

# AZ OKTATÁSI MÉLTÁNYOSSÁG ÉS AKTUÁLIS KÉRDÉSEI MAGYARORSZÁGON

## CURRENT ISSUES OF EDUCATIONAL EQUITY IN HUNGARY

Fejes József Balázs<sup>1</sup>, Tóth Edit<sup>2</sup>, Szabó Dóra Fanni<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PhD, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged  
fejesj@edpsy.u-szeged.hu

<sup>2</sup>PhD, MTA–SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, Szeged

<sup>3</sup>doktorjelölt, MTA–SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, Szeged

### ÖSSZEFOGLALÁS

A leszakadó rétegek iskolázottságának támogatása nemcsak az egyéni életkilátásokat befolyásolja kedvezően, de a társadalom egésze számára is hasznos. A méltányos oktatás hozzájárulhat egy gazdaságilag előnyösebb helyzetű, egészségesebb, demokratikusabb, szolidárisabb és a társadalmi feszültségek alacsonyabb fokával jellemezhető társadalom létrejöttéhez. Írásunkban a méltányos oktatás társadalmi előnyeinek ismertetését követően néhány releváns kutatási irányt tekintünk át vázlatosan, egyben átfogó képet kínálunk a magyar oktatási rendszer méltányosságáról, az alacsony szocioökonómiai státuszú és roma tanulókra fókuszálva. Röviden összefoglaljuk, hogy (1) a családi háttér milyen módon befolyásolja az iskolai sikerességet, (2) a magyar oktatási rendszer hogyan teljesít a méltányosságot tekintve, (3) mivel magyarázható a roma tanulók iskolai sikertelensége, (4) mennyien vannak a hátrányos helyzetük ellenére jól teljesítő, azaz reziliens tanulók, és (5) milyen tanulságokkal szolgál az oktatási hátránykompenzáló programok hatásvizsgálata. A rendelkezésre álló adatok szerint az oktatási méltányosság tekintetében Magyarország kifejezetten rosszul teljesít, és folyamatosan romlik a helyzet, így a méltányos oktatás kínálta társadalmi előnyök nem realizálódhatnak.

### ABSTRACT

Besides the positive effects in terms of future quality of life on the individual level, supporting the education of the underprivileged is also favorable for society as a whole. Equity in education may contribute to building a more prosperous, democratic, altruistic and healthier society, which is less characterized by social tensions. After discussing the social benefits of a fair and inclusive education system, the paper briefly reviews some of the relevant research trends, and provides a comprehensive overview of the situation in Hungary with special focus on disadvantaged and Roma students. More specifically, the paper touches upon (1) the role of family background with regard to success at school; (2) the fairness of the Hungarian education system; (3) the reasons why Roma students do not succeed at school; (4) the number of resilient, that is, disadvantaged but successful, students in Hungary; and (5) the lessons learned from educational programs for students with low socioeconomic status. The available data show that Hungary performs poorly in terms of educational equity, and the situation is going from bad to worse, thus the social advantages equity in education may offer cannot be exploited.

**Kulcsszavak:** oktatási méltányosság, családi háttér, szocioökonómiai státusz, iskolai szegregáció, hátrányos helyzetű tanulók, roma tanulók, oktatási reziliencia

**Keywords:** equity in education, family background, socioeconomic status, school segregation, socially disadvantaged students, Roma students, academic resilience

## BEVEZETÉS

Szeretnénk úgy tekinteni az iskolai pályafutásra, hogy annak sikeressége elsősorban az egyén szorgalmán, tehetségén múlik. A valóságban az iskolai sikerességet jelentősen meghatározza, hogy ki milyen családban nő fel. Az iskolázottabb családok generációkon át felhalmozott tapasztalatok alapján segítik gyermekeik iskolai munkáját, sokféle rejtett és nyílt csatornán keresztül. Ezzel szemben azokban a családokban, amelyekben maguk a szülők is iskolázatlanok, tájékozatlanok az iskolába járással kapcsolatos tennivalókban, és nem tudnak gyermekeik számára fejlesztő környezetet teremteni, esetleg a tanulás legszükségesebb feltételeit sem tudják biztosítani, a gyermekek eleve nehezen leküzdhető hátránnyal kezdik az iskolát. További lényeges tényező, hogy gyakran az iskolarendszer működése is a magasabb társadalmi pozíciójú családok gyermekeinek kedvez. E körülmények miatt a társadalmi státusz általában újratermelődik, és a szülőkével közel azonos iskolai végzettséget és életkilátásokat örökölnek a gyermekek. Vagyis bizonyosan nem csak az egyéni jellemzőkön, adottságokon múlik az iskolai sikeresség.

