

KISS MÁRTA¹

A SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS TÉNYEZŐI, MOTIVÁCIÓI ÉS AZ OKTATÁS MINŐSÉGÉVEL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI A LEGHÁTRÁNYOSABB HELYZETŰ TÉRSÉGEKBE

DOI: 10.18030/SOCIO.HU.2016.4.46

ABSZTRAKT

Egyéni szinten racionálisnak tekinthető a szülők döntése, miszerint elviszik gyermekeiket a szegregálódás útjára lépett oktatási intézményekből, a társadalom számára ugyanakkor ez a folyamat hosszú távon nagyon káros következményekkel jár. A kollektív cselekvés csapdájának iskolapéldája tehát ez, amely a hátrányos helyzetű gyermekek még nagyobb lemaradásához, hosszú távon pedig dezintegrációjához vezet. Az MTA Gyerekesély-kutató Csoport vezetésével 23 leghátrányosabb helyzetű térségben létrejött nagymintás reprezentatív adatbázis elemzése alapján arra keressük a választ, hogy e falusi(as) térségekben mekkora azok aránya, akik elviszik gyermekeiket a helyi iskolákból, hogyan jellemezhető ez a kör, mely tényezőkkel magyarázható a szelektív iskolaválasztás, illetve, hogy van-e különbség az eljárók és helyben maradók által látogatott oktatási intézmények minősége között.

Kulcsszavak: szelektív iskolaválasztás, szegregáció, integráció, hátrányos helyzetű gyerekek

SELECTIVE SCHOOL CHOICES IN DISADVANTAGED AREAS: FACTORS, MOTIVATIONS AND RELATIONS WITH QUALITY OF EDUCATION

ABSTRACT

It is an individually rational choice when parents decide to take their children out of a local school if the segregation has started in that institution, however this process has very harmful consequences from the perspective of society. This collective action problem leads to disadvantaged children's bigger lag and long term to their exclusion from integration. The *Give Kids a Chance Research Group* of the Hungarian Academy of Sciences has led a research project comprising 23 disadvantaged areas. Based on a large representative database the following questions are analysed: how many children are taken away from local schools in these rural areas, who are they (what kind of families are they from), what are the explanatory factors of the selective school choice and whether there is a difference of quality between the local schools and mobile children's educational institutions.

Key words: selective school choice, segregation, integration, disadvantaged children

¹ A szerző az MTA TK kutatója, a Budapesti Corvinus Egyetem oktatója.

A SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS TÉNYEZŐI, MOTIVÁCIÓI ÉS AZ OKTATÁS MINŐSÉGÉVEL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI A LEGHÁTRÁNYOSABB HELYZETŰ TÉRSÉGEKBE

BEVEZETÉS

A tanulmány a szelektív iskolaválasztás okait, mértékét és következményeit tárgyalja az MTA Gyerekesély-kutató Csoport által a leghátrányosabb helyzetű térségekben végzett nagymintás reprezentatív adatbázis elemzése alapján.² E társadalmi jelenség vizsgálata azért fontos, mert az „elhordás” elsődleges mechanizmusként még az oktatáspolitikánál is jelentősebb mértékben járul hozzá az iskolai szegregációhoz (Kertesi–Kézdi 2014), ami végeredményben a hátrányos helyzetű gyerekek még nagyobb lemaradásához vezet.

A szelektív iskolaválasztás témájában ugyan jelentős számú publikáció született, azonban ezek többnyire a városokra koncentrálnak, míg jelen írás a leghátrányosabb helyzetű, falusias jellegű térségek helyzetéről kíván jelentést adni, ahol a helyzet legalább annyira kiélezett – mint ahogyan azt később adatokkal is igazoljuk – hiszen itt a romák aránya az általános iskolákban jóval meghaladja az országos átlagot. E térségekben tehát a szelektív iskolaválasztás következményei is hatványozottan jelentkeznek a – kutatócsoport legfőbb célcsoportját jelentő – leghátrányosabb helyzetű gyermekek integrációját és jövőbeli perspektíváit illetően.

Jelen tanulmány arra keres választ, hogy a leghátrányosabb helyzetű (továbbiakban LHH) falusias térségekben mekkora azok aránya, akik elviszik gyermekeiket a helyi iskolákból, hogyan jellemezhető ez a kör, és mely tényezőkkel magyarázható a szelektív iskolaválasztás. Vizsgáljuk továbbá, hogy van-e különbség az eljárók és helyben maradók által látogatott iskolák minősége között: hogyan értékelik a szülők gyermekük iskoláját és a benne zajló oktatás minőségét, van-e szignifikáns eltérés a két csoport megítélése között, illetve az intézmények Országos Kompetenciamérésből származó minőségi mutatóit illetően.

ELMÉLETI KERET

Az oktatási intézmények közötti szelekció következtében bekövetkező spontán szegregációs folyamatot plasztikusan szemléltető példával kezdjük elméleti összefoglalónkat, melyet a Kadarkúti kistérségben 2015 nyarán végzett terepmunkánk³ során egy oktatás területén dolgozó interjúalanyunk vázolt fel. A folyamat úgy kezdődött, hogy egy magas presztízzsel bíró szülő elkezdte elhordani a gyermekét a régebben jó hírnévnek örvendő, de egyre több roma gyermeket tömörítő helyi iskolából egy távolabbi intézménybe. Nagy valószínűséggel nem szándékosan, de a család példát mutatott ezzel a többi középosztálybeli szülő számára, akik nem akartak lemaradni a többiekől, és gyakran erőn felül, de felvállalták a gyermekek távoli intézménybe való elhordását. Ezt a

² Ezúton is szeretnénk megköszönni a szöveget lektoráló szakértők alapos és konstruktív javaslatait, észrevételeit.

³ A kutatás elsősorban a Gyerekesély programelemek fenntartási tapasztalatainak összegyűjtésére irányult, kvalitatív módszerrel 9 kistérségben végeztük, összesen 90 darab interjú került rögzítésre.

folyamatot tovább erősítette az iskola azzal, hogy buszt küldött minden reggel a gyerekekért, amelynek következtében már nemcsak a nagyobbakat, hanem a kistestvéreket is felültették a hajnali buszra. Ezzel a helyi iskola – az elmondottak szerint – válságos helyzetbe került: egyrészt a „nehezebben kezelhetőként” aposztrofált gyerekek maradtak ott, másrészt az intézmény alig tudta biztosítani az osztályok beindításához szükséges minimális gyermeklétszámot. Ezt a problémát a közeli, száz százalékban romák által lakott település iskolájának beolvasztásával sikerült megoldani, amely intézmény e folyamat hatására 2015-ben tanuló nélkül maradt. A kisvárosi iskola ezzel végérvényesen a szegregáció útjára lépett: egyre több szülő jelzi az igazgatóság felé informálisan, hogy bár nagyon szeretné gyermekét helybeli iskolába járatni, ha ez a tendencia nem változik, másik intézményt fog választani. Ezzel pedig elérkeztünk a társadalmi csapdahelyzethez: a roma származású gyerekek növekvő aránya (és a jelenséghez társított prekonceptiók sora) egyre nagyobb számban készíti a többségi szülőket gyermekük elhordására. E folyamat eredményeként pont azok a hátrányos helyzetű gyerekek maradnak az etnikailag szegregált – és prognosztizálhatóan csökkenő oktatási színvonalú – intézményekben, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a heterogén iskolai közegre és a magas szakmai kvalitással bíró pedagógusok munkájára.

Jelen írás arra vállalkozik, hogy a hátrányos helyzetű térségekben helyzetképet adjon a szelektív iskolaválasztás társadalmi integrációt veszélyeztető jelenségéről. Hipotézisünk szerint az a tény, hogy egy általános iskolás gyermeket a lakóhelyéről egy másik település valamilyen szempontból jobbnak ítélt oktatási intézményébe eljárnak, összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, jövedelmével, valamint a helyi iskola színvonalának megítélésével, melyet erősen befolyásol az iskolába járó gyermekek etnikai összetétele.⁴ A téma kutatói hangsúlyozzák, hogy nemcsak az etnikai szegregáció maga, hanem gyakran már a veszélye is elhordásra készíti a szülőket (lásd pl. Havas 2008, Messing–Molnár 2008, Balázs–Kovács 2012, Virág 2012). A vizsgálatok szerint mindez hatással van az érintett iskolák kistérségi intézmények között elfoglalt helyére, szerepére és társulási lehetőségeire is. Az iskola átalakítások tömegesen a 2000-es évek közepe táján zajlottak, de mint említett példánkból is látszik, a mai napig zajlanak ilyen folyamatok.

Több kutató elemzi az önkormányzatok és az oktatáspolitikai szerepét a különböző társadalmi háttérű tanulók, osztályok, iskolák közötti eloszlásában (lásd pl. Zolnay 2006, 2010, Kertesi–Kézdí 2009, 2014). Míg korábban az iskolák szabadon dönthettek – az önkormányzatok megítélésétől függően – szabad kapacitásuk terhére a tanulók felvételéről, körülbelül tíz éve a jogalkotók különböző fékeket építenek be a rendszerbe a szelektív iskolaválasztás lehetőségeit korlátozandó (Zolnay 2010). 2013 óta az oktatási rendszer „központosítottabbá vált”, kevesebb teret engedve a helyi önkormányzatoknak, ugyanakkor „a szabad iskolaválasztás joga és az iskolák legfontosabb ösztönzői” továbbra is érintetlenek maradtak (lásd részletesebben Kertesi–Kézdí 2014: 6–7). Törvény írja elő például az „esélyegyenlőség érdekében” a közzethatárok rendszeres felülvizsgálatát,⁵ ami

4 További meghatározó tényezők, melyeket jelen tanulmányban nem áll módunkban vizsgálni: a szülők munkahelyének helyszíne (azaz ingázók-e), valamint a közlekedési lehetőségek.

5 Az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról szóló 2008. évi XXXI. törvény megváltoztatta a felvételi közzethatárok kialakítását szabályozó rendelkezéseket. A hatályos jogszabály 132. § (11) bekezdése értelmében a fenntartóknak 2008. december 31-ig át kellett áttekintenie a közzethatárokat, és azokat szükség szerint a törvénymódosítás által meghatározott feltételekhez kellett igazítania. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 24. § (1) bekezdése szerint „A felvételi körzetek megállapításához a kormányhivatal minden év november utolsó napjáig beszerzi az illetékességi területén található települési önkormányzatok véleményét, a mely tartalmazza a település jegyzőjének nyilvántartásában szereplő, a településen

ugyan megnehezíti a nem körzetes intézményekbe való bejutást,⁶ ugyanakkor a szabad iskolaválasztás jogán a szülők könnyen átlépi a körzethatárokat – ha kell, a kiskapuk kihasználásával is (Papp Z. 2012).

A kis településeken – melyek térségeinkben jellemzők – a helyzet bizonyos tekintetben még kiélezettebb: a kis intézményhálózattal rendelkező szűk lokális oktatási piacok ugyanis ki vannak szolgáltatva a környező iskolacentrumok szívóhatásának (lásd Havas 2008, Zolnay 2010), e települések esetében „*elvileg is képtelenség bármilyen esélykiegyenlítő oktatáspolitikát érvényesíteni*” (Zolnay 2010: 41). Zolnay felhívja a figyelmet a helyi közoktatási intézmények sorsát nagyban meghatározó helyi elit érdekeltségére: szerinte a legrosszabb a helyzet akkor, ha az irányító elit már nem is a faluban él, vagy vállalkozását nem oda telepíti. A kutató rámutat, hogy e jelenségek hatásai messze túlmutatnak a közoktatáson, a kistelepüléseken észlelhető gettósodás mértéke pedig jóval nagyobb, mint azt a „*szociális problémák, illetve problémahordozók területi koncentrációja önmagában indokolná*” (Zolnay 2010: 41).⁷ Összességében tehát levonható a következtetés: a szelektív iskolaválasztás minden ellentétes törekvés ellenére továbbra is nagyban befolyásolja az iskolák tanulói összetételét, valamint a társadalmi különbségeket a falusi kisiskolákban (is), mint ahogyan ezt jelen tanulmány is bizonyítani fogja.

Egyéni szinten ugyanakkor racionálisnak nevezhető a szülők döntése, miszerint a szegregálódás útjára lépő oktatási intézményekből „kimentik” gyermekeiket. Adatokkal igazolható tény ugyanis, hogy azokban az osztályokban, ahol a roma gyerekek többségbe kerülnek, csökkenni kezd az egész osztály iskolai teljesítménye, amit a tanulmányi eredmények illetve a kompetenciamérések is bizonyítanak (Kézdi–Kertesi 2005a, 2012, Zolnay 2006, Messing–Molnár 2008, Fejes 2013, Papp Z. 2015). Ugyanakkor kutatások bizonyítják, hogy nem a roma gyerekek rontják le az osztály teljesítményét, hanem a roma gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan az egész osztály teljesítménye romlik, olyan mechanizmusok működnek, melyek a csoport egészére hatnak. Messing és Molnár (2008) kutatásai alapján ilyen többek között a tanár percepciója a romák arányáról az osztályban, ami megbélyegzi az osztályközösséget, és visszahat a gyerekek iskolai teljesítményére is, illetve hasonlóképp az egész osztályra hatnak az önbeteljesítő jóslatként működő alacsony elvárások (Fejes 2013). Kertesi és Kézdi a „*tanulással szembehelyezkedő kortárs csoport szubkultúra*” kifejezéssel illeti a szegregált közösségben gyakran fellépő jelenséget, amely a diákok motiválatlanságból ered. A szubkultúra ugyanis leértékeli a „*tanulással kapcsolatos tevékenységeket, és az iskolával, tanárokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait.*” (Kertesi–Kézdi 2009: 963) Végeredményben tehát a „közösségbe való bekerülés” miatt válnak „*problémássá*” a diákok. (Fejes 2013: 4)

Nemcsak a tanulmányi eredményeket rontja, ha egy osztályba túlnyomórészt roma gyerekek kerülnek, hanem a továbbtanulási szándékra is negatívan hat. Messing és Molnár (2008: 84) kutatása szerint negyven százalék a határ, amit ha meghalad a roma gyerekek aránya, „*meredeken lezuhan a gimnáziumban továbbtanulni vágyók, és háromszorosára emelkedik az érettségit nem adó iskolákban továbbtanulni tervezők ará-*

lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolába járó gyermekek létszámát intézményi és tagintézményi bontásban.

