

OKTATÁSFÖLDRAJZI VIZSGÁLÓDÁSOK A RENDSZERVÁLTOZÁSTÓL NAPJAINKIG

BLAHÓ JÁNOS

EDUCATIONAL GEOGRAPHY ANALYSIS FROM THE TRANSITION PERIOD
TO THE PRESENT DAY

Abstract

The transition period and the opening towards market economy revealed very significant – so far politically hidden – differentiation in the society. It seems that there were only few relevant solutions for the challenges in the subsequent years which caused more and more differences. This differentiation has been edging along trichotomy. It includes the development differences in the regions, the hierarchy levels of the settlement system and the continually larger distance between rural and urban territories. Their consequences affect the educational system seriously, hereby in point of efficiency and equal opportunities it has been differentiated excessively. Practically speaking, the public education system is in a declining period – different hierarchy level regions and training facilities, lack of normal and inclusive development of society and not properly functioning economic competitiveness.

Keywords: social descent, settlement descent, education descent, public utility of education

Bevezetés

Az Európai Unió Tanácsa 2011. június 28-án fogadta el az oktatással és képzéssel kapcsolatos, 2020-ig szóló stratégiai célkitűzéseket. Az „Európa 2020” stratégiában a versenyképesség erősítése végett a kognitív társadalom felépítését jelölték meg célként és az oktatás, képzés általánossá és folyamatosá tételét eszközként. A kiemelt célkitűzések között szerepel a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása is. A célok megvalósítása érdekében – a tagországok konkrét vállalásai alapján – úgynevezett referenciaértékeket állapítottak meg, amelyek teljesülését folyamatosan nyomon követik.

A stratégiai célkitűzéseknek rendkívül komplex, számos esetben sokszerű gazdasági és társadalmi okai vannak. A természeti erőforrások korlátozottak, ezért a fenntartható jövő csak egy kognitív társadalom keretei között képzelhető el. A globálisan kibontakozó (a magterületeken már zajló) tudományos-technikai forradalom intenzív és folyamatos változásokat kelt, amelyek következményei a térszerkezetben megjelenő jelentős differenciálódások.

A társadalmi pozíciókat és lehetőségeket egyre inkább azok az ismeretek fogják meghatározni, amelyeket az egyén meg tud szerezni magának. Az ember új viszonyrendszerbe került az egyéni és társadalmi felelősség oldaláról önmagával, szűkebb és tágabb társadalmi, valamint természeti környezetével (BLAHÓ J. 2012). A kihívásokra, hatékonyabb válaszokra képes országok példája alapján leszögezhetjük, hogy az iskolázottság és képzettség színvonalának javítása jelentős mértékben hat a gazdasági növekedésre, ugyanakkor hozzájárul a munkanélküliség, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség súlyos kockázatainak csökkentéséhez, az inkluzív társadalmi fejlődéshez.

A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy röviden elemezzük a rendszerváltozástól eltelt időszakban a közoktatási rendszer és társadalmi-gazdasági térszerkezet között fennálló kölcsönhatásokat és térbeli megjelenésüket, valamint hangsúlyozni kívánjuk a közoktatás hozzájárulását a társadalmi kohéziós és gazdasági versenyképességi célkitűzésekhez.

A meredek társadalmi lejtő és következményei a közoktatásban

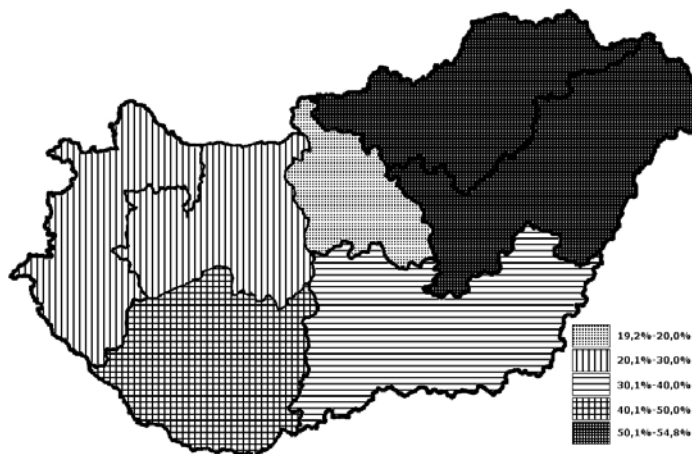
A rendszerváltozás óta a magyar társadalomban végbement jelentős differenciálódás és tömeges elszegényedés szükségessé teszi a család mint az iskola háttérháza összefüggésében a téma rövid vizsgálatát. Ez azért is indokolt, mert az ezredforduló utáni PISA-mérések alapján a magyar közoktatást terhelő rendkívül súlyos összefüggésekre derült fény. Az egyes iskolák közötti különbségeket több mint 50%-ban, a tanulói teljesítményeket pedig 40%-ot meghaladóan – az OECD-országokban az egyik legmagasabb mértékben – a szülők társadalmi státusza határozza meg. Ezek az összefüggések egyértelműen kijelölik a közoktatás rövid távú stratégiai célrendszerét és feladatát.