Az iskolázottság a későbbi munkapiaci helyzeten keresztül erőteljesen meghatározza az egyén életkörülményeit, így például átlagkeresetét, egészségügyi állapotát vagy várható élettartamát; különösen Magyarországon. De egy társadalom egészének működését is erősen befolyásolja, hogy az iskolarendszer mennyiben segíti vagy gátolja a társadalmi mobilitást, mennyire méltányos. Írásunkban a témakör jelentőségének alátámasztását, azaz a méltányos oktatás társadalmi előnyeinek ismertetését követően néhány releváns kutatási irányt tekintünk át vázlatosan, egyben átfogó képet kínálunk a magyar oktatási rendszer méltányosságáról, elsősorban az alacsony szocioökonómiai státuszú és roma tanulókra fókuszálva.

## MÉLTÁNYOS OKTATÁS MINT TÁRSADALMI ÉRDEK

A méltányos oktatás azt jelenti, hogy az iskolák és iskolarendszerek egyenlő tanulási lehetőséget biztosítanak minden diák számára, amelynek eredményeként a különböző szocioökonómiai státuszú, nemi identitású vagy bevándorló családból érkező tanulók hasonlóan sikeresek lehetnek, mind kognitív teljesítményüket, mind érzelmi-szociális fejlődésüket és jólétüket tekintve. Ez nem azt jelenti, hogy

minden tanulónak hasonló a teljesítménye, mindössze azt, hogy az nem függ azoktól a körülményektől, amelyeket a tanulók nem befolyásolhatnak.

Az oktatáson keresztül realizálható társadalmi-gazdasági előnyök talán a leszakadó társadalmi rétegek gyermekei esetében a leginkább kiaknázhatók. Ha a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező diákok az oktatási rendszerből kilépve nem rendelkeznek a munkaerőpiacon hasznosítható tudással, akkor nem vagy csak kisebb részt képesek a közteherviselésből vállalni, miközben költségeket generálnak a társadalomnak, többek között a munkanélküli, a szociális és az egészségügyi ellátás terén, de ide sorolhatjuk a büntetés-végrehajtás költségeit is. A megfelelően elköltött oktatási kiadásokra egyértelműen megtérülő befektetésként tekinthetünk. Számos elemzés bizonyítja, hogy a gazdasági növekedés erősödött azokban az országokban, amelyekben a tanulók teljesítménye javult (Hanushek–Woessmann, 2015; OECD, 2010). Az összefüggés jelentősége vélhetően egyre növekszik a tudásalapú társadalmakban, amelyet a globalizációs folyamatok is erősítenek.

Az oktatás előnyei ugyanakkor nem kizárólag a gazdasági produktivitás javításában jelölhetők meg, a megfelelő minőségű oktatás számos módon hozzájárul a társadalmi jóléthez. Például a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők egészségi állapotukat, személyközi bizalmukat és politikai hatékonyságukat magasabbra értékeli, valamint állampolgári aktivitásuk is erősebb, gyakrabban folytatnak önkéntes tevékenységet. Az iskolázottabbak jobban vigyáznak környezetükre, intenzívebb a kultúrafogyasztásuk. Külön is érdemes kiemelni, hogy a majdani szülők magasabb iskolai végzettséggel megszerzett gazdasági, társadalmi és kulturális tőkéje meghatározó lesz gyermekük fejlődése, iskoláztatása szempontjából, és generációkon át tovagyűrűzve fejtheti ki jótékony hatását (Csapó, 2011).

Hazai kontextusban további példaként a roma kisebbségek leszakadását említhetjük, amely erősen kötődik az oktatási méltányosság alacsony fokához. Vagyis a méltányosság erősítésével e kisebbségek nehézségei jelentősen enyhíthetők lennének. Ráadásul mindez hosszú távon jelentős pénzügyi megtakarítást eredményezne.