6 Ez azonban nem igaz a „körzettel nem rendelkező iskolákra”, pl. az egyházi fenntartású iskolákra. Az egyházi intézmények szerepe a szelektív iskolaválasztásban éppen ezért fontos lehet, jelen tanulmányban azonban nem áll módunkban az iskolák fenntartó szerinti vizsgálata.

7 Az egyiskolás települések esetében Havas és Liskó (2005) eredményei szerint: amennyiben az eljárók a helyi iskola tanuló létszámához viszonyítva 30%-ot tesznek ki, ott minden jel arra utal, hogy a helyi társadalom az iskolai szegregáció alakítója.

nya, a kiegyensúlyozottabb etnikai összetételű osztályok tanulóihoz képest”. Liskó (2008) eredményei alapján a továbbtanuló roma fiatalok kétharmada érettségét nem adó szakiskolákban megy,¹ ahonnan viszont a tankötelezettségi korhatárt elérve jelentős részük lemorzsolódik még a szakmai ismeretek elsajátítása előtt,² ezzel teljesen esélytelenné válva a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre. Csupán 4–5%-ra tehető a romák egy-egy évfolyamában azok aránya, akik megszerzik az érettségét (Liskó 2002, Havas 2005).

Mindez tehát a kollektív cselekvés csapdájának (Olson 1987) iskolapéldája: bár a társadalom számára hosszú távon nagyon kedvezőtlen hatásai vannak, a gyermekek elhordása a marginalizálódó intézményekből az egyén szintjén racionális magatartás. A szülő tehát a szegregálódás folyamatára utaló jelek esetében úgy értékeli, jobban jár, ha elviszi gyermekét az adott intézményből. Ezzel azonban befolyásolja a tanulók társadalmi összetételét, azaz közvetett módon hozzájárul a spontán szegregáció folyamatához. (lásd Havas–Kemény–Liskó 2001, Kézi–Kertesi 2005a, 2009, Virág 2012). A szülőkhöz hasonlóan akár az iskolák is racionális cselekvőnek tekinthetők, amikor a „jobban haladó” és „tehetséges” diákokat kiválogatják előmenetelük – és nyilván az intézmény jó hírnevének fenntartása – céljából. E magyarázat alapján Szalai (2010) a szegregációt a „*racionális szelekció melléktermékének*” nevezi, ahol a gyengébbek „tömörítése” nem cél, hanem végeredmény. A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy e széles körben elterjedt érvelés nem elégséges a jelenség magyarázatára. A „*jól haladók védelmében alkalmazott szelekció*” ugyanakkor létezik, és a szülők racionális elhordásához hasonlóan az ördögi kör részét képezi.

Kertesi és Kézdi (2009) három hatásmechanizmust nevezett meg, melynek következtében a szegregálódó intézményekben az oktatás minősége leromlik. Egyrészt a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatása nagy többletterhelést jelentene, amit a pedagógusok többsége nem tud felvállalni, inkább lecsökkenti a gyerekek iránti elvárásokat, követelményeket. Másrészt a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek egy osztályban való tömörítése kedvezőtlen csoportnormákhoz, szubkultúrához vezethet, ahol akár kiközösítéssel is járhat az, ha valaki tanulni szeretne (mint ahogy arról fentebb már szóltunk). Harmadrészt az oktatási rendszer anyagilag nem értékeli a tanárok plusz erőfeszítéseit, ami kontraszelekcióhoz vezet. A szegregálódó osztályokat, intézményeket a magasabban képzett, jobb pedagógiai eszköztárral rendelkező szakemberek elhagyják, a szolgáltatások minősége pedig leromlik. (Kertesi–Kézdi 2009: 962–963). Fejes (2013) kutatásai alapján 20–25%-ra becsüli azt a kritikus arányt, ami fölött a roma gyerekek tanulóközösségbeli aránya maga után vonja az oktatási környezet és színvonal csökkenését.

Feischmidt (2013: 3) a szegregált intézmények fenntartó mechanizmusaként megemlíti, hogy azok léte mind a többségi iskolák tanárainak, mind a kisebbségi, szegregált iskolák pedagógusainak érdekeit kiszolgálják. Az előbbieket azért, mert „*nem kell bajlódniuk a szerintük kezelhetetlen gyerekekkel*”, a második csoportnak

1 Havas (2008: 134) szerint az alacsony iskolázottságú szülők még a „*Kádár-rendszerben kialakult tradíciók folytatásaként kezelik a szakképzést*”, és nem látják a megváltozott helyzetet és lehetőségeket. Az általános iskolák is felelőssé tehetőek a kialakult helyzetért, akik „*nem tájékoztatják megfelelőképpen*” a diákokat a lehetőségekről, és gyakran a közeli szakiskolákkal kötött alkuk alapján küldik oda a tanulókat. A „*súlyos tudáshiánnyal küzdő*”, „*funkcionális analfabétákat is befogadó*” intézményekben azonban az oktatás színvonala és a tanulók iránti elvárások nagyon alacsony színvonalúvá válnak egy idő után, a megszerzhető bizonyítvány értéke jelentősen leértékelődik – amit, mint azt a fentiekben bemutatjuk eleve igen keveseknek sikerül megszerezni.

2 A cigány tanulók száma a szakképző iskolák első két évében gyakorlatilag évente megfeleződik, vagyis a szakképző iskolákba beiratkozó cigány tanulók háromnegyed részének még arra sincs esélye, hogy egyáltalán elkezdje a szakmatanulást. (Liskó 2002)

pedig munkát, megélhetést nyújt. Még a roma származású gyerekek szülei is érdekeltek az intézmények fenn tartásában, hiszen „a speciális, többnyire csak kisebbségi gyerekek által frekvenciált iskolákban nagyobb biztonságban gondolják gyermekeiket”.³

A kollektív cselekvés csapdája pedig éppen az, hogy mivel a tehetősebb, jobban képzett (elsősorban középosztálybeli nem roma) szülők azok, akik el tudják hordani gyermekeiket egy távolabbi iskolába, éppen azok maradnak a „szegregálódó” vagy más néven „gettódosó” intézményekben, osztályokban, akiknek leginkább szükségük lenne a „heterogén”, magas oktatási színvonalat képviselő iskolai közegre. Több kutatás is bizonyítja (Kézdi–Surányi 2008, Szalai 2010, stb.), hogy az integrált környezetben a roma gyerekek teljesítménye nő, „so- kan közülük a többségi gyerekek teljesítményét is túlszárnyalták” (Szalai 2010: 6).

Minthogy a társadalom szegénységben élő csoportjai általában társadalmi és lakóhelyi elkülönültségben élnek életüket, az iskola lenne az a helyszín, ahol lehetőség nyílna arra, hogy középosztálybeli kapcsolatokat teremtsenek (Kézdi–Kertesi 2009). Granovetter (1973) „gyenge kötéseknek” nevezi azokat a kapcsolatokat, melyek az egymáshoz hasonló társadalmi státuszú egyének szoros kötelékeiből kivezetnek és új lehetőségekhez, információkhoz biztosítanak hozzáférést. Ugyanakkor kutatók sora elemzi: az iskolai szegregáció megszüntetése nem elegendő ahhoz, hogy ezek a gyenge kötések, más társadalmi körökbe mutató kapcsolatok valóban létre is jöjjenek. A teljesség igénye nélkül felsorolásszerűen megemlítnék néhány javaslatot a probléma orvoslására: a kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy már korábban, az iskola előtt el kell kezdődnie a gyerekek tömeges integrált nevelésének. Friedman és Surdu (2009) – az iskolák és tanácsadó központok reformja mellett – az integrált és romák által nagyobb arányban látogatott iskola előtti „pre-school” intézmények szükségességét is megemlíti. Clotfelter (2000) az iskolán kívüli szabadidős tevékenységek jótékony hatására, Chetty és munkatársai (2015) pedig a marginalizálódó rétegek lakóhelyi elkülönülését megszüntető intézkedések szükségességére hívják fel a figyelmet.

MÓDSZERTAN ISMERTETÉS ÉS ALAPADATOK

A TÁMOP program⁴ keretében 2013–14-ben összesen 23 LHH kistérségben került sor az adatfelvételre (lásd 1. sz. térkép) a kistérségben élő gyermekes családok reprezentatív mintáján.⁵ Az adatfelvételek eredeti célja a kistérségekben élő gyermekes családok szükségleteinek felmérése volt a készülő helyi gyerekesély stratégiák megalapozása érdekében. Mivel az egyes felvételekhez azonos kérdőíveket használtunk, ezért lehető-

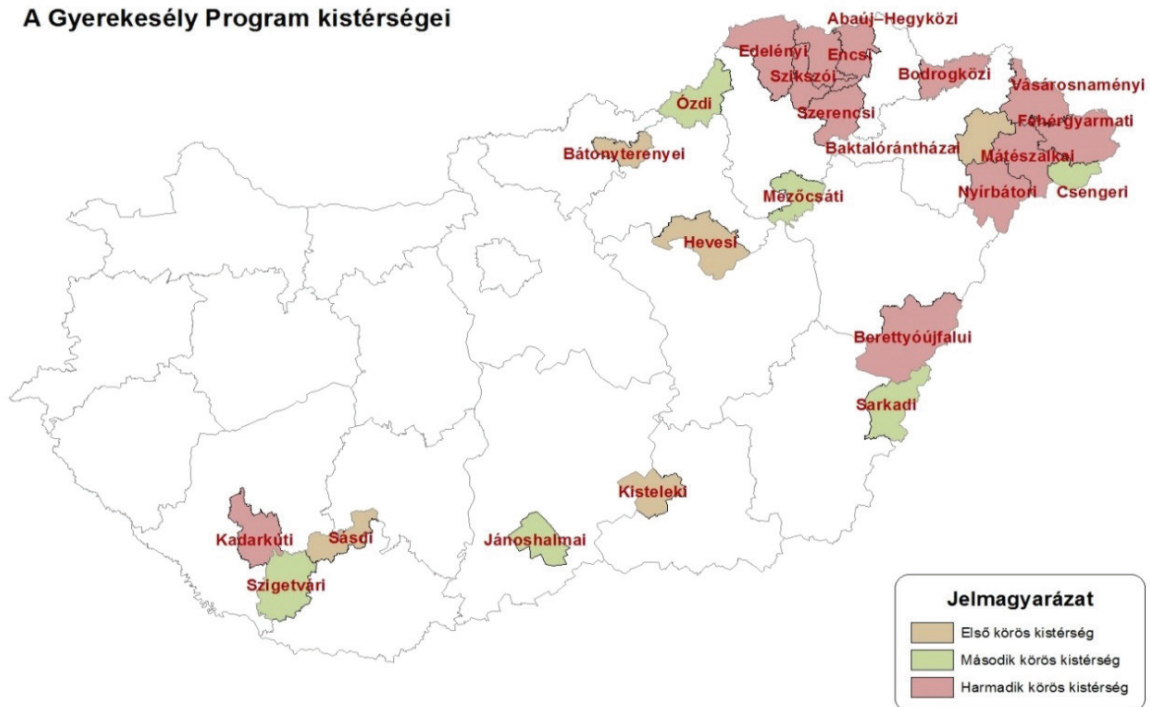
³ Korábbi írások beszámoltak róla, hogy míg az önkormányzatok voltak a fenntartók, nekik is érdekükben állt fenntartani a status quo-t, gyakran többletköltséget is vállaltak, mert ez „kényelmes megoldást” jelentett a roma gyerekek iskolai elkülönítésére (Havas–Liskó 2005).

⁴ TÁMOP 5.2.3 *Integrált térségi programok, a gyerekek és családjaik felzárkózási esélyének növelésére* zajló kutatást a partnerként bevont felsőoktatási intézmények hallgatói és oktatói végezték. A kérdőíves felvételek szakmai háttérét, valamint a mintaválasztást, az adatok ellenőrzését és a különálló felvételekből származó adatok egyesített adatállományba való összekapcsolását, az MTA TK Gyerekesély-kutató csoportja végezte.

⁵ A program ideje alatt az első (Baktalórántházi, Bányaterenyei, Hevesi, Kisteleki, Sásdi) és második körben bevont (Csengeri, Jánosalmi, Mezőcsáti, Ózdi, Sarkadi, Szigetvári) 11 kistérségben két felvételre, míg a harmadik körös 12 kistérségben (Abaúj-Hegyközi, Berettyóújfalui, Bodrogi, Edelényi, Encsi, Fehérgyarmati, Kadarkúti, Mátészalkai, Nyírbátori, Szerencsi, Szikszói, Vásárosnaményi) egy kérdőíves felvételre került sor. Az első körben bevont 5 kistérségben 2011-ben készült az első felmérés, a korábbi MTA Gyermekszegénység Elleni Programiroda munkatársainak szakmai-módszertani támogatásával. Ennek az adatfelvételnek a kérdőívei szolgáltak alapul a későbbi felvételeknél is, azonban a kérdések körét lényegesen bővítettük. Az első öt felmérés eredményei a gyerekesely.tk.mta.hu honlapon elérhetők.

