

Károli Gáspár Református Egyetem
Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: Prof. Dr. Jakab Éva DSc



DISZKRIMINATÍV ELJÁRÁSOK VIZSGÁLATA

**AZ ALAPFOKÚ OKTATÁS SZABÁLYOZÁSÁNAK
HATÉKONYSÁGI, FELELŐSSÉGI ÉS TÁRSADALMI KÉRDÉSEI**

PhD értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. habil. Szuchy Róbert PhD

Doktorjelölt:
Dr. Alpár Vera Noémi PhD

Budapest, 2021.

Petőfi Sándor:

A XIX. SZÁZAD KÖLTŐI

(részlet)

*„Ha majd a bőség kosarából
Mindenki egyaránt vehet,
Ha majd a jognak asztalánál
Mind egyaránt foglal helyet,
Ha majd a szellem napvilága
Ragyog minden ház ablakán:
Akkor mondhatjuk, hogy megálljunk,
Mert itt van már a Kánaán!”*

1847.

TARTALOMJEGYZÉK

1	AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA, TÉMAVÁLASZTÁS INDOKAI	2
2	A KITŰZÖTT KUTATÁSI CÉLOK.....	3
3	ELŐZETES KUTATÁSOK BEMUTATÁSA	5
4	KUTATÁS BEMUTATÁSA.....	6
5	KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK.....	11
6	SAJÁT EREDMÉNYEK	14
7.	KONKLÚZIÓK	18
8.	ÖSSZEGZÉS JAVASLATOKKAL	20
	A KUTATÁS TÉMÁJÁBAN MEGJELENT SZERZŐI PUBLIKÁCIÓIK	25

1 AZ ÉRTEKEZÉS TÉMÁJA, TÉMAVÁLASZTÁS INDOKAI

Az alapfokú iskolarendszerben megjelenő diszkrimináció jelenségének problematikája több jogterület találkozáspontján helyezhető el:

- az emberi és azon belül a gyermeki jogok szupranacionális (nemzetközi) és hazai rendszerében;
- a diákok, a szülők és a pedagógusok (valamint a további érintettek) kötelességei és jogai rendszerében;
- a védett tulajdonságok (vulnerabilitás), a kisebbségi lét¹ következtében megnyilvánuló, hátrányos helyzetet okozó bánásmód² és egyenlőtlen esélyek rendszerében;
- az intézményi működés, fenntartás többszintű szabályozási (törvényhozói) és gyakorlatban megvalósuló (jogalkalmazói) rendszerében.

Az oktatáspolitikai programok szerzői szinte kivétel nélkül kiemelik azt a közhelyszámba menő igazságot, hogy az oktatás a jövőnk záloga, kulcsfontosságú ágazat, amely azonban nem termel azonnali és közvetlen hasznot.

Egy jó stratégia, valóban szakmai alapokon tervezett, effektív oktatáspolitikai 10-15 év múlva mutatja meg igazán pozitív hatásait, ezért a mindenkori kormányok rövidtávú érdekei gyakran felülírják az ilyen irányú beruházásokat. Újabban mégis látványos nemzetközi eredmények érhetőek el az iskolarendszer hatékony fejlesztésével a különféle kompetenciamérő teszteknek köszönhetően, amelyek igen tisztán kimutatják az oktatási szempontból eredményesebben teljesítő országokat. Az OECD három évente, részletes elemzést is közöl a tesztekéről és az azokat kitöltő diákokról is a beérkezett adatok alapján, többek között olyan fókusszal is, mint a hátrányos helyzetű diákok és települések eredményei, a nemek közti eltérések vagy a karriertervek.

Minden területen – szövegértésben, matematikában és a természettudományokban is – a kétezres évek elején romló tendenciát mutatott a 15 éves magyar tanulók teljesítménye, bár a 2018-as PISA-felmérésen egy egészen minimális javulás tapasztalható a teljesítményekben, a tesztekhez kapcsolódó elemzések rámutatnak arra, hogy azok a tanulók, akik rendkívül rosszul teljesítenek nagy arányban iskolatípus szerint és/vagy földrajzi szempontból is pontosan meghatározhatók, ami egyértelműen erős társadalmi szegregációról tanúskodik, valamint a növekvő társadalmi szakadék (vagy társadalmi olló) jelenségére utal. Ami a kiemelő probléma és e disszertáció fókusza is egyben, hogy Magyarországon a gyermekek teszteredménye és egyben az iskolai teljesítményük is kiemelkedően nagymértékben függ az a szociális háttérüktől, ami azt jelenti, hogy nem a tehetségük, adottságaik, hanem a származásuk határozza meg, hogy kudarcra, vagy sikerre vannak-e ítélve. Jól példázta ezt, hogy átlagosan 170 pont különbség van hazánkban a legrosszabb és a legjobb szociális háttérből származó gyerekek szövegértési teljesítménye között.

Ami szintén esélyegyenlőtlenségi problémára utal, hogy Magyarországon a diákokat nemük szerint is erősen megkülönböztetik, ezt a számok is világosan kimutatják, így matematikából és természettudományokból jóval gyengébbek a lányok, akiket a tanárok a maskulin tradíciókat követve kevésbé motiválják, hogy jól teljesítsenek.

Mindez témánk szempontjából kiemelkedően fontos, hiszen az, hogy melyek tartalmilag az intézményi, szülői és tanulói kötelezettségek és jogok (ki kinek mivel és milyen mértékben felelős, számonkérhető?), azok mennyire teljesülnek, teljesíthetőek, milyen célt szolgálnak és mit eredményeznek nagymértékben meghatározzák az oktatási rendszerben meglévő gyakorlatok, szerepek méltánytalanságait, diszkriminációs eseteinek előfordulási valószínűségeit.

¹ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, de már 1969. évi 8. törvényerejű rendelet, 1. cikk (1) bekezdés is megjelenik

² 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról (Ebkvt.) – az Európai Unió elvárásának megfelelően – pontosan meghatározza, mit tekint diszkriminációnak. Ezek az alábbi magatartások: közvetlen hátrányos megkülönböztetés, közvetett hátrányos megkülönböztetés, zaklatás, megtorlás, jogellenes elkülönítés.

Disszertációm alapkérdése, hogy bizonyos oktatáspolitikai indítványok és azok megnyilvánulásai, vagyis a szabályzási módok hogyan hatnak az iskolarendszer szereplőire és főként a következő generáció(k)ra, milyen társadalmi következményei vannak és mindezen folyamatokért, változásokért ki és hogyan felelős.

A fentiek megértésére, a rejtett okok láthatóvá tételéhez azonban meg kell érteni a látens összefüggéseket, melyeknek vizsgálatához társadalomtudományi oldalról abból indulhatunk ki, hogy feltérképezzük és elemezzük: milyen viszony van a területi (földrajzi, gazdasági), társadalmi (családi, közösségi) adottságok és az iskolai esélyegyenlőtlenség, valamint az oktatás eredményessége között.

2 A KITŰZÖTT KUTATÁSI CÉLOK

Az esetanalízisek jogalkotói és jogértvényesítői, illetve jogalkalmazói oldalról is igen komplex kérdéseket vetnek fel.

1. hipotézis: Az alapfokú oktatási rendszerben fellépő diszkriminatív eljárások, méltánytalanságok (esélyegyenlőtlenség, különböző típusú diszkrimináció, kirekesztődés, lemorzsolódás stb.) és az oktatáshatékonysági problémák közös gyökérokra vezethetőek vissza.

Tervezett hipotézisvizsgálat és kutatási kérdések:

- Mely (nemzetközi és hazai) törvények és (nemzetközi, EU-s és hazai) irányelvek határozzák meg az oktatási rendszer jelenlegi működését az antidiszkriminációs és esélyegyenlőségi szempontból?³
- Milyen összefüggések és egyenlőtlenségi tényezők léphetnek fel az alapfokú közoktatásban?
- Hogyan hatnak egymásra az iskolán belül hatékonyság szempontjából a különböző háttérű gyermekek (kontextuális hatás)?

2. hipotézis: Maga az iskolai diszkrimináció a definícióm szerint nem más, mint az oktatási rendszer meghatározó szerepe abban, ahogy a gyermekek valamely gyengeségnek nyilvánított adottságát (esetünkben társadalmi háttérét, státusát) transzformálják rossz helyzetük szerint hátránnyá.

Ez közvetlen módon a pedagógusok felelőssége, közvetett módon pedig a pedagógusok számára a munkafeltételeket biztosító körülmények és személyek, vagyis a rendszer, annak szabályozása, vagyis a törvényhozók felelőssége.

Tervezett hipotézisvizsgálat és kutatási kérdések:

- Mit gondolnak a kutatók: mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Mit gondolnak a törvényalkotók: mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Mit gondolnak a pedagógusok: mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Valójában mely tényezők és hogyan hatnak a diákok iskolai teljesítményeire?
- Az iskola infrastrukturális és környezeti hatásai milyen módon befolyásolják az oktatás hatékonyságát?
- Vajon milyen a hazai pedagógusok felelősség- és jogtudatossága?

3. hipotézis: Amennyiben a méltányosságra, egyenlő bánásmódra és esélyegyenlőségre vonatkozó jogelvek és az oktatásban érvényesítendő szabályozások nem valósulnak meg az alapfokú oktatás gyakorlatában, de látenciában (kiderítetlenül) megmaradnak, akkor a legerősebb a negatív hatásuk a társadalomra.

³ Az egy külön téma, EU-s riportokban, elemzésekben részben olvasható, valamint egy nagyívű jövőbeni kutatás témája is lehet, hogy mennyiben és milyen mértékben teljesülnek ezen irányelvek.

Tervezett hipotézisvizsgálat és kutatási kérdések:

- Mi jellemzi a vulnerábilis társadalmi rétegekkel kapcsolatos precedenseket?
- Melyek a diákok önerdekérvényesítési képességeinek területi vetületei?
- Mely esetekben mutatható ki a legkevesebb lehetőség a jogérvényesítésre?

Miért is olyan fontos éppen az iskolában a diszkriminációmentesség? A diszkrimináció⁴ jelző nélküli használata szinte minden esetben annak negatív formáját, azaz az igazságtalan és egyenlőtlen bánásmódból eredő hátrányos megkülönböztetést jelenti⁵.

- e megközelítés negatív hatása az érintett személyre;
- ez a hatás a különbségtételből ered;
- a különbségtétel ésszerűtlen és nem indokolható.

A diszkrimináció és az egyszerű különbségtétel közti eltérés talán leglényegesebb, s az Európai Emberi Jogi Bíróság által is megerősített ismérve, hogy az utóbbinak mindig vannak objektív, jogos, indokolható és igazolható okai⁶.

Mit is tartunk iskolai esélyegyenlőtlenségnek, amely egyúttal e disszertáció alapvetése szerint a látens negatív diszkrimináció jelenségére vezethető vissza? Az iskolai esélyegyenlőtlenség azt jelenti, hogy a tanulás eredményei nagyon erősen összefüggnek a tanuló szociális helyzetével, ez pedig a társadalom mobilitásának és a fejlődésnek is komoly gátat szab. Úgy is fogalmazhatnánk az iskolai esélyegyenlőtlenségről, hogy az a vulnerábilis (bármilyen szempontból hátrányos helyzetben lévő, vagy sérülékeny) tanulók negatív megkülönböztetésének az eredménye.

Általános premissza az iskolai kudarcok, a gyenge tanulási eredmények okaként a hátrányos helyzet feltüntetése, a családi háttér felelőssége e felfogás alapja. Eszerint a megközelítés szerint írónak a törvények, az iskolai esélyegyenlőségi programok, és a legtöbb kutatás is többnyire kiemeli egy-egy adott, valamilyen okból, illetve szempontból rossz helyzetben lévő társadalmi réteget, csoportot (romák, fogyatékosokkal élők, szegények, deviánsok, valamilyen betegségben szenvedők stb.), majd kutatásokat végeznek a körükben. Mi ebben a megközelítésben az esélyegyenlőtlenségi helyzetek konzerválását látjuk – hiszen például akit hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek nyilvánítanak, az stigmatizálódik, akiről a pedagógusok többször elmondják, hogy nem szabad bántani, csak azért, mert sötétebb a bőre, az segítségre szorul, és ez akár megalázó is lehet, akire furcsán néznek, mert valamilyen testi hibája van, az kirekesztődik stb. Az egyenlőtlen bánásmódot tekinthetjük a diszkrimináció egyik gyakorlati következményének.

Tehát dolgozatom alaphipotézise, hogy nem a vulnerabilitás miatti esélyegyenlőtlenség okozza a tanulási hátrányokat az iskolarendszerben, hanem az oktatásrendszer rejtetten, de bizonyíthatóan diszkriminatív működése teszi vulnerábilissá azokat a tanulókat, akik nem felelnek meg az egyenlősített követelményrendszernek.

⁴ DE JURE diszkrimináció: A törvényhozó, illetve az állam oldaláról intézkedést végrehajtó a hasonló, vagy azonos feltételek között lévő emberek, embercsoportok között különbséget tesz

DE FACTO diszkrimináció: vagy a jogszabályalkotó, vagy gyakrabban a jogalkalmazó nem veszi figyelembe a különbségeket emberek, embercsoportok között, önmagában a szövegszerű, formalizált szabályzók semlegesek, nem mondhatóak diszkriminatívnak.

⁵ „Mivel az emberiség történetét sajnálatos módon átszövi e jelenség, mára könyvtárnyi szakirodalom taglalja mibenlétét, megnyilvánulási módjait, természetét, elméleti alapjait, definícióit. Az egyik igen népszerűvé vált definíció (Tomuschat 1981, 715.) értelmében a diszkrimináció olyan megközelítést jelent, amely ésszerűtlen különbségtételt vezet be az érintett alanyi jogok élvezetével összefüggésben”. E definíció három állítást tartalmaz” (Eide- Opshal 1990, 10.):

⁶ Diszkriminációnál a megítélés alapjául szolgáló szempont ezzel szemben irreleváns – azaz teljesen lényegtelen az adott kérdés, feladat, teljesítmény stb. szempontjából –, szubjektív, és a racionalitás szintjén teljességgel indokolhatatlan. Másik lényegi jellemző, hogy diszkrimináció esetében az elérni kívánt cél és a különbségtétel adott módja között nincs ésszerű egyensúly és arány (Bán 1991).

Amíg az oktatással kapcsolatos szabályzások nem egyértelműsítik a felelősöket, addig nem képesek elérni a céljukat és csökkenteni ezen hatásában is negatív megkülönböztető bánásmódokat. Rendhagyó megközelítésben kívánjuk áttekinteni azokat az elméleti modelleket, amelyek valamilyen módon – és ezt a későbbiekben látni fogjuk – magyarázó erővel bírnak, vagy legalábbis közelebb visznek az általános iskolás korú gyerekek közötti esélyegyenlőtlenségek kialakulásának vizsgálatához, megértéséhez.

