összehasonlíthatóvá, elemezhetővé válnak.

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

3. ábra

*Az OECD-országokban az iskola által közvetített családi háttér hatásának erőssége a legutóbbi PISA-felmérés alapján*



Forrás: Lebanov József, az Emberi Erőforrás Minisztérium főosztályvezetőjének *Az oktatási rendszer esélyteremtő képessége* című 2018-as előadásából

A nemzetközi mérések alapján bebizonyosodott, hogy Magyarországon valóban kirívóan nagy, az összes vizsgált ország közül a legnagyobb az iskolai esélyegyenlőtlenség, vagyis a tanulás eredményei hazánkban függnek össze legerősebben a szociális helyzettel. Mint azt az OECD 2017-es évi kimutatása is mutatja, hazánkban az összes vizsgált ország közül a legerősebb az iskola által közvetített szociális hátrány továbbélése (3. ábra). Ez szinte determinálja a gyerekek sorsát, az esélyegyenlőtlenségeket konzerválja, sőt erősíti, ráadásul gazdasági értelemben is igen káros, hiszen a rossz szociális helyzetben lévő, tehetséges gyerekek nagyobb része szinte törvényszerűen „elvész a rendszerben” (Alpár 2018).

A hazai felmérések pedig az országon belüli területi egyenlőtlenségekre irányítják a figyelmet, hiszen mérhetővé vált az a különbség, amely a különböző fejlettségű, helyzetű régiók, illetve települések iskoláiban tanuló gyermekek teljesítménye között tapasztalható, tehát kimutatható az összefüggés a területi adottságok és a tanulási eredmények között, ami szintén az iskolai esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatba hozható jelenség (Országélelemzés, Európai Bizottság, 2017. november).

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

### ***Kutatási célkitűzés, a téma körülhatárolása***

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

Az volt a kérdésünk, hogy mi jellemzi a területi egyenlőtlenség és a szocioökonómiai háttér meghatározó szerepét a tanulás eredményességében, pontosabban az összefüggésük milyen a tanulás eredményességével. Kutatási kérdéseink elméleti megalapozásához a látens diszkrimináció modellt használtuk, amely az iskolai esélyegyenlőtlenség okainak, hatásrendszerének a jelenleg legkomplexebb magyarázatát adja. Eszerint a tényleges hatásokat az iskola fejtí ki, miközben az, hogy milyen lesz ez a hatás, milyen egyenlőtlenségeket hoz létre az iskola, az többé vagy kevésbé megfelel a szociális háttérnek és a területi egyenlőtlenségeknek, vagyis egyfajta társadalmi transzformációs funkciót tölt be az oktatási intézményrendszer. Azt a kérdést tettük fel, hogy miközben az iskola autonóm hatótényező, de az egyenlőtlenségeket a kontextuális körülményeknek megfelelően hozza létre, ebben inkább a szociális helyzetben mutatkozó egyenlőtlenségeket transzformálja-e, vagy a területieket, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt.

4. ábra

*A kutatásunkban tanulmányozott hatásrendszer*



Forrás: Alpár 2018

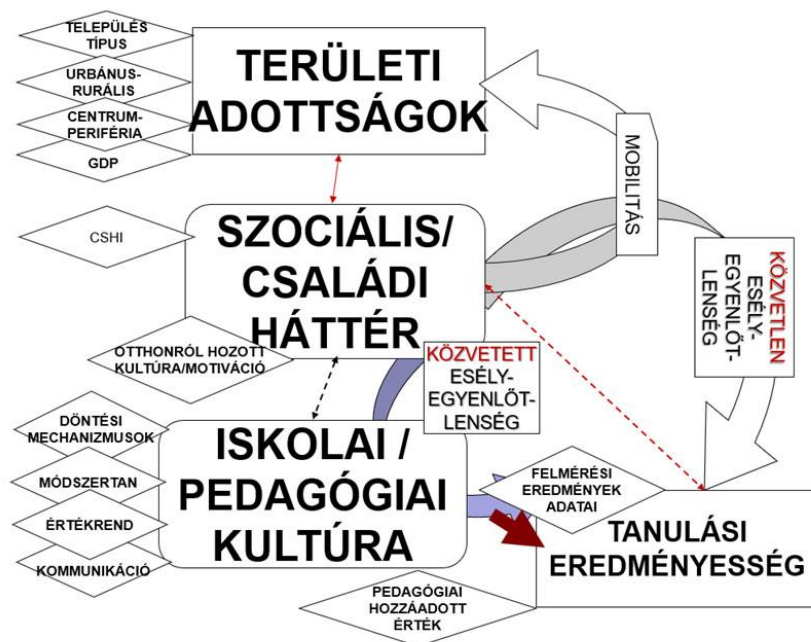
Feltételezzünk egy hatásrendszert, amely a területi jellemzőket tekinti kiindulási pontnak, amelyek kölcsönhatásban vannak a tanulók családi hátterével, szociális helyzetével, amely „valamilyen” összefüggésben van az iskolai kultúrával (mint szervezeti kultúrával) és azon belül az iskolai pedagógiai kultúrával, amely „hatással van” a tanulási eredményességre, vagyis a tanulók iskolai teljesítményére. A hatásrendszer összefüggésének erőssége nagyban befolyásolja a gyerekek esélyegyenlőségét; amennyiben a gyerekek iskolai sikerességét és előmenetelét a családi háttere determinálja, akkor ezt igazságtalan és esélyegyenlőtlen rendszernek nevezhetjük.

### ***Az alkalmazott módszerek vázolója***

Az esélyegyenlőtlenségi problémakör elméleti kereteinek felvázolása után interdiszciplináris megközelítést alkalmazva és elsősorban a hagyományos közgazdaságtan (GDP) és gazdaságföldrajz alapjait használva, de annak leíró jellegét jelentős mértékben meghaladva a területi adottságokból, a térelrendeződésből eredő törvényszerűségekből indultunk ki feltáró, elemző módon, hiszen a gyakorlat számára közvetlenül is hasznosítható, problémamegoldó szemlélettel kutattunk.