Összegezve tehát, a magasabb iskolai végzettség elérése nemcsak az egyén munkapiaci lehetőségeit, életminőségét befolyásolja kedvezően, de az adott társadalom egésze számára is előnyös. Vagyis az iskolai karrier támogatása a kevésbé tehetséges társadalmi rétegek gyermekei körében nemcsak szolidaritás kérdése, hanem közös társadalmi érdek.

### CSALÁDI-OTTHONI TÉNYEZŐK SZEREPE

Az elmúlt évtizedek idegéletani kutatásai arra hívták fel a figyelmet, hogy a kora gyermekkor a fejlődés szempontjából a leginkább szenzitív periódus, és különösen meghatározó a későbbi tanulás, viselkedés, fizikai és lelki egészség szempontjából. Az alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekek jelentős hátrányo-

kat halmoznak fel már ebben az életkorban. A nem megfelelő családi környezet közvetett (például a taníttatás költségei, társadalmi izoláció) és rejtett (például szülők mentális állapota, szülő-gyermek kapcsolat) csatornákon keresztül befolyásolja a gyermek fejlődését, ami a társadalmi hátrányok átörökítéséhez vezet.

A hazai szakirodalom keveset foglalkozik a gyermekek lakókörnyezetének, s szomszédsági viszonyainak determináló hatásaival, holott a szegényebb társadalmi rétegek gyakran élnek elkülönülő településrészekben. Az itt élő családok esetenként olyan funkciókat látnak el egymás életében, amelyek leginkább a tágabb családtól várhatók, így jelentős szerepük lehet az iskolai sikerességben is.

A kedvező és kedvezőtlen családi háttérű gyermekek képességeiben mutatkozó különbségek az iskolába lépéskor már kimutathatók (például Hódi–Tóth, 2016). A diákok szociológiai háttérét elemző tanulmányok gyakran hívják fel a figyelmet a Máté-effektusnak nevezett jelenségre, mely szerint az iskolai különbségek idővel nőnek, a kezdeti lemaradások gátolják a további tanulást, míg a korai sikerek az olvasás terén később tanulmányi sikerekhez vezetnek. Azonban, akik az olvasás elsajátításában nem érnek el egy kritikus szintet, kevesebbet fognak olvasni, s lemaradásuk tovább nő, amikor az olvasást az új tudás megszerzésének eszközeként kellene használniuk. Azon kevés hazai kutatás, amely e jelenséggel foglalkozik, arra mutat rá, hogy mind az olvasás (Hódi et al., 2015), mind a természettudományos tudás terén tetten érhető a jelenség (B. Németh et al., 2019).

### RENDSZERSZINT ÉS MÉLTÁNYOSSÁG

A kora gyermekkori fejlődést segítő programokra egyre több példát találunk hazánkban is, ugyanakkor az ellátórendszer még messze elmarad a szükségletektől. Volumene miatt a programok közül kiemelkedik a Biztos Kezdet Gyermekház, amelyet uniós forrásokra építve indítottak, de ma már központi költségvetésből működik.

Nemzetközi és hazai vizsgálatok is rámutattak arra, hogy az óvodáztatás idejének jelentős a hatása a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességére (Loeb et al., 2007; Hódi–Tóth, 2016), így a 2015-ös tanévtől hároméves kortól Magyarországon is kötelező óvodáztatás a méltányosság szempontjából kiemelkedően fontos változás. Ennek hatására az óvodáztatásban részesülő gyermekek aránya növekedett. A változás zökkenőmentességét segítette, hogy nem volt szükség jelentős kapacitásnövelésre.

A szelekció, azaz a tanulók valamilyen szempontok szerint különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása minden iskolarendszerben érvényesül, és tulajdonképpen természetes is, többek között a különböző foglalkozásokra, szakmákra való felkészítés ezt szükségessé is teszi. Ugyanakkor számos országban ez az indokolhatónál korábban kezdődik, és erősen összefügg a tanulók családjának társadalmi-gazdasági pozíciójával. Magyarországon is ez a hely-

zet, az általános iskola kiválasztásával jelentős mértékben eldőli a későbbi iskolai karrier. Az extrém szelekció, szegregáció a tanulási problémák kumulálódásának következtében, a pedagógiai erőforrások szűkössé válásán, a tanári kontraszelekción, az intézmények korlátozottabb anyagi lehetőségein és a kedvezőtlen motivációs folyamatokon keresztül a meglévő hátrányok felerősödéséhez vezet azokban az iskolákban, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas. Vagyis a kevésbé előnyös társadalmi pozíciójú családok gyermekeinek jelentős része alacsonyabb minőségű oktatásban részesül (Fejes, 2013; Kertesi–Kézdi, 2012).