3 ELŐZETES KUTATÁSOK BEMUTATÁSA

A disszertációban deduktív módon a nagy általános kérdésektől elindulva jutunk el a fókuszunkhoz, tehát először áttekintjük a felvetett problémák megértéséhez és a kérdéseink megválaszolásához szükséges elméleti háttérrel, áttekintést nyújtok arról, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalomban, a különböző tudományterületek képviselői mit gondoltak az egyenlőtlenségek azon jelenségeiről, következményeiről, amelyek közvetve vagy közvetlenül érintik témánkat, illetve a jelen jogi és igazgatási munkám vizsgálatait is ezekre épülnek. A multidiszciplináris kutatási lépések kronologikusan a következőképpen történtek:

IDŐSZAK	KUTATÁS HELYSZÍNE/ INTÉZMÉNYE	TUDOMÁNYÁG	MEGJEGYZÉS, KAPCSOLÓDÓ ESEMÉNY
2018-2021	Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola	Közigazgatás, oktatáspolitikai állam- és jogtudomány, szervezetszociológia, pedagógia	Jogrendszer, szabályzás, oktatáspolitikai, felelősségrendszer és következmények vizsgálata, diszkrimináció-kutatás
2009-2020	ELTE Pszichológia és Pedagógia Kara, Neveléstudományi DI.	Neveléstudomány Oktatáspolitikai Kutatásmódszertan	Iskolakutatások, pedagógus-interjúk és módszertani műhely, tudományos diákkörök
2017-2019	EU-EEM Tanodakutatási Nemzetközi Projekt	Szervezetszociológia Oktatáspolitikai Kutatásmódszertan	Tanodakutatások, pedagógus-interjúk és egyetemi módszertani műhely működtetése
2005-2009	Szent István Egyetem, Gödöllő	Közgazdaságtudományok Regionális tudományok	Regionális és térségfejlesztési programok
2002-2005:	Miniszterelnöki Hivatal Esély-egyenlőségi Főosztály/ Szociális, Családügyi Minisztérium Országos Esélyegyenlőségi Hálózat (OEH)	Közigazgatás, szociálpolitika, EU-s jog- és intézményrendszer Fejlesztéspolitikai, emberi jogok, Hálózatfejlesztés	Esélyegyenlőségi és Egyenlő Bánásmód Törvény megalkotásában és nemzetközi oktatási, esélyegyenlőségi szervezetekben való részvétel Országos Esélyegyenlőségi Hálózat megtervezése és kiépítése 2002-2008
2001-2004:	Hollandia, Maastricht, Maastrichti Egyetem	Közigazgatás, politológia, szervezeti kultúra	Előcsatlakozási alapok vizsgálata EU csatlakozás, szakpolitikák
1999-2001:	Kanada, Montreal, McGill Egyetem	Szociálpolitika, Nemzetközi komparatív kutatások Jog, méltányosság és etika Szervezetfejlesztés	Nemzetközi kutatói hálózatok fejlesztése Egészségügyi rendszerek komplex (esélyegyenlőségi) komparatív vizsgálata
1995-2000.	North London University, Social Sciences	Társadalomtudományok, alkalmazott szociális támogató módszerek Szervezetszociológia	Kisebbségi és esélyegyenlőségi kutatások, jogyorklatok vizsgálata Erasmus kutatói ösztöndíj. jóléti társadalmak vizsgálata
	ELTE TÁTK, Szociológia Kar, Szociálpolitikai Intézet	Társadalomtudományok: szervezetszociológia, politológia, szociálpszichológia	Rendszerváltás utáni helyzet kutatása, szociálpolitikai folyamatok kutatása Köztársasági ösztöndíj
1992-1999.	Fővárosi Szociális Központ (ma: BMSZK) ELTE Szociális Munka Szak	Szociológia, szociálpolitika és lakhatáspolitikai	Életkarrier vizsgálatok Új szociális rendszer Hajléktalanellátó rendszer kiépülése Magyarországon

1. táblázat: Kutatói munkáim, előzetes kutatásaim a disszertáció témájában (1992 – 2021.)

Forrás: saját szerkesztés

Az oktatási rendszer funkcióinak, az iskolai esélyegyenlőtlenség társadalmi és területi aspektusainak és az eddigi kutatásoknak, modelleknek és hatásmechanizmusoknak az áttekintése után áttérünk az iskola, mint szervezet tanulmányozására, az intézményen belüli törvényszerűségekre, olyan fontos összefüggésekre, mint például a szocializáció, a motiváció, az iskolai kultúra és a pedagógiai kultúra, a látens diszkrimináció hatása az esélyegyenlőtlenségekre.

4 KUTATÁS BEMUTATÁSA

A jogállamiság elve és a jogbiztonság követelménye: *”Magyarország független, demokratikus jogállam.”* az emberi méltósághoz való jog: *„Az emberi méltóság sérthetetlen. Minden embernek joga van az élethez és az emberi méltósághoz”* az oktatáshoz való jog: *„Minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez. Magyarország e jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.”* a gyermekek védelemhez és gondoskodáshoz való joga: *„Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz.”* a jogorvoslathoz való jog: *„Mindenkinek joga van ahhoz, hogy jogorvoslattal éljen az olyan bírósági, hatósági és más közigazgatási döntés ellen, amely a jogát vagy jogos érdekét sérti.”* Maga az ingyenes oktatás kérdése egy több évtizedes szakmai polémia, az esélyegyenlőséget is erősen érintő, komoly teoretikus, ideológikus, de másoldalról nagyon gyakorlatias elgondolásokban gyökerező kérdés, melyet területi okokból itt most nincs mód külön tárgyalni, de rendkívül fontos téma.

Lényeges, hogy a közigazgatási eljárásokon kívül eső eljárásokban is eleget kell tenni a jogorvoslati lehetőségekről való tájékoztatásnak. A jogorvoslati lehetőség biztosítása tehát nem formai (jogszabály biztosítja vagy kizárja), hanem tartalmi (ténylegesen biztosítva volt-e) kérdés.

A három *kutatássorozatból* és azokon belül összesen hét kutatásból álló disszertációm első része a szekunder kutatás, a releváns tudományos szakirodalom és az idevonatkozó hazai és nemzetközi szabályzások áttekintése, amelyben az iskolai esélyegyenlőségre és a diszkriminációra vonatkozó irányelveket és törvényeket vizsgálom, valamint alapproblémaként a területiség, az iskolai teljesítmény, eredményesség, a szociális, családi háttér és az esélyegyenlőtlenség összefüggéseit. Az előzetes primer kutatásokban kvantitatív (adatelemzés) és kvalitatív (interjúk, helyzetelemzés) módszerekkel mutatom be a probléma neveléstudományi, szociológiai vetületeit. Egyúttal kutatásom során a fókuszba helyezett látens diszkrimináció modellt tesztelem, pontosabban a gyakorlatban való érvényesülését vizsgálom⁷. Végül harmadik lépésben - szintén primer kutatások keretén belül - kvantitatív (adatelemzés, tartalomelemzés) és kvalitatív (helyzetelemzés, esetismertetés) módszerekkel az oktatásszabályozás működését veszem górcső alá mind nemzetközi, főként EU-s szinten, mind a hazai területen.

A kutatásaim általános bemutatását, az alapprobléma elemzését követően felvettem kutatási kérdéseimet, ismertettem a kutatás metodológiáját és lebonyolítását, majd kutatásaim eredményeit, és egyúttal, végül válaszokat adtam a kutatási kérdéseimre.

A területiség és a családi háttér hatásainak vizsgálatán belül kvantitatív kutatást végeztem, amelynek keretében

- a családi háttér és a területi adottságok hatásait vizsgáljuk a tanulói eredményességre, majd
- a családi szociális helyzet és a területi mutatók összefüggéseit vetem össze (melyik az erősebb „hatású”) az iskolai teljesítményre (itt jegyzem meg, hogy a hatás szót dolgozatomban gyakran idézőjelbe teszem, mert kvantitatív analízissel valójában többnyire csak az összefüggést lehet kimutatni, az ok-okozati hatásokat kevésbé),
- nagymintás analízissel vizsgálom meg az iskolai kontextuális hatást,

⁷ Ez azért nehéz feladat, mert ma még nem tudjuk, melyek azok a pedagógiai kultúrában jelen lévő tényezők, amelyek alapvetően befolyásolják a tanulók formálódását, vagyis nem tudjuk operacionalizálni az iskolai hatást. Ugyanis, ha azt szeretnénk kimutatni, pontosabban alátámasztani, hogy a hátrányos szociális helyzet transzformálódása tanulási elmaradásokká, a nevelés eredményeiben mutatkozó, előnyöket és hátrányokat jelentő egyenlőtlenséggé az iskola tevékenységének tudható be, akkor valamilyen módon „mérhetővé kell tenni” az iskolai hatást, a pedagógiai kultúra e kérdésben fontos sajátosságait, és úgy tűnik, ez nagyon nehéz feladat. Ez okozza a látens diszkrimináció modell tesztelésével kapcsolatos nehézségeinket, azonban a kvalitatív kutatásunkban ezeket a hatásmechanizmusokat igyekeztünk felszínre hozni és pontosítani.

- megvizsgálom az összefüggéseket és elemzem az egyenlőtlenségeket a területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolai teljesítmények között, végül
- kvantitatív kutatás keretében elemeztem az összes hazai feladatellátó hely adatainak figyelembevételével az iskolai infrastruktúra (állag, információs technológiai felszereltség, könyvtári ellátottság) hatását az iskolai esélyegyenlőtlenségre.

Ezek mellett kvantitatív kutatás keretében vizsgálom az asszertív területi vetületeit, az esélyegyenlőtlenségi és egyenlő bánásmódbeli problémák különböző típusait a hazai ombudsmani iroda jelentései és adatai alapján.

Kvalitatív kutatásunkat országos teljes mintából (összes magyarországi általános iskola) háromlépcsős eljárással választottam ki,

- területi-gazdasági szempontú, majd
- teljesítmény szerinti szelektálással, a kapott szűkített mintákból pedig
- véletlen mintavétellel kaptam meg

azokat az iskolákat, amelyek pedagógusaival irányított, strukturált interjúkat készítettem tanítványaim együttműködésével.

Az iskolákban készült tanári interjúkat – mivel rengeteg érdekes információ és nagyon gazdag gondolati tartalom jellemezte a hatalmas méretű anyagot – több különálló módszer szerint elemeztem.

- Négy (2 x 2) kategóriát képezve (hátrányos helyzetű/jó gazdasági adottságú térségekben jól teljesítő/gyengén teljesítő iskolák szerint) azt vizsgáltam, hogy a különböző adottságú oktatási intézmények pedagógusai mennyiben gondolkodnak másképp, mit tartanak fontosnak az iskolai esélyegyenlőtlenségekkel kapcsolatos kérdésekről.
- Tematikák szerint külön is kiemeltem, hogy a kutatásom szempontjából legfontosabb tényezőkről: a családi háttérről, a területi jellemzőkről és az iskolai kultúráról mit mondtak és gondoltak a megkérdezett pedagógusok.
- Esetelemzésekkel és beadványok adatainak elemzésével megvizsgáltam, hogy egyáltalán milyen típusú diszkriminációs ügyek jutnak el a panasz, majd azok kivizsgálása szakaszáig és mely esetekben történnek intézkedések is.

A látens diszkrimináció modell szerint a tényleges hatásokat az iskola fejt ki, miközben az, hogy milyen lesz ez a hatás, milyen egyenlőtlenségeket hoz létre az iskola, az többé vagy kevésbé megfelel a szociális háttérnek és a területi egyenlőtlenségeknek. Az a kérdésünk, hogy mi jellemzi ezek meghatározó szerepét a tanulás eredményességére, pontosabban az összefüggésük milyen a tanulás eredményességével. Azt a kérdést tesszük fel, hogy miközben az iskola autonóm hatótényező, de az egyenlőtlenségeket a kontextuális körülményeknek megfelelően hozza létre, ebben inkább a szociális helyzetben mutatkozó egyenlőtlenségeket transzformálja, vagy a területieket, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt.

Feltételeztem egy hatásrendszert, amely kölcsönhatásban van a tanulók családi hátterével, szociális helyzetével, amely – mint vizsgálandó tényező – összefüggésben van az oktatás szabályzásával, ez alapvetően meghatározza az iskolai működési- és viszonyrendszerét, amely „*hatással van*” a tanulási eredményességre, vagyis a tanulók iskolai teljesítményére. A hatásrendszer összefüggésének erőssége nagyban befolyásolja a gyerekek esélyegyenlőségét, amennyiben a gyerekek iskolai sikerességét és előmenetelét a családi háttere determinálja, akkor ezt igazságtalan és esélyegyenlőtlen rendszernek nevezhetjük.

A negyedik részben mindennek a hazai és nemzetközi szabályozását megvizsgáltam. Itt jelennek meg az alapfokú oktatásban mind nagyobb hangsúlyt kapó hatékonysági, felelősségi kérdések, kiemelten a diszkriminatív jelenségek megakadályozására, megelőzésére szóba jöhető szabályozási formák⁸ és

⁸ Mi a szerepe, ereje, hatása a jognak (jogalkotásnak, jogalkalmazásnak) egy „puha” társadalmi, személyközi viszonyokban érvényesülő folyamatra, mint az oktatás, nevelés, pedagógia? Van-e? Lehet-e? Kell-e? Hol vannak érintkező, s hol elkülönülő pontok?

lehetőségek. Az igen átfogó kutatás-sorozatomban két külön részbe sorolható, mindkettő kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt tartalmaz. A szekunder kutatási rész feldolgoz szakirodalmakat és bemutat diszkriminációs eseteket, majd az első primer kutatás során gyakorlatibb, főként terepen végzett kutatásainkban az iskolai diszkrimináció szintjét vizsgáltam, abból a szempontból, hogy van-e hatása, és milyen hatása van az iskolai teljesítményre annak, hogy hol járnak iskolába és hol élnek a gyerekek, milyen típusú és adottságú az adott település, mennyire fejlett stb.

Kutatásaimban alapvetően az Országos kompetenciamérés (OKM)⁹ adatait használtam, amelyek alapján kimutatható, hogy van egy erős összefüggés a területi jellemzők és a tanulás eredményei között, amely probléma átvezet az alapkérdésünkre, hogy vajon ez közvetlen kapcsolat-e. Az összefüggések (amelyekről bizonyítjuk később, hogy csak áttételesek, közvetettek, és ezért megkérdőjelezhető, hogy már a területi jellegzetességek determinálják az iskolai eredményességet) részletesebben a következők:

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

Ahogy elemzésemben feldolgozom a 4308 iskola 264 277 tanulója¹⁰ részvételével lezajlott OKM kompetencia teszt adataiból kimutattam a hazai területi tényezők (régiók szerint és településtípusonként is) és a családi, gazdasági háttér hatásmechanizmusát és összefüggéseit a 12–15 éves gyerekek iskolai teljesítményével, bebizonyítottam, milyen módon válik ilyen módon a hazai alapfokú iskolarendszer az esélyegyenlőtlenség konzerváló és egyúttal felerősítő instrumentumává.

Az ötödik, teoretikusabb kutatási munkám első része az iskolákban történő torzulások, visszaélések vizsgálata nemzetközi és hazai terepen, fókuszban az ezekkel kapcsolatos jogi esetek elemzése. Az esetanalízisek jogérvényesülés szempontjából igen komplex kérdéseket vetnek fel főként arról:

- melyek azok a gyermeki jogok, amelyek az oktatás során sérülnek, sérülhetnek,
- kik a legjellemzőbb szereplői ezen eseteknek mindkét oldalon, főként azok, akik ezen jogokat megsértik és
- hogyan, továbbá
- milyen módon védekezhetünk hasonló esetek ellen, illetve
- hogyan alkalmazhatunk prevenciót?

E kutatásom második részében az explicit jogsértésen túl vizsgáltam azokat a tényezőket, melyek – akár tömegesen is – hátrányos helyzetbe juttathatják a következő generációk tömegeit anélkül, hogy látványos törvénysértést követnének el. A fentebb már ismertetett deficit, szegregáció és látens diszkrimináció modell mindegyike alkalmas arra, hogy mint fogalmi rendszert (elméletet, paradigmát stb.) felhasználjuk arra, hogy különböző szempontokból megvizsgáljuk és magyarázzuk a gyerekek között kialakuló, alapvetően jogsértő különbségeket, vagyis az esélyegyenlőtlenségek okait. Ezen modellek különböző magyarázatokkal szolgálnak arról, hogy

- miképpen jönnek létre az eltérő tanulási eredmények, és
- miért lesznek különbözőek és a társadalmi helyzettel összefüggők a személyiségfejlődés eredményei, és hogy
- milyen várhatóan optimális hatású cselekvés lehet adekvát

ebben az egész esélyegyenlőtlenségi helyzetben.