5. ábra

*Iskolai esélyegyenlőtlenség hatásrendszere és vizsgálati indikátorai*



Forrás: Alpár 2018

A területi aspektus nemcsak az országok, megyék, régiók, települések térkép szerinti összehasonlítását jelenti, hanem a centrum-periféria duális viszonyát, a területi tagolódás szintjeit, típusait, az intézmények egymáshoz való viszonyát, a társadalmi folyamatok térbeli szerveződését. Ezek a kutatások bizonyítják, hogy az iskolai teljesítmény összefügg a területiséggel, de csak közvetve, bizonyos transzferhatásoknak köszönhetően (v.ö. 5. ábra).

A vizsgálatainkhoz felhasználtuk a pedagógiai hozzáadott értéket (PHÉ), ami viszont a látens diszkrimináció modell alkalmazásával szorosan összekapcsolódik (Papp 2013). Akkor tekinthetjük PHÉ-nak két egymást követő teszteredmény különbségét (a felhasznált OKM-adatok alapján adott két év alatt kimutatható teljesítményfejlődést), ha elfogadjuk a látens

diszkrimináció modellt, vagyis ha kimondjuk, hogy a tudás változásáért (jelen esetünkben a növekedés mértékéért) egyértelműen és csakis az iskola a felelős. Kutatásainkban a tanulói teljesítménymérések eredményeit vettük tekintetbe, amelyek alapján kimutatható, hogy van egy erős összefüggés a területi jellemzők és a tanulás eredményei között, amely probléma átvezet az alapkérdésünkre, hogy vajon ez közvetlen kapcsolat-e. Az összefüggések (amelyekről bizonyítjuk kutatásaink során, hogy csak áttételesek, közvetettek, és ezért megkérdőjelezhető, hogy már a területi jellegzetességek determinálják az iskolai eredményességet) részletesebben a következők:

- ◆ A gazdagabb régiókban jobbak az eredmények.
- ◆ A nagyobb településeken jobbak az eredmények.
- ◆ A HH településeken rosszabbak az eredmények.

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

### 1. táblázat

#### *A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálata*

Régió	Átlagos CSH-index
Észak-Magyarország	-0,415
Észak-Alföld	-0,4
Dél-Dunántúl	-0,149
Dél-Alföld	-0,05
Közép-Dunántúl	0,03
Nyugat-Dunántúl	0,109
Közép-Magyarország	0,184
Budapest	0,6

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

E kutatási kérdésünk a kontextuális effektus jelenségének kritikai felülvizsgálatát is tartalmazta, vagyis megvizsgáltuk, valóban van-e hatása az iskola társadalmi összetételének a tanulók teljesítményére az úgynevezett „felhúzó erőn” keresztül. A teljesítménymérés vizsgálat során a tanulókat beosztottuk iskolai, egyéni teljesítményük és családi, szociális háttérük alapján. A tanulói CSHI és teljesítmények (matematikai PHÉ) és az iskola háttérének függvényé-



ben analizáltam az azonos szociális háttérű tanulókra leszűkített mintákban kétmintás t-próbával az adatokat, és összehasonlítottuk: mennyire szignifikánsan hat rájuk a kontextuális effektus.

Külön kérdésként kezeltük az iskola területi adottságain belül a telephelyi infrastruktúrának a vizsgálatát, amelynek során az elérhető és a témában releváns statisztikai adatok feldolgozásával, elemzésével az iskola – mint telephely – adottságai (állapot, felszereltség, ellátottság), valamint a tanulói eredményesség közötti összefüggéseket elemeztük. Kutatásunkhoz az Oktatási Hivatal teljesítménymérésének eredményeit és a KSH területi, gazdasági adatait használtuk fel. Az OKM során kitöltöttek minden telephelyen, azaz iskolában (a mi táblázatainkban feladatellátó hely, rövidítéseinkben FEH) egy ún. „Tanulói kérdőív”-et, egy „Telephelyi kérdőív”-et és egy „Intézményi kérdőív”-et, az ezekben rögzített adatok segítségével tudtunk következtetéseket levonni az iskolai infrastruktúra, felszereltség, a környezeti adottságok és a teljesítmény közötti összefüggésekre vonatkozóan.

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

6. ábra

*A két fél-fél éves lekérdezési folyamatban részt vevő kutatás 17 helyszínének illusztrációja térképen, illetve a térségi fejlettség, az iskolai teljesítmény és a családi háttér három dimenziójában megjelenítve*



Forrás: Alpár 2018

A fenti leírás szerint kiválasztott iskolákban, intézményenként 4-5 pedagógussal irányított, strukturált interjúkat készítettünk 2014-ben és 2016-ban, Magyarország 17 településének 20 iskolájában, összesen 80 pedagógussal (6. ábra). Közel százhusz órányi anyag gyűlt össze a két és fél éves munkánk nyomán, amely kutatásban – rengeteg tapasztalatot és gyakorlati ismeretet nyerve – az ELTE leendő pedagógushallgatóinak két csoportja is részt vett.

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

### ***A multilaterális kutatás eredmények felsorolása***

A kutatás főbb eredményei szervesen kapcsolódnak az iskolával, mint durkheimi és bourdieui értelemben vett társadalmi intézménnyel kapcsolatos, általánosan elterjedt hiedelmek felszámolásához.

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

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

Kimutattuk az általunk készített strukturált, irányított pedagógusinterjúk elemzésével **a pedagógusok jellemző attitűdjeit, percepcióit az iskolában megjelenő esélyegyenlőségi problémákkal, valamint azok területi és társadalmi vonatkozásaival kapcsolatban,** az ezekben megjelenő (mind magukat a megfogalmazott problémákat jellemző, mind a pedagógusok hozzáállásában felfedezhető) **területi különbségeket.** Kiemeltük és elemeztük az esélyegyenlőtlenségek **okaira vonatkozó jellegzetes szemléletmódokat,** amelyek **meghatározzák a jelenlegi iskolai pedagógiai kultúrát.** Egyik megfigyelésünk az esélyegyenlőtlenség pedagógusi percepciójáról: különböző típusú feszültségeket tapasztalnak a gyerekek között a jól teljesítő, erős adottságokkal rendelkező iskolák és a gyengén teljesítő, rosszabb gazdasági háttérű iskolák tanárai, azonban az intervenciók módszereik igen hasonlóak. A hátrányos helyzetű területeken lévő, gyenge teljesítményt nyújtó iskolákban tanító pedagógusok az esélyegyenlőtlenség csökkentését jellegzetesen a tanórán kívüli „felzárkóztatás” formájában tartják megvalósíthatónak, a jó adottságú, jól teljesítő iskolákban talákoztunk néhány olyan pedagógussal, aki differenciálásról és egyéb innovatív módszerekről tanórai használatáról számolt be. Szignifikáns különbségeket találtunk **a pedagógusok szülőkkel való kapcsolatában.** A jó gazdasági adottságú, jól teljesítő iskolákban a szülők inkább támogatóként, együtt-