Az iskolák közötti minőségi különbségek problémáját jelzik a PIRLS- és TIMSS-vizsgálatok eredményei is, amelyek szerint már a negyedikesek körében hatalmas a különbség a teljesítmények között. A mérésekben részt vevő európai országok között a legutóbbi adatfelvétel szerint ez a különbség matematikából hazánkban volt a legnagyobb (Mullis et al., 2016).

Magyarországon a szelekció mértéke nemzetközi összehasonlításban is extrém mértékű (például OECD, 2016). Az egyébként is erős szelekciót az utóbbi évtized oktatáspolitikai döntései felerősítették, és kimutathatóan erősödött a roma tanulók szegregációja (lásd Fejes–Szűcs, 2018). Egyre növekvő figyelem irányul a fenntartói szerkezetben bekövetkező változások egyik súlyos következményére, az egyházi iskolák szegregációt gerjesztő hatására (Ercse, 2019).

Hazánkban az általános iskola első négy évfolyamának feladata a későbbi tanulást megalapozó azon készségek kialakítása, amelyek nélkül nincs mód a felső tagozaton a diszciplínák szerint rendezett ismeretek megtanulására. A négy év erre gyakran kevés, különösen annak fényében, hogy az alsó és a felső tagozat között jelentős a szakadék, és a felső tagozat alig veszi figyelembe a tanulók fejlettségbeli jellemzőit. Nem véletlen, hogy számos országban az alapozó szakasz az iskoláztatás első hat évfolyamára terjed ki, míg az alsó középfok a 7–9. évfolyamokat, a felső középfokú tanulmányok pedig a 10–12. évfolyamokat jelentik (OECD, 2016).

A képességek és a tanulási motiváció fejlődése szorosan összefonódik, így a tanuláshoz szükséges képességek fejlettsége vélhetően a motivációra is kihat. Nagyjából felső tagozattól kezdve tanulóink egy jelentős részének tanulási motivációja csökken, ami vélhetően összefügg többek között a gyenge olvasási teljesítményükkel (Fejes, 2016). Az olvasásnak a további tudás elsajátításában, a tanulási motivációban és a lemorzsolódásban betöltött központi szerepe ellenére alig találunk olyan hazai kezdeményezést, amely az alsó tagozatot követően az olvasásra fókuszálna. A szövegértés és az olvasási motiváció kontextusba ágyazott fejlesztésére kidolgozott beavatkozások szinte ismeretlenek a hazai gyakorlatban.

Az általános iskolából kikerülő tanulók egy részének olyan fejletlenek a kognitív képességei, hogy azokra további képzést építeni alig lehet. A PISA-elemzésekben egy hatfokozatú skálán jelenítik meg az eredményeket, és ezen kitüntetett szerepe van a második képességszintnek, amelynek elérése a modern társadalmi életben való részvételhez minimálisan szükséges tudást jelöli. A legutóbbi vizsgá-

lat szerint szövegértésből a magyar tizenöt évesek 27,5%-a, matematikából 28%-a nem éri el ezt a szintet (OECD, 2016). Középfokú képzésünk nem képes reflektálni e problémára. A szakiskola (ma szakközépiskola) a hátrányos helyzetű tanulók gyűjtőhelyévé vált, az e képzési típusba járók teljesítménye jelentősen elmarad a többi képzési formába járókétól; 8. és 10. évfolyam között nem fejlődik a tanulók szövegértése, matematikából pedig csökken a teljesítményük (Szabó et al., 2017). A szakiskolai képzésben az alapképességek hiányának pótlása helyett a közismereti tárgyak óraszámának csökkentése történt a közelmúltban, ami szembemegy a munkapiaci elvárásokkal, és az egyenlőtlenségeket erősíti (Varga, 2018).