1. sz. térkép

A Gyerekesély Program kistérségei



Forrás: Vastagh 2016

ség nyílt a különálló térségi adatok összekapcsolására. Az így létrejövő 6122 háztartást és 11.355 gyermeket (súlyozott értékek)⁶ magában foglaló nagymintás adatfelvétel egyedülálló abból a szempontból, hogy egy más kutatások által nehezen elérhető célcsoportra fókuszál, hozzásegítvén ezzel a kutatókat a hátrányos helyzetű térségek, és az ott élő gyermekek szociális problémáinak mélyebb megértéséhez (Vastagh 2016).

A szükségletfelmérés mintája a 23 LHH kistérségben élő gyermekes családokra és a 18 év alatti gyermekekre reprezentatív. A mintát többlépcsős, csoportos valószínűségi mintavételi eljárással alakítottuk ki. Első lépcsőben települési minta kerül kiválasztásra. A települések kiválasztása a településtípus és népességszám, valamint a roma⁷ népesség aránya szerint történt. A településeken belül egyszerű véletlen mintavételi eljárással kerültek kiválasztásra a gyermekes családokban élő gyermekek. (Lásd bővebben Vastagh 2016)

Az adatfelvétel során a mintába került családok körében elsőként egy háztartási kérdőív került kitöltésre,⁸ majd következő lépésben a háztartásban élő minden 0–17 éves gyerekről külön egy 50 kérdést tartalmazó kérdőívet vettünk fel, amelyben többek között rákérdeztünk a gyermekek szükségleteinek kielégítettségére, a gyerekek egészségi állapotára, oktatási előmenetelére. A válaszadó elsősorban a gyerek(ek) édes- vagy nevelőanyja, másodsorban az édes- vagy nevelőapja, harmadsorban az a felnőtt személy volt, aki a gyerekek gondozásáért elsősorban felel.

6 A súlyozatlan mintában 12.623 gyerek került be.

7 A roma népesség településen belüli arányánál a 2011. évi népszámlálás adatait vettük alapul.

8 Lásd bővebben Vastagh 2016.

Az általános iskolásokból álló almintajellemzői

Az MTA Gyerekesély-kutató Csoport 11.355 gyermeket számláló (súlyozott) adatbázisában az 1–8. osztályos általános iskolai képzésben részt vevő diákok száma 5449 fő volt az adatfelvétel időszakában. Korcsoport szerint a 6–16 év közötti (tanköteles korú) gyerekeket válogattuk le: nem kerültek be a mintába azok a 6 évesek, akik nem járnak még iskolába, illetve a 14–16 évesek közül csak azok kerültek be, akik az adatfelvétel időpontjában általános iskolai képzésben vettek részt (akár 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi vagy szakközépiskolai intézményi keretek között). Mivel az iskolák neve nyitott kérdésként szerepelt a kérdőívben, ezek beazonosítására volt szükség. A gyerekek által látogatott intézményeket ezután elláttuk a – 2013. október végi állapotokat tükröző – KIR adatbázisban szereplő feladatellátási helyek OM azonosítóival, melyek segítségével mód nyílt saját adatfelvételünk eredményeinek összekapcsolására az akkori legfrissebb, 2014-es Országos Kompetenciamérés (OKM) telephelyi eredményeit tartalmazó adatbázissal. Ezzel lehetővé vált az általunk vizsgált 23 leghátrányosabb helyzetű kistérség általános iskoláinak szélesebb körű elemzése, valamint a felmért vélemények összevetése a kompetencia vizsgálatok eredményeivel. Összesen 400 intézményt⁹ sikerült azonosítani, melyet a mintából 5225 gyermek látogatott az adatfelvétel időpontjában (224 fő esetében nem tudtuk azonosítani a megadott intézményt, vagy adathiánnyal szembesültünk).

A gyerekek települések közötti megoszlása a következő képet mutatja: a gyerekek legnagyobb része 3000 fő feletti (54%), egyharmaduk 1000–3000 fő közötti településeken él, míg nagyjából 15% 1000 fő alatti aprófaluban lakik. A mintába kerülő gyerekek által lakott 234 településből 60 településen egyetlen iskola sincs, míg 139 esetben egy, 34 esetben több iskola van. (Az iskolák számát a telephelyek címe alapján azonosítottuk.)

A mintába kerülő iskolások életkor alapján viszonylag egyenletes eloszlást mutatnak a 6, 15 és 16 évesek kivételével. (Lásd 1. ábra) Ezen eredmények közül csupán a 6 évesek aránya tűnik alacsonynak, tekintettel arra, hogy a 6–14 éveseket szokás általános iskoláskorúnak tekinteni. Mivel azonban a leválogatott mintába csak azok kerülhettek be, akiknél a szülő azt válaszolta, hogy iskolába jár a gyermek, a 6 évesek alacsony aránya későbbi iskolakezdésre utal.

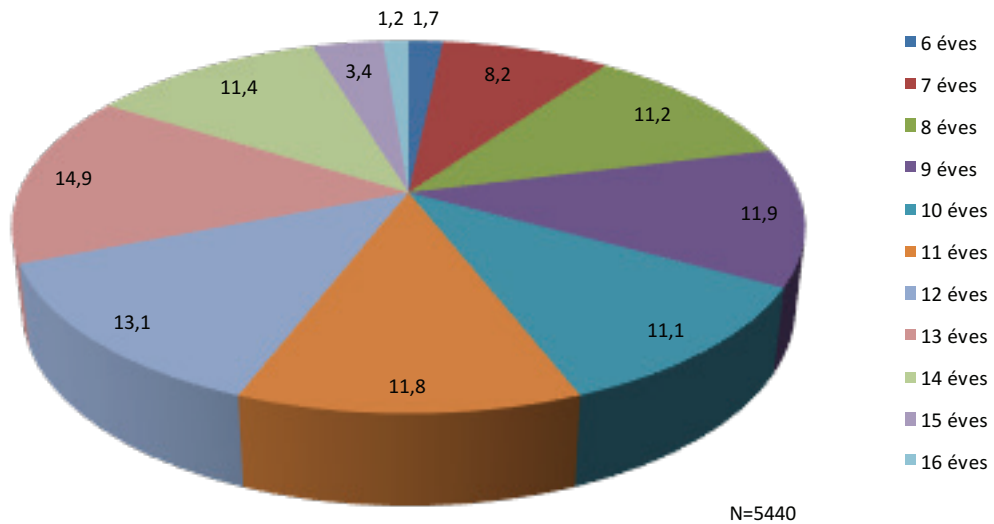
E kérdés tisztázása érdekében megvizsgáltuk a teljes súlyozott mintában (11.355 gyermek esetében) az iskolakezdés évére vonatkozó kérdést, mely alapján látszik, hogy az LHH kistérségekben az általános iskolásoknak csupán 38%-a kezdte el hat évesen az iskolát, 54% hét, 3% pedig nyolc évesen ment először oktatási intézménybe. A későbbi iskolakezdés okaként a gyerekek 52%-ánál év veszteség, 13%-nál szülői kérés, 7,3% esetében iskolaéretlenség, 1,8%-nál betegségek, 4%-nál pedig egyéb okot jelöltek meg a válaszadók.

Mivel egyes szerzők szerint (pl. Kemény 1996, Babusik 2003) a roma származású gyerekek jellemzően később mennek általános iskolába, megnéztük az iskolakezdés időpontját etnikai bontásban is. Ez az összefüggés azonban mintánkban nem bizonyult szignifikánsnak, azaz nincs eltérés e tekintetben a roma¹⁰ és a nem roma

9 Az intézmények túlnyomó többsége (60%) olyan, ahol az adatfelvételbe bekerült gyerekek közül 1–10 fő jár. Az intézmények 15%-ába 11–20 fő, 14%-ába 21–40 fő jár, míg az intézmények 11%-ába 41–80 gyermek jár. Az OKM adatbázisa alapján elmondható, hogy a mintába került gyerekek nagy része „nagy” (44%) vagy „közepes” nagyságú iskolába jár (37%), nagyjából egyötödük „kis iskolába” (19%).

10 A háztartási kérdőívben három kérdés szerepelt, amely alapján a gyerekek etnikai hovatartozására vonatkozóan következtetni tudtunk. Két kérdés a szülő önbesorolás szerinti etnikai hovatartozására vonatkozott, egy pedig arra, hogy a családban él-e

1. ábra. Általános iskolai képzésben részt vevők kor megoszlása (%)



családban élő gyerekek között: az LHH-ás kistérségekben általános volt a felmérés időszakában a tendencia, hogy a gyerekek jellemzően 7 évesen kezdték az iskolát. (A roma családban élő gyermekek aránya a teljes mintában 34,8%, azaz 3663 fő, míg a nem roma családból származók aránya 65,2%, azaz 6873 fő.)

A gyerekek 75%-a normál tantervű osztályba jár, 12,5% tagozatra, míg 2% gyógypedagógiai oktatásban vesz részt. Adatbázisunk szerint – a szülők bevallása alapján – a gyerekek 9,6%-a ismételt évet (háromnegyedük egyszer, a többiek többször), és 117 főt (1,6%) tanácsoltak el az iskolából, vagy vált magántanulóvá. Az OKM adatbázisa szerint a „sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek külön osztályban való tanításának” mértéke országos szinten 5,5%, míg az LHH kistérségekben a szegregált osztályok aránya ennél valamivel magasabb (7,3%). Mintánkban „a kisegítő, felzárkóztató osztályba” járók aránya a válaszadók szerint 5% volt, ami kis mértékben meghaladja az OKM országos átlagát.

A SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS MÉRÉSE ÉS KORLÁTAI

Ahhoz, hogy megvizsgálhassuk azt a kört, akik nem kényszerből, hanem önként, saját elhatározásból hordják el a településről gyermeküket egy másik iskolába, ki kellett zárni azon településeken élő gyermekeket a vizsgálatból, ahol nincsen általános iskola, így 4960 fős adatbázist kaptunk. Mivel a kérdőív nem tartalmazott arra vonatkozóan kérdést, hogy a gyermek körzeti iskolába jár-e, kizártuk az elemzésből azon városokban élő gyermekeket, ahol több iskola is van (hiszen a településen belüli szelekciót nem tudtuk mérni).¹¹ Ismert, hogy a településen belüli szelekció meghatározó jelentőségű, sőt a szelektív iskolaválasztást a témában íródott irodalmak többnyire városi jelenségként aposztrofálták (lásd Kertesi–Kézdi 2013, Zolnay 2006, Szalai 2010). Ugyanak-

önmagát romának/cigánynak valló ember. Ezen kérdésekre adott válaszok alapján roma/cigány etnikumú családban élő gyerekek tekintettük (a) azokat, akiknek a válaszadó szülője saját bevallása szerint (elsődlegesen vagy másodlagosan) roma/cigány etnikumhoz (is) tartozóként határozta meg magát, illetve (b) a kétszülős nukleáris család esetében azokat, ahol a válaszadó (szülő) a társára vonatkozóan azt nyilatkozta, hogy az magát roma/cigány etnikumhoz tartozónak tekinti. A kiterjesztett családok esetében (ahol a szülőkön kívül más felnőtt is él) az etnicitásra vonatkozó kérdésekből nem lehetett egyértelműen azonosítani a szülők etnikai hovatartozását, így őket kénytelenek voltunk kihagyni a mintából (ez a minta 7,2 %-át jelenti).

¹¹ 2340 fő esett ki az adatbázisból, akik olyan városban élnek, ahol több iskola is van, így lehetőség nyílik a településen belüli szelekcióra. A leválogatást a KIR (2013 év végi) adatai alapján végeztük.

kor az általunk vizsgált LHH-s térségekben a helyzet más: mintánkban az általános iskolába járó gyerekek által lakott 234 településből ugyanis összesen csupán 34-ben van egynél több iskola. Ez azt jelenti, hogy az általános iskolásokat tartalmazó adatbázisba bekerült a gyerekek 86%-a olyan településen él, ahol egy, vagy egyetlen iskola sincs.¹² Így tehát elmondható, hogy az LHH-ás térségekben az egyiskolás települések jellemzőek, ezért releváns a jelenséget akkor is vizsgálni, ha a településen belüli szegregáció nem mérhető.

A szelektív iskolaválasztást tehát 2620 fő körében tudtuk vizsgálni, akiknek túlnyomó többsége falusi (82%), nem egészen egyötöde pedig kisvárosi gyermek (18%). A tanulmány tehát a továbbiakban az LHH kistérségekben, egyiskolás településeken élő, falusi (falusias környéken élő) gyermekek szüleinek szelektív iskolaválasztását, annak okait és összefüggéseit tárgyalja.

Ebben az értelemben az eljárók aránya 15,3% lett (388 fő),¹³ ami egyébként nem jelenti azt, hogy a valóságban ennyi azok aránya, akiket önszántukból hordanak el a szülők lakóhelyükről, hiszen potenciális eljárók lehetnek azok is, akiknek településén nincs iskola, de nem a saját körzetük iskolájába járnak. Ez az arányszám nem vonatkozik továbbá azokra, akik a többiskolás településeken belül szelektálnak, emellett azt sem szabad elfelejteni, hogy „csak” azon gyerekek kerülhettek be az elemzésbe, akiknek szülei válaszoltak arra a kérdésre, hogy hova jár a gyermek iskolába, és a válaszok kódolhatóak voltak a KIR adatbázis szerint.