működő szereplőként jelentek meg, míg a hátrányos helyzetű területeken lévő, gyenge teljesítményt nyújtó iskolákban inkább elvárásokat fogalmaztak meg a pedagógusok a tanulók családtagjaival szemben, akiknek a motivációt, a házi feladatokban a segítséget kellene biztosítani a gyerekek számára. Ez a különbség egyértelműen tükrözi az iskolarendszer azon gyengeségét, hogy az intézmény ott érzel a tanulónál **deficitet**, amikor nem képesek az iskola elvárása szerint kommunikálni és teljesíteni; ezt a percepciót számos **előítélet** és **hiedelem** is **felerősíti**, mintegy „igazolja”, ami **iskolai esélyegyenlőtlenségi csapdát** eredményez.

## A gondolatmenet összefoglalása az eredmények alapján

Meglepően szoros összefüggések mutathatóak ki az iskolával kapcsolatos társadalmi mítoszok és az ismertetett esélyegyenlőtlenségi transzformációs problémák között.

Tipikus problémák:

- ◆ A szocializációs folyamattal kapcsolatos felelősségek tisztázatlansága, szociális terek szeparációjának hiánya (iskolai versus otthonról hozott szocializáció) (Nikitscher 2015; Bronfenbrenner 2009).
- ◆ A motiváció kívülről történő elvárása (szülői versus pedagógiai motiváció, extrinzik versus intrinzik motiváció). A valódi szükséglet (ami szinte mindenhol hiányzik a rendszerből) a pedagógusok saját/önmotivációja a színes és érdeklődést felkeltő, játékos és hatékony tanításra, a tanári kompetencia a diákok motivációjára, a tanulók saját belső (intrinsic) motivációja a tudás megszerzésére, az eredmények elérésére, kíváncsiság, a tanulás örömeinek élménye.
- ◆ Az ideális (fehér, középosztálybeli, nyugodtan viselkedő, hosszan figyelni képes, tisztelettudó) képtől eltérő gyerek deviációként jelenik meg (deficit-modell).
- ◆ XXI. századi (társadalmi, munkaerőpiaci, pedagógiai) elvárásoknak (Halász 2001) nem felel meg az iskolarendszer (rugalmasság, tanterv, egyéni fejlesztés, interkulturalitás stb.).

Figyelembe kell vennünk a nemzetközi jógyakorlatokat, azokat az országokat, amelyeknek oktatáspolitikája következtében az elmúlt negyven évben nemcsak az iskolarendszer sikeressége, de a gazdaság és a társadalom működése, fejlődése s látványosan pozitív irányt vett. Mint fent említettem és a kutatási eredményeim is alátámasztották, ennek kulcsa a tanulók motiváltsága a tanulásra, az iskola képessége arra, hogy minden tanuló felismerje és valóban fejlessze az egyéni képességeket, kompetenciákat, ennek pedig alapfeltétele az iskolakultúra százéves lemaradásának megszüntetése.

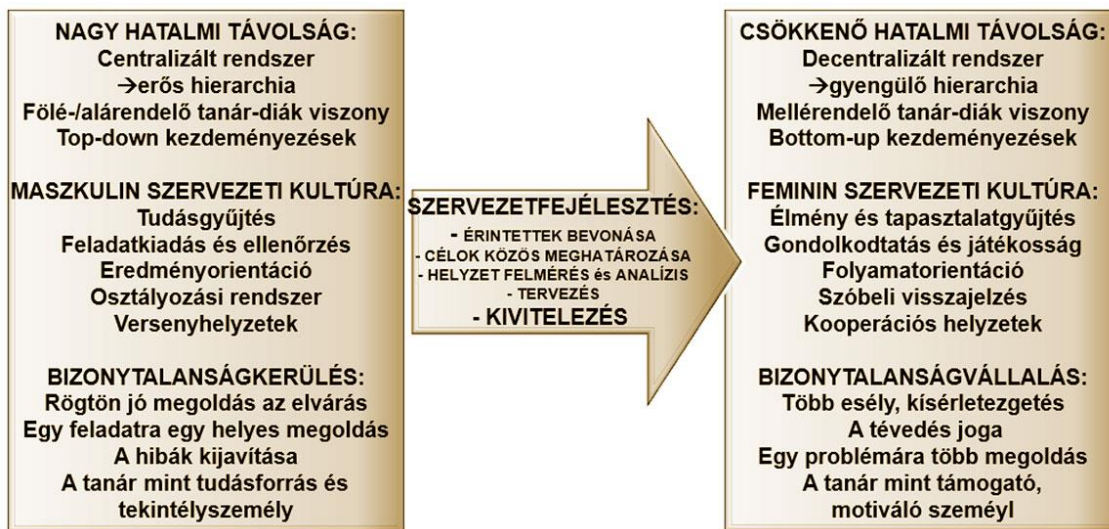
Ebben nagy segítségünkre lehetnek a XXI. századi közgazdasági kutatások és alkalmazott szervezetszociológiai modellek, így például Hofstede és Trompnaars szervezeti kultúra modelljének alkalmazása (7. ábra), vagy például Pink és társai motivációs kísérleteinek legújabb eredményei. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezen tudományos fejlődéseket, mert akkor „a világ elszáguuld mellettünk”!