⁹ A teszteknel deklarált cél, hogy a tárgyi tudáson, az iskolai tanterv anyagának ismeretén túl olyan kompetenciákat is mérjenek a feladatok matematikából és szövegértésből, amelyek megmutatják, mennyire tudja a diák a tanultakat a gyakorlatban felhasználni, a helyzeteket felismerni, problémamegoldásra alkalmazni.

¹⁰ 2016-os adatok 90 834 hatodik osztályos, 88 382 nyolcadik osztályos (valamint 85 061 tizedik osztályos, akiknek most az adatai a kutatásunk szempontjából számunkra kevésbé fontosak).

KUTATÁS	MÓDSZER	KÖZVETLEN EREDMÉNY/KÖVETKEZTETÉS
Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata	Kvantitatív longitudinális (12 év), teljes-mintás (országos) adatelemzés, rosszabb/jobb helyzetű iskolák PHÉ-jének értéke (tanulói CSHI és egyéni teljesítmények és az iskola szoc. Háttér függvényében) szignifikancia vizsgálattal	<ul style="list-style-type: none"> - Szociálisan hátrányos környezetből érkező gyerekeket vizsgáltuk meg, és azt találtuk, hogy közülük a jobb eredményeket produkáló gyerekeket „vonzák inkább magukhoz” az átlagosnál jobb szociális háttérű iskolák. - Az ugyanolyan, de hátrányosabb szociális helyzetű gyerekek közül az átlagosan jobb családi helyzetű tanulókat tanító iskolák a jobb tanulókat vonzzák magukhoz, így az ő jobb eredményük nem, vagy csak kis részben a „felhúzó hatás” eredménye. - Nem a jó tanulók „húzzák fel” a gyengébben teljesítő diákokat, hanem a szelekció okozza, hogy a jobb teljesítményű, de kisebb családi háttérindexszel rendelkező gyerekek képesek bejutni az „elitebb” iskolákba. - Az átlagosnál jobb eredményeket produkáló gyerekek bármilyen iskolában jobb eredményeket érnek el az ugyanolyan szociális háttérű, de alacsonyabb teljesítményt mutató társaikhoz képest. - Csak a közepesen gyenge családi háttérrel rendelkező diákoknál validálható a kontextuális hatás. - Nem a „jobb” iskola jobb pedagógiai teljesítményéről, illetve nem az ilyen iskolák esélyegyenlőség csökkentésében elért jobb eredményeiről van szó, hanem sokkal inkább egy „egyszerű” szelekciós jelenségről.
Összefüggések és egyenlőtlenségek elemzése	Kvantitatív teljes-mintás (országos) adatelemzés területi bontásokban 2014–2016 közt 2785 db. ált. iskolát vizsgáltam	<ul style="list-style-type: none"> - Ha megyei szinten egyéneként vesszük figyelembe a szórást, nem átlagokat nézünk, akkor magasszintű az összefüggés a területi adottságok és az egyes tanulók iskolai eredménye között. - Ha a területiség hatását úgy vesszük figyelembe, hogy a megyék gazdasági eredményeit (GDP/fő) és a megyénkénti átlagos tanulói, illetve iskolai teljesítményeket vizsgáljuk a statisztikák alapján, akkor a korrelációk együttthatók alapján az előző (egyéni diákokra vetített teljesítményhez) képest sokkal erősebb összefüggések mutathatók ki. - Családi, szociális háttér közvetíti a terület gazdasági, társadalmi adottságait, azonban nincs közvetlen hatással a gyerekek iskolai sikereire, kudarcaira, esélyegyenlőségére. - Teljesítmények és a családi háttér között az erős összefüggést ismertük, de megmutattam, hogy nem ok-okozati összefüggés, hanem a szociális hátrányos helyzet intézményes közvetítéssel válik okává a tanulás eredménytelenségének. Az iskola hozza létre az esélyegyenlőtlenségeket a diákok közt azzal, hogy teljesítménnyé, mérhető eredménnyé „konvertálja” az egyenlőtlenségeket.
Vizsgált tényezők hatása az iskolai teljesítményekre	milyen összefüggések vannak (a telephelyek szerint) a területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az isk. OKM mat. és szöv.értés teszt-teljesítmények közt 6-ról 8. oszt PHÉ alapján. Második számításban megyénként átlagoltuk a teszteredményeket és a pedagógiai hozzáadott értékeket is, vagyis nem az egyes gyerekek vagy egy-egy iskola eredményét vettük figyelembe, hanem egy-egy adott megyét	
Telephelyi infrastruktúra befolyásának vizsgálata a tanulói teljesítményekre	Kvantitatív teljes-mintás (országos) adatelemzés a diákok rendelkezésére álló épület és az oktatási folyamatban részt vevő eszközök minősége összefüggésben van-e az iskolában nyújtott teljesítménnyel. Központi OKM eredményekkel, épület jelenlegi állaga (ordinális változó), könyvtár, digitális felszereltség közötti kapcsolatokat a Spearman-féle korrelációs együtthatók, T-próba segítségével vizsgáltam.	<ul style="list-style-type: none"> - Az épület állaga és felszereltsége (országos helyzet területi megoszlása) nem „befolyásolja” érdemben az iskolai eredményeket (vö. Coleman-jelentés), ahogy elemzésem igazolja. - Könyvtár megléte lehet akár előzménye, akár következménye a jobb területi adottságoknak, illetve a magasabb családi státuszának és a magasabb szülői elvárásoknak és igényeknek. - Meglepő módon az iskolában internetkapcsolattal rendelkező gépek száma enyhe fordított kapcsolatban áll a teszteredményekkel és a PHÉ-értékekkel. - CSHI-értékek hatását kiszűrve (azaz kontrollváltozóként használva) a fenti kapcsolat, vagyis az iskola ITK-ellátottsága és a tanulói teljesítmény közötti összefüggés eltűnik. - Bizonyítottam, hogy a telephelyi infrastruktúra fejlesztése önmagában a tanulói teljesítményekre nem gyakorol pozitív irányú „hatást”.
Asszertívitas-analízis az Alapvető Jogok, Oktatási Jogok Biztosának Hivatala panaszok elemzésével	Kvantitatív (szémszerű területi elemzés beadványok szerint) és kvalitatív (interjú és dokumentum, panaszok ¹¹ tartalmi) elemzése (két év alatt összesen 1060 darab esettel 19 megye és Budapest esetében)	<ul style="list-style-type: none"> - Bizonyos megyékből kevesebb beadvány, panasz érkezik (a lakosság arányában), nem minden esetben jelenti azt, hogy ott kevesebb az esélyegyenlőségi probléma, csak kisebb az érdekérvényesítő képesség és a jogtudatosság. - A budapesti adatok kiugró mennyisége felvetheti a kérdést, milyen területi okai lehetnek ennek a jelenségnek. Az, hogy a fővárosban helyben megtalálható minden hivatal, könnyen elérhető az ügyintézés helyei, egy jól megragadható területi jellemző. Hasonló szempont lehet az, hogy nagyszámú non-profit érdekvédelmi, jogvédő szervezet összpontosul itt. - Adatelemzés alapján a lakosság iskolázottsága kevésbé fontos tényező az érdekérvényesítő képességben, mint a területi és gazdasági tényezők

¹¹ Alapvető Jogok Biztosának Hivatala könyvtárában hozzáférhető dokumentumok és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala által rendelkezésünkre bocsátott iratok alapján elemzi az általános és az oktatási, iskolai témájú, emberi jogokkal kapcsolatos bejelentéseket

KUTATÁS		MÓDSZER	KÖZVETLEN EREDMÉNY/KÖVETKEZTETÉS
Pedagógusok felelősség- és jogtudatossága	Interkvartilis (felső és alsó területi és teljesítmény-kvartilisból), 3 dimenziós mintavételen belül randomizált iskolakiválasztással végzett félíg irányított, strukturált pedagógus interjúk kvalitatív elemzéssel.	<p>- Területi különbségek jogtudatosság szempontjából a vártnál gyengébb változók. Az egységesített tananyag és oktatásirányítás, a teljes centralizáció esélyegyenlőséget nem, de bizonyos „problémaegyenlőséget” eredményezett.</p> <p>- Hazai pedagógusok saját hátrányaik, igazságtalanságok és esélybeli egyenlőtlenségeik terén említették a következőket: aránytalan leterheltség (kötelezettségek, adminisztráció, COVID, tanárihiány miatt is), félelem a folyamatos külső elvárásoktól és értékelésektől, bizonytalanság és kiszolgáltatottság-érzés a gyakran változó viszonyok miatt, presztízsbeli negatív változások (vesztesség a pedagóguspályára régebbi elismertsége terén), bizonyos szakterületek elismertségének a hiánya, méltánytalanul alacsony jövedelmek nemzetközi összehasonlításban és a hazai társadalmon belül is.</p> <p>- Erősebb megoszlást mutatnak gyerekekről való tanári vélekedések a témában.</p> <p>- A pedagógusok tisztán látják a szelekciós hatást, de úgy érzik, ebben a történetben ők nem szereplők, inkább „szenvédő alanyok”, passzív nézők, főként szegregált iskola esetén. Ahol az utóbbi 5-8 évben csökkent a roma diákok aránya, „elitiskola-öntudat” alakul ki, vannak osztályok, melyeket „normál osztályok”-ként emlegetnek, és nyelvi és egyéb tagozatosok, ahova a felsőbb társadalmi réteg írhatja be gyermekeit. Itt egyértelműen ki is mondják: „nálunk szerencsére nem jelenik meg az etnikai probléma.”</p> <p>- Felelősség intézményen kívüli eltolása: Tanárok esélyegyenlőség irányába mutató kulturális kérdések közül inkább a hagyományosabb módszereket tartották fontosnak és pozitívnak, vagyis úgy gondolták, hogy tanítási időn, iskolán kívüli plusz tevékenységekkel, a normál oktatáson kívüli erőfeszítéseikkel tudnak hozzájárulni az esélyegyenlőség előbbre mozdításához</p> <p>- Hátrányos helyzetű tanulók esetén nagy hangsúlyt kapott a felzárkóztatás, a („helyzetük ellenére mégis felfedezett”) tehetségek szerepeltetése, versenyeztetése.</p> <p>- Diszkriminációs jelenségek gyerekek közt: kirekesztés, csúfolódás (bullying) megoldási nehézségeiről, az otthonról hozott előítéletek iskolában, osztályfőnöki óra keretén belül vagy a szünetekben való kezelése nehéz.</p> <p>- Gyakran a büntetés kevés, de többnyire akkor panaszkodtak rá a pedagógusok, amikor hatástalan maradt. Panaszkodtak továbbá az eszköztelenség-érzés és a gyerekek motiválhatatlansága miatt. A jutalmazásnak dicséretnek nagyon alacsony a kultúrája az iskolában, sok pedagógus nem hisz a pozitív hatásában.</p> <p>-Jogokat nem nagyon ismerik. Együttműködés terén inkább szolidaritást, eseteket, rászorulókat segítségét és támogatását tartották fontosnak, a csoportmunka, a közös projektek együttműködő megvalósítása (akár mint a tanulás eszköze, hasznos módszer) kevés iskolában merült fel, nagyobb hangsúlyt kap a versengés, szinte minden iskolában fontos szerepet szánnak, motivációs tényezőnek tekintik a gyerekek között, az intézményen belül és az intézmények között is.</p>	
Esetelemzés: Egyenlő Bánásmód Hatóság az oktatás és nevelés területén bejelentett egyenlő bánásmódbeli problémák		Bejelentett esetek vizsgálata az OBH tevékenységének 15 évét öleli fel. Összesen 52 esetet vettem górcső alá 2005 és 2021 év között, melyeknek közös tulajdonsága, hogy mindegyik jogsértési vélelemként indult.	<p>- OBH-s határozatok: Diszkrimináció területe: Oktatás, nevelés esetei közvetlen hátrányos megkülönböztetéssel kapcsolatos beadványok, ahol „Jogsértést megállapító döntéssel” zárult az ügy a 2005 és 2020 közötti összesített adatok alapján a védett tulajdonság tipológiája szerinti 44 % fogyatékos, 30 % hátrányos megkülönböztetés, és egyéb tulajdonság, 18% egészségi állapot. 2-2% politikai, szexuális, vagy 2% Nemzetiséghez tartozás a Védett tulajdonság.</p> <p>- Fogyatékosokkal élőknek relatíve magasintű jogérvényesítési képessége</p> <p>- Látenciában maradnak kisebbségi, nemzetiségi ügyek nagy arányban.</p>
EU javaslatok elemzése		Európai Unió 2004 és 2021 közötti összes parlamenti és bizottsági dokumentum kvantitatív elemzése, melyek közül 33 338 darab betervezett javaslat oktatás, alapfokú oktatás, esélyegyenlőség, egyenlő bánásmód, méltányosság, iskola témákban	<p>- Olaszország, Franciaország és Németország kiemelten fontosnak tartották a vizsgált időszakban az oktatás területén megnyilvánuló mindenfajta megkülönböztetés csökkentését.</p> <p>- Csehország, Görögország és Hollandia nagyszámú javaslatával figyelmet szentel – lakosságárányosan Magyarországra is – az egyenlő bánásmódnak</p> <p>- Lengyelország, Spanyolország és Belgium számára az oktatási méltányosság volt az utóbbi években fontos.</p> <p>- A javaslatokban kiemelt hangsúlyt kapnak a pedagógusok szakmai, módszertani (például probléma- és megoldásorientált, kooperatív- és projektmódszer) fejlődését célzó tréningek, támogatások. A másik jellegzetes prioritás a szakképzés és a felnőttképzés, a munkaalapú tanulás fejlesztése és biztosítása.</p>

A legújabb, legátfogóbb magyarázatot adó és ezért elemzéseim fogalmi keretét választott látens diszkrimináció modell tesztelése, vagyis gyakorlatban való érvényesülésének vizsgálata azért nehéz feladat, mert ma még nincsen elegendő tudásunk arról, melyek azok a pedagógiai kultúrában jelen lévő tényezők, amelyek alapvetően befolyásolják a tanulók formálódását, vagyis nem tudjuk operacionalizálni teljes vertikumban az iskolai hatást. Ugyanis amennyiben azt szeretnénk kimutatni, pontosabban alátámasztani, hogy a hátrányos szociális helyzet transzformálódása tanulási elmaradásokká, a nevelés eredményeiben mutatkozó, előnyöket és hátrányokat jelentő egyenlőtlenséggé az iskola tevékenységének tudható be, akkor valamilyen módon „*mérhetővé kell tenni*” az iskolai hatást, a pedagógiai kultúra e kérdésben fontos sajátosságait, és úgy tűnik, ez rendkívül komplex vizsgálatot igényel.

Fenti kutatásaim kapcsán megválaszoltam kutatási kérdéseimet, megvizsgáltam hipotéziseimet, összefoglaltam tapasztalataimat, és következtetéseket vontam le a kapott eredmények alapján. Végül többféle szintű és metodológiájú javaslatot fogalmaztam meg a területi egyenlőtlenségek és főként az iskolai esélyegyenlőtlenségek, diszkriminatív eljárások vizsgálataira, helyzetelemzésére, elkerülésére, kezelésére, a méltányosabb, közel diszkrimináció-mentes oktatási rendszer kifejlesztésére, intézményi fejlesztésekre és komplex területfejlesztésre, továbbá újabb kutatási irányokra vonatkozóan is.