Az eljárók arányának szórása térségenként igen nagy: míg a legalacsonyabb eljárási arányt felmutató Csengerben csupán 2,9%-os, addig a legmagasabb eljárást a közeli Vásárosnaményi kistérségben mértük, 32,2%-ot. A 23 térség közül 13-ban az átlagot elérő vagy meghaladó eljárási arányt mértünk, az arányszám 5 térségben 20% fölött van (lásd a függelék 1. sz. ábráján). Jelen tanulmányban nincs lehetőség a területi különbségek okainak elemzésére, ugyanakkor ez fontos további kutatási irány lehet.

Összességében elmondható, hogy a 15,3%-os arányszám azt a sokaságot jelöli, akik biztosan nem kényszerből, hanem többségük feltehetően a jobb lehetőségek reményében a helyi iskolából egy másik településre ingáznak tanulás céljából: őket nevezem a továbbiakban „mobilaknak” vagy „eljáróknak”.

A SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS OKAI

A kor és az iskolaválasztás

Hipotézisünk szerint az elhordás tényét magyarázza, hogy a gyermek alsós vagy felsős. A felsősök körében feltételezésünk szerint nagyobb arányú az elhordás mértéke, mint az alsósok között, hiszen a kisebb gyermekek esetében az utaztatás megterhelőbb, mint a nagyobbaknál. Az alsósok helyben tartása annyira markáns célként lebegett a települési vezetők szeme előtt – sokszor erőteljes szülői nyomás hatására (is) –, hogy ez az iskolatársulások kialakítása során (a 2000-es évek második felében) számos hosszan tartó vitát eredményezett, melynek feloldhatatlansága következtében több esetben nem is jött létre a megegyezés, vagy ha igen, akkor is jelentősen terhelte az intézmények közötti együttműködést, kapcsolatot (Fekete 2008, Balázs–Kovács 2012, Váradi 2012, Virág 2012). Emellett feltételezhetően az is közrejátszik a felsősök nagyobb arányú elhordásában,

¹² A 234 településből 60-ban egyetlen iskola sincs, míg 139 esetben egy, és 34 esetben több iskola van. (Az iskolák számát a települések címe alapján azonosítottuk.)

¹³ Ha csupán a falvakat (kis és nagyközségeket) nézzük a mintában, akkor az eljárás még nagyobb mértékű, 16,7%-os.

hogy közeledve a 14 éves korhoz a szülők olyan iskolába szeretnék vinni gyermeküket, ahol nagyobb az esélye a továbbtanulásra (ehhez azonban a továbbtanulás szándéka szükséges).¹⁴

A felvett adatok alapján ugyanakkor kiderült, hogy nincs szignifikáns összefüggés az eljárás és aközött, hogy valaki alsós vagy felsős (osztályok alapján). Megvizsgáltuk a kor és az elhordás közötti összefüggést is, amely azonban szintén nem mutatott szignifikáns összefüggést.¹⁵ Levonható tehát a következtetés, hogy az elhordást alapvetően nem a gyermekek kora határozza meg. Továbbá az is látszik, hogy az elhordás, azaz a szülők által generált spontán szegregáció jelensége az általunk vizsgált térségekben már az alsó tagozatban megkezdődik.

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy a gyermekek számára a szülők milyen iskolai végzettséget prognosztizáltak: azt kaptuk, hogy az eltérés a két csoport (mobil és nem mobil) várakozásai között ugyan szignifikáns – főként a felsőfokú és szakközép-/szakiskolai végzettségek esetében nagyobb az eltérés –, de a két változó közötti kapcsolat gyenge.¹⁶ Az adatok azt mutatják, hogy a gyermek iskolai végzettségének prognózisa közötti fő különbség abban nyilvánul meg, hogy míg az eljárók jelentős része (43%) felsőfokú végzettséget vár gyermekétől, addig a helyben maradók esetében majdnem ugyanakkora arányban (41%) valamilyen szakma megszerzését jósolják a szülők. (Lásd részletesebben a függelék 1. táblázatában.)

Annak, hogy az összefüggésünk nem eléggé erős az eljárás és a prognosztizált iskolai végzettség között, az lehet a magyarázata – melyet más kutatások is alátámasztanak – hogy az iskolai végzettség prognosztizálása erősen függ a gyermek életkorától, a középiskola felé közeledve a várakozások egyre inkább a realitásokhoz közelítenek (Husz 2013). Ezt az összefüggést ellenőriztük mintánkban is, és valóban negatív irányú szignifikáns összefüggést találtunk a gyermek kora és a prognosztizált iskolai végzettség között: minél idősebbek a gyermekek, annál jobban csökken a felsőfokú/gimnáziumi végzettségűek, és nő az alsóbb iskolai végzettségűek aránya a szülők várakozása szerint.¹⁷ Ezért megnéztük az iskolai végzettség prognózisát egy adott korosztályra vonatkozóan, méghozzá a 14 évesek körében, akiknél a legmagasabb eljárási arányt mértük. Azt kaptuk, hogy az összefüggés valamivel erősebb lett, tovább nőtt a különbség a felsőfokú végzettséget és szakmát prognosztizáló elhordók és helyben járók között.¹⁸ Ez tehát azt jelenti, hogy az összefüggés valós: azon gyermekek szülei, akik eljáratják gyermekeiket a helyi iskolából, magasabb iskolai végzettséget prognosztizálnak gyermeküknek, mint a helyben maradók.¹⁹ Azonban az is kiderült, hogy a kor előrehaladtával a szülők egyre „reálisabban” mérik fel gyermekük esélyeit, és csökken a magasabb végzettség aránya a jóslatok között.

14 Általában a felsősök nagyobb arányú mobilitásában szerepet játszik az is, hogy a települések nagyobb hányadában maradt meg az iskolaösszevonások után alsó tagozat, mint felső. Ugyanakkor ez a mi mintánkban nem magyarázza a nagyobb eljárást, ugyanis pont a „kényszerelhordást” kiküszöbölendő, leválogattuk azon gyerekek adatait, akik olyan településen élnek, ahol nincs alsó vagy felső tagozat, azaz 8 osztályos általános iskola.

15 Bár az összefüggés nem szignifikáns ($p=0,64$), a kereszt táblát megnézve az látszik, hogy nagyon kis emelkedés érezhető a kor növekedésével, de igazán csak egy kiugró arány van – nem meglepő módon –, a 14 évesek körében a legmagasabb az elhordás, itt 18,3%. Ugyanakkor az átlagot közelítő arányszámok vannak már alsó tagozatban is.

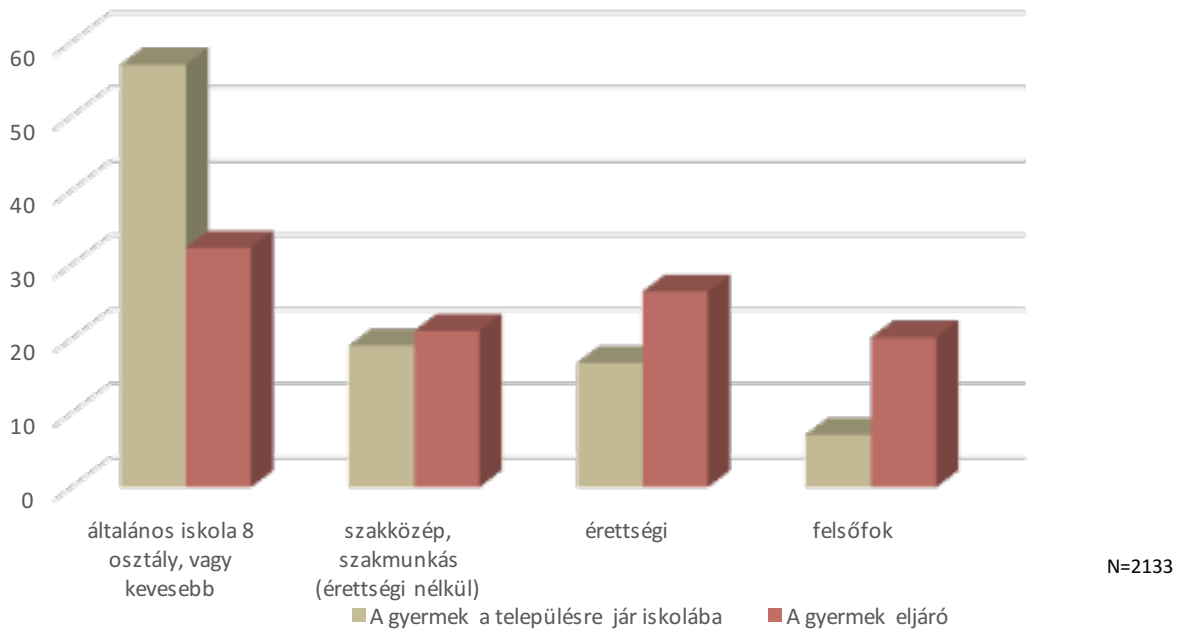
16 Cramer's $V=0,119$, $p=0,000$.

17 Spearman Correlation $=-0,146$ ($pg<0,05$). Lásd a függelék 2. táblázatában.

18 Cramer's $V=0,236$, $p=0,004$. A felsőfokú végzettséget prognosztizáló szülők aránya a helyben járók között 23%, míg az eljárók esetében 48%. A szakmát prognosztizáló szülők aránya a helyben járók körében 46%, míg az eljárók esetében 38%.

19 Fekete (2016) rámutatott, hogy a roma szülők pesszimistábbak: kisebb, még a sajátjukénál is alacsonyabb iskolai végzettség elvárásokat támasztanak gyerekeik felé. A nem roma szülők nagyobb arányban bíznak abban, hogy gyermekük náluk magasabb iskolai végzettséget szerez majd.

2. ábra. Az eljáró és helyben tanulók megoszlása az édesanyák legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)



Az anya iskolai végzettsége

Tapasztalataink és a szakirodalom állítása szerint az elhordás egyértelműen a középosztálybeli, magasabb végzettségű, nem roma származású családok „privilegiuma” (Balázs–Kovács 2012, Virág 2012) Ezt az állítást tesztelendő, az alábbiakban először külön-külön, majd együttesen vizsgáljuk meg az anya iskolai végzettségének, az etnikai hovatartozásnak, valamint a szegénységnek és a jövedelmi helyzetnek az elhordással való kapcsolatát. (A modellépítés fázisai a függelék 3. sz. táblázatában nyomon követhetőek.)

Az édesanya iskolai végzettsége közepesen erős befolyásoló tényezőnek bizonyult,²⁰ ugyanakkor a felsőfokú végzettség tekintetében erősen meghatározza a gyermek elhordásának esélyét. Az eljáró gyerekek 47%-ának édesanyja érettségizett, egyötödük diplomázott. A helyben maradó gyerekek esetében az édesanyák túlnyomó többsége (57%) nyolc osztállyal vagy annál is kevesebbel rendelkezik, 24%-ának van érettségije, és csak 7%-uk felsőfokú végzettségű (lásd 2. ábra).

Ezután bináris logisztikus regressziós eljárással megvizsgáltuk, hogy mekkora annak az esélye, hogy egy magasabb végzettségű anya gyermeke eljárjon a helyi iskolából egy nyolc, vagy annál kevesebb osztállyal rendelkező édesanya gyermekéhez képest. Eredményként a következőket kaptuk: annak, hogy egy szakközépiskolai/szakmunkás végzettséggel bíró szülő gyermeke eljárjon a helyi iskolából, kétszeres az esélye; annak, hogy egy érettségivel rendelkező szülőé, 2,7-szeres, annak viszont, hogy egy felsőfokú végzettségű szülő gyermeke ingázzon, ötszörös esélye van egy nyolc vagy annál alacsonyabb végzettségű szülőhöz képest (lásd függelék 3. táblázatát).

²⁰ Cramer's V=0,217; p=0,000.

Etnicitás

A keresztábra-vizsgálat azt mutatja, hogy míg az eljáró gyerekek 84,5%-a nem roma családból, 15,5%-uk roma családból származik, addig a helyben maradók esetében 56,4% a nem roma származásúak aránya, és 43,6% a roma családból származók aránya.²¹ Látszik tehát, hogy az elhordás valóban a nem roma családok privilégiuma, valamint, hogy a helyben maradók között a roma családból származó gyerekek aránya több mint negyven százalék.

Az esélyhányadosokat vizsgálva a következőket kaptuk: annak esélye, hogy egy nem roma származású család gyermeke eljárjon a településről, több mint négyszer akkora, mint a roma származásúak esetében. Ha az anya iskolai végzettségét bevonjuk változóként az elemzésbe (azaz a származást kontrolláljuk az anya iskolai végzettségével), az etnicitás hatása csökken ugyan, de még így is erőteljes maradt: két ugyanolyan végzettségű anya esetén is háromszor akkora eséllyel visznek el a helyi iskolából egy nem roma származású gyermeket, mint egy roma családban élőt (lásd függelék 3. táblázat). Ezzel párhuzamosan bár az iskolai végzettség hatása csökken, az érettségivel és diplomával rendelkezők esetében megmarad, míg a szakközép és szakmunkás végzettségűek esetében eltűnik (a legfeljebb általános iskolát végzettek csoportjához képest).²²

Ez tehát azt jelenti, hogy az LHH falusias térségekben élők esetében az etnicitás erőteljesebb hatást gyakorol a gyermek helyi iskolából való elhordására, mint az anya iskolai végzettsége (bár ez utóbbi hatása is jelentős marad a magasabb végzettségűek esetében).