Tudományos értelemben mindehhez egyértelműen szükségessé vált egy átfogó paradigmaváltás:

- ◆ Iskolai esélyegyenlőtlenségi jelenségeket (hatásokat és folyamatokat) okként vizsgáló modellek:
  - Deficit (a gyermek mint input, „védett” csoportok)
  - Szegregáció (szelekció, homogenitás, „lábbal szavazás”) (Kertesi–Kézdi 2004)
- ◆ Iskolai esélyegyenlőtlenség valódi okát leíró modell:
  - Látens diszkrimináció (iskolai és oktatási kultúra, pedagógusi attitűd)

7. ábra

*Az iskola szervezetátalakításának szükséges pontjai a növekvő eredményesség és esélyegyenlőség érdekében: Hofstede (2003) három dimenziójának alkalmazása az iskola kultúrájának fejlesztésére*



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*

### Következtetések, javaslatok

Az iskolákban alapvetően a tudásvagyon teljessége, vagy hiányossága határozzák meg a működés minőségét, hatékonysági szintjét, melynek fő attribútumai:

- ◆ Magas hozzáadott értéket előállító humán erőforrás (pedagógusok, oktatók, kutatók)
- ◆ Rugalmas és bizalmon alapuló szervezeti kultúra
- ◆ Tudásmegosztás, és annak érvényesülése
- ◆ Stratégiai partnerekkel való kapcsolattartás
- ◆ Intézményi kapcsolatok

A világon minden jóléti országban időről időre próbálkoznak újabb és újabb oktatási reform bevezetésével. Ezen kísérletek fő célja az alapfokú állami oktatás, hiszen ez a fő eszköze annak, hogy tömegesen érjenek el minél több gyermeket és minél szélesebb körben hosszútávú, pozitív társadalmi változásokat, fejlődést indikáljanak, valamint felszámoljanak olyan társadalmi problémákat, mint az analfabetizmus, a pauperizmus terjedése, a szakképzettségek, a felnőtt élet és az új kihívásokkal teli munka világához való alkalmazkodás megalapozásának hiánya, stb. A közoktatás teljesítményének javítását, működésének optimalizálását az oktatáspolitikai reformok öt fő fókuszpontban, vagyis a meglévő problémák mentén szokták kiemelten kezelni:

- ◆ Lehetőségek egyenlőtlensége (ez vizsgálatunk területi alapú fókusza)
- ◆ A bürokrácia és az előítéletek terhe
- ◆ Az eredményeken alapuló kimenet (output) (ez vizsgálatunk egyik statisztikailag mérhető alapja)
- ◆ Az iskolaválasztás („lábbal szavazás”, körzethatárok, szelekció, társadalmi olló stb. ..., ez vizsgálatunk intézményi alapú fókusza)

Komplex kutatásom során területi szempontból vizsgáltam meg az oktatás esélyegyenlőtlenségi problémáit, első sorban arra szerettünk volna választ kapni, valóban függ-e – és mennyiben – a település méretétől, típusától, ellátottságától, gazdasági adottságaitól az általános

iskolai tanítás színvonala, és ezáltal a gyerekek jövője, esélyei attól, milyen adottságú területen, milyen oktatásban részesülnek.

Az oktatásban megjelenő esélyegyenlőtlenséghez való viszonyulásban a hangsúlyt az **iskolai (pedagógiai) kultúrára** helyezzük, mivel bebizonyítottuk, hogy **a területi különbségek** csak a **családi háttér különbségeit közvetítik, sem a terület gazdasági fejlettsége, sem az iskola infrastrukturális ellátottsága** (legalábbis annak általunk mért jellegzetes mutatói) **nem hatnak közvetlenül az iskolai teljesítményre.**

Összegezve **a tanuló iskolai teljesítményére az iskola teljesítménye hat.**

Hadd adjak erre egy konkrét példát: A korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás szinte „lerágott csont”, az esélyegyenlőség és oktatás tanulmányozása kapcsán a leggyakrabban felmerülő problémák egyike. Az erről szóló tanulmányok nagyrészt két típusba sorolják a jelenség kialakulásának okait: egyéni (individuális) és intézményes, szervezeti (institucionális) okokra.

8. ábra

*A korai iskolaelhagyás okai*



*Forrás: Eurostat- és OKT-adatok és tanulmányok alapján saját szerkesztés*

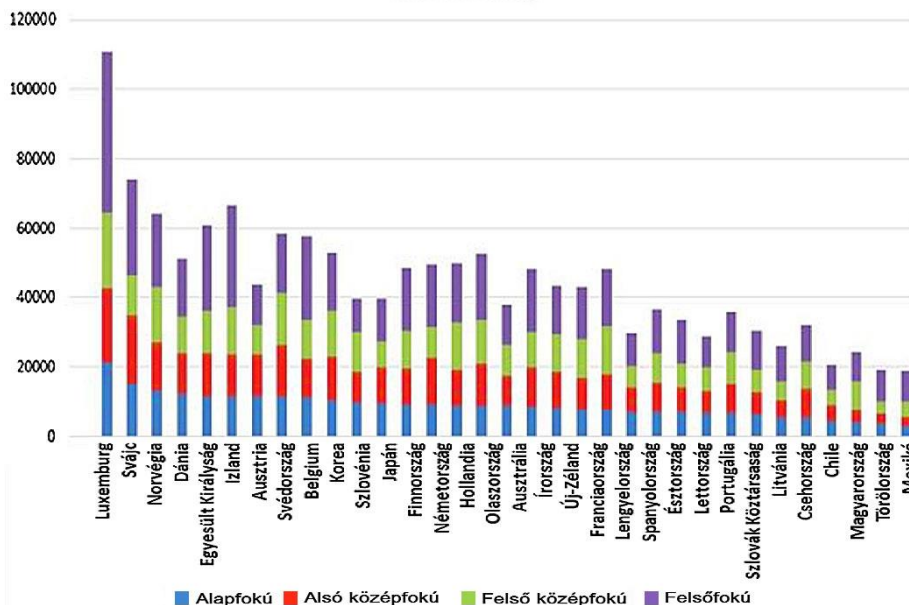
Főként az individuális problémákat lényegesen egyszerűbb a családra, a szocioökonómiai háttérre fogni, devianciára és negatív attitűdre hivatkozva a rossz társaságra és a családi háttérre mutogatni, azonban egy olyan iskolarendszerben, ahol a fenti problémákra jól felkészített, (kiegéstől, felesleges túlterheléstől mentesített, színes és adekvát módszertant alkalmazó) pedagógusok munkáját több szakember is segíti, ezek a negatív hatások lényegesen csökkenthetők, vagy akár meg is szüntethetők. Arról a jelenségről, mennyiben függ a diákok teljesítménye és lemorzsolódási aránya a velük foglalkozó pedagógusok felkészültségétől, módszertani eszköztárától, stílusától és kommunikációjától számtalan izgalmas kutatás és kísérlet készült az elmúlt 20 évben. A fejlődő országokban (India, Kenya /Bobonis et al. 2004, Miguel & Kremer 2004/ Nikaragua, Kolumbia, Madagaszkár, Dominikai Köztársaság /Jensen 2007, Nguyen 2008/) végzett nagymintás kutatások – ha nem is egy az egyben adaptálható, de legalábbis – nagyon tanulságos és átgondolandó eredményekkel szolgálnak a hazai, hátrányos helyzetű és gyenge eredményeket produkáló gyerekek helyzetének és tanulási hatékonyságának javítására vonatkozóan. Ezek a vizsgálatok kimutatták, hogy az új módszertanok bevezetése és a tanárok közvetett ösztönzése egyértelműen pozitív hatású, míg a kimeneti ered-