Gyakorlatilag a rendszerváltozás első évtizedében kialakultak azok a társadalmi rétegződések, amelyek napjainkban is jellemzők. A piacgazdaságra való áttérés következtében azonban jelentősen szűnt a jövedelemmólló. A társadalmi differenciálódás egyik fő mozgatóereje az egyéni képzettség, az iskolázottság színvonala volt, ami jelentősen befolyásolta a társadalmi pozíciók megszerzését. A KSH adatai alapján megállapítható, hogy míg 1988-ban a háztartások egy főre jutó jövedelme alapján számított legfelső decilis átlagjövedelme 5,8-szorosa volt a legalsóénak, addig két évvel később ez a szorzószám 6-ra emelkedett, 1996-ban pedig a leggazdagabbak már átlagosan 7,5-szer annyi jövedelemmel rendelkeztek, mint a legszegényebbek. A növekedés elsősorban abból adódott, hogy a rendszerváltozást követően a felső 10% jövedelme jelentős mértékben nőtt, miközben a társadalom többsége szegényebbé vált. Az 1996-os mikrocenzus adatai már azt jelzik, hogy az egy főre jutó nettó jövedelem alapján a családok legszegényebb 20%-ában az általános iskolások száma majdnem hatszor nagyobb, mint a leggazdagabb felső réteg 20%-ában. Mindezen folyamatok következménye az lett, hogy a társadalmi hátrányok roppant összetett problémái bekerültek a közoktatási rendszerbe, és a rendszer egyik legnagyobb kihívásává váltak (BLAHÓ J. 1999).

„Az első évek örökké tartanak!” Szemléletesen fejezi ki ez a mondas, hogy az egyéni sikerességet meghatározó alapkompenciákat a családi környezetben eltöltött első néhány év minősége döntően befolyásolja. A magyar társadalom jelentős része, valamint a társadalmi ellátórendszer a rendszerváltozást követő gyors változásokra nem tudott megfelelően reagálni. Ezeket az összefüggéseket a társadalmi-gazdasági megújulás és versenyképesség, tehát a jövőépítés stratégiája szempontjából azért is fontos hangsúlyozni, mert a nemzetközi tanulói teljesítménymérések és az országos kompetenciamérések eredményei egyaránt és továbbra is azt mutatják, hogy a hazai közoktatási rendszer a feltornyosult társadalmi hátrányokat – a működését meghatározó jelenlegi keretfeltételek között – egyre kevésbé tudja ellensúlyozni.

Az általános iskolába a tanulók ötöde nehezen behozható hátránnyal érkezik (HERCZOG M. 2008). 2010-ben az óvodások szociális helyzetét megjelenítő adatok azt jelzik, hogy a megyék közötti különbségek nőnek. Szabolcs-Szatmár-Bereg, Nógrád és Borsod-Abaúj-Zemplén megyékben az óvodások fele hátrányos – ezen belül harmaduk halmozottan hátrányos – helyzetű, ugyanakkor Budapesten ez az érték 10% körül alakul. Hasonló a helyzet az általános iskolákban is (*l. ábra*). A probléma társadalmi súlyát és következményeinek kockázatát kritikus mérete, növekvő tendenciája, etnikai dimenziói, valamint koncentráltága jelenti. A szegénység egyre tömegesebben jelenik meg a társadalmi-gazdasági térszerkezetben, szegény gettótelepülések és gettóterületek sűrűsödő mozaikja jött létre, miáltal a társadalmi hátrányok is egyre nagyobb méretekben jelennek meg az oktatási rendszerben és iskolai hátrányokká alakulnak.