Szegénység és jövedelem

A jövedelmi szegénység²³ csak minimális szinten befolyásolja annak esélyét, hogy a gyerekek helyben tanulnak-e: ez az összefüggés jóval gyengébb, mint az etnicitás és az elhordás közötti.²⁴ Azok között, akik eljárnak a településről, 47,8% jövedelmi szegény, míg azok közül, akik helyi iskolába járnak, 62,8% tartozik ebbe a kategóriába. Látható, hogy mindkét csoport esetében igen magas a jövedelmi szegény családok aránya, ami nem csoda, hiszen a falusias minta esetében is nagyon magas, átlagosan 61% a szegények aránya. Éppen ezért nem meglepő, hogy az esélyhányadosok vizsgálatakor gyakorlatilag a jövedelmi szegénység (eljárásra gyakorolt) hatása eltűnik, amint bevonjuk a modellbe az iskolai végzettséget és az etnicitást. (Ezzel szemben a roma származás, valamint az anya iskolai végzettségének hatása – legalábbis a felsőfokú végzettségűek esetében – szinte

21 Az etnikai arány az leválogatott, falusias (egyiskolás) mintában: nem roma általános iskolások aránya: 60,8%, roma általános iskolások aránya: 39,2%.

22 Míg az esélyhányados a gimnáziumot végzettek esetében 2,77-ről 1,48-ra csökken, addig a felsőfokú végzettségűek esetében 5,04-ről a felére, 2,56-ra csökken.

23 A szegény kategória az OECD 2 fogyasztási egység szerinti nettó háztartási jövedelem mediánjának 60%-ánál kevesebb jövedelemmel rendelkezőket fed. A kérdőívben szerepelt egy kérdés, amiben a válaszadónak a háztartás összes nettó jövedelmét kellett megadnia, ezen kívül szerepeltek az egyes jövedelemforrásokra vonatkozó kérdések is. A tételes (szükség esetén imputált) jövedelmi adatokat minden háztartás esetében egyetlen segéd-változóban összegeztük. Amennyiben a válaszadó az első kérdésre nem adott elfogadható választ, vagy a tételek alapján számított összjövedelem magasabb volt, mint az egy összegben bevallott, úgy a tételes jövedelmek összegét vettük a háztartás jövedelmének.

24 A 2x2-es keresztábra vizsgálat alapján a szegénység és az elhordás összefüggése igen gyenge: $\Phi=0,110$; $p=0,000$. Az etnikai hovatartozás és az anya iskolai végzettsége az elhordással összevetve ennél erősebb összefüggést mutattak.

változatlan marad. (Lásd függelék 3. sz. táblázatát).²⁵

Annak, hogy a jövedelmi szegénység miért nem befolyásolja erősen az LHH (falusias jellegű) térségek lakóinak esetében a szelektív iskolaválasztást, oka lehet, hogy a minta túlnyomó része a jövedelmi szegény kategóriába esik. Ezt támasztják alá a jövedelmi adatok is: jelen vizsgálatba bevont 2620 általános iskolás gyerek közül 61%, azaz 1587 fő él a meghatározott szegénységi küszöb alatt. A gyerekek 68%-a 40.000 Ft/fő, vagy annál kisebb jövedelmű családban él, 89%-uk 60.000 Ft/fő jövedelemmel rendelkező családban él.²⁶ Összegezvén az eredményeket az látszik, hogy alapvetően nem a jövedelem befolyásolja a gyermekek helyi iskolából való elhordását. Az esélyhányadosokat megvizsgálva – az anya iskolai végzettsége, az etnicitás és a jövedelmi szegénység változóinak együttes bevonásakor – a következő eredményt kaptuk: a nem roma családból származó gyermeket háromszorosan eséllyel hordják el a helyi iskolából egy roma családból származóhoz képest még akkor is, ha ugyanolyan végzettségűek és ugyanolyan szegények. Egy felsőfokú végzettségű szülő pedig még akkor is csaknem két és félszer akkora eséllyel hordja el gyermekét (egy 8 általános vagy alacsonyabb végzettségű anyához képest) a helyi iskolából, ha származásuk ugyanaz, és mindketten a szegények kategóriájába tartoznak a háztartás jövedelme alapján.

SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS AZ ISKOLÁK MINŐSÉGÉNEK ÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az iskolák szubjektív megítélése

A következő fejezetben azt vizsgáljuk, hogy mi a különbség a szelektív iskolaválasztók és a helyben maradó gyerekek által látogatott iskolák szubjektív megítélése között. (A helyben járó diákok szülei tehát a körzeti iskolát, míg az eljáró gyermekek szülei a választott iskolát értékelték.) A válaszadóknak tíz állítást kellett értékelni négyes skálán (lásd a függelék 4. táblázatát). Az állítások négy szempont szerint csoportosíthatóak. Vannak, amelyek a pedagógusokat és az iskola pedagógiai koncepcióját értékeltették („*Jók a pedagógusok*”; „*Figyelembe veszik a gyerek kéréseit, igényeit*”; „*Partnernek tekintik a szülőket*”). Három kérdés az iskola felszereltségére, az oktatás feltételeire irányult („*Az iskola berendezése, bútorzata megfelel*”; „*Az iskola eszközökkel való felszereltsége megfelel*”, „*Túlzsúfoltak az osztályok*”), és további kettő a gyerekközösségre vonatkozott („*Jó a gyerekközösség*”; „*Sok az erőszakos, verekedő gyerek*”). Végezetül egy kérdés a gyermek fejlődésének értékelésére irányult („*A gyerek jól fejlődik*”). Emellett külön kérdés irányult annak megítélésére, hogy „*mennyire jellemző az iskolára a drogprobléma és a túlzott alkoholfogyasztás*”, valamint az, hogy magas a „*roma tanulók aránya*”, később a válaszadóknak azt is értékelni kellett, hogy „*melyik jobb: ha a roma és a nem roma gyerekek*

25 Tekintettel az LHH minta sajátosságára, vagyis arra, hogy a vizsgált térségekben élők között sokkal nagyobb arányban élnek jövedelmi szegénységben érintett emberek, a szegények kategóriáján belül megkülönböztettük a (1) medián 60–40%, a (2) medián 40%-a alatti jövedelemmel rendelkezőket is. Ennek eredményeképpen ugyanakkor a főbb tendenciák nem változtak: ugyan a legszegényebbekhez képest (40% medián alatt) kétszeres annak esélye, hogy a nem szegények elhordják gyermeküket (azelőtt 1,8-szeres volt), de a többi változó bevonásával a hatás ugyanúgy eltűnt. A későbbiekben meggondolandó más indikátorok bevonása a jövedelmi szegénység helyett, mellett a kép árnyalása érdekében.

26 Megvizsgálva az elhordás és a család jövedelme közötti összefüggést, azt kaptuk, hogy ugyan szignifikáns eltérés van az eljáró és helyben tanuló gyermekek családjainak átlagos jövedelme között, de mindkét csoportnak igen alacsony a havi jövedelme. A gyermeküket eljáró családok átlagosan havi 7500 forinttal magasabb egy főre jutó jövedelemmel rendelkeznek, mint a helyben tanuló családjai. Míg az eljárók családjában átlagosan nagyjából 42.000 Ft egy főre jutó jövedelem, addig a helyben járó körzeti gyerek családjában nagyjából 34.500 Ft.

egy, vagy ha külön osztályba járnak?”²⁷

Közvetlenül az oktatás minőségére irányuló kérdést (például „*Jó az oktatás minősége*”), amely azt mutatta volna, hogy a szülők hogyan értékelik a gyermek által látogatott intézményben zajló oktatási munka eredményességét, sajnos nem tartalmazott kérdőívünk. Így az oktatás szubjektív megítélésével kapcsolatosan a kérdőív két állítását tudtuk összefüggésbe hozni, amelyeket a szülőknek értékelni kellett: az egyik a tanárokra vonatkozik („*Jók a pedagógusok*”), a másik a gyermek fejlődésére irányul, azaz elvileg az oktatás eredményességét (is) mérné („*A gyerek jól fejlődik*”). Ugyanakkor kiderült, hogy egyik kérdés esetében sem volt markáns eltérés a két csoport véleménye között.

A keresztábra eredményei alapján elmondható, hogy a tanárokkal alapvetően mindkét csoport elégedett. A mobil gyerekek szülei közül valamivel többen voltak olyanok, akik teljesen egyet értettek az állítással (60%), de a helyben tanulók szüleinek nagy része is hasonlóképpen nyilatkozott saját iskolájának tanáiról (53%). Kicsivel nagyobb volt az eltérés a gyermek fejlődésére irányuló kérdés esetében, amire azonban nem csak az iskolai oktatás, hanem az otthoni, családi környezet hatása is lehet (Perpék–Fekete 2016). Míg az eljáró gyerekek szülei közül 77% értett egyet teljesen az állítással, miszerint „gyermeke jól fejlődik”, addig ugyanez az arány a helyben tanulók szülei körében 67%-os. Az iskola eszközökkel, bútorokkal való ellátottságát mindkét csoport hasonlóan jónak értékelte, nem mutatkozott szignifikáns eltérés a vélemények között (lásd függelék 4. táblázat). Erőteljesebb véleménykülönbség a helyben maradók és elhordók között csupán a gyerekközösségre vonatkozó egyik állítással („*Sok az erőszakos, verekedő gyerek*”), valamint a roma származású diákok arányának megítélésében mutatkozott. Emellett a „*jó a gyerekközösség*”, valamint a drog és alkoholproblémák megítélésével összefüggésben jelentkezett gyenge kapcsolat. Az alábbiakban ezt a négy összefüggést tárgyaljuk (lásd Függelék 4. táblázat, kiemelt sorok).

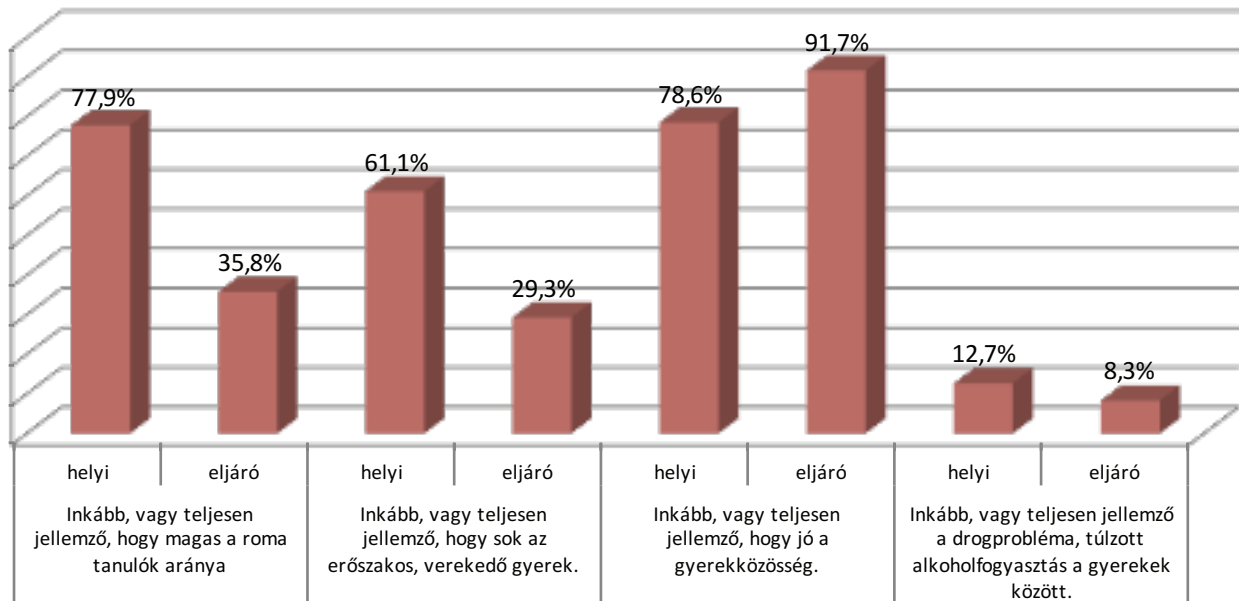
A 3. ábrán látszik, hogy míg az eljáró gyermekek szüleinek nem egészen egyharmada értékelte úgy, hogy a gyermek által látogatott, azaz nem körzetes iskolára inkább vagy teljesen igaz, hogy „*sok az erőszakos, verekedő gyerek*”, addig ugyanezt az állítást a helyben járó diákok szülei kétszer akkora arányban (61%) érezték inkább, vagy teljesen igaznak a körzetes iskolára vonatkozóan. A gyerekközösséget ugyanakkor mindkét csoport egyértelműen „inkább vagy teljesen” jónak ítélte (míg az eljárók szüleinek 92%, addig a helyben maradók 79%-a). Az alkohol és drogfogyasztást a szülők viszonylag kis része értékelte inkább vagy teljesen jellemzőnek, a helyben járók esetében ez az arány 13% körüli, az eljárók esetében 8%.

A gyermek által látogatott iskolára vonatkozó kérdésekkel kapcsolatban az eljárók és helyben maradók szüleinek véleménye közötti legnagyobb különbséget a roma származású tanulók magas arányának megítélésével kapcsolatban mértük. Mint a fenti ábrán látható: azon családok közül, ahol a gyermek eljáró, csupán a szülők 36%-a ítélte úgy, hogy inkább vagy teljesen jellemző a romák magas aránya, míg a helyben járó gyermekek által látogatott (körzetes) iskolára vonatkozóan a szülők 78%-a válaszolta ugyanezt. Másként közelítve a dolgot: ott, ahol a válaszadók az iskolában „nagyon jellemzőnek” értékelték a romák magas arányát (csaknem a minta fele: összesen 1110 fő a 2445-ből), a megkérdezett családok gyermekei közül 5% volt „bejáró” és 95% helyi.