ményekhez kötött rövidtávú anyagi ösztönzők bevezetése egyenesen kontraproduktívnak bizonyult. Hasonló eredményekre jutottak az amerikai kormányzati kezdeményezéseket követő hatékonysági és szociális vizsgálatok is.

Természetesen ez átgondolt fejlesztést, modernizációt és komoly finansiális háttérrel együttesen igényel, amely jelenleg nem biztosított.

9. ábra

*Egy tanulóra jutó éves költség (USD vásárlói paritáson alapuló számítással) oktatási szintenként (alap-, középfokú, felsőfokú oktatás, szakképzés)*



*Forrás: Aducation at a Glance 2017*

Természetesen itt meg kell említeni a finanszírozási problémákat is, amelyek tovább nehezítik a pedagógusok munkáját és az oktatás elvárható színvonalú működését, valamint mely területen hazánkat nemzetközi összehasonlításban szintén igen erős hátrány jellemzi (9. ábra).

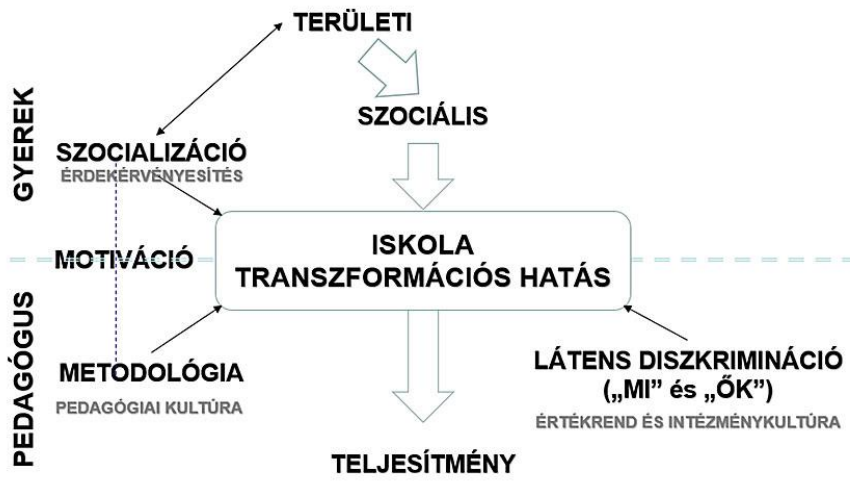
Mindezek alapján a hatásmechanizmus tisztán kirajzolódik: a **területi, gazdasági körülmények közvetlenül nem az iskolában megjelenő esélyegyenlőtlenségi problémák okozói**. A **családi háttér, a szociokulturális helyzet okozta hátrányokat** pedig a **látens diszkrimináció modell értelmében maga az iskola transzformálja esélyegyenlőtlenséggé, tehát az iskolai kultúra megváltoztatása vezethetne az iskolai esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez**.

Azt a bonyolult hatásmechanizmust, amely a gyerekre hat, és amit végső soron **tanulásnak** hívunk, úgy tekinthetjük, mint **egyfajta adaptációs folyamatot a környezethez, a társadalomhoz** (10. ábra). A tanulás ebben az értelemben az emberiség túlélésének kulcsa volt történelmünk folyamán, tehát az iskola, vagy bármely más tanulásra (valóban!) motiváló, ösztönző tényező egyben kulcskérdés a jövőbeni nemzedékek számára, amikor ilyen sebességgel változik maga a környezet, a tudomány, a technológia, az információáramlás módja stb.

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

10. ábra

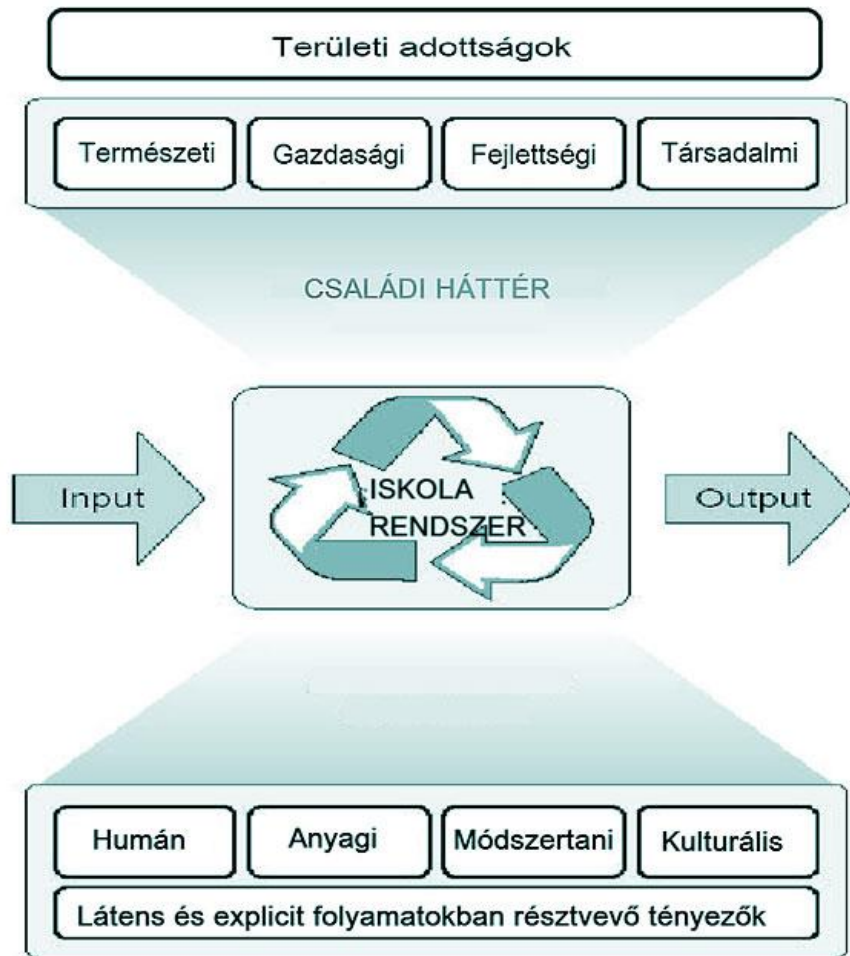
*Az iskola transzformációs hatásmechanizmusa*