A rendszerváltozástól eltelt két évtized középiskolai továbbtanulását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a képzési típusok választását egyre erőteljesebben a családok társadal-



1. ábra Hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók aránya a régiókban, a 2011–2012-es tanévben
 Figure 1 Ratio of underprivileged elementary school students in the regions in school year 2011–2012

mi pozíciója befolyásolja. A felső- és középosztály gyermekei zömében az érettségit adó, elsősorban gimnáziumi képzést választják. Az érettségit adó képzésben ezért a tanulóknak relatíve alacsony, mindössze 13%-a hátrányos helyzetű. Az érettségit nem adó képzések bázisát egyértelműen a szegény családok jelentik; a pályaválasztás esetükben zömében a maradékelv alapján történik. A szakiskolákban továbbtanulók csaknem fele a normál felvételi eljárásban nem nyer felvételt, átirányítással kerülnek a rendszerbe (HÍVES T. 2007). A lemorzsolódás ebben a képzési típusban a legnagyobb, meghaladja a 30%-ot. Az oktatásstatisztikai adatsorok alapján (KIR-STAT, kompetenciamérés stb.) megállapíthatjuk, hogy a szakiskolai képzés társadalmilag a leleértékeltőbb képzési forma, mely egyszerre hordozza a korai iskolaelhagyás és az iskolai lemorzsolódás problémáját. A társadalmilag hátrányos helyzetű családok gyermekei egyre inkább kiszorulnak a felsőfokú továbbtanulás lehetőségéből, sőt közülük szignifikánsan magasabb az érettségit sem megszerzők és a lemorzsolódók aránya. Ma már az is látható, hogy a tankötelezettség korábbi 18 évre történő emelése, majd újból 16 évre történő visszaállítása önmagában nem tekinthető – elsősorban a korai iskolaelhagyók és lemorzsolódók számára – releváns válasznak.

Magyarország a korai iskolaelhagyók arányával (10,3%) az európai középmezőnyben található (EUROSTAT 2011). Kétségtelen, hogy az elmúlt éveket vizsgálva a jelenség stagnáló-csökkenő tendenciát mutat, és az EU 27 átlagánál jobb mutatók azt a benyomást kelthetik, hogy a problémát az oktatási rendszer kezelni képes. Valójában a probléma két fontos, látenciában meghúzódó mozzanatát feltétlen szükséges vizsgálni. Egyik az érettségit adó felnőttképzések színvonalbeli eltérése, ami elsősorban a területi és az intézmények képzési típusához köthető jelentős különbségeken alapul. A felnőttképzésben a középfokú érettségi vizsgaeredmények 2006–2010 között egyszer sem érték el a nappali oktatás országos átlagát, eredményei fokozatosan romlottak; a gimnáziumi képzés hasonló mutatóitól 2010-ben már csaknem 15 százalékkal, és még a leggyengébben teljesítő (érettségit adó) képzési típus, a szakközépiskolák mutatóitól is csaknem 6 százalékkal maradtak el. A másik a korai iskolaelhagyók összetétele: zömük egyértelműen a társadalmilag hátrányos helyzetű családok gyermekei közül kerül ki. Ennek következtében a nemzedékeken belüli és a nemzedékek közötti (pozitív irányú) társadalmi mobilitás egyaránt a kívánatosnál lényegesen csekélyebb. Gyakorlatilag a társadalmi hátrányok iskolai hátrányokká,

majd újból társadalmi hátrányokká történő alakulásának, körforgásának lehetünk a tanúi. Ez azért lényeges kérdés, mert a korai iskolaelhagyás csökkenése kettős eredményt hozhat: egyrészt az iskolázottsági és képzési szintek javításán keresztül segítheti a gazdasági növekedést, másrészt a munkanélküliség, a szegénység és a társadalmi kirekesztettség folyamatos csökkentésével hozzájárulhat az inkluzív növekedéshez. A probléma kezelésének szükségessége ezért is vált az Európai Unió Tanácsának 2011-ben elfogadott, kiemelt szakmapolitikai ajánlásává.

A társadalmi lejtő térbeliségének sajátossága, hogy a szegényebb családok zömében vidékies térségekben és a településrendszer alsó hierarchiaszintjeiben élnek. Elsősorban Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl és az alföldi régiók küzdenek a problémával. Ezekre a térségekre jellemző a nagyfokú elvándorlás, főleg a fiatalok és a képzettek részéről, aminek következtében jelentős a társadalom tudás- és műveltségfókijének vesztesége. Gyakorlatilag kulturális kiürülés folyamata zajlik le, ami maga után vonja a közszolgáltatások színvonalának hanyatlását, végezetül pedig a teljes társadalmi-gazdasági leépülést.