²⁷ A kérdésblokk végén pedig a válaszadók az iskola erősségeit, és hiányosságait, fejlesztendő területeit nyitott kérdésben kifejthették, ezekkel azonban jelen tanulmány keretein belül nem foglalkozunk.

3. ábra.

A gyerekközösséggel kapcsolatos állítások szülői értékelése a gyermek által látogatott iskola esetében



Összességében tehát a fentebb elemzett tényezők közül csupán a roma származású gyerekek arányának, valamint az agresszív, verekedős gyerekek arányának megítélése az eljáró és helyben maradó gyerekek szülei között volt jelentősebb eltérés.

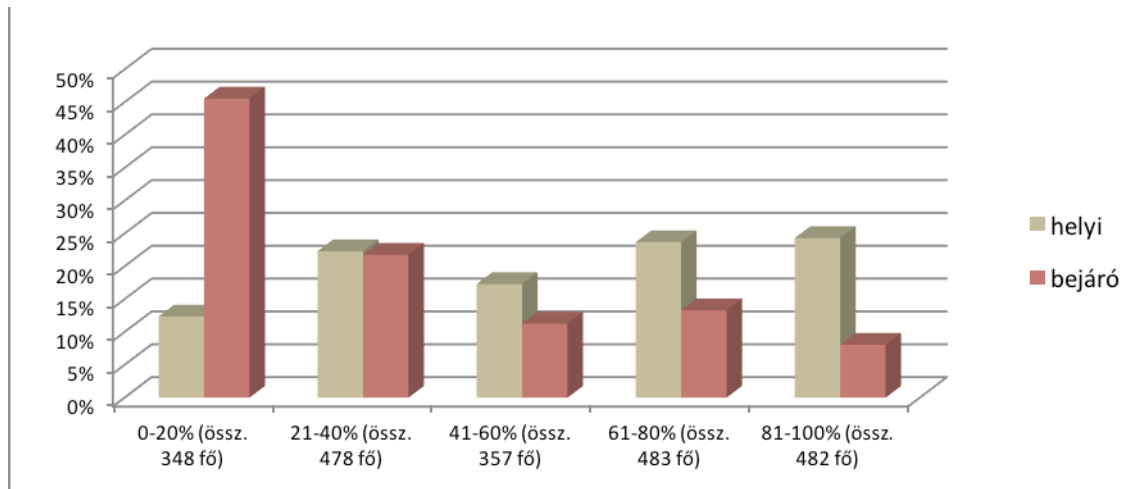
A SZELEKTÍV ISKOLAVÁLASZTÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS MUTATÓKKAL ÉS EREDMÉNYEKEL

Az előző fejezetben tárgyalt összefüggések, melyek a különböző (helyi és választott) iskolák megítélését vizsgálták, azt mutatják, hogy jelentős különbség van az eljáró és helyben tanuló gyerekek szüleinek megítélése között az iskolába járó roma gyerekek arányát illetően. Az alábbiakban megvizsgáltuk a roma gyerekek és a bejárók arányának összefüggését az Országos Kompetenciamérés (OKM) 2014-es telephelyi adatbázisából származó (saját adatbázisunkkal összekapcsolt) adatok alapján is (mindkét adat az iskolákban az adatlapokat kitöltő illetékesek becslésén alapszik)²⁸. Nem meglepő módon az általunk vizsgált 23 kistérségben a mintába került általános iskolai képzést nyújtó intézmények körében negatív irányú szignifikáns összefüggést találtunk: azaz minél magasabb a roma származású diákok becsült aránya, annál alacsonyabb a bejárók aránya az intézményben.²⁹ A 4. ábrán látható, hogy a Gyerekesély-kutató Csoport adatbázisából leválogatott, falusi térségekben élő általános iskolások közül az eljárók (az intézmény szempontjából bejárók) és a helyben tanulók aránya hogyan oszlik meg a különböző etnikai arányú iskolák között (OKM becsült iskolai szintű adat).

28 „Megítélése szerint, az Önök telephelyén milyen százalékos arányban vannak az általános iskolás tanulók között olyanok, akikre érvényesek az alábbi jellemzők?” „Roma származású” „Más településről (kerületből) bejáró”

29 Az OKM rendszere kétféle bejárás adatot különböztet meg: a „más településről bejárók” és a „más iskolai körzetből bejárók” arányát. Mindkét esetben szignifikáns összefüggést kapunk, azonban a „más iskolai körzetből bejáró” gyerekek becsült aránya erősebben korrelál (Pearson' R: 0,392; p=0,000) a becsült roma aránnyal, mint a „más településről bejárók” becsült aránya. (Pearson' R: 0,263; p=0,000). Minthogy azonban a kutatás nem tartalmazott iskolakörzetre vonatkozó kérdést, így jelen tanulmányban a „más településről bejáró” gyerekek arányával tudtunk számolni.

4. ábra. Bejárók (azaz eljárók) és helyben tanulók megoszlása (MTA Gyerekesély adatok) – az iskolák becsült roma aránya szerinti bontásban (OKM)



Ez alapján látszik, hogy az eljárók túlnyomó többsége (71%) olyan intézménybe jár, ahol a romák aránya nem haladja meg a 40%-ot (ebből 52% olyanba, ahol a roma-arány alacsonyabb, mint 20%), és csupán 19% látogat 60% feletti roma-arányszámmal rendelkező, ún. „gettó iskolát” (Havas–Liskó 2005). Ehhez képest a nem mobil, azaz körzetes iskolába járó gyerekek 62%-a szegregálódó (azaz 40% fölötti roma-arányú) intézményt látogat (közülük 45% olyan szegregált általános iskolába jár, ahol a romák becsült aránya már meghaladja a 60 százalékot). Csúpsán 38% azok aránya, akik olyan intézményt látogatnak, ahol a romák becsült aránya nem éri el a 40%-ot: ők azok, akik „heterogén iskolai közegben” tanulnak.

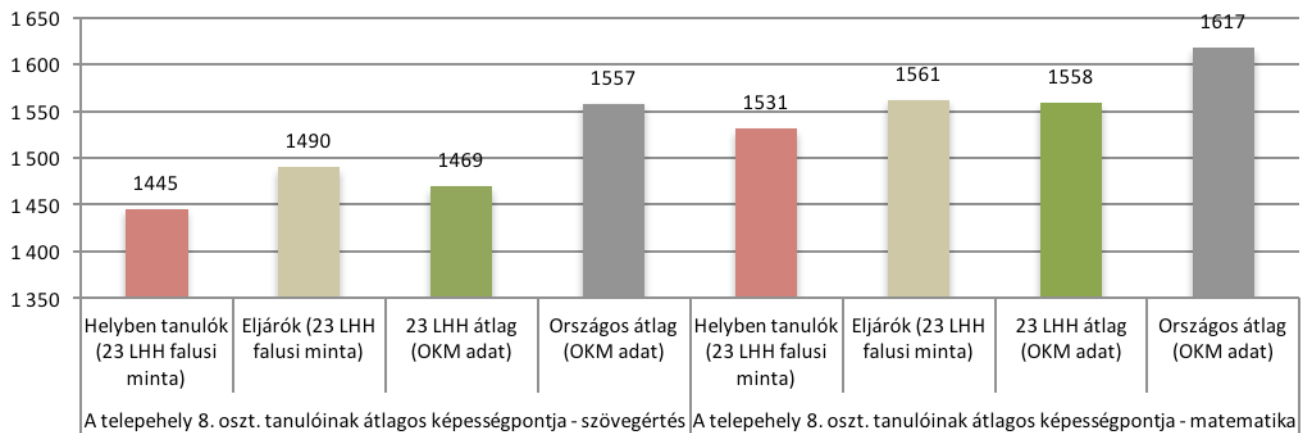
Összességében tehát elmondható, hogy az általunk vizsgált leghátrányosabb helyzetű, falusias jellegű térségekben a helyi iskolát látogató gyermekeknek több mint hatvan százaléka szegregálódó intézménybe jár, míg az eljárók több mint hetven százaléka heterogén iskolai közegben tanul, ahol 40% alatti a roma-arány.³⁰

Első látásra megdöbentő, hogy még az eljáró gyerekek csaknem egyharmada is 40% fölötti a roma aránnyal rendelkező iskolába jár. Az adatok elemzésekor azonban tudni kell, hogy a becsült roma arányszámok kiemelkedően magasak az LHH térségekben (de országos szinten is emelkedtek). Papp Z. (2015) OKM adatokon alapuló számításai szerint a roma tanulók becsült aránya az iskolákban országos szinten 2005 és 2013 között 11,63%-ról 14,92%-ra nőtt. A legmagasabb becsült roma tanulói aránnyal rendelkező járáások pedig éppen az általunk vizsgált célterületeken vannak.³¹ Míg az 50% fölötti becsült roma aránnyal rendelkező telephelyek aránya országos szinten 10,6% (Lásd Papp Z. A. 2015), amely ráta a leválogatott, falusi egyiskolás mintánkban 39%-os (196 azonosított intézményből 78).

30 A teljes falusi minta, azaz 2296 gyerek megoszlása a különböző roma-arányú iskolák között: 0–40% roma-arány: 42,4%; 41–60% roma-arány: 15,5%; 61–100% roma-arány: 42%.

31 Szécsényi 61,58% Edelényi 59,52% Hevesi 55,32% Cigándi 54,11% Kunhegyesi 52,15% Encsi 52,06% Szikszói 51,41% Ózdi 49,09% Vásárosnaményi 47,79% Sellyei 47,73% Barcsi 47,73%.

5. ábra. Matematika és szövegértés képességpont-átlagok az eljáró és helyben tanuló 8. osztályos diákok iskoláiban (OKM adatok 2014)



Saját számítás: MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport és az OKM összekapcsolt adataiból

Kompetencia eredmények és eljárás

Annak érdekében, hogy teljes képet kapjunk az eljárókról, valamint motivációikról, meg kell vizsgálni azt is, hogy jobb minőségű oktatást nyújtó intézményekbe járnak-e, mint a helyben tanuló. Az iskolák minőségét a 8. osztályos évfolyamok kompetenciaeredményeivel mértük. A kérdésre egyértelmű igen a válasz: az eljárók és a helyben tanuló intézményei között szignifikáns eltérés mutatkozik mind matematikából, mind szövegértésből, de az utóbbi pontszámok esetében valamivel nagyobb különbségek jelentkeznek a két csoport átlagai között. Az 5. ábrán látszik, hogy míg matematikából a két csoport között átlagosan 30 pontnyi a különbség, addig szövegértésből 45 pontnyi (az eljárók javára).³²

Matematikából az összes, vizsgálatba bevont intézmény átlagosan magasabb képességpontokat ért el, mint szövegértésből (ez országosan is így van), és a mezőny is kiegyenlítettebb az eljárók és helyben tanuló között, mint szövegértés tekintetében. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a lemaradás az országos átlagokhoz képest az általunk vizsgált LHH-ás kistérségek esetében eleve nagyobb szövegértésből, mint matematikából, mint ahogy ez az 5. ábráról is leolvasható: míg az országos szinttől való eltérés az általunk vizsgált 23 LHH kistérségekben matematikából átlagosan 59 pontnyi volt, addig szövegértésből 88 pontnyi volt. Míg az országos átlagot matematikából a vizsgált 23 kistérségből három meghaladta, addig szövegértésből mindegyik alatta volt. (Lásd függelék 3–4. ábra)

Összességében tehát elmondható, hogy az eljáró gyerekek valóban jobb teljesítményt nyújtó iskolákba járnak, mint helyben tanuló társaik. A leghátrányosabb helyzetű térségekben élő gyermekek mindkét felmért

³² A varianciaanalízis eredményei szerint az átlagtól való eltérés az eljárók esetében szignifikáns ($p < 0,05$). A függelék 2. ábrája az eljáró és helyben tanuló gyermekek által látogatott intézményekben mért kompetenciaeredményeket mutatja, ahol a képességpont-átlagokat 5 egyenlő csoportba osztottuk, és a két-két szélső kategóriát szemlélítettük. Az eljáró és helyben tanuló gyermekek által látogatott iskolák között a szövegértés-képességpontok alapján a jobb teljesítményt nyújtó (1480–1800 pont) intézmények között mutatkozott nagyobb eltérés: míg a szövegértés terén a jobb eredményeket elérő iskolákba jár az eljárók 71%-a, addig a helyben tanulóknak csak az 51%-a. Matematikából markánsabb különbség az alsó kategóriába sorolt intézmények között van: míg a matematika kompetenciák terén rosszabbul teljesítő iskolákba (1200–1503) jár a nem mobil gyerekek 41%-a, addig az eljáró gyerekek esetében ez az arány csak 24,5%.

tudásterületen jelentős hátránnyal küzdenek, de szövegértés tekintetében még nagyobb a lemaradásuk.