*Forrás: Alpár 2018*

11. ábra

*Az oktatás esélyegyenlőtlenségét „meghatározó” tényezők és folyamatok iskolarendszer-fókuszú elemzése*



*Forrás: Alpár 2018*

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

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

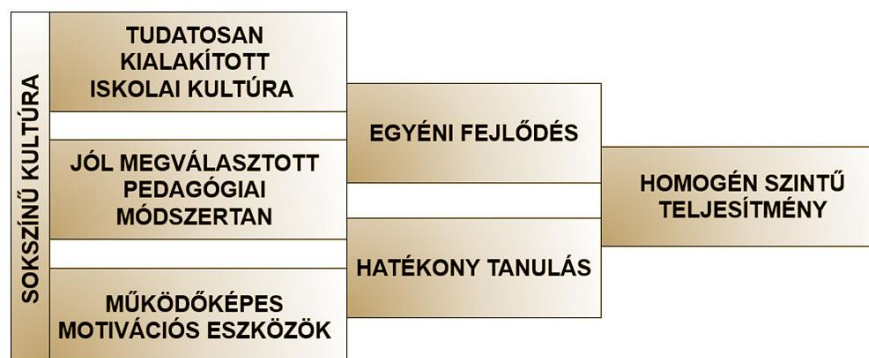
Azt láthattuk kutatásaink során, hogy a területiség szerepe a legtöbb esetben csak közvetett okként szerepel az oktatási eredményességben, azonban azt is látnunk kell, hogy a regionális és kisebb léptékű, sőt településtípusonként változó különbségek mégiscsak léteznek, kimutathatóak, és visszahatnak a társadalmi, területi folyamatokra.

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

A diákok érdekeit sok esetben nem védi társadalmi intézmény, az iskolai esélyegyenlőségek esetében a diszkrimináció **látenciája** teszi védtelenné a diákokat. Nem tudatosul, hogy érdeksérelem történik, ha mégis, akkor tabukba ütköznek. Ezzel a felismeréssel az érdekérvényesítés témaköre is a látens diszkrimináció modell keretében értelmezhető esélyegyenlőségi hatásmechanizmushoz kapcsolódik, és egy olyan iskolai kultúra szükségességét teszi nyilvánvalóvá, ahol a **gyermek valós érdekei állnak a középpontban**, ahol a pedagógusok és maguk a diákok is tudatosabban kezelik az esélyegyenlőségi kérdéseket.

## 12. ábra

*A fejlesztett, decentralizált alapfokú közoktatási rendszer esélyegyenlőség irányában működő hatásmechanizmusa*



*Forrás: a szerző saját szerkesztése*



Az esélyegyenlőséget (is) szolgáló oktatási rendszerben az input oldalon a sokszínűség elfogadása a jellemző, míg a kimeneti oldalon minden gyerek a képességeihez mért legjobb, az egyéni fejlődés és a hatékony teljesítés szempontjából „homogén” szintet éri el, ami egy ideális cél az iskolai rendszer reformjában (12. ábra).

A kutatás ezen része ráirányítja figyelmünket az iskolai esélyegyenlőtlenség kialakulásában szerepet játszó azon készségekre, tudásokra, melyek éppen az alapfokú oktatás keretében fejleszthetők (ehhez a pedagógusok ilyen irányú képzésére és aktív közreműködésére is szükség van). Ilyen kompetenciának számít a jogtudatosság, de ugyanígy fontos a toleranciára, az önértékelvényesítő-képességre való nevelés és a gyermeki jogokkal való visszaélések prevenciója.

Kiindulópontunk volt, majd konzekvenciaként is igazolódott, hogy a vulnerabilitások csak akkor léteznek, ha azzá formálja azokat valamely társadalmi intézmény, különösen akkor számít nagyon erősen egy gyerek rossz szociális helyzete vagy az iskolázatlan családi háttér, ha a pedagógusok az onnan hozott értékeket, tudást veszik figyelembe, ha aszerint értékelnek (pontosabban: ha azokat értéktelennek ítélik meg), ha bizonyos előítéleteket hordoznak az érintett diákokkal szemben.

A **látens diszkriminációt kiszűrő iskola** feladata már nem az kell, hogy legyen, hogy kiegyenlítsen és felzárkóztassa a gyerekeket egymáshoz viszonyítva és az egyenlőséghez képest, nem az, hogy egy-két tehetséget megtaláljon, kiemeljen és gondozzon, hanem az, hogy minden egyes diákot támogasson abban, hogy megtalálják és kiteljesíthessék saját, egyéni tehetségeiket, megtanuljanak tanulni, célokat kitűzni maguk elé és saját magukat motiválni a céljaik elérésében, tudjanak individuális módon és csoportban is dolgozni, kitartóan figyelni és problémát megoldani. A 12. ábra illusztrálja, hogy a javított folyamat (v.ö. 1. ábra) esélyegyenlőségi szempontból és a diákok teljesítményszintjét tekintve lényegesen homogénebb kimenetű, miközben a kívánt fejlesztést elvégzi és a tanulók diverzitását, a kompetenciaheterogenitást növeli.