5 KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Az adatok elemzéséből világosan látszik, hogy a felső tagozatosok matematikából, szövegértésből elért megyénkénti átlagos pontszáma, a matematikára és a szövegértésre vonatkozó pedagógiai hozzáadott érték, valamint a családi háttérindex különösen erős korrelációt mutat egymással. Természetesen árnyaltabb a helyzet, erre egyrészt még mind a kvalitatív kutatásunkban, mind a következtetéseinkben visszatérünk, másrészt fontosnak tartjuk, hogy megvizsgáljuk a rendelkezésünkre álló adatokból képzett változóink alapján, az összefüggések valóban egyben hatások is, és milyen irányúak. Ennek érdekében statisztikai oldalról alaposabban is elemeztem, hogy hogyan is hat a területi egyenlőtlenség az iskolai teljesítményre¹². Ennek a hatásnak a kimutatása érdekében a megyék gazdasági erejének hatását vizsgáljuk az oktatási intézményekre úgy, hogy a családi háttérindex hatását „kivesszük”, vagyis CSHI-vel kontrollált parciális korrelációs számításal elemezzük a teszteredményekre és a pedagógiai hozzáadott értékekre.

Vizsgált tényezők hatása az iskolai teljesítményekre

A statisztikai elemzéssel teljesen megváltozik az eddig általános, mindenki által természetesnek tartott és közkeletű felfogás arról, amit úgy fogalmazhatunk meg, hogy a területi egyenlőtlenségek, a gyermekek szociális helyzete és családi háttere és az iskolai pedagógiai kultúra együttesen és közvetlenül hatnak a tanulási teljesítményre, és egyúttal esélyegyenlőtlenségeket hoznak létre. A családi háttér, mint változó kontrollálásával létrehozott parciális korrelációs elemzésünk azt mutatja, hogy valójában enyhe fordított korreláció van a területi adottságok és az iskolai teszteredmények és pedagógiai hozzáadott értékek között, de az sem szignifikáns. Másképpen fogalmazva nincs valódi összefüggés a területiség és a gyerekek teljesítményei között, vagyis bármely megye hasonló szociális helyzetű gyerekeinek hasonló a teljesítménye. (Ugyanezt az eredményt kaptuk, amikor településtípusonként vizsgáltuk a változókra nézve ugyanilyen parciális korrelációt.)

¹² 2785 általános iskolát vizsgáltam meg abból a szempontból is, hogy milyen összefüggések vannak a területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolák különbözőképpen mért teljesítményei között. A teljesítményeket a hazai kompetenciamérések (matematika és szövegértés teszteredmények) pontszámai, a 6-ról 8. osztályra számított matematikai és szövegértési pedagógiai hozzáadott érték alapján határoztam meg.

Az iskolákat feladatellátási helyeket) vizsgáltam meg a területi különbségek szempontjából; – ha megyei szinten nem vesszük figyelembe a szórást, hanem átlagokat nézünk, akkor – hogyan változik az összefüggés a területi adottságok és az iskolai eredmények között, ezért a fenti tesztet megismételtük úgy, hogy megyénként átlagoltuk a teszteredményeket és a pedagógiai hozzáadott értékeket is, vagyis nem az egyes gyerekek vagy egy-egy iskola eredményét vettük figyelembe, hanem egy-egy adott megyéét. Ha a területiség hatását úgy vesszük figyelembe, hogy a megyék gazdasági eredményeit (GDP/fő) és a megyénkénti átlagos tanulói, illetve iskolai teljesítményeket vizsgáljuk a statisztikák alapján, akkor a korrelációs együtthatók alapján az előző (egyéni diákokra vetített teljesítményhez) képest sokkal erősebb összefüggések mutathatók ki.

Telephelyi infrastruktúra befolyásának vizsgálata a tanulói teljesítményekre

Ebben a kutatási fejezetben a telephelyi infrastruktúra tanulói teljesítményekre gyakorolt „hatását, befolyását” vizsgáltuk meg, és ez az adatelemzés mutatott rá legvilágosabban az összefüggések közvetett és közvetlen szintjeire. Az iskola felszereltsége önmagában nincs semmilyen hatással az iskola teljesítményére. Azt feltételezhetjük, hogy a könyvtár meglétének, felszereltségének szintje, a családi háttér és a tanulói teljesítmények statisztikai összefüggése nem ok-okozati összefüggés, inkább közös okokból ered (például egyszerűen igény volt rá, a szülők elvárták, kikövetelték a létrehozását, esetleg segítettek a könyvtár létrehozásában, könyveket adományoztak az iskolai könyvtár számára, amelyre néhány kisebb településen láttunk is példát).

Pedagógusok felelősség- és jogtudatossága

A tanárok az esélyegyenlőség irányába mutató kulturális kérdések közül inkább a hagyományosabb módszereket tartották fontosnak és pozitívnak, vagyis úgy gondolták, hogy az iskolán kívüli plusz tevékenységekkel, a normál oktatáson kívüli erőfeszítéseikkel tudnak hozzájárulni az esélyegyenlőség előbbre mozdításához, ilyen a saját szervezésű ünnepség szervezése, megtartása szerintük, a kulturális eseményeken való részvétel, a színházba, könyvtárba járás, az olvasás szeretete. A hátrányos helyzetű tanulók esetén nagy hangsúlyt kapott a felzárkóztatás, a („helyzetük ellenére mégis felfedezett”) tehetségek szerepeltetése, versenyztetése.

Az iskola látens diszkriminációval kapcsolatos hatásrendszere

Az iskolai esélyegyenlőtlenségek kialakulásában a pedagógusinterjúk tanulsága alapján a pedagógiai módszertan játszik fontos szerepet, amelynek meghatározó eszköze a motiváció. A teljesítmények és a családi háttér között erős összefüggés van, ez azonban nem ok-okozati összefüggés önmagában. A szociális hátrányos helyzet nem közvetlenül oka a tanulás eredménytelenségének. A látens diszkrimináció modell a valódi okot az iskola transzformáló hatásának tulajdonítja, erre utalnak kutatásaink eredményei is.

Ez alapján a következő ábrán jelenítettük meg a tényezők egymásra hatásának folyamatát, melyből érdemes külön kiemelni, hogy a területi mutatók csak közvetetten hatnak a tanulók iskolai teljesítményére.

Magában a hatásrendszerben három fő tényező szerepel:

- Az iskola (annak kultúrája, pedagógiai módszerei, eredményességi mutatói)
- A szociális helyzet (a szociális környezet és a családi háttér)
- A térség, település jellegzetességei (és az abból adódó mutatók)

A régiók között – vagy akár a kisebb lehatárolt területek összehasonlításában is – az átlagos teszteredményeket tekintve tehát nem azért van különbség, mert az egyik régióban valamilyen regionális, területi hatás miatt jobb (vagy rosszabb) eredményeket lehet elérni, itt nem regionális különbségekről van szó, hanem arról, hogy az egyik régióban más arányban található hátrányos helyzetű gyerekek, mint a másokban¹³. Ez például azt is jelenti, hogy a „jobban elerestett”, gazdagabb régiókban csak e tulajdonság miatt nem lesz jobb az iskolák eredménye.

Az esélyegyenlőtlenségek meghatározása kapcsán az a kérdésünk, hogy mi jellemzi ezek meghatározó szerepét a tanulás eredményességére, pontosabban az összefüggésük milyen a tanulás eredményességével. A látens diszkrimináció modell szerint a tényleges hatásokat az iskola fejt ki, miközben az, hogy milyen lesz ez a hatás, milyen egyenlőtlenségeket hoz létre az iskola, az többé vagy kevésbé megfelel a szociális háttérnek és a területi egyenlőtlenségeknek. Azt a kérdést tesszük fel, hogy miközben az iskola autonóm hatótényező, de az egyenlőtlenségeket a kontextuális

¹³ Nyilvánvaló, hogy a területi adottságok és a családok szociális helyzete önmagában is összefügg, és számos társadalmi, gazdasági és egyéb folyamat „befolyásolja” egymásra gyakorolt hatásait, amelyek igen fontos kérdéseket vetnek fel, azonban jelen tanulmányunknak nem témái.

körülményeknek megfelelően hozza létre, ebben inkább a szociális helyzetben mutatkozó egyenlőtlenségeket transzformálja, vagy a területieket, vagy egyiket sem, vagy mindkettőt.

Az, hogy a terület gazdasági helyzete és ebből adódóan az adott térségben élők milyen életszínvonalon tudnak élni, vagyis, hogy mennyi munkalehetőség van, milyen lehetőségek, szolgáltatások elérhetőek stb., nagymértékben meghatározza a családok szociális helyzetét. A családok szociális helyzete is – ugyan kisebb mértékben, de – meghatározza a terület adottságait, és mindez dinamikus módon is „befolyással” van egymásra, hiszen az elvándorlók és beköltözők is alakítják, tehát az is jellemző mutató, hogy milyen irányú a társadalom és benne például a családok térbeli mobilitása (ami azonban Magyarországon a fejlett országokéhoz képest igen alacsony szintű).

Ennek példája az értelmiség, a közép- és felsőbb rétegek zöld elővárosokba költözése, vagy a legszegényebb rétegek elnéptelenedő aprófalvakba irányuló elvándorlása (ezekről a folyamatokról részletesen is közöltünk elemzéseket és szakirodalmi leírásokat, rendszerezéseket a *Az esélyegyenlőség társadalmi és területi aspektusai* c. fejezetünkben, valamint bemutatjuk saját további kutatási eredményeinket arról, hogy a fenti összefüggéseket hogyan látják és értékelik az általános iskolákban dolgozó pedagógusok című alfejezetünkben.).

Tehát a területi tényezők és a családi szociális háttér között egymással különböző mértékben összefüggő folyamatokat és jelenségeket figyelhetünk meg.

Az iskolai kultúra és az iskolai teljesítmény között hasonló módon egy oda-vissza ható befolyásrendszer mutatható ki.

Összegezve: a fenti kvantitatív kutatásaim eredményei alapján elmondható, számításaim bizonyítják, a családi, szociális háttér közvetíti a terület gazdasági, társadalmi adottságait, azonban nincs közvetlen hatással a gyerekek iskolai sikereire, kudarcaira, esélyegyenlőségére.

Maga az iskola hozza létre az esélyegyenlőtlenségeket a diákok közt azzal, hogy teljesítménnyé, mérhető eredménnyé „konvertálja” az egyenlőtlenségeket. Ezt a folyamatot a statisztikai elemzéseink bizonyítják például azzal, hogy a pedagógiai hozzáadott érték csak akkor mutat szignifikáns korrelációt az iskolai teljesítményekkel és a területi szociális helyzettel, ha nem vesszük figyelembe a családi háttérindexet, és ezek az adatok egyúttal rámutatnak arra a jelenségre is, hogy az iskola ahelyett, hogy kiegyenlítő hatással lenne az egyenlőtlenségekre, konzerválja, sőt, némely esetben növeli azokat a látens diszkriminációs modellben leírtak szerint.

Nemzetközi diszkriminációs esetek és szabályzások elemzése

Kvantitatív kutatásom eredményei azt mutatják, hogy bizonyos országok, főként Olaszország, Franciaország és Németország kiemelten fontosnak tartották a vizsgált időszakban az oktatás területén megnyilvánuló mindenfajta megkülönböztetés csökkentését.

Az EU egyik prioritása a foglalkoztatottság növelése, ezért a minőségi tudást biztosító középfokú végzettség megszerzésének támogatása az Európai Unió egyik állandó, minimum elvárása a tagállamai felé. Érdekes megfigyelni a számszerűsített adatok alapján, hogy a PISA felmérésekben a legsikeresebb országok nem jeleskedtek abban, hogy javaslatokat adjanak „kifelé” a többi tagállamnak, valamint azt, hogy Csehország, Görögország és Hollandia kiemelt figyelmet szentel – lakosságárányosan Magyarország is – az egyenlő bánásmódnak, míg Lengyelország, Spanyolország és Belgium számára az oktatási méltányosság volt az utóbbi években fontos.

Az EU ajánlások egy része arról szól, hogy a diákok színvonalas, megfelelő elméleti, gyakorlati tartalmú és hosszúságú képzések során juthassanak el odáig, hogy rendelkezzenek megfelelő ún. „*soft skillek*”-kel, kompetenciákkal, tudással és készségekkel. A lehetséges iskolaváltás eseteiben, illetve az oktatás kimeneti szakaszainál minél jobb minőségű, korszerű pályaeorientációs szolgáltatásokat kellene biztosítani.

A kutatások alapján kidolgozott javaslataimban – éppen az előzőek miatt – kiemelt hangsúlyt kapnak a pedagógusok szakmai, módszertani (például probléma- és megoldásorientált, kooperatív- és projekt módszer) fejlődését célzó tréningek, támogatások. A másik jellegzetes prioritás a szakképzés és a felnőttképzés, a munkaalapú tanulás fejlesztése és biztosítása.

6 SAJÁT EREDMÉNYEK

Folyamat-elemzés

A gyermekekre (és tanulókra) vonatkozó jogrendszer normáinak alkotmányossági értelmezése sajátos értelmet ad a törvény előtti egyenlőség fogalmának, a jogalkalmazáson túl a jogalkotásra is értelmezendő, tehát az egyenlőség elvének, mint normának a formalizációja¹⁴. A társadalmi szolidaritás hiányának következménye a közöny, a közömbösség, részvétlenség, vagy rosszabb esetben a negatív sztereotípiák, az előítéletek által kiváltott rosszindulat is lehet. Ezeknek folyamatában (input, működési, output/otcome) szabályzási és eredményességi szempontból vizsgáltam.

Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata

Több oldalról megvizsgáltam kvantitatív elemzésekkel a szociális helyzet és az iskolai teljesítmény közötti hatásokat¹⁵, melyeknek nagyon erős voltát esélyegyenlőtlenségnek definiáltam. Ezek az eredmények a következő összefüggésekre mutatnak rá:

1. A teszteredmény és a szociális helyzet között erős, a PHÉ és a teszteredmény között jóval gyengébb a kapcsolat. E ponton figyelembe kellene venni (a PHÉ-ekkel való számítás esetében) a „regresszió az átlaghoz” jelenségéből következő hatásokat. Sajnos ma erre – ismereteink szerint – nincsenek kidolgozott módszerek. Az biztos, hogy ha sikerülne figyelembe venni a hatást, akkor a hatás erősségére (a parciális étára / η /) valamivel nagyobb értékeket kapnánk.
2. A PHÉ-vel való lényegesen gyengébb kapcsolat nem jelenti azt, hogy az iskola nem működteti a látens diszkriminációt. Látszik egy nem erős, de mégiscsak meglévő összefüggés. Ez azt jelenti, hogy a PHÉ kialakulásában az iskola egy kis mértékben a szociális helyzettel összefüggő módon fejleszti a tanulókat, a jobb helyzetben lévőket egy kissé nagyobb mértékben. Ez azonban két évben bekövetkező hatás, a tipikus 12 éves iskolázás viszont hatszor ilyen két évből áll, és a hatások kumulálódnak.
3. Az igazi érdekessége, hogy az adatelemzéséből látszik, - különösen a teszteredménnyel való összefüggés esetében, - hogy a szociális helyzettel a kapcsolat sokkal erősebb, mint a területi mutatókkal. Másképpen megfogalmazva: ha veszünk két olyan tanulót, akik minden tulajdonságukban megegyeznek, csak az a különbség köztük, hogy más településtípuson járnak iskolába, vagy eltérő régióban tanulnak, vagy HH régióban, illetve nem HH régióban tanulnak, akkor e két tanuló között nem lesz különösebb eltérés a teszteredményüket vagy a PHÉ-üket tekintve. (Ez persze statisztikailag értendő.)