### A ROMA TANULÓK ESETE – KULTÚRA VAGY SZEGÉNYSÉG?

A szocializáció kultúrába ágyazott, ennél fogva az emberi fejlődésnek jellegzetes, az adott kultúrához kötődő vonásai alakulhatnak ki. E kulturális jellemzők a tanulást, az iskolai karriert is jelentősen befolyásolhatják. A témakörnek óriási nemzetközi irodalma van, leggyakrabban az Egyesült Államok és Délkelet-Ázsia tanulóit hasonlítják össze (lásd Gordon Györi, 2006). Az oktatást befolyásoló kulturális különbségek és a méltányos oktatás több ponton összefonódó kutatási területek. Hazánkban e találkozási pontok közül talán a szegénység és a kulturális jellemzők szétválasztása, valamint a kulturálisan érzékeny pedagógia témái emelhetők ki, főként a roma kisebbségek kapcsán.

A roma tanulók jelentős része sikertelen iskolai karriert fut be. Kudarcaik okainak magyarázatához kézenfekvőnek tűnhet a kulturális különbségekre, valamint az iskola részéről ezek figyelmen kívül hagyására hivatkozni (lásd Fejes, 2005 áttekintését). A kulturális különbségek megléte vagy hiánya a választott terápiát és egy tágabb társadalmi narratívát egyaránt befolyásoló tényező, amely az előítéletek és a szolidaritás hiányának erősödéséhez, vagy éppen ellenkezőleg, ezek csökkenéséhez vezethet – aszerint, hogy az iskolai sikertelenségek egy sajátos etnikai viselkedésre vagy egyéb külső tényezőkre vezethetők vissza. Egyrészt a roma kisebbségeket rendszerszinten sújtó hátrányok felismerésének, másrészt a kulturális különbségeket vizsgáló empirikus munkák megjelenésének köszönhetően e kulturális magyarázat egyre inkább háttérbe szorult.

A tanuláshoz szorosan kapcsolódó változók felmérésével végzett hazai kutatások eddig nem találtak lényeges különbséget a hasonló szociokulturális jellemzőkkel bíró többségi és roma tanulók között (például Fejes–Józsa, 2007; Tóth J.-né, 2001). E tekintetben külön említést érdemel a Kertesi Gábor–Kézdi Gábor (2012) szerzőpáros munkája, amely országos reprezentatív mintán vizsgálta a kompetenciamérésen elért szövegértés- és matematikateljesítményt befolyásoló tényezőket. Az eredmények szerint a roma fiatalok iskolai lemaradását nem etnikai sajátosságok magyarázzák. Egészségi állapotuk kisebb mértékű, de nem

elhanyagolható szerepe mellett a családi háttér alapvetően két mechanizmuson keresztül befolyásolja a roma tanulók tanulmányi eredményességét. Egyrészt otthoni környezetükben kevésbé jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez lényeges erőforrásokhoz, másrészt iskolai oktatásuk alacsonyabb minőségű környezetben zajlik (lásd szegregáció).

A kutatási eredmények ellenére a pedagógusok körében a szegregáció oktatási minőségre gyakorolt hatása kevésbé ismert, és erősen tartja magát a roma kisebbségek iskolai lemaradását kulturális eltérésekre visszavezető magyarázat (például Bereczky–Fejes, 2010). Ez vélhetően jelentősen befolyásolja a hátrányos helyzetű és roma tanulókat célzó oktatáspolitikai célok megvalósítását, és az osztálytermi gyakorlatot is, hiszen, ha kulturális jellemzőnek tekintik a pedagógusok a roma tanulók lemaradását, minden valószínűség szerint kevesebb időt, energiát fektetnek be gyakorlati munkájukba e megváltoztathatatlan gondolt tényező miatt.

Az iskolai kudarcok kulturális magyarázatában minden bizonnyal szerepet játszik egyrészt, hogy a mélyszegénység gondolkodást, viselkedést meghatározó szerepe nem közismert. Másrészt a Magyarországon szereshető tapasztalatok is látszólag ellentmondanak a kutatási eredményeknek: egyetlen jól látható kisebbségként a roma csoportok jelennek meg, akik jelentős része mélyszegénységben él, így a szegénység jellemzői kulturális sajátosságoknak tűnhetnek. Emellett általában véve alig található közérthető, objektív információforrás a roma kisebbségekről, ráadásul a tankönyvekben megjelenő információk gyakran tovább rontanak a helyzeten.