A következtetéseink alapján egy **integratív, inkluzív, interkulturális pedagógiai alapokra épülő, adaptív, területileg egyenletesen magas színvonalú, de a személyre szabott fejlesztést, a differenciálást** az egyik legfontosabb alapelvként kezelő, **gyermekközpontú iskolarendszer** kialakítása, az iskolai, pedagógiai kultúra és oktatásmódszertan gyökeres átalakítása képes megszüntetni a hátrányok transzformálását (13. ábra), a látens diszkriminációt.

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

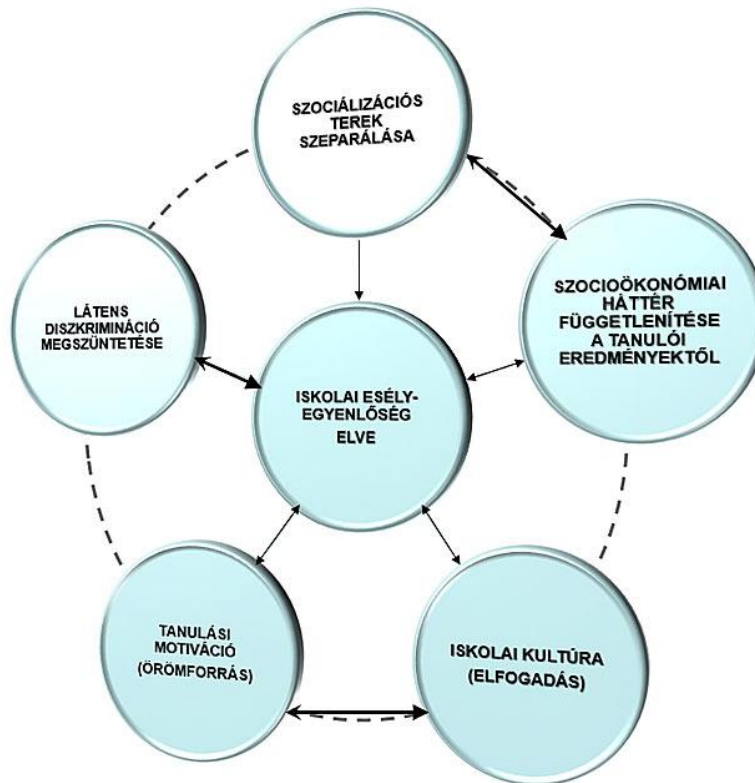
- ◆ iskolakultúra és -klíma, pedagógiai kultúra, metodológia átalakítása,
- ◆ szocializáció és motiváció XXI. századi módszereinek bevezetése,
- ◆ iskola szerepének komplexitása, kibővítése (területfejlesztés, bevonás: 3. szocializációs szintér, 14. ábra),
- ◆ adaptációs lehetőségek (PISA 2015, 2018 High Performers),
- ◆ továbbá: új kutatási irányok.

Fenti gondolatokra és vázolt problémák megoldási törekvéseire építve **új javaslatokat dolgoztunk ki**, bemutattuk az **iskolafejlesztés** néhány **adaptálható** példáját, figyelembe vettünk és feldolgoztunk számos nemzetközi példát, amelyek jól szemléltetik, hogyan csökkenthető valóban a gyerekekre nézve oly hátrányos hatású oktatási és területi esélyegyenlőtlenség.

Mivel az iskolai kultúrát közvetítő csatornának tekintjük a családi háttér és az oktatási eredményesség között, itt látjuk az esélyegyenlőség ügyének előmozdítását lehetségesnek (14. ábra).

13. ábra

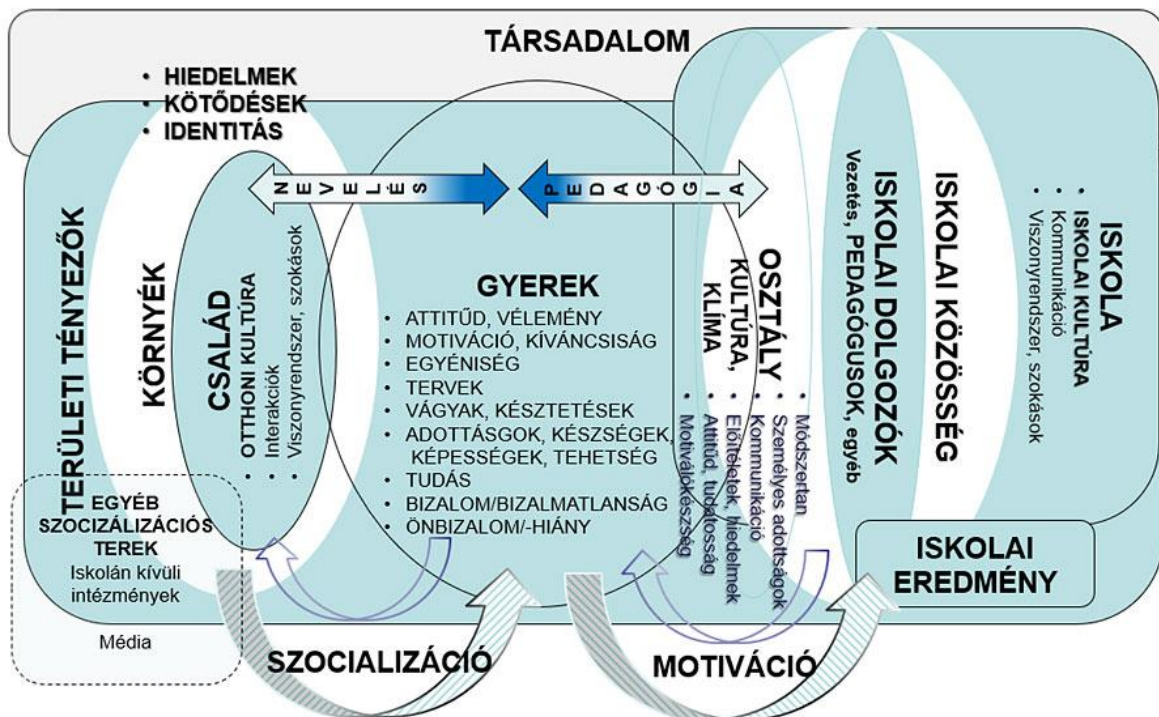
Az iskolai esélyegyenlőség elvének érvényesítéséhez szükséges feltételek