Kimutatható ugyan, hogy az iskolai roma arány növekedésével csökkennek az átlagos kompetencia eredmények – főként szövegértésből – (Papp Z. 2015),³³ a szakértők egyértelmű állítása szerint az iskolai teljesítmények terén való lemaradást nem az etnicitás, hanem a családi háttér befolyásolja leginkább: a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci aktivitása, a család szegénysége, lakóhelyi hátránya, stb. (Kertesi–Kézdi 2009, 2012, Papp Z. 2012, 2015, Boreczky 2000, Földes 2005) Az pedig – amit jelen vizsgálat is kimutatott –, hogy a szövegértési feladatokban rosszabbul teljesítenek a hátrányos helyzetű diákok, mint matematikából, azért van, mert az ehhez szükséges készségek megszerzésének esélye még inkább a családi szocializáció függvénye, mint a matematika esetében (például mennyit olvasnak a gyerekek, milyen a szülők szókinccse).³⁴ A problémát súlyosbítja, hogy a rossz családi háttér hatásait nagyban fölerősíti a nem megfelelő iskolarendszer és az iskolai szegregáció (Kertesi–Kézdi 2012). A „korai és jelentős” mértékű szelektációs hatásra hívja fel – többek között – a figyelmet az Országos Kompetenciamérés jelentése is, amelynek következtében kialakuló „homogén összetételű iskolák” és a többi intézmény közötti különbségek megnőnek a kompetenciaeredmények tekintetében (Balázs et al 2014: 20).³⁵

FŐBB EREDMÉNYEK ÉS TENDENCIÁK

A tanulmány első felében azt vizsgáltuk, hogy mekkora a szelektív iskolaválasztók köre a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben, és milyen tényezők befolyásolják a gyermekek helyi iskolából történő elhordását. Mindezt (az LHH kistérségekben, egyiskolás településeken élőgyermek) az önkéntesen eljárók, vagyis iskolát szelektíven választók aránya ebben az értelemben 15,3%.

A vizsgálatok azt mutatták, hogy a mobil gyerek többsége olyan nem roma családokból származik, akik a szegények között a „kevésbé szegények” közé tartoznak. Jellemző továbbá – a szakirodalom állításait alátámasztva –, hogy édesanyjuk végzettsége általában magasabb, mint a helyben maradóké: legalább szakközépiskolai végzettség vagy szakmunkás bizonyítvány kell ahhoz, hogy magasabb legyen az elhordás esélye. A legfeljebb nyolc osztályt végzettekhez viszonyítva az esélyhányados igazán az érettségizettek (2,7-szeres) és a felsőfokú végzettségűek (ötszörös) esetében magas. Az etnikai származás bevonásával ez a hatás azonban csak az érettségizettek és a felsőfokú végzettségűek esetében maradt meg. A számítások azt mutatják, hogy mindezt az etnikai származás hatása a legerősebb a vizsgált tényezők közül (az esélyhányados még a kontrollváltozók bevonása után is háromszoros). Kimutattuk továbbá, hogy a szelektív elhordás, és ennek következtében kialakuló spontán szegregáció térségeinkben már alsó tagozatban megkezdődik.

33 Míg egy 0–5% roma aránnyal rendelkező iskolában a szövegértési kompetenciák országos átlagpontja 1581, addig ugyanez az arány egy 20–30%-os roma arányú intézményben átlagosan 1500 pont, egy 50% feletti roma-arányú iskolában pedig 1372 pont (Papp Z. 2015).

34 Boreczky Ágnes (2000) szerint a különbséget sokan a nyelvi kódok eltérő elsajátításával magyarázzák, ám az eltérő tanulási folyamatok hatásait sem szabad figyelmen kívül hagyni. A család szocializációs hatásairól lásd részletesebben a kutatócsoportból Perpék–Fekete (2016) tanulmányát.

35 Az általános iskolai évfolyamoknál a telephelyeken belüli különbségekből származik a teljes variancia 69–72%-a, a telephelyek közötti különbségek pedig a varianciának 28–31%-át adják. (OKM 2014 Országos Jelentés, 20. oldal).

A tanulmány második felében a szelektív iskolaválasztás okait vizsgálva első lépésben azt néztük, hogy a kérdőívben feltett, oktatási intézményt értékelő kérdésekre milyen választ adtak a szülők. Kiderült, hogy a helyben járó és az elhordó szülők csoportjainak véleménye között csupán a gyerekközösség összetételére (roma gyerekek aránya) és viselkedésére vonatkozó kérdések esetében mutatkozott komolyabb eltérés. Míg a helyben tanuló gyerekek szüleinek csaknem 80%-a úgy ítéli meg, hogy – inkább vagy nagyon – jellemző a magas roma arány a gyermek által látogatott intézményben, addig ugyanez a ráta a mobil gyermekek szülei esetében csupán 36% (ebből csak 15% a „nagyon jellemző” megítélés). Emellett ez utóbbi csoport tagjai közül fele annyian értékelték „inkább” vagy „teljesen” igaznak, hogy sok az erőszakos, verekedő gyerekek az iskolában (62%) mint a mobil gyerekek szülei (29%). Az eljárás és a roma származású gyerekek iskolai arányának összefüggését vizsgálható, bevontuk a vizsgálatba az OKM adatbázis – becslésen alapuló – intézményi szintű adatait. Ezen mutatók egyértelműen alátámasztják a sejtést, hogy az elhordás a többi tényezőnél erősebben korrelál a (becsült) iskolai roma aránnyal.

Megvizsgáltuk továbbá, hogy az OKM kompetencia eredmények alapján hogyan jellemezhetőek azok az iskolák, amelyeket a mobil gyerekek látogatnak, illetve ahova helyben tanuló társaik járnak. Az objektív eredménymutatók szerint az eljáró gyerekek jellemzően olyan iskolákba járnak, melyek egyértelműen jobban teljesítenek a kompetenciavizsgálatok során, mint ahova a nem mobilak járnak. A különbség szövegértésből nagyobb, de matematikából sem elhanyagolható mértékű.

Felmérésünk eredményei alátámasztani látszanak – az eddig főként városi terepeken vizsgált, illetve a falusi térségekben kvalitatív kutatások alapján leírt – az állítást, miszerint a szülők szelektív iskolaválasztásának legfőbb oka térségeinkben az oktatási intézményekben érzékelhető roma-diákok aránya (és nyilván az ehhez társított vélekedések). Természetesen az ingázás felvállalása a család anyagi helyzetének is függvénye, hiszen a szülők közül nem mindenki tudja vállalni a gyermek elhordását. Kiderült azonban, hogy ez a kérdés elsősorban nem a család jövedelmi helyzete, hanem sokkal inkább az anya iskolai végzettsége és etnikai származása határozza meg.

Amint a jobban kvalifikált nem roma származású szülők „megérik” a szegregálódás veszélyét, elviszik gyermeküket az iskolából. Az eljárók csaknem több mint hetven százaléka olyan intézményt látogat, ahol 40% alatti a roma gyerekek aránya, míg a helyben tanuló társaik 62%-a szegregálódó, közülük 45% pedig szegregált intézménybe jár. Ezt bizonyítják a telephelyi OKM adatok is: amint a romák aránya 40% fölé kerül, minimálisra csökken az iskolába más településről bejáró gyerekek száma. Kutatásaink alátámasztják tehát, hogy valahol 40–50% között van a határ, ahol érezhetően megindul a szegregálódás folyamata, amelynek következményeként a szakirodalom szerint (Kertesi–Kézdi 2005a, 2012, Messing–Molnár 2008, Papp Z. 2015) megkezdődik az iskola/osztály eredményeinek leromlása is. Ezzel pedig elérkeztünk a tanulmány elméleti keretei között felvázolt társadalmi csapdahelyzethez. Jelen írásnak nem célja a helyzet lehetséges megoldásainak tárgyalása, „csupán” hogy a leghátrányosabb helyzetű térségekben mért eredményekkel bizonyítsa az égető társadalmi probléma kezelésének fontosságát.

HIVATKOZÁSOK

- Babusik F. (2003) Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (10), 3–18.
- Balázs É. – Kovács K. (2012) Kistérségi és mikrotérségi társulások a közoktatásban. In Balázs É. – Kovács K. (szerk.) *Többcélú küzdelem*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 17–69.
- Balázi I. – Lak Á. R. – Ostorics L. – Szabó L. D. – Vadász Cs. (2015) *Országos Kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf
- Boreczky Á. (2000) Kultúraazonos pedagógia. A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 81–92.
- Clotfelter, T. C. (2000) Interracial contact in high school extracurricular activities. *NBER Working Paper 7999*, Cambridge: National Bureau of Economic Research. Elérhető: <http://www.nber.org/papers/w7999> [letöltve: 2016. 09.16.]
- Chetty, R. – Hendren, N. – Katz, L. F. (2015) *The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity Experiment*. Harvard University and NBER. Elérhető: http://scholar.harvard.edu/files/hendren/files/mto_paper.pdf [letöltve: 2015.08.03.]
- Feischmidt M. (2013) A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély*, 2, 53–69.
- Fejes J. B. (2013) Miért van szükség deszegregációra? In Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Szeged: Belvedere Meridionale, 15–35.
- Fekete A. (2008) Iskolák a határon. *Falu*, 23 (2), 23–34.
- Fekete A. (2016) Gyerekszegénység a munkaerő-piaci helyzet tükrében. In Vastagh Z. – Husz I. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. Budapest: MTA Gyerekesélykutató-Csoport (szerkesztés alatt).
- Földes P. (2005) Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55 (4), 39–44.
- Friedman, E. – Surdu, M. (2009) *School as ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia*. Roma Education Fund. Elérhető: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/school_as_ghetto.pdf [letöltve: 2016.09.16.]
- Granovetter, M. (1973) The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360–1380.
- Havas G. (2008) Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas J. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 121–139.
- Havas G. – Kemény I. – Liskó I. (2001) *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/09500/09513/09513.pdf> [letöltve: 2016.10.10.]
- Havas G. – Liskó I. (2005) *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás közben 266*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. Elérhető: www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/182 [letöltve: 2016.10.10.]
- Husz I. (2013) *Encsi kistérség. A kistérségben élő gyermekek, fiatalok és családjaik helyzetének, igényeinek és szükségleteinek felmérése*. Budapest: MTA TK. Elérhető: http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Encs_helyzetfelmeres_vegsol.pdf [letöltve: 2015.11.15.]
- Kemény I. (1996) A romák és az iskola. *Educatio*, 1, 71–83.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2005a) Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. I. rész. *Közgazdasági Szemle*, LII, 317–355.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2005b) Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. rész. *Közgazdasági Szemle*, LII, 462–479.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009) Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI, 959–1000.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012) A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, LIX, 798–853.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2014) *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 6*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék
- Kézdi G. – Surányi É. (2008) Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio*, 4, 467–479.
- Kovács K. – Váradai M. M. (2012) „Már mindenki együttműködik, aki földrajzilag, fizikailag együtt tud működni”. In Balázs É. – Kovács K. (szerk.) *Többcélú küzdelem*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 159–207.
- Liskó I. (2002) Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Kutatás közben*, 234. Budapest: Oktatókutató Intézet. Elérhető: <http://ofi.hu/tudastar/cigany-tanulok-kozepfoku> [letöltve: 2016.09.29.]

- Liskó I. (2008) Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas J. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért.* Budapest: Ecostat, 95–121.
- Messing V. – Molnár E. (2008) „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 4, 77–93.
- Olson, M. (2006 [1987]) A kollektív cselekvés logikája. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.) *Gazdaságpszichológia.* Budapest: Aula Kiadó, 100–107.
- Papp Z. A. (2015) *Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggésrendszere az OKM adatok alapján.* MTA TK Kisebbségkutató Intézet, 2015. Elérhető: http://kisebbségkutato.tk.mta.hu/uploads/files/pappz_ea.pdf.
- Papp Z. A. (2012) Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás* 21, 3, 399–418. [letöltve: 2015.09.20.]
- Perpék É. – Fekete A. (2016) Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In Vastagh Z. – Husz I. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről.* Budapest: MTA Gyerekesélykutató-Csoport (szerkesztés alatt).
- Szalai J. (2010) A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 3, 3–22.
- Váradai M. M. (2012) A Bizonytalanság bizonyossága: változások és konfliktusok zalai kisiskolák világában. In Balázs É. – Kovács K. (szerk.) *Többcélú küzdelem.* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 65–110.
- Vastagh Z. (2016) Módszertani megjegyzések a kistérségi szükségletfelmérésről. In Vastagh Z. – Husz I. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről.* Budapest: MTA Gyerekesélykutató-Csoport (szerkesztés alatt).
- Virág Tünde (2012) „A sötét Abaújtól – most leghátrányosabb – ennyi az előrelépésünk...” In Balázs É. – Kovács K. (szerk.) *Többcélú küzdelem.* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 243–275.
- Zolnay J. (2006) Kényszerek és választások. Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. *Esély*, 4, 48–71.
- Zolnay J. (2010) Olvashatatlan város. Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 6, 41–65.

FÜGGELÉK

1. táblázat. A gyermek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó szülői prognózis

		Milyen iskolai végzettséget fog a gyermeke szerezni?						Total
		legfeljebb 8 osztály	szakiskola	szakközépiskola	gimnázium	felsőfok	Nem tudja	
A településre jár iskolába	N	132	349	533	305	617	194	2130
	%	6,2%	16,4%	25,0%	14,3%	29,0%	9,1%	100%
Máshova jár iskolába	N	15	54	69	41	166	40	385
	%	3,9%	14,0%	17,9%	10,6%	43,1%	10,4%	100%
Total	N	147	403	602	346	783	234	2515
	%	5,8%	16,0%	23,9%	13,8%	31,1%	9,3%	100%

2. táblázat.