### AKIKNEK MÉGIS SIKERÜL – REZILIENCIA

A közelmúltban egyre inkább növekedni kezdett azon kutatások száma, amelyek a kedvezőtlen körülményeik ellenére iskolai sikereket elérő tanulókra fókuszálnak. A szakirodalom a jelenséget oktatási rezilienciának, a nehéz feltételek ellenére jól teljesítő gyermekeket reziliens tanulóknak nevezi.

Az oktatási reziliencia vizsgálata az eddigiektől eltérő megközelítésben értelmezi a hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatát, ezáltal az iskolai sikeresség szempontjából lényeges egyéni és környezeti tényezőkre világíthat rá. A reziliens tanulók aránya alkalmas lehet annak jellemzésére is, hogy egy adott oktatási egység miképpen képes segíteni a hátrányos helyzetű tanulókat, így a reziliensek aránya az egyik indikátora lehet az intézmények, különböző oktatásirányítási egységek vagy oktatási rendszerek esélykiegyenlítő képességének.

A legutóbbi PISA-adatfelvételen alapuló elemzések során az a tanuló minősült reziliensnek, aki az adott országban családi háttere alapján az alsó negyedbe, ugyanakkor az összes tanuló eredménye alapján az azonos háttérrel rendelkező diákok legjobban teljesítő felső negyedébe tartozott. A természettudományi teljesítményeket figyelembe véve az OECD-országokban átlagosan a hátrányos

helyzetű tanulók 29%-a sorolható a reziliens tanulók közé. Arányuk a kelet-ázsiai térség országaiban a legmagasabb, de a jól teljesítő európai országokban is meghaladja az OECD-átlagot. A teljesítményük szerint is élvonalba tartozó országokban/gazdaságokban (például Makaó–Kína, Hongkong–Kína, Szingapúr) arányuk meghaladja a 40%-ot, Vietnamban eléri a 76%-ot. Európa jól teljesítő országaiban is OECD-átlag feletti a reziliensek aránya, Észtországban 48%, Finnországban 40%. Ezzel szemben Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulóknak mindössze 19%-a mondható reziliensnek. Az OECD-országok közül csak Görögországot, Szlovákiát, Izlandot, Izraelt, Chilét és Mexikót előzzük meg (OECD, 2018).

A nemzetközi összehasonlító eredmények alapján jól látható, hogy általában azokban az országokban átlag feletti a reziliens tanulók aránya, ahol a rendszer eredményessége és méltányossága is meghaladja az átlagot. Bár a reziliens tanulók aránya és a teljesítmények közötti összefüggés nem determinisztikus, az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a méltányosság magas szintje általában együtt jár az iskolarendszerek hatékonyságával (Tóth et al., 2016).

A rendszerszintű jellemzőket tovább árnyalják azok a hazai kutatások, amelyek a reziliens tanulók arányát tekintve sikeres intézmények jellemzőire fókuszálnak. Patakfalvi-Czirják Ágnes, Papp Z. Attila és Neumann Eszter (2018) az Országos Kompetenciamérés eredményei alapján azonosították a kedvezőtlen jellemzők mellett tartós sikereket elérő iskolákat. Eredményeik szerint a reziliens intézmények között egyaránt fellelhetők olyanok, amelyek vélhetően „innovatív” fejlesztéseik következtében, és olyanok, amelyek valószínűleg a „tesztre tanításnak” köszönhetően sorolhatók a reziliens kategóriába. Széll Krisztián (2018) elemzése arra mutat rá, hogy a reziliens iskolák a hasonló tanulói összetételű, de kevésbé eredményes iskoláktól az iskolai légkört meghatározó tényezők mentén különböznek. Ilyen például a tanulók egyéni képességeire és személyiségére fókuszáló pedagógiai támogatás, a szegregációhoz, hátránykompenzációhoz kapcsolódó tanári attitűdök, a pedagóguspályával való elégedettség, a tanári kar fluktuációja, a pedagógusok tanári karon belüli együttműködése, valamint a tanárok diákokkal és családokkal való kapcsolata.

### HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ BEAVATKOZÁSOK HATÁSVIZSGÁLATA

Az oktatás fejlesztését célzó beavatkozások vizsgálatának jelentősége a humántőke felértékelődésével párhuzamosan általánosságban is megnőtt, ugyanakkor a leszakadó rétegek felzárkóztatásával elérhető társadalmi előnyök miatt külön figyelmet érdemel a hátránykompenzáló kezdeményezések, valamint az egyéb oktatási beavatkozások leszakadó rétegekre gyakorolt hatásának vizsgálata.

James J. Heckmannak és munkatársainak (1997) köszönhető felismerés, hogy az oktatásba való beruházás későbbi megtérülése szempontjából érdemes különbséget tenni a különböző életszakaszok között. A megtérülési ráta a kisgyermek-



kori szakaszban a legmagasabb, és idővel csökken. A megtérülési ráta a kedvezőtlen szociokulturális helyzetű gyermekek esetében jóval magasabb, viszont a csökkenés jóval meredekebb, vagyis időben előrehaladva gyorsabban csökken a megtérülés esélye. A hátránykompenzáló céllal elköltött közösségi források megtérülési rátája tehát a korai életszakaszban a legmagasabb. Ez egyben azt is jelenti, hogy e beruházások megtérülési ideje legalább húsz év.

Heckman és kollégái arra is ráirányították a figyelmet, hogy a nem kognitív vagy szociális-érzelmi készségek fejlesztése legalább olyan fontos, mint a kognitív készségeké. E készségek hatással vannak a tanulás hatékonyságára, a munkapiaci sikerességre, a felnőttkori egészségre és a társas kapcsolatokra (Heckman et al., 2011). Úgy tűnik továbbá, hogy a kora gyermekkori környezeti ártalmak fennállása esetén serdülőkorban esetenként előnyösebb a kognitív készségek helyett a nem kognitív készségek fejlesztésére fókuszálni.

A nemzetközi szakirodalom alapján jól látható, hogy számos olyan hátránykompenzáló kezdeményezés létezik, amelyek az iskoláskor előtt a szülői nevelést jelentős mértékben formálhatják, pozitívan befolyásolva a későbbi iskolai sikerességet és munkapiaci beválást. Emellett arra is találunk példát, hogy az oktatási esélyegyenlőség és az eredményesség karöltve, viszonylag rövid távon jelentősen javítható rendszerszintű beavatkozásokkal. Talán a legjobb példa erre a Magyarországhoz sok szempontból hasonló Lengyelország, amelynek sikerei egy olyan oktatási reformmal magyarázhatók, amelynek keretében többek között csökkentették az iskolai szelekciót, és egy évvel meghosszabbították az általános képzést (OECD, 2011).

A hazai hátránykompenzáló programok hatékonyságvizsgálata elhanyagolt terület, általában keveset tudunk arról, hogy a különböző kezdeményezések elérik-e a céljukat, illetve milyen hatást gyakorolnak a gyermekekre, fiatalokra. Ebből következően általában nehéz megalapozott döntést hozni egy-egy program sorsáról, akár annak folytatásáról vagy leállításáról kellene döntést hozni, akár arról, hogy milyen korrekciókkal lehetne a programokat vagy a rendszer egészét hatékonyabbá, eredményesebbé tenni.

## ZÁRÓ GONDOLATOK

A szegénység csökkentésének és számos társadalmi feszültség enyhítésének az egyik leghatékonyabb módja az iskolázottság támogatása a leszakadó rétegek körében. A méltányos oktatás hozzájárulhat egy gazdaságilag előnyösebb helyzetű, egészségesebb, demokratikusabb, szolidárisabb és a társadalmi feszültségek alacsonyabb fokával jellemezhető társadalom létrejöttéhez. Az oktatási méltányosság tekintetében Magyarország kifejezetten rosszul teljesít, és folyamatosan romlik a helyzet. Az írásunkban összefoglalt kutatási eredmények jelenleg alig találnak utat az oktatáspolitikai vagy a szélesebb közvélemény felé, így a társadalmi szolidaritás és a gazdasági előnyök kiaknázása egyaránt elmarad.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány elkészítése során Fejes József Balázs Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## IRODALOM