Forrás: a szerző saját szerkesztése

14. ábra

Az iskolai esélyegyenlőség elvének gyerekre gyakorolt hatásai és fejlesztendő területei



Forrás: a szerző saját szerkesztése

Ezért **az iskolai kultúra fejlesztéséhez** különböző, más területeken bevált szervezet-elemzési és -fejlesztési módszereket is felvonultatunk, hogy hozzájáruljunk a rendelkezésre álló eszköztár bővítéséhez. (Előadásomban külön kitértem a kommunikáció és a kultúra kapcsolatára, arra, hogy az oktatásfejlesztésnek ez az egyik legfontosabb iránya.) Problémánk megközelítéséhez következtetéseimben egy komplex elméletet és ahhoz kapcsolódó megoldási modellt alkalmazok, amelyben szerepet játszanak a Hofstede-elmélet alapján kialakított kulturális dimenzió modellek, valamint a szervezeti klíma modellek gyakorlati alkalmazása.

Talán a legerősebben hangsúlyozandó konzekvenciája az ismertetett kutatásunknak az, hogy az oktatásba – és kiemelten az alapfokú oktatásba – rendkívül fontos инвестálni, valamint a gazdasági és társadalmi környezet által támasztott elvárásrendszernek megfelelően fejleszteni, ha elfogadjuk azt a kiindulópontot, hogy az állam egyik legfontosabb szerepe – és ezzel egybeesve, egyúttal ennek kisebb halmazaként az iskola legfontosabb funkciója – egy ország jövőjének biztosítása.

Az a társadalmi mítosz, hogy a tanárok egyenlő mértékben fejlesztenek, legjobb tudásuk szerint átadják tudásukat a gyerekeknek, hogy az iskola valóban jót és nemes értékeket ad a gyerekeknek és segíti őket a felemelkedésben, számtalan ponton megcáfolható, de szinte tabutéma erről beszélni.

A kvalitatív kutatásunk a nehezebb sorsú gyerekek rosszabb iskolai teljesítményének fő okaként éppen ezt a „szőnyeg alá söpört” problémát, a gyakorlatban érvényesülő látens diszkriminációt mutatta ki. Rosenthal (1968. 1987) több mint fél évszázada fogalmazta meg először, hogy az elfogulatlanul és indokoltan dicsérő (vagyis őszinte, pozitív visszajelzést adó), a diákok felé bizalommal forduló pedagógusnak milyen pozitív hatásai vannak a tanulók teljesítményére és jövőképre; ezt a tanári attitűd által indukált folyamatot Pygmalion-effektusnak nevezte. A hazai iskolarendszer azonban jelenlegi állapotában nagyon sok szempontból konzerváló hatású és a társadalmi előnyök-hátrányok által okozott különbségeket felerősíti.

Összességében az itt ismertetett problémák megoldása tehát, a közösségi (peer learning) oktatási célok, izgalmas, csoportos feladatok számának növelése, a metodológia színesítése és a pedagógusok támogatása (módszertani, tolerancia, nemzetközi jógyakorlatok alapján fejlesztett hazai) képzésekkel, pedagógiai asszisztenciával, nagyobb megbecsültséggel, valamint az osztálytermi kultúra és atmoszféra tudatos fejlesztése (erre való képessé-tétel) és ezen változásokon keresztül a tanulók – főként belső – tanulási motivációjának fejlesztése.

## IRODALOM

- Alpár Vera (2018) Az iskolai esélyegyenlőtlenség – A területi és társadalmi egyenlőtlenségek, az iskolai kultúra és az oktatás eredményességének összefüggésrendszere, ELTE–NDI (disszertáció, kézirat), Budapest.
- Bobonis, Gustavo J. – Miguel, Edward – Puri-Sharma, Charu (2004) Anemia and school participation. *Journal of Human Resources* 41: 692–721.  
<https://doi.org/10.3368/jhr.XLI.4.692>
- Bourdieu, Pierre (1999) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest.
- Bronfenbrenner, Urie (2009) *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press.
- Coleman, James S. (1994) Társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Aula, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003) Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2001) A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In: Semjén András (szerk.) *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 2002, 91–112.
- Hofstede, Geert (1991) *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw–Hill, London.
- Holla, Alaka – Kremer, Michael (2009) Improving Education in the Developing World: What Have We Learned from Randomized Evaluations? *The Annual Review of Economics* 1 (1): 513–542. <https://doi.org/10.1146/annurev.economics.050708.143323>
- Jensen, Robert (2007) *The perceived returns to education and the demand for schooling*. Harvard University, USA.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004) Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2004/7.
- Mérei Ferenc (1998) *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris. Budapest.
- Miguel, Edward – Kremer, Michael (2004) Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica* 72: 159–217.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2004.00481.x>
- Nahalka István (2015) Tanulói teljesítménymérések alkalmazhatósága a neveléstudományban. In: Széll Krisztián (szerk.) *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. OFI, Budapest. 23–36.
- Nguyen, Trang (2008) *Information, role models, and perceived returns to education: experimental evidence from Madagascar*. Work. Pap., MIT.
- Nikitscher Péter (szerk.) (2015) *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. OFI, Budapest.
- Országélelemzés – Magyarország, Oktatási és Képzési Figyelő (2017) Oktatás és képzés, Európai Bizottság.  
[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu\\_hu.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf)

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

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

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

Rosenthal, Robert – Jacobson, Lenore (1968) *Pygmalion in the Classroom*. Holt, Rinehard and Winston, New York. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>

Rosenthal, Robert (1987) „Pygmalion” Effects: Existence, Magnitude and Social Importance. *Educational Researcher*, vol. 16 (9): 37–41. <https://doi.org/10.2307/1175728>