Az iskolai kontextuális hatás vizsgálata során (kvantitatív módon, egy 12 éves hosszúdősoros (longitudinális), nagymintás (országos, teljes mintás) dinamikus adatelemzéssel analizáltam: az iskola szelekciós hatása következtében nagyobb a tanulók társadalmi összetételében a különbség az iskolák között, mint az egyes iskolákon belül. A kontextuális effektus vizsgálata a MPHÉ alapján a tanulói CSHI és egyéni teljesítmények és az iskola szociális háttérének függvényében kimutathatóan csak a közepesen gyenge családi háttérrel rendelkező diákoknál validálható a kontextuális hatás.

¹⁴ A méltányosság és igazságosság igényének megjelenése történelmi távlatokra vezethető vissza, az esélyegyenlőség elve egyesíti magában a felvilágosodás és a francia forradalom két alapelvét, az egyenlőséget és a testvériséget (szolidaritást). Amennyiben az esélyegyenlőség megteremtésének egyik eszköze a pozitív diszkrimináció, vagyis a hátrányok csökkentése lehet, melynek a feltétele a társadalmi szolidaritás és a társadalomban keletkező javak egy részének újraelosztása.

¹⁵ Az Országos kompetenciamérés eredményeit használva megvizsgáltam, hogy egymáshoz viszonyítva milyen erős összefüggésben van egyrészt a tanulók szociális helyzetének mutatója, a CSHI, másrészt a területi hatásokat jellemző mutatók (a településtípus, valamint az iskola régiója) a tanulók teljesítményével (a tesztpontszámmal is és a PHÉ-vel is). CSHI átlag: 0,21, ez azt jelenti, hogy az átlagosnál jobb (0,1 a szórás, vagyis -2 és 2 között van az iskolák 95%-a, -1 és 1 közt van az iskolák 66%-a). A legmagasabb 1,30, a legalacsonyabb -0,62.

Az egyváltozós általános lineáris modellt (Univariate General Linear Model), azaz a kovarianciaanalízis egyszerűbb változatát alkalmazva megkaptuk azt az arányt, amely a teljesítménymutató varianciájának meghatározásában a CSHI, illetve az adott területi jellemző szerepét mutatja be (parciális éta). A táblázatban a 2016. évi OKM alapján elvégzett számítások

Mint azt már az előzőekben kifejtettük, a területi és települési különbségek mentén megfigyelhető a tanulói teljesítmények egyenlőtlensége, például a kisebb településeken tanuló diákok gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a nagyobb települések gyerekeinek eredményei.

Ezzel tisztán bizonyítottam, hogy nem a jó tanulók „húzzák fel” a gyengébben teljesítő diákokat, hanem a szelekció okozza, hogy a jobb teljesítményű, de kisebb családi háttérindexszel rendelkező gyerekek képesek bejutni az „elitebb” iskolákba. Az elemzésem arra is rámutat, hogy – a közhiedelemmel és a szakmai vélekedések nagy részével ellentétben – a kontextuális hatást jelentősége sokkal kisebb, mint azt általában feltételezik¹⁶.

A saját számításaink során a szociálisan hátrányos környezetből érkező gyerekeket vizsgáltuk meg, és azt találtuk, hogy közülük a jobb eredményeket produkáló gyerekeket „vonzák inkább magukhoz” az átlagosnál jobb szociális háttérű iskolák. Az átlagosnál jobb eredményeket produkáló gyerekek bármilyen iskolában jobb eredményeket érnének el az ugyanolyan szociális háttérű, de alacsonyabb teljesítményt mutató társaikhoz képest. Nem az iskola – a „jobb” iskola – jobb pedagógiai teljesítményéről, illetve nem az ilyen iskolák esélyegyenlőtlenség csökkentésében elért jobb eredményeiről van szó, hanem sokkal inkább egy „egyszerű” szelekciós jelenségről.

Összefüggések és egyenlőtlenségek elemzése

A 2014–2016 közötti adatok alapján 2785 általános iskolát vizsgáltam meg abból a szempontból is, hogy milyen összefüggések vannak (a telephelyek megyei szintű felosztása szerint) a területek gazdasági adottságai, a szociális háttér és az iskolák különbözőképpen mért teljesítményei között. A teljesítményeket ismét az OKM matematika és szövegértés teszteredmények pontszámai, a 6-ról 8. osztályra számított matematikai és szövegértési pedagógiai hozzáadott érték alapján határoztuk meg.

Az iskolákat (FEH=feladatellátási helyeket) vizsgáltuk meg a területi különbségek szempontjából, amelyeket úgy határoztunk meg, hogy az egy főre jutó GDP-t vettük alapul (ld.: az erre vonatkozó táblázatot a Mellékletben) megyék szerinti felosztásban. Azt szerettük volna tudni, hogy – ha megyei szinten nem vesszük figyelembe a szórást, hanem átlagokat nézünk, akkor – hogyan változik az összefüggés a területi adottságok és az iskolai eredmények között, ezért a fenti tesztet megismételtük úgy, hogy megyénként átlagoltuk a teszteredményeket és a pedagógiai hozzáadott értékeket is, vagyis nem az egyes gyerekek vagy egy-egy iskola eredményét vettük figyelembe, hanem egy-egy adott megyéét.

Ha a területiség hatását úgy vesszük figyelembe, hogy a megyék gazdasági eredményeit (GDP/fő) és a megyénkénti átlagos tanulói, illetve iskolai teljesítményeket vizsgáljuk a statisztikák alapján, akkor a korrelációs együtthatók alapján az előző (egyéni diákokra vetített teljesítményhez) képest sokkal erősebb összefüggések mutathatók ki.

Az érdekérvényesítés képességének és területi vetületeinek vizsgálata az ombudsmani panaszok elemzésével

Az egyik kutatási kérdésünk arra vonatkozott, mennyiben függ össze az érdekérvényesítő képesség a területi tényezőkkel, mennyiben és milyen módon „befolyásolja” egy adott térség gazdasági vagy más adottsága a lakosok asszertivitását. A magyarországi esélyegyenlőtlenséggel, diszkriminációval, egyenlőtlen bánásmóddal kapcsolatban felmerülő problémák egy része az állami és nem állami jogvédő szervezeteknél csapódik le, más része pedig rejtett marad.

Vizsgálatunk az Alapvető Jogok Biztosának Hivatala könyvtárában hozzáférhető dokumentumok és az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala által rendelkezésünkre bocsátott iratok alapján elemzi az általános és az oktatási, iskolai témájú, emberi jogokkal kapcsolatos bejelentéseket.

¹⁶ Ezt a kutatási eredményünket erősíti meg Nahalka–Zempléni 2014-es kvantitatív kutatása, amelynek során a matematikából tehetséges heterogénebb, illetve homogénebb osztályba járó tanulók eredményességét hasonlították össze. Itt is a kontextuális hatás volt a vizsgálat tárgya a jobb tanulók esetében. A kutatás azt bizonyította, hogy a tehetséges tanulókat egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben veszélyezteti a „lehúzó” erő, vagyis az a hatás, hogy a gyengébb tanulókkal együtt, egy csoportban tanulva romlanak a felső 15%-ba tartozó teljesítményrel rendelkező diákok eredményei. (Nahalka, Zempléni 2014)

A diszkriminációval, egyenlőtlen bánásmóddal kapcsolatban felmerülő panaszok között kiemelten vizsgáljuk az oktatási témájú beadványokat, amelyek – az ombudsman elmondása szerint – a kisebbséggel kapcsolatos panaszokat a legtöbb esetben nem tartalmazzák, mert az külön irodára tartozik.

A területi esélyegyenlőtlenségeket bemutató fejezetünkben éppen erre a jelenségre utaltunk, vagyis az érdekérvényesítési képességnek a centrum-periféria (Káposzta 2013, Nemes Nagy 1996, 2009, Pál 2013) viszony mentén megjelenő különbségeire. Az ott jellemzett három modell jellegű megközelítésből főként a földrajzi és a társadalmi centrum-periféria modellek (Lengyel, Rechnitzer 2004) szolgálhatnak magyarázatul az érdekérvényesítési képesség különbségeire, valamint a csomóponti távolságok, mivel megmutatják az elérhetőségi nehézségeket. A területi jellemzők természetesen számos társadalmi jellegzetességgel is együtt járnak, amelyek együttes hatása áll a kapott értékek mögött (Melléklet 30. táblázat). Ezek közül az egyik lényegesnek gondolt szempont a lakosság iskolázottsága, ezért ennek a megyei mutatóit összevetettük az általunk kapott értékekkel.

Összefüggések és egyenlőtlenségek elemzése

Kvalitatív kutatásaim alátámasztják és indokolják kvantitatív eredményeimet, hogy milyen nagy mértékben okozzák társadalmi értelemben az esélyegyenlőtlenséget az előítéletek¹⁷, sztereotípiák és az azokból eredő megkülönböztetés, a negatív diszkrimináció. A kutatásokban sokszor nagyon nehéz ezeket a fogalmakat és folyamatokat szétválasztani, operacionalizálni, ez, mint kritika, több helyen felmerül (Erőss, Gárdos 2007), valamint akadály lehet, hogy a megkérdezettek csak nagyon tudatosan szűrt válaszokat adnak.

Alapvetően ebben a dolgozatomban egy szokatlan, de megoldásközpontú nézőpontból tekintek rá az esélyegyenlőtlenségekre, és itt visszautalnék a törvényekben, irányelvekben és szabályozókban felsorolt védett tulajdonságokra. Abban az esetben értelmét veszti ugyanis az, hogy a társadalomnak, a jognak, vagy akár érdekvédőknek védeniük kell egyes csoportokat, ha egyszerűen önmagában az emberi méltóság és egymás minimális megbecsülése valósul meg egy adott társadalmon belül, ha valóban betartjuk annak tiszteletét, hogy minden ember más.

A jog egy társadalom erkölcsi rendszerének meghatározója, etikai szubsztanciájának az összetevője. Az oktatási intézményekben, ahol különösen erős lehet az alá-főlérendeltségi viszony, amely egy zárt világ egyedi szabályokkal, megjelenhet a kiszolgáltatottság, a szerepek tisztázatlansága, visszaélés, emberi konfliktusok, szabályozatlanság vagy túlszabályozás stb.

Mindezt különösen fontos a morális zavarok megelőzése, a lehetséges összeütközések és visszaélések megoldása, amely közös szabályismeretet, célkitűzést igényel, valamint a morális szabályok és előre rögzített magatartásformák kereteinek ismeretét, megértését és betartását igényli¹⁸.

Az oktatásrendszer és annak szabályozása

Az oktatásrendszer és annak szabályozása folyamatos változás alatt van, kritikák kereszttüzében, számtalan külső hatás, szándékolt és véletlen változás, látható és láthatatlan, értékelt és elemzett, valamint soha ki nem mondott, tabunak számító jelenségek egyaránt befolyásolják. Nyilvánvaló, hogy nem csak a hatások iránya, de erőssége, a függőségi szintek, az externáliák és a belső folyamatok is erősen meghatározzák az iskolarendszer működését és hatékonyságát.

Ahhoz, hogy mindezen folyamatok és paradigmák változásait áttekintsük, a fogalomrendszerének fejlődését, a gyermeknevelés, oktatás társadalmi és jogi felfogásának változásait szeretném bemutatni interdiszciplináris megközelítésben, amelynek részét képezi a filozófiai háttér (egyenlőség, szolidaritás, fejlődés, szabadság és felelősség) társadalomtudomány és elmélet-történet (szociológia,

¹⁷ A mai Magyarországon működő előítéletekről további értékes gondolatok: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék tanulmányozatában.

¹⁸ Erről bővebben:

Mihály Ottó (2001): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban, Új Pedagógiai Szemle

gazdaságföldrajz, pszichológia), jogelmélet és –gyakorlat (egyenjogúság, méltányosság, felelősség, igazságosság, egyenlő bánásmód, gyermeki¹⁹ és oktatáshoz való jogok stb.)

A Szociális Jogok Európai Bizottsága az oktatáshoz való joghoz speciális analízis-rendszert vezetett be, melynek kulcsfogalmi a rendelkezésre állás, hozzáférhetőség, elfogadhatóság és adaptálhatóság (összhangban az ENSZ gazdasági, szociális és kulturális jogokkal foglalkozó bizottságának megközelítésével). Eszerint az oktatás hozzáférhetőségét korlátozó intézkedéseknek indokoltnak és előre láthatónak kell lenniük, törvényes és legitim célt kell szem előtt tartaniuk és nem lehetnek diszkriminatívak²⁰.

Kirekesztés, egyenlőtlen bánásmód és szelekciós hatás

A szociálisan hátrányos környezetből érkező gyerekeket vizsgálatánál bizonyítottam, hogy közülük a jobb eredményeket produkáló tanulókat „vonzák inkább magukhoz” az átlagosnál jobb szociális háttérű iskolák. Az átlagosnál jobb eredményeket produkáló gyerekek bármilyen iskolában jobb eredményeket érnek el az ugyanolyan szociális háttérű, de alacsonyabb teljesítményt mutató társaikhoz képest, tehát ez is egy látens diszkriminációs folyamat feltárása, melyben az iskola – a „jobb” iskola – jobb pedagógiai teljesítményéről, illetve nem az ilyen iskolák esélyegyenlőtlenség csökkentésében elért jobb eredményeiről van szó, hanem sokkal inkább egy „egyszerű” szelekciós jelenségről. Ugyanez a folyamat játszódik le negatív előjellel, fordított irányban a rosszabb teljesítő gyermekek szelekciója esetén.

Az esélyek egyenlőtlensége több okból adódhat. A legjellemzőbb esetekben a nem mindenki számára azonos bánásmódot vagy lehetőséget biztosító társadalmi intézményrendszerekben fordul elő. Ez bizonyos országokban, bizonyos esetekben törvénybe ütközik, de nem mindig, azonban általában tisztességtelen, vagy legalábbis méltánytalan. Ilyen például a nőkkal szembeni negatív megkülönböztetést eredményező viselkedési mód, vagy bizonyos kisebbségek munkaerőpiaci hátrányai. Megemlíthetjük itt az oktatáshoz való hozzáférés és a közlekedés, a szolgáltatások elérhetőségének és minőségének területi egyenlőtlenségét is.

Mindezeket összefoglalva a többségtől különböző, negatív irányban mennyiségileg eltérő, mérhető hátrányokat is esélyegyenlőtlenségnek nevezhetjük, ilyen például a hátrányosabb helyzetűek (nők, kisebbségek) vagy a szegényebb országokban élők rosszabbul megfizetett munkája, vagyis – ahogy írtuk – ez mennyiségben mérhető, tisztán kimutatható egyenlőtlenség, amely aztán az érintettek életésélyeire is negatívan hat.

Az esélyek egyenlőtlenségét eredményezheti bizonyos készségek, képességek hiánya, amely bizonyos esetekben közvetlenül, más esetekben csak az előítéletek, az igazságtalan hátrányos megkülönböztetés miatt okoz hátrányos helyzetet az érintetteknek²¹. Ebben a megközelítésben hátrányos helyzetű lehet egy gyermek akkor is, ha jó anyagi körülmények között él, ha városban lakik, ha nincsen sok testvére stb.