- Berezcky K. – Fejes J. B. (2010): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110, 4, 329–354. [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Berezcky\\_Fejes\\_MP1104.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Berezcky_Fejes_MP1104.pdf)
- B. Németh M. – Korom E. – Hódi Á. et al. (2019): Máté-effektus vizsgálata: a természetismereti tudás és a szövegértés kapcsolata az általános iskolában. *Iskolakultúra*, 29, 1, 68–78. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/31908/31459/>
- Csapó B. (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172, 9, 1065–1076. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/06.htm>
- Ercse K. (2019): Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, 29, 7, 50–72. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.7.50, <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/download/32765/32237/>
- Fejes J. B. (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15, 11, 3–13. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1085/>
- 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. [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes\\_2013\\_Deszegregacio.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf)
- Fejes J. B. (2016): Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In: Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 81–86. <http://real.mtak.hu/36488/1/Szovegertes.pdf>
- Fejes J. B. – Józsa K. (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17, 6–7, 83–96. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20643/20433>
- Fejes J. B. – Szűcs N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11–30. [https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2018/05/%C3%89n-v%C3%A9tkem\\_online.pdf](https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2018/05/%C3%89n-v%C3%A9tkem_online.pdf)
- Gordon Györi J. (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2015): *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press
- Heckman, J. – Peter, J. – Klenow, J. (1997): *Human Capital Policy*. University of Chicago–Mimeo
- Heckman, J. J. – Humphries, J. E. – Urzua, S. et al. (2011): *The Effects of Educational Choices on Labor Market, Health, and Social Outcomes*. Working Papers 2011-002. Human Capital and Economic Opportunity Working Group, [http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV\\_2010\\_effect-edu-choice.pdf](http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV_2010_effect-edu-choice.pdf)
- Hódi Á. – B. Németh M. – Korom E. et al. (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25, 4, 18–30. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.4.18, [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6021/1/2\\_Hodi\\_B\\_Nemeth\\_Korom.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/6021/1/2_Hodi_B_Nemeth_Korom.pdf)

- Hódi Á. – Tóth E. (2016): A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*, 26, 9, 51–72. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.9.51, <http://real.mtak.hu/43954/1/03.pdf>
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59, 798–853. [http://econ.core.hu/file/download/Kertesi\\_Kezdi/Roma\\_nem-roma\\_teszteredmenyek\\_KSZ\\_2012\\_7-8.pdf](http://econ.core.hu/file/download/Kertesi_Kezdi/Roma_nem-roma_teszteredmenyek_KSZ_2012_7-8.pdf)
- Loeb, S. – Bridges, M. – Bassok, D. et al. (2007): How Much Is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children’s Social and Cognitive Development. *Economics of Education Review*, 26, 1, 52–66. DOI: 10.1016/j.econedurev.2005.11.005, <https://bit.ly/2poWQwC>
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Foy, P. et al. (2016): *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Retrieved from Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf>
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Vol. 2. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- OECD (2011): *Lessons from PISA for the United States. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- OECD (2018): *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing, <https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm>
- Patakfalvi-Czirják Á. – Papp Z. A. – Neumann E. (2018): Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multi-etnikus környezetben. *Educatio*, 27, 3, 474–480. DOI: 10.1556/2063.27.2018.3.9, <https://akademai.com/doi/pdf/10.1556/2063.27.2018.3.9>
- Szabó L. D. – Szepesi I. – Takácsné Kárász J. et al. (2017): *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal, [https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM\\_2017\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2017_Orszagos_jelentes.pdf)
- Széll K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale
- Tóth E. – Fejes J. B. – Patai J. et al. (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális vizsgálat adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116, 3, 339–363. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/TothE\\_MPed20163.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/TothE_MPed20163.pdf)
- Tóth J.-né (2001): Az utca matematikája. In: Andor M. (szerk.): *Romák és oktatás. (Iskolakultúra könyvek 8)* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 149–175. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/45474/1/iskolakultura\\_konyvek\\_008.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/45474/1/iskolakultura_konyvek_008.pdf)
- Varga J. (2018): A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány*, 179, 1, 69–76. DOI: 10.1556/2065.179.2018.1.8, [https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=MaTud\(2018\)1\\_8.pdf](https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=MaTud(2018)1_8.pdf)