A gyermek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó szülői prognózis a gyermek kora alapján

A gyermek kora és a szülő prognózisa a gyermek iskolai végzettségére							
Hány éves?	Milyen iskolai végzettséget fog gyermeke szerezni?						Total
	legfeljebb 8 osztály	szakiskola	szakközépiskola	gimnázium	felsőfok	NT	
6	1	7	11	8	18	6	51
	2,0%	13,7%	21,6%	15,7%	35,3%	11,8%	100%
7	9	20	39	33	72	28	201
	4,5%	10,0%	19,4%	16,4%	35,8%	13,9%	100%
8	24	31	63	40	91	41	290
	8,3%	10,7%	21,7%	13,8%	31,4%	14,1%	100%
9	15	34	72	39	106	31	297
	5,1%	11,4%	24,2%	13,1%	35,7%	10,4%	100%
10	13	40	74	42	84	39	292
	4,5%	13,7%	25,3%	14,4%	28,8%	13,4%	100%
11	17	42	63	36	105	21	284
	6,0%	14,8%	22,2%	12,7%	37,0%	7,4%	100%
12	19	52	97	44	101	29	342
	5,6%	15,2%	28,4%	12,9%	29,5%	8,5%	100%
13	23	96	91	54	113	35	412
	5,6%	23,3%	22,1%	13,1%	27,4%	8,5%	100%
14	20	56	83	56	88	16	319
	6,3%	17,6%	26,0%	17,6%	27,6%	5,0%	100%
15	13	22	21	4	23	4	87
	14,9%	25,3%	24,1%	4,6%	26,4%	4,6%	100%
16	3	9	8	1	1	0	22
	13,6%	40,9%	36,4%	4,5%	4,5%	0,0%	100%
Total	157	409	622	357	802	250	2597
	6,0%	15,7%	24,0%	13,7%	30,9%	9,6%	100%

3. táblázat. A szelektív iskolaválasztás esélye az anya iskolai végzettsége, etnicitása és jövedelmi helyzete alapján

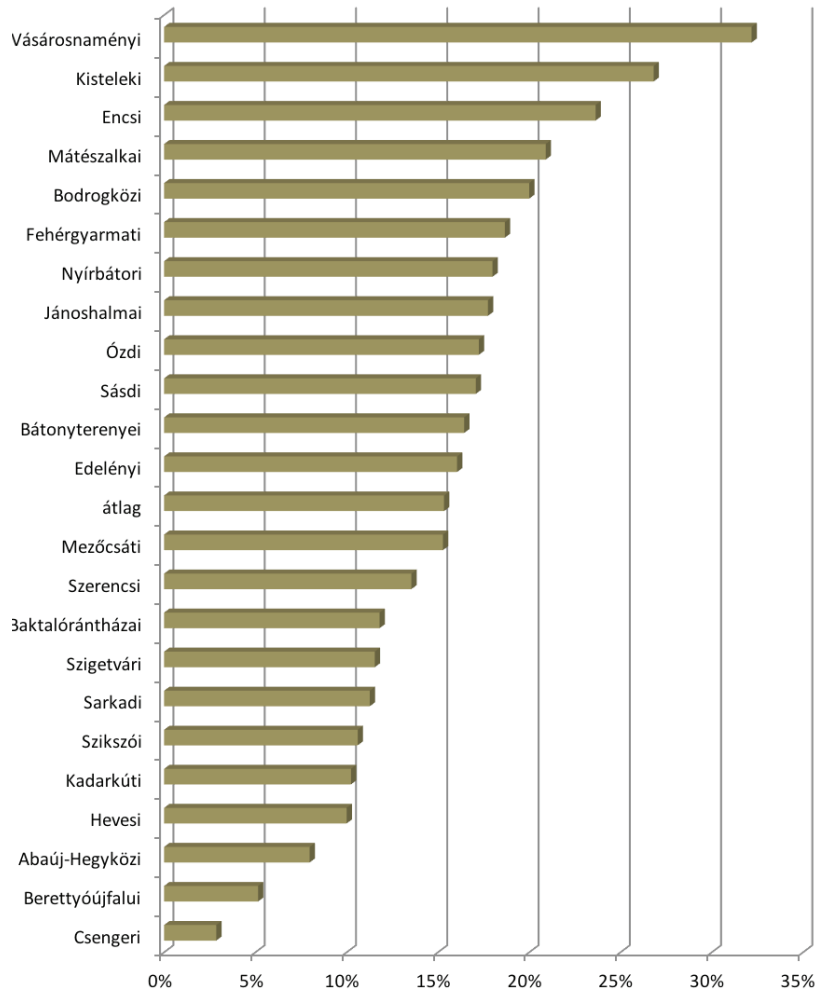
	modell	modell	modell	modell	modell
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
anya iskolai végzettsége: szakmunkás, szakképzés érettségi nélkül	1,951**		1,127		1,083
anya iskolai végzettsége: legalább érettségi	2,777**		1,478**		1,396
anya iskolai végzettsége: felsőfok	5,041**		2,568**		2,403**
nem roma		4,199**	3,045**		2,980**
nem szegény				1,837**	1,140
**szig<0,05 referenciakategóriák: nyolc általános, vagy kevesebb; roma; szegény					

4. táblázat. A gyermek által látogatott általános iskola megítélése a szülők által

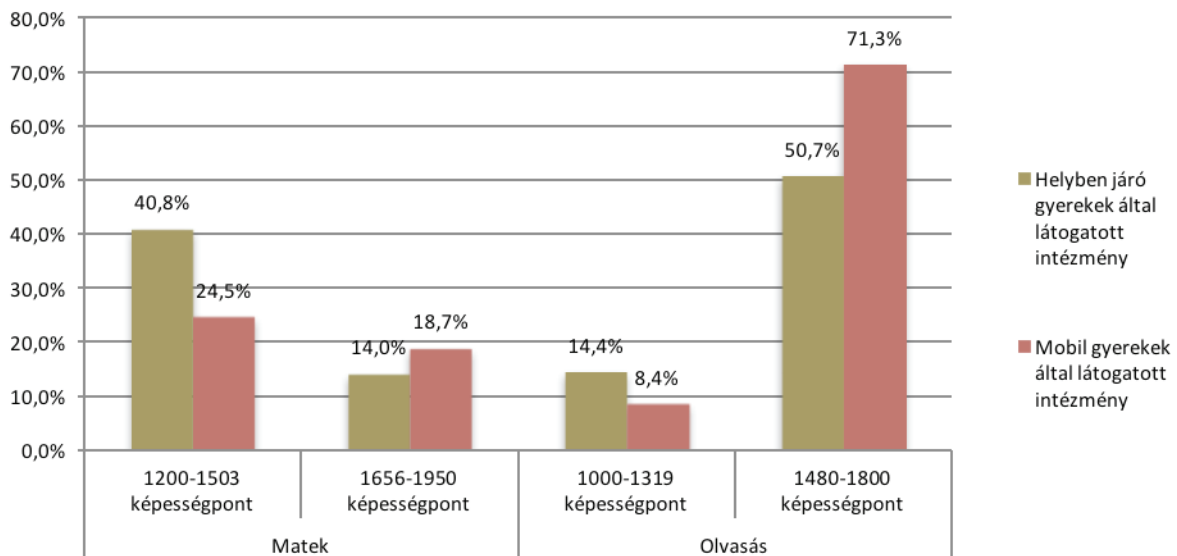
Mennyire igazak a következő állítások a gyermek jelenlegi iskolájára? (teljesen; inkább nem igaz; inkább igaz; egyáltalán nem igaz)	Cramer's V	Szignifikancia
Jók a pedagógusok.	,053	,076
Figyelembe veszik a gyerek kéréseit, igényeit.	,063	0,02**
Partnernek tekintik a szülőket.	,078	0,00**
A szülők bekapcsolódhatnak a programok kialakításába, szervezésébe.	,068	0,01**
Jó a gyerekközösség	,137	0,00**
A gyerek jól fejlődik.	,078	0,00**
Az iskola berendezése, bútorzata megfelelő	,047	,146
Az iskola eszközökkel való felszereltsége megfelelő.	,035	,391
Sok az erőszakos, verekedő gyerek.	,298	0,00**
Túlzsúfoltak az osztályok.	,058	0,04**
Mennyire jellemző az iskolára....(teljesen jellemző; inkább jellemző; inkább nem jellemző; egyáltalán nem jellemző)		
...hogyan magas a roma tanulók aránya?	,369	0,00**
...drogprobléma, túlzott alkoholfogyasztás a gyerekek között?	,116	,000**
**Szig<0,05		

FÜGGELÉK – ÁBRÁK

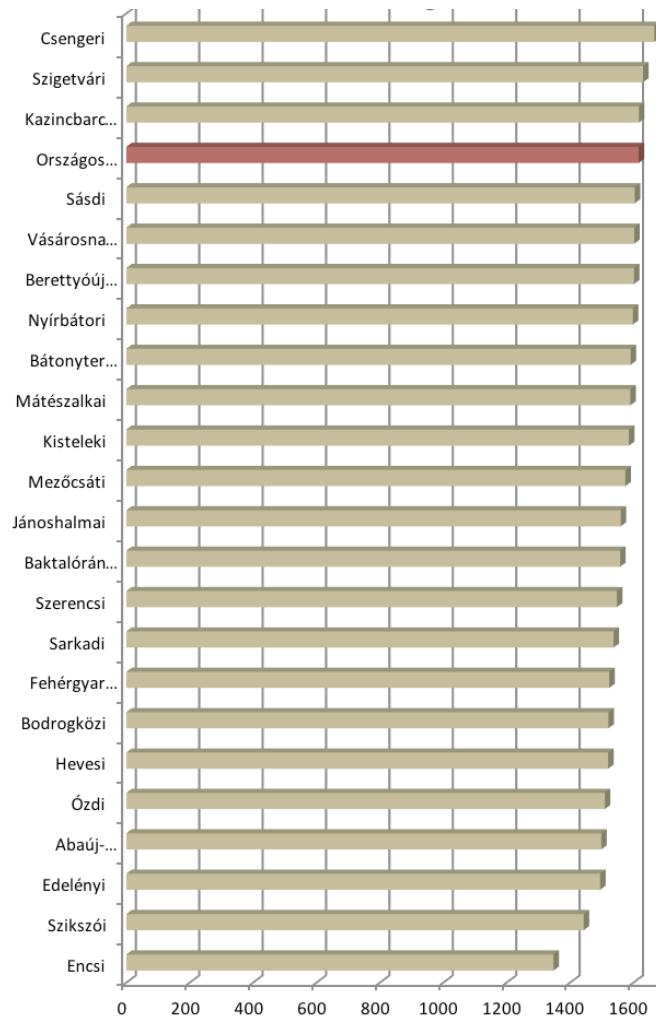
1. ábra. Eljárési arányok a 23 vizsgált LHH-ás kistérségben



2. ábra. Az eljáró és helyben tanuló gyerekek által látogatott iskolák kompetenciaeredményei a két szélső kategória feltüntetésével

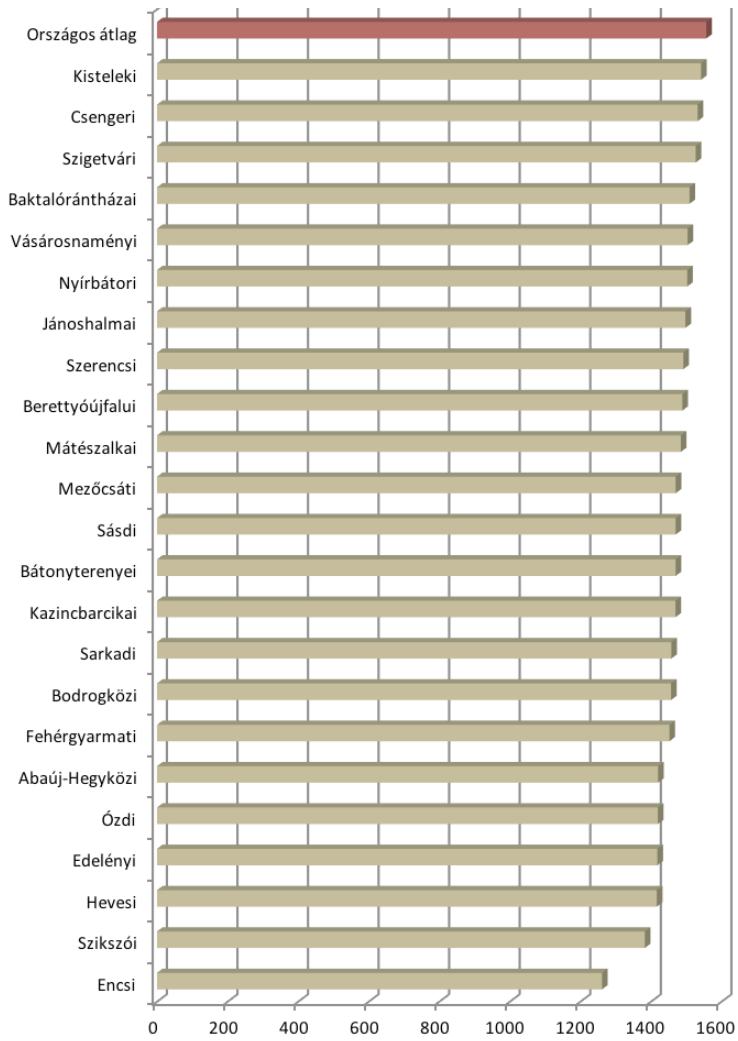


3. ábra: Átlagos képességpontok matematikából a 23 LHH-ás kistérségben



OKM 2014 telephelyi adatok (8. osztályosokra vonatkozóan)

4. ábra: Átlagos képességpontok szövegértésből a 23 LHH-ás kistérségben



OKM 2014 telephelyi adatok (8. osztályosokra vonatkozóan)