Másokhoz képest nehezebb az iskolai helyzete annak a gyermeknek, aki

- valamilyen kisebbség tagja, ebben az esetben a családban használt nyelvezet eltérhet az iskolában használttól, valamint az otthoni kultúra, szokások az iskola által képviselt kultúrától, szokásoktól (Torgyik, Karlovitz 2006);
- külföldi állampolgár, ez esetben (hasonló módon) anyanyelve eltérhet az iskola nyelvétől, a családi kultúra, szokások az iskola által képviselt kultúrától, szokásoktól, korábbi iskolai szocializációja, tanulmányainak jellege és tartalma a magyarországi iskoláétól (Feischmidt, Nyíri 2006; Vámos 2004; Réthy, Vámos 2006).
- a gyermeknek személyiségének jellemzői vagy tanulási nehézségei is jelenthetnek szocializációs hátrányt (Réthy, Vámos 2006); vagy tartósan beteg (például: cukorbeteg);

¹⁹ Erről bővebben: Dr. Bíró Endre: Gyermeki eljárásjogok <https://adoc.pub/gyermeki-eljarasjogok.html> (2021. 11. 03.)

²⁰ Szociális jogok Európai Bizottsága.

²¹ „A hátrányos helyzet a szegénység kapcsán, viszonyfogalom. Pedagógiai megközelítésben – ezen túlmenően – minden olyan esetben hátrányosnak tekinthető egy gyermek helyzete, amikor az számára a szokásosnál és átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő a személyiségfejlődésében, tanulási eredményei elérésében, iskolai életminőségében”. (Réthy, Vámos, 2006)

- előítéletnek bármely szempontból kitett gyerek vagy ezen a téren fenyegetett (Feischmidt 2013; Vámos 2004, Forray R. 2001; Csepeli, Závecz 1995)

Fenti nehéz helyzetek kialakulásának okait vizsgáltam többek között a 3.4. és 3.5. fejezetben. Mint bevezetőmben már említettem, az esélyegyenlőséget ideális, ámde nem elérhető társadalmi célkitűzésnek tekintem, és mint ilyet vizsgáljuk a különböző társadalmak viszonyai közt.

7. KONKLÚZIÓK

Az esélyegyenlőség elvét több ország alkotmánya, így az Európai Unió alapdokumentumai²² és az abból következő szabályzások is rögzítik²³. Az Európai Közösség alapító egyezményének 6. cikkelyében (tilalom nemzeti hovatarozás miatti diszkriminációval kapcsolatban), valamint a 119. cikkelyében (a nők és férfiak egyenlő bérezése) is szerepel.

Az *Amszterdami szerződés*²⁴ hatálybalépésével egy új, a diszkrimináció tilalmáról szóló 6/A cikkely erősíti meg az esélyegyenlőség elvét. Ezen új cikkely célja, hogy a Tanács megtehesse a szükséges intézkedéseket mindennemű, nembeli, etnikai hovatarozáson, koron, vallási, lelkiismereti és szexuális érdeklődésen alapuló diszkrimináció leküzdése érdekében.

A hazai jogalkotásban nem sokkal a rendszerváltás után merült fel a politikai igény a diszkrimináció elleni jogintézmények és a jogrendszer ilyen irányú továbbfejlesztésére. 2004-ben lépett hatályba az egyenlő bánásmódról szóló törvény (Az egyenlő bánásmódról szóló 2003. évi CXXV. törvény). Ezt esélyegyenlőségi vagy antidiszkriminációs törvényként is szokták emlegetni.

A törvényben nevesített védett tulajdonságok és a törvény előtti egyenlőség apriori módon a jogalkalmazásra irányadó elvként minden személyre egyformán vonatkozik. A hazai szabályozás értelmében a törvény előtti egyenlőség²⁵ alkotmányi párja az eljárási jogok között rögzített bíróság előtti egyenlőség²⁶.

A jognak makro-, mezo- és mikroszinten oktatási ügyekben fontos funkcionális szerepe van, így az általános jogelvek alkalmazása hozzájárul az iskolai közösségen belül az emberi kapcsolatok egyensúlyához és specifikus módon alkalmazható az iskolai közösség keretei között, hiszen a fejlődésben lévő gyermek, azaz különösen sebezhető személy személyiségi jogait is érinti. A konkrét célok az oktatási rendszer bizonyos területein kialakítandó állapotokat, minőségeket írnak le. Ezek a részcélok a következők lehetnek (erősen kötődve az esélyegyenlőtlenségek és a szelekció csökkentéséhez)²⁷:

²² https://europa.eu/european-union/documents-publications/official-documents_hu

²³ Tanács 2000/43/EK irányelve (2000. június 29.) a személyek közötti, faji vagy etnikai származásra való tekintet nélküli egyenlő bánásmód elvének alkalmazásáról (HL L 180., 2000.7.19.) és a Tanács 2000/78/EK irányelve (2000. november 27.) a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód általános kereteinek létrehozásáról (HL L 303., 2000.12.2.)

A Tanács 2004/113/EK Irányelve A nők és férfiak közötti egyenlő bánásmód elvének az áruhoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés, valamint azok értékesítése, illetve nyújtása tekintetében történő végrehajtásáról; (2004.12.21. HU Az Európai Unió Hivatalos Lapja L 373/37)

Zöld könyv 2004. május 28. – Egyenlőség és megkülönböztetésmentesség a kibővített Európai Unióban (COM(2004) 379 végleges) Megkülönböztetésmentesség és esélyegyenlőség mindenki számára – Keretstratégia, Brüsszel (1.6.2005; COM(2005) 224 végleges)

A Bizottság (2006/33/EK) határozata: Az etnikai kisebbségek társadalmi integrációjával és teljes mértékű munkaerőpiaci részvételével foglalkozó magas szintű szakértői csoport létrehozásáról;(L 21/20 HU Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2006.1.25.)

²⁴ Az amszterdami szerződés az európai integráció alapvető szerződéseinek egyike, amelyet 1997. október 2-án írtak alá, és 1999. május elsején lépett hatályba.

²⁵ 2016. évi CL. törvény az általános közigazgatási rendtartásról 2. § [A jogszerűség elve] (2) *A hatóság a hatásköre gyakorlása során a) a szakszerűség, az egyszerűség, az ügyféllel való együttműködés és a jóhiszeműség követelményeinek megfelelően, b) a törvény előtti egyenlőség és az egyenlő bánásmód követelményét megtartva, indokolatlan megkülönböztetés és részrehajlás nélkül,*

29. § [Általános szabályok] (1) A kiskorút, a cselekvőképtelen és a cselekvőképességében részlegesen korlátozott nagykorút, valamint a fogyatékkal élő személyt a közigazgatási hatósági eljárásban fokozott védelem illeti meg, ezért a) tárgyaláson történő meghallgatására csak abban az esetben kerülhet sor, ha az eljárásban részt vevő más személyek jelenlétében történő meghallgatása az érdekeit nem sérti, b) lehetőség szerint lakóhelyén kell meghallgatni, c) akkor hívható fel személyes nyilatkozattételre és akkor hallgatható meg tanúként, ha ezt állapota megengedi és személyes nyilatkozata vagy tanúvallomása más módon nem pótolható, valamint d) az egyenlő esélyű hozzáférést számára biztosítani kell.

²⁶ 2011. évi CLXI. törvény a bíróságok szervezetről és igazgatásáról 7. § *A bíróság előtt mindenki egyenlő.*

²⁷ [Agóra Oktatási Kerekasztal záródokumentuma - PDF Free Download \(docplayer.hu\)](#) (2021.04.01)

1. A helyi (térségi, intézményi és pedagógusi, oktatói) autonómia.	Decentralizált, de eredményesen és hatékonyan működni tudó közoktatási fenntartói struktúra. Szektorsemlegesség az oktatásfinanszírozásban.
2. Az adaptív pedagógiai	Innovatív módszertan, gyakorlat széleskörű érvényesülése a magyar oktatásban.
3. Inkluzív/befogadó, komprehenzív	Személyiségfejlesztő, heterogenitás és kompetencia-menedzsment az oktatásban.
4. Munkaerőpiaci szükségletek és flexibilitás	Korszerű, a munka átalakulásához igazodó, a karrier-esélyeket növelő, a változásokhoz való alkalmazkodást formáló szakképzés.
5. Közoktatási tartalmi szabályozás.	Az adaptív pedagógia érvényesülésének és a helyi innovációs folyamatok kibontakozásának támogatása
6. Államilag támogatott képzések arányának jelentős növelése.	A felsőoktatás kapuinak tágra nyitása újra, a képzés diverzifikálása, új képzési programok megjelenése. (Agora, 2017.)
7. Élethosszig tartó tanulás (LLL)	Felnőttképzés esélykülönbségeket csökk. szerep-segítő szabályozás, finanszírozás.

A célok elérését szolgáló szabályzási és oktatáspolitikai megoldási javaslatok

1. Oktatási esélyegyenlőtlenség, társadalmi hátrányok kezelésére jogrendszer és stratégia	Komplex, átfogó, az oktatási területen túlmutató megközelítés szükséges. Ágazatok közötti és lokális együttműködések, a szülőkkel, munkahelyekkel való kooperáció, ennek jogszabályi feltételei, támogatása.
2. Decentralizált, lokális rendszer a közoktatásban. Kistérségi (járási szintű), önkormányzati alapokra épülő intézményfenntartás	Jogszabályi változtatások, azok végrehajtása, az új fenntartói rendszer intézményi és finanszírozási feltételeinek biztosítása. A fenntartói rendszer átalakításának keretében az intézmények gazdasági, szervezeti, személyi és pedagógiai tartalmi döntési lehetőségeinek (autonómia) lényeges kiterjesztése. Konzultatív szakmai felügyeleti (inkább műhely-jellegű) rendszer
3. Kötelező óvodáztatás alapelve	Flexibilis kezelési mód: be- és kilépés, óvodába járás Az iskolaérettség megállapítása (szakember, szülő együtt dönt)
4. Deszegregációs program	Széles társadalmi bázison történő deszegregációs program kialakítása, a program végrehajtása
5. Intézményi struktúra reformja a közoktatásban.	A szelekció visszaszorítása, hosszabb idejű általános képzés, a szakképzés kezdetének későbbre helyezése ²⁸ . Szakmai alternatívák, társadalmi egyeztetési folyamatok.
6. Tartalmi szabályozás szakmai egyeztetéseken alapuló transzformációja, (NAT és kerettantervek).	Helyi tantervek, az esélyegyenlőtlenségek előtt álló egyik legkomolyabb akadály elhárítása, differenciált, személyre szóló pedagógiai munka. Hasonló megújulás a tanító- és tanárképzés rendszerében, a felsőoktatásban, (bár a kutatás szerint ez már több helyen megoldott.)
7. Oktatástámogató szakszemélyzet	Oktatástámogató szolgáltatások az iskolákban, szakszolgálatoknál. Jogszabály szerint ²⁹ járó szolgáltatások finanszírozási és humánerőforrás keretének biztosítása.
8. Tankötelezettségi korhatár visszaállítása 16-ról 18 évre	Kimaradókat segítő megoldásoknak; például műhelyiskola, egyéb tanulásszervezési és duális (oktatás+munka) megoldások.
9. Körzetesített közoktatási rendszer, szabad iskolaválasztás racionális korlátozása	Beiskolázás szabályozásának kritikus felülvizsgálata, Szociális alapú ösztöndíjak Jogszabályi háttér átalakítása a szelekciós folyamatok kiküszöbölése érdekében, megfelelő jogszabályokban az iskolai körzetekben jellemző társadalmi összetétel iskolában való tükröztetése, meglévő szabályok szigorítása, betartásuk számon kérhetőségének biztosítása. Technikumi képzésben nem szakirányú továbbtanulás lehetőség
10. Oktatáskutatás és az oktatási fejlesztéspolitika innovációja	Stabil finanszírozásának törvényi garantálása Oktatási fejlesztéspolitika megújulása EU-s támogatások szalmi kontrollingja; Stratégiai tervezés az esélyegyenlőséggel és az iskolai szelekció felszámolásával kapcsolatos fejlesztések prioritást élveznek; Központi fejlesztések mellett a helyi, kistérségi innovációk előnyben részesítése; Köz- és felsőoktatás egyes szegmenseinek megújítását célzó pedagógiai, módszertani kísérleteket jogilag és finanszírozási megoldásokkal lehetővé kell tenni.
11. Az értékelési, minőségbiztosítási folyamatok megújítása	Oktatási rendszer egészében tekintettel az egyes szintek (óvodák, iskolák, felsőoktatás) sajátosságaira: az esélyegyenlőtlenség és a szelekció csökkentése szempontjának előtérbe állítása az értékelési folyamatokban.

2. táblázat: Oktatáspolitikai stratégiai célok és operatív megvalósításuk, javaslatok az iskolai az esélyegyenlőtlenségek és a szelekció csökkentésére (Agora Szakértői Kerekasztal alapján saját szerkesztés)

Szakmai, szakmapolitikai alternatívák kidolgozására szakértők, szakértői csoportok, civil szakmai szervezetek felkérése minden olyan kérdésben, amelyben a későbbiekben a négyéves ciklusban jelentős döntéseket kell hozni. Az esélyegyenlőtlenségek csökkentését is szolgáló, jelentős EU támogatásban részesült programok kivitelezésének áttekintése, elemzése, az ebből levonható következtetések, az értékelés nyilvánosságra hozása. Ha voltak visszaélések, akkor megfelelő jogi eljárások indítása.

A tankerületi rendszer nem szüntethető meg azonnal, azonban lehetséges a fenntartókhöz és az intézményekhez rendelt döntési jogosítványok egy részének azonnali törvényi átrendezése, az autonómia számos elemének biztosítása.

Az iskolák szociális összetételével igazolható, hogy a szelekció és a látens diszkrimináció már a bemeneti oldalon milyen erősen hat, hiszen a rossz CSHI-átlaggal rendelkező iskolákban a következő

²⁸ Az egyik lehetséges megoldás a 10 + 2-es szisztéma kialakítása.

²⁹ Jogszabályban kell biztosítani a különböző szektorok – gyermekvédelem, szociális terület, egészségügy stb. – együttműködését. Fel kell építeni az online és személyes központi segítő szolgáltatások (pl. tájékoztatás, felvételi felkészítés) rendszerét.

években sem javultak szignifikánsan a számok, ugyanígy magasabb értékeken nagyjából stagnálnak a jó átlaggal rendelkező intézmények. A területi egyenlőtlenségeket, valamint a jelenségeket, tapasztalatokat, az iskolai esélyegyenlőtlenség kutatásának eredményeit leíró fejezetekben ismertetett szegregáló hatás és a „lábbal szavazás” jelensége tehát területi szempontból meghatározó, és a teljes oktatási rendszer nemkívánatos polarizációját fenntartja, illetve erősíti már az input szakaszban. A területi egyenlőtlenségek figyelembevételével, statisztikai módszerekkel vizsgáltam meg a különböző adottságú iskolák pedagógiai hozzáadott értékét, és azt láthattuk, hogy a tanulói teljesítményeket az oktatás célzott – de nem mindig hatékony – fejlesztő hatásánál jobban „befolyásolja” a családi háttérük.

Az esélyegyenlőtlenség erősödésének következő okozója az iskola működésébe „beépített” látens (és némely esetben explicit) diszkrimináció, amely a diákok hozott, szerzett képességei közül csak az iskola saját kultúrájának megfelelőt ismeri el helyesnek, használhatónak és értékelendőnek, a többi deficitnek tekinti. E két alapvető folyamat – mint láthatjuk – igen erősen befolyásolja a diákok előmenetelét (és az abból következő későbbi lehetőségeit), amelyeknek számszerű leképeződése a teljesítménymérés; a tanulók teszteredményein az iskola hatékonysága és „mellékhatásainak” egy része lemérhetővé tehető.

Vizsgálataim igazolták, hogy a családi háttér jóval meghatározóbb, mint a területi tényezők, vagyis azok csak közvetett hatást gyakorolnak a diákok tanulási eredményeire. A térségekben a történelmi, társadalmi, gazdasági folyamatok révén kialakuló szociális összetétel az, amely „befolyásolja” az iskolai eredményeket, azaz ez transzformálódik az iskolában esélyegyenlőtlenséggé.

8. ÖSSZEGZÉS JAVASLATOKKAL

E disszertáció kiindulási pontja az a hazai trend volt, amely számszerűsíthetően, nemzetközi összehasonlításban is kirívó mértékben a szociális hátrányokat tanulási hátránnyá transzformálja.

A magyarországi méltányos alapfokú oktatás fő szempontja az lenne, ha az eddigi, bizonyíthatóan növekvő tendenciát sikerülne megfordítani és csökkenne az esélyek különbsége. Ez nem csak a gyermekeket érinti hátrányosan, hanem hosszú távú folyamatokat indukál, mely a társadalom alacsony presztízsű csoportjaiba tartozó (például roma és/vagy kisebb településen élő) felnövekvő generációk számára igazságtalanul hátrányos helyzetet hoz létre, amely a XXI. századi Magyarország számára a nemzeti számlákban is kimutatható veszteséget jelent, hiszen tehetségek vesznek el, az alapkompenciák (szövegértés, logika stb...) és a mai munka világának kompetencia-követelményei (innovativitás, kreativitás, digitális írástudás) mind alacsonyabb szinten vannak, így csökken a társadalom adottságotenciálja is.

Kutatás összegzése

2009 óta végzett szakirodalmi elemzéseim valamint 2014-2021 között elvégzett primer kutatás-sorozatomban (iskolai-, jogeseti és adat-elemzések, pedagógus és szakértői interjúk, diákokkal végzett terepkutatások) multidiszciplináris módon az alapfokú oktatás jelenlegi helyzetével, problémáinak okaival, felelősségi rendszerével foglalkoztam, a válaszok azonban mind egy irányba mutattak, mégpedig a gyermekcentrikusabb (színes módszertant használó, motiváló, egyéniséget elismerő és látens diszkriminációt megszüntető) általános iskola-rendszer bevezetésére, amelyhez egyrészt a jelenlegi oktatási és azon belül is az értékrendbeli és a iskolai (szervezeti, módszertani, pedagógiai, kommunikációs) kultúra és gondolkodásmód változására, másrészt oktatáspolitikai (színvonalas és sokakat bevonó, továbbá gazdasági és presztízsbeli) fejlesztésre van szükség.

Mint az ombudsmani jelentések és OBH határozatok elemzéséből kimutattam a szegregáció és az explicit, közvetlen diszkrimináció (társadalmilag rendkívül veszélyes jelenségek, azonban) viszonylag könnyen bizonyíthatóak, bizonyos esetekben szankcionálhatóak vagy – jobb esetben – javíthatóak. A közvélekedés is úgy tartja, ezek a valódi problémák, azonban ezek csak a gyökérproblémának tünetei, kezelésük tehát tüneti kezelés. A valódi, tömeges hátrányokat a rejtett, ún. látens diszkrimináció

okozza, azzal, hogy az iskolarendszerben az elvárások egységesítettek és a normák a többségi középosztály kultúrájára (nyelvezetére, műveltségére, értékrendjére, tudására, magatartásmintáira) épülnek. Alapvető pedagógiai paradigmaváltásra van szükség: legyen uralkodó az a szemlélet, hogy a gyerekek közötti különbségeket nem színvonalbeli különbségnek kell tekinteni, s hogy értékékként kell kezelni a tudások és képességek sokszínűségét.

Következtetések összegzése

A szegregáció olyan szelekció, amely együtt jár nyílt vagy látens diszkrimináció megvalósulásával. A szegregáció minden formáját elítéljük, azonban veszélyesnek tartjuk a kérdés túlzott középpontba állítását³⁰. A szegregáció megszüntetése ugyanis önmagában egyáltalán nem oldja meg az itt bemutatott problémákat, nem csökkentené lényegesen az esélyegyenlőtlenségeket, a nyílt és látens diszkriminációnak, a megfelelő pedagógiai kultúrának ebből a szempontból sokkal nagyobb befolyása és jelentősége van.

Az együttnevelésnek nem a tanulási eredményesség javítása szempontjából van jelentősége, hanem általános nevelési céljaink szempontjából: a gyerek- és fiatalkori szegregáció megakadályozza, hogy az eltérő társadalmi rétegekhez tartozók megtanuljanak egymással együttműködni, csökkenti a megértésre, a toleranciára nevelés eredményességét. A hátrányos helyzetű csoportok elkülönülése diszkrimináció nélkül is csökkenti életesélyeiket, mivel kisebb esélyük van megfelelő társadalmi tőke, személyes kapcsolatrendszer kialakítására, nem találkoznak számukra pozitív mintát adó vonatkoztatási csoporttal.

Az integráció társadalmi elfogadtatása szempontjából fontos kutatási eredmény, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jelenléte – bizonyos határok között – nem rontja, sőt javítja a jobb tanulók teljesítményét.

A szelektív iskolarendszer a tehetségnevelésre is negatívan hat: a tehetségnevelés bázisa szűk, ez okozhatja, hogy a nemzetközi vizsgálatokban a magyar tanulók között a „jobbak” teljesítménye rosszabb, mint az átlagosaké vagy a rosszaké. A látens diszkrimináció tovább szűkíti a nem átlagosak (vagyis az egy bizonyos követelményszinttől eltérő „tehetségesek” és az „átlagnál gyengébbek. leszakadók, felzárkóztatandók”) mozgásterét, számtalan kudarcélményt okoz mindkét csoport számára.

A pozitív diszkrimináció, a felzárkóztatás, a hátránykompenzáció, a deszegregáció, a szelektív rendszer és egyenlőtlen bánásmód megszüntetése, az erőltetett integráció szükségessége mind egyetlen gyökérokra vezethető vissza: arra, hogy már kialakult a rendszerben a látens diszkrimináció okozta esélyegyenlőtlenség, ami számtalan méltánytalansággal, a gyermeki és emberi jogok 'észrevétlen' sérüléseivel jár együtt. A – bármely szempontból a mai rendszerben kisebbségben maradt, „hátrányosnak” mondott – gyerekek oktatása, megfelelő feltételek esetén méltányos és személyreszabottan gyerekközpontú együttnevelésük az – ugyanabban a szempontrendszerben – „többséginek” tekintett diákokkal természetes és komplex kompetenciafejlesztésen alapuló oktatásuk szociális helyzetüktől függetlenül fontos esélyegyenlőségi, emberi jogi kérdés.

A mai kornak megfelelő iskola szükségességének felismerése, szempontrendszerének megértése, kialakítása komoly társadalmi haladást és a fejlődés megalapozását jelenti, míg figyelmen kívül hagyása a társadalom töredezettségét, az előrehaladásunk megrekedését jelenti. A jelenlegi, látens diszkriminációval terhelt és szelektív iskolarendszer kívánatos alternatívája nem a mindenki számára egyre jobban egységesített tananyag, az egyenlősített elvárásrendszer és bánásmód, hanem az elkülönülés nélküli emberi és módszertani sokszínűség, személyre-szabottság.

A kutatásaink (mind az iskolai infrastruktúrára vonatkozó kvantitatív, mind a pedagógusok megkérdezésével végzett kvalitatív kutatásunk) egyértelműen azt mutatták, hogy semmilyen összefüggés nincs a tanulók iskolai sikeressége és a területenként, illetve telephelyenként változó iskolai infrastrukturális fejlettség között. Ez nem azt jelenti, hogy nem számítanak az oktatásban a

³⁰ [Méltányosság – tézisek | Agóra Oktatási Kerekasztal \(agoraoktatasi.hu\)](#) (2020.12.12.)

környezeti és infrastrukturális feltételek, hogy nem érdemes az épületre, a felszereltségre, a technológiai fejlesztésre költeni, ez sokkal komplexebb kérdés.

Az oktatás folyamatában kiemelten fontos szerepe lehet a jól átgondolt, igényesen kiépített iskolai környezetnek, a modern technikának, a gyerekbarát módon bútorozott termeknek, fejlesztő hatású, jól használható, tartós és érdekes udvari és beltéri játékoknak, de mindez csak az emberi feltételek gyökeres átalakítása után hozhat valódi változást. Az iskolarendszer modernizálása, fejlesztése tehát nemzetgazdasági, stratégiai szempontból egy ország egyik legfontosabb, jövőformáló ágazata. Azonban a látens diszkrimináció kiküszöbölése annak megértését jelenti, hogy maga az iskolarendszer vált át bizonyos jellemzőket, adottságokat hátrányokká, tehát a szabályzáson, a szemléletmódon és a módszereken, folyamatokon kell változtatni, nem pedig a már hátrányossá vált gyerekek sorsát, kialakított helyzetét kompenzálni.

Azt is tapasztalhattuk, hogy számos iskolában, többek között a szinte csak HH-s és HHH-s gyerekeket oktató intézményekben is nagyon sok helyen nemcsak a modern technológia használatát zárják ki az oktatásból, de kizárólag frontális, „klasszikus” módszerekkel tanítanak, hetente dolgozatokat íratva végtelennek tűnő, egyre elkeseredettebb harc folyik a tanárok és diákok között. (Csapdahelyzet, ördögi kör, vagy inkább lefelé húzó spirál, hogy minél kevésbé érdekli a gyerekeket a tananyag, annál dühödtebben és gyakrabban kérik számon rajtuk a tudást.) A tapasztalataink azt mutatják, hogy a diákok motiválása a tanulásra, a tudás megszerzésére nem egyenlő a jó környezetben mind több tényudást tartalmazó tananyag leadásával és számonkérésével, hiszen a tanárok személyisége és az általuk használt módszertanok, az odafigyelés, az iskola hangulatának, kultúrájának függvénye, nem függ az épület felszereltségétől.

Az egyik nagyon egyértelműen kirajzolódó és szembetűnő jelenség, amely a területi különbségekre világít rá, hogy a jó gazdasági adottságú térségeikben magas pedagógiai hozzáadott értéket produkáló iskolákban a tanárok használnak alternatív pedagógiai módszereket, beszámolnak ennek örömeiről és sikereiről. Ezzel vethetjük össze, hogy hasonlókról sehol sem történt említés a hátrányos területen lévő gyenge teljesítményű iskolákban, az interjúk alapján az derült ki, hogy kizárólag tanórákon kívüli „felzárkóztatást” tudnak elképzelni az esélyegyenlőtlenségi problémák megoldására. Mivel gyermekkortól ma már akár nyugdíjas kor végéig is egyre inkább lehetőség és szükség van a tanulásra, ehhez az egész életen át tartó tanulás oktatáspolitikai koncepcióját kell kidolgozni³¹ (amely kapcsolódik az európai képesítési keretrendszerhez). Mindenki számára lehetővé kell tenni a kulcskompetenciák megszerzését, a foglalkoztathatóságához szükséges készségek elsajátítását. Átfogó stratégiát kell ki dolgozni az iskolai kudarcok, a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentésére. Nagyobb szerepet kell adni és tágabb teret hagyni az aktív és felelős állampolgári szerepvállalásra való felkészítésnek, felkészülésnek. Segíteni kell az óvoda → iskola, általános iskola → középfokú oktatás, illetve iskola → munkába állás átmeneteket információkkal, szolgáltatásokkal, a gyerekről való gondolkodás és az alkalmazott pedagógiai kultúra fejlesztésével.

Javaslatok, ajánlások

További kutatások szükségesek annak vizsgálatára, hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások milyen feltételek mellett fejtenek ki jelentős (azaz az osztálytermi gyakorlatot, az alkalmazott tanulásszervezési módszereket és a tanári viselkedést érdemlegesen módosító) és tartós (azaz a fejlesztési beavatkozás lezárulása után is fennmaradó) hatást, amelyek csökkentik a diszkriminatív jelenségeket, ahhoz kapcsolódó látens szemléletmódot az iskolarendszerben.

Közös érdek, hogy a kutatási és fejlesztési eredmények – internetes adatbázisból kiindulva – könnyen elérhetőek legyenek. Kapjon hangsúlyt ezek megismertetése, s legyen lehetőség (és támogatás) ezek kipróbálására, továbbfejlesztésére.

A hatékonyság emelése érdekében növelni szükséges az egész rendszer, s azon belül külön minden egyes intézmény úgy nevezett „abszorpciós kapacitását”. (Ez a térségek, vagy intézmények külső erőforrások vonzására és megkötésére való alkalmasságát jelöli, és sok tényezőtől függ. Az oktatási ágazat esetében meghatározó a pedagógusok szakértelme és fejlődési-változási képessége.)

³¹ Keretrendszer http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. Európai Bizottság

A makro- (pl. minisztérium), mezo- (pl. régiós vagy települési, lokális) és mikro- (intézmény, adott iskola, osztály vagy éppenséggel egy adott pedagógus) szintre telepített jog- és feladatkörököt egészséges egyensúlyba kell hozni. Ezek ugyanis együttesen határozzák meg a fejlesztési beavatkozások implementálásának sikerét. A makroszint kezdeményezéseire kialakuló makroszintű válaszok döntik el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg. Mikroszinten a tantestület – vagy akár egy tanár – a kulcsa a fejlesztési beavatkozások intelligens értelmezésének. A fejlesztések a helyi feltételek (szubszidiaritás) szerinti értelmezés nélkül hosszabb távon alkalmazhatatlanná válnak. A fejlesztések implementációját olyan decentralizált stratégia segíti leginkább, amely laza iránymutatással keretrendszerrel biztosít, miközben teret enged a helyi, szakmai döntéseknek, a tanárok kreativitásának, az egyéni felelősségvállalásnak és az iskolákon belüli innovációknak.

Erősíteni kell az iskolák „tanulószerzetekké” fejlődését, ahol az együttműködés és együtt-tanulás lehetővé teszi, hogy akiknek a gyakorlatában változásnak kell történnie, hajlandóak is legyenek megtenni ezeket a változtatásokat. Erősíteni kell az iskolák társadalmi környezetük felé való nyitottságát, pl. segíteni vállalkozások és oktatási intézmények partnerségét, támogatni a civil társadalommal is együttműködő, a megszokottnál szélesebb tanulóközösségek kialakulását.

Szorgalmazni és támogatni kell minden „horizontális” tanulási formát (viták, beszélgetések, kooperációk, iskolán kívüli közösségi programok, projektek stb.), melyeknek lényegi pozitívuma a résztvevők különbözősége. A modern tanulásszervezési módszerek osztálytermi bevezetése érdekében fejleszteni (ill. támogatni) kell a pedagógusok nyitottságát, implementációs képességét. A hatékony együttműködések minden kooperációban résztvevő tag számára jelentős többletet (motiváció, ismeret, együttműködési képesség) eredményeznek. Javasoljuk, hogy e potenciál minél nagyobb mértékű érvényesülése érdekében készüljön átfogó stratégia a jelenlegi közoktatás hatékonyan együttműködő közoktatássá fejlesztésére, alakítására. Fontosnak tartjuk, hogy az oktatás tudásintenzív szektorrá váljon. Ehhez ki kell alakítani és folyamatosan biztosítani kell a megfelelő szabályozási, szervezeti és anyagi feltételeket. Kiemelten fontos a kutatás-fejlesztés, valamint a képzés és az óvodai-iskolai gyakorlat közvetlen és interaktív kapcsolatának intézményesített biztosítása.

Érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a jelenlegi mérési rendszer továbbfejlesztésére annak érdekében, hogy jobban szolgálja az oktatási intézmények fejlődését, innovációk ki alakulását. Ehhez egyrészt a mainál nagyobb autonómiát kell biztosítani az iskolák számára, másrészt a méréseknek jobban kell igazodniuk a közoktatáshoz annak érdekében, hogy pontosabb visszajelzéssel szolgáljanak. Meg kell vizsgálni, hogy a mérések nem igazíthatóak-e az iskolafokokhoz (4., 8., 11. vagy 12. évfolyam), illetve a kompetenciamérések területei nem bővíthetők-e.

A jogalkotó formális elvárásrendszere és a rendszer gyakorlati követelményei sok esetben igen ellentmondásosak, így például a tanári képzés által kialakított, az oktatásban használandó kompetenciák hatályos 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet³²

A pozitív jog és a természetjog ütközésének tipikus példája ez: a pedagógusokat jelenleg a valós oktatási rendszerben nem fejlődés- és tanulásbarát környezet veszi körül, a fent felsorolt, törvény által előírt kompetenciák használata ellehetetlenült. A mostani közoktatási rendszerrel szemben biztosítani kell megfelelő feltételeket, környezetet, támogatást, ösztönzést ahhoz, hogy a pedagógusok valóban hatékonyan és integratív módon működhessenek, rendszeres, érdemi együttműködésekben vehessenek részt kollégáikkal, szülőkkel, más szakemberekkel, tudást és tapasztalatot cserélhessenek,

³² „(...) széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Felkészültek a Nemzeti alaptantervben, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére és érvényesítésére. Felkészültek továbbá arra, hogy az iskolai nevelés-oktatás, köznevelési törvényben meghatározott szakaszaiban, a köznevelési rendszer intézményeiben a Nemzeti alaptantervben alapuló és jóváhagyott kerettantervek műveltségi területein, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben, felnőttoktatásban a szaktudományos, szakterületi felkészültségüknek megfelelő területen szakrendszerű oktatást és az intézményben pedagógiai munkát végezzenek, továbbá megszerzett tudásuk, gyakorlatuk alapján, alkotó módon, részt vegyenek oktatásfejlesztési programokban. Képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanulók megismerésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a neveléssel kapcsolatos pályaválasztási, gyermek- és ifjúságvédelmi, szociális és nevelési tanácsadási feladatok ellátásához, illetve ezek és a kultúrák közvetítés intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel. Érett autonóm, kialakult értékrendjükben az általános emberi, az európai és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztésre képes, kreatív személyiségek.” 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 1. melléklete: A tanárképzés általános követelményei

visszajelzéseket adhassanak és kaphassanak, megismerkedhessenek új eredményekkel, megoldásokkal. Ezeknek is a pedagógusmunka fontos, megbecsült részévé kell válniuk, hiszen ezek az állandó fejlődést, tanulást, tapasztalatszerzést, színvonal-emelkedést szolgálják.

A szülők fontos partnerei a gyermek fejlesztésének, ezt érdemes figyelembe venni és a jelenleginél nagyobb mértékben bevonni szabályzási és gyakorlati szinten is az intézményes oktatási nevelési folyamatokba. A hatékony szülő-iskola együttműködések elősegítése érdekében e terület újraszabályozása szükséges. Javasolható továbbá a jó gyakorlatok hatékony terjesztését az intézményen belüli pedagógus-pedagógus együttműködések kialakítására és fenntartására; valamint az intézmény és érintettjei (szakszolgálatok, szülők, döntéshozók stb.) közötti együttműködési formák kialakítására és tartalommal való megtöltésére.

Az intézményrendszer működése, az oktatáspolitikai és a törvények, szabályozók rendszere egyaránt – mint kutatásaimból is látható – az egyenlőbb bánásmódot közvetetten, de bizonyítottan befolyásoló tényezők.

Az iskolai kultúra és szervezetkultúra vizsgálhatósága, annak mérhetővé tétele érdekében analizáltam – mint stratégiai tervezési és mérőeszközt – a Hofstede-féle rendszert. Ennek metodológia adaptációjával minden iskolának érdemes lehetőséget adni (kutatás/felmérés, képzések, módszertani ajánlások, egyedi/helyi fejlesztési tervek) saját kultúrájának felmérésére, elemzésére, a problémák kulturális, értékrendbeli gyökereinek felismerésére, megértésére és átalakítására. (Erről több stratégiai tanulmányomban dolgoztam ki átfogó javaslatot.)

A finn, néhány távol-keleti vagy az észti példa, több angliai, skandináv iskola, alternatív kezdeményezések, de akár más hazai oktatási módszertanok és jógyakorlatok is bizonyították, hogy alkalmasak a mai kor kihívásainak megfelelni tudó, a különbségek hangsúlyozása helyett az egyediséget mint értéket és a közösséget mint a kooperáció terepét szem előtt tartó, önállóan, felelősségteljesen és csoportban együttműködve is dolgozni tudó, boldogságra és másokat boldoggá tenni képes emberek, a társadalom hasznos tagjává váló felnőttek nevelésére. Talán így fogalmazhatnánk meg az iskola legfőbb társadalmi funkcióját is, így az oktatási rendszer diszkriminatív gyakorlatait is szervezetfejlesztési eszközökkel és a szabályozók ilyen irányú alapvető módosításaival lehetne drasztikusan csökkenteni.

A KUTATÁS TÉMÁJÁBAN MEGJELENT SZERZŐI PUBLIKÁCIÓIK

(az MTMT alapján)

- 1) Alpár, Vera Noémi (2021): Non scholae, sed vitae discimus: Oktatásetikai kérdések és dilemmák; In: Rixer, Ádám (szerk.) A járvány hosszútávú hatása a magyar közgazgatásra; Budapest, Magyarország: KRE-ÁJK Lőrincz Lajos Közjogi Kutatóműhely 488 p. pp. 365-394. , 30 p.
- 2) Birher, Nándor (2021); Alpár, Vera ; Knoll-Csete, Edit ; Sőréné, Batka Eszter: Human solidarity – the ultimate victory of good-will, understanding, knowledge and peace, Cambridge Engage 1-41., 41 p.
- 3) Alpár Vera Noémi (2021): A társadalomfelfogás és társadalomszabályozás szerepváltozásai Spencer és Durkheim axióma-rendszerében; In.: Pléh, Csaba; Pokol, Béla ; Szmodis, Jenő ; Tóth, J. Zoltán ; Paczolay, Péter ; Alpár, Vera Noémi ; Csillik, Péter ; Birher, Nándor ; Pongrácz, Alex,
- 4) Alpár, Vera: A hazai alapfokú oktatás vizsgálata: A misztikus iskola és az irracionális esélyegyenlőség; Jelkép KOMMUNIKÁCIÓ, KÖZVÉLEMÉNY, MÉDIA: 2020/2. szám – ksz. pp. 2-22. MTA - MKKT
- 5) Alpár, Vera (2020): The State, the Society and the Responsible Education Policy
In: Miskolczi, Bodnár Péter (szerk.) XVI. Jogász Doktoranduszok Országos Szakmai Találkozója, Budapest, Magyarország : Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar 305 p. pp. 11-25., 14 p.
- 6) Alpár, Vera (2020): Education and Political Responsibility
In: Miskolczi, Bodnár Péter (szerk.) XVII. Jogász Doktoranduszok Országos Szakmai Találkozója; Budapest, Magyarország: Károli Gáspár Református Egyetem, Állam- és Jogtudományi Kar 323 p. pp. 17-26., 10 p.
- 7) Alpár, Vera (2020): Meg kell tanítani a gyerekeket a média értelmes használatára: Tudományos ismeretterjesztés interjú; Magyar Vállalkozói Kamara folyóirat Kamara: - p. <http://kamaraonline.hu/cikk>
- 8) Alpár, Vera (2020): Problem and Solution Based Learning, PBL/SBL: HATÉKONY TANULÁSI FOLYAMAT - Probléma-alapú tanulás/tanítás, 15 p.
https://www.researchgate.net/publication/339711619_HATEKONY_TANULASI_FOLYAMAT_-_Problema-alapu_tanulastanitas_Problem_Based_Learning_PBL_METODOLOGIA_es_KUTATAS, Megjelenés: Európa,
- 9) Alpár, Vera (2020): Innovatív oktatási módszerekkel a nemzetköziesítésért: EU Tempus Campus Program Methodology, Case-studies and Good Practices; FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK NEMZETKÖZIESÍTÉSI JÓ GYAKORLATAI; Budapest, Magyarország: Tempus Public Foundation ,
- 10) Birher, Nándor; Alpár, Vera ; Knoll-Csete, Edit ; Sőréné, Batka Eszter (2020): What the World needs now is solidarity, Cambridge Engage 2020 : 8 pp. 1-36., 36 p.
- 11) Alpár Vera - Király Lilla (2020): Hogyan szerezzünk piacképes jogi tudást?: Kompetencia elvárások a magyar jogi felsőoktatásban; In: Szökö, István; Tóth, Péter; Horváth, Kinga; Stefan, Gubo (szerk.) Proceedings of 12th International Conference. Sections of Pedagogy and Informatics, Komárno, Szlovákia: J. Selye University pp. 9-44., 36 p.
- 12) Alpar, Vera (2019): Educational Policy for the 21th Century Job Market: The relationship between primary school legislation, administration, and educational effectiveness from the perspective of the new, changing paradigm of implicit discrimination
- 13) Alpár, Vera (2008): Gondoskodó és/vagy esélyteremtő állam. - 'A társadalmi átalakulás történeti, kulturális beágyazottsága, ütközéspontjai a Kárpát medencében a XXI. század elején' Konferencia, 2008. május 23. <http://bpk.nyne.hu/?id=11539>; Hatékony szociálpolitika, esélyegyenlőség megteremtése, - Integráció, - Társadalmi kohézió, Sopron, Magyarország: Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME), 14 p.
- 14) Alpár Vera (2002) Zongor, Attila (szerk.): Az európai szolidaritás eszközeinek felhasználási lehetőségei a csatlakozás után – Fejlesztési projektek az EU-tagállamokban, különös tekintettel a Strukturális Alapok felhasználására, kutatás, Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma r., 2001-2002. 06. Budapest, Magyarország: Kulturális Örökségvédelmi Hivatal, 127 p.
- 15) Vera Alpar (2003): *La question de logement et les raisons des problèmes sociaux dans les villes* 1998. - Le travail social en Europe, - Brussels, Idegennyelvű tankönyv, (angol és francia, ISBN 90-5095-242-9)
- 16) Alpár Vera (2010): Dilemmák a szociális munkában - Személyes gondoskodási feladatok az alap- és szakosított ellátások területén (tankönyv és munkafüzet) - A(z) 1853-06 modul 016-os szakmai tankönyvi tartalomlemele, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.

- 17) Alpár, Vera - Kulcsár, László - Kovács, Dezső (szerk.) (2009); *Térség - Gazdaság - Társadalom: Válogatás PhD hallgatók műhelymunkáiból*; Gödöllő, Magyarország: Gödöllői Innovációs Központ Kft., 347 p.
- 18) Alpár Vera (2016): "Itt élned, halnod kell" - Területi esélyegyenlőtlenségek Magyarországon; *Magyarországi Szociális Szakemberek Képzéséért Egyesület és a Kodolányi János Főiskola* -, „Szociális munkára felvértezve - Kompetenciák a gyakorlatban” Országos Tudományos Szociális Konferencia, Bp, 2016. november 25.
- 19) Alpár Vera (1998): Törési és kitörési pontok keresése ...; ESÉLY: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat 9: 4 pp. 75-85. , 11 p. ; (Teljes dokumentum elérhető: Matarka)
- 20) Alpár Vera: A képzés minőségének és tartalmának fejlesztése, oktatáskutatás és -fejlesztés területén szakértői részvétel (felvételi, értékelő és vizsgarendszer kidolgozása, új szakmák beemelése, tananyag készítés és lektorálás) a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) a TÁMOP 2.2.1-08/1-2008-0002 kiemelt projekt szakmai tevékenységében 2008-2011.
- 21) Vera ALPAR (2006): Home-Start International (Gyermekjogok) – International Research, A kutatást az Európai Bizottság finanszírozta a 2002-06-os Közösségi Cselekvési Program a Társadalmi Kirekesztődés Leküzdésére című program keretében. London, ISBN-10: 0-9552289-2-1,
- 22) Vera ALPAR: Equal opportunities and equal treatment means of remedying those problems, EUTA–e-Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest, 2009.
- 23) Alpár, Vera; Sebhelyi, Viktória; Almási, Judit ; Herczog, Mária (szerk.) (2013); *Figyeljetek ránk!: a gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006-2012*; Budapest, Magyarország: CsaGyI 206 p.
- 24) Alpár Vera (2019): A közoktatás kiegészítő, felszárkóztató és tehetségdondozó intézményrendszereinek feltérképezése a Kárpát-medencében; Kormányzati szakértői munkák (EFOP Felzárkóztatási Program Kutatás, 2018-2019.)
- 25) Vera ALPAR (2007): National Strategy of Equal Opportunity and It's Implementation EU Conference
- 26) Alpár Vera (2013): Kulcs a jövőhöz – gyermekjogi kutatás az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának Az EU gyermekjogi Bizottsága részére
- 27) Vera, ALPAR (2008): Information technology, competencies, digital literacy in childhood development Budapest, Magyarország: EUTA–e-Hungary, Prime Minister's Office | Oktatás
- 28) Vera ALPAR (2009): Technical tools for people living with intellectual, sensory disability – Information technology for disadvantaged children in the service, EUTA–e-Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest, 2009.
- 29) Vera ALPAR (2009): Introduction of free education software, helping in telehouses, EUTA–e-Hungary - Prime Minister's Office, Digital Solidarity Network Books, Budapest,.
- 30) ALPÁR Vera (2015): Kulturális javak elérhetőségének biztosítása – *különös tekintettel a gyerekekre (Magyarország, Gyermekmédiá Kutatás)* (kutatás és ajánlások kidolgozása a résztvevő országok számára) Cultural Values and Leisure Environment Accessible For Everyone (SEE CLEAR) nemzetközi kutatás, mely 2013-15.
- 31) Alpár Vera (2016): Oktatással a szegénység ellen; Az iskola esélyteremtő szerepe témában megtartott 2016. november 09-ei rendezvény - "Védelem, Aktivitás, Képesség tevés" - a szegénységgel szembeni küzdelemmel foglalkozó konferenciasorozat - EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság rendezésében. 2015-2016 www.szocialiskonferencia.kormany.hu
Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság Szakmai anyagok oldala www.szgyf.gov.hu
- 32) Alpár Vera (2019): Lehet-e területfejlesztési eszköz az oktatási rendszer? , Universitas Budapestiensis de "Metropolitan" Annales - Tomus XII
- 33) Alpár Vera (2015.): Médianevelés (Project: Children's Media Education, 2015. június DOI: 10.13140/RG.2.2.24661.88803 https://www.researchgate.net/publication/333562980_Medianevelés
- 34) Alpár Vera (2008.): Gondoskodó és/vagy esélyteremtő állam. - 'A társadalmi átalakulás történeti, kulturális beágyazottsága, ütközőpontjai a Kárpát medencében a XXI. század elején' Konferencia, 2008. május 23. <http://bpk.nyne.hu/?id=11539>