A folyamat hatása az oktatási rendszerben tovább növekvő területi különbségeket eredményez. A 2009-ben végzett kompetenciamérés kapcsán a 8. évfolyamos tanulók matematikai átlageredményei közötti kistérségi különbségek 45%-a, a szövegértési eredmények esetében pedig több mint 70%-a magyarázható a tanulók átlagos családi háttér-indexe közötti különbségekkel. A tanulói teljesítményekben mutatkozó óriási különbségek térbelisége a teljesítményeket befolyásoló tényezők ismerete alapján olyan indikátornak tekinthető, ami jelzi a szegény gettótelepülések, gettótérségek kialakulását.

Tizenhat olyan kistérség van, ahol a már gettósodott és jelenleg gettósodó települések aránya meghaladja a 20%-ot, ezen belül nyolc kistérségben a 30%-ot is. E kistérségekben a foglalkoztatottakkal nem rendelkező háztartások aránya 57,2%–70,1% közötti. A társadalmi elkülönülés az oktatási rendszerben is megjelenik: az ilyen településeken a gettóiskolák aránya 12,5%–42,9% közötti értéket mutat, az iskolákban pedig roppant magas, 21%–46% közötti a roma tanulók aránya (HAVAS G. 2008).

A probléma súlyosságát tovább növeli, hogy e térségekben az óvodai ellátás, mint a köznevelés első szocializációs színtere, nagyon hiányos. Mindez azért tekinthető súlyos problémának, mert mára már jelentősnek mondható azon másodgenerációs munkanélküli családok száma, amelyeknek a gyermekei tankötelezettségük ideje alatt számos hozott (családi) hátrányt cipelnek magukkal a köznevelési rendszerben, és majdan a munka világában is. Sajnálatosan ezen családok felkészületlensége a gyermekvállalási és nevelési időszakban egyaránt megmutatkozik, és a kompetenciahiányok alapvetően hozzájárulnak a társadalmi hátrányok egyfajta örökléséhez, mivel az iskolai kudarcok jelentős része zömében ebből a problémakörből eredeztethető. A kisgyermekek 20%-a az óvodából az iskolába már nehezen behozható hátrányokkal kerül be (HERCZOG M. 2008).

A társadalom inkluzív fejlődésével szemben megjelenő tendencia, hogy a kisiskolás korsztály ötóde gyakorlatilag esélytelenül, számos kudarcélménnyel kezd meg tanulmányait. A kialakult társadalmi lejtő méretei, hatása és térbelisége alapján a köznevelési rendszer, valamint a terület- és településfejlesztés legsürgetőbb megoldandó problémájává vált.

A településlejtő problémaköre

A rendszerváltozás után az önkormányzatiság erősödése következtében a települési önkormányzatok zöme intézményfenntartóvá vált. Ugyanakkor a közoktatás területi ellátásának tervezésére vonatkozó jogszabályok, mint a működést döntően befolyásoló keretfeltételek, jelentős késéssel jelentek meg a jogalkotásban, a helyi önkormányzatokról szóló

1990. évi LXV. törvény pedig még nem írta elő az önkormányzatok számára a feladataik ellátásához kapcsolódó tervezést. Ennek ellenére a törvény számos feladat megszervezését és ellátását az önkormányzatokra ruházta át, így a helyi önkormányzatok saját belátásuk szerint biztosították a számukra kötelezően, illetve önként vállalt közszolgáltatási feladatokat. A törvényalkotó szándéka az volt, hogy érvényesüljön a szubszidiaritás gyakorlata, ami azon az elképzelésen alapult, hogy a megfelelő és szükséges válaszokat a településeken tudják szakmailag legjobban és felelősségteljesen kialakítani. A valóságban azonban jelentős színvonalbeli különbségekkel valósult meg a települési önkormányzatok irányító-fenntartói munkája. Leszögezhetjük, hogy a közoktatási intézményrendszer térbeliségét, képzési kínálatát és eredményességét döntően a fenntartó anyagi-emberi erőforrásai határozták meg, ám számos esetben befolyásolták szűk szempontú, elsősorban rövidtávú politikai érdekei. A településrendszer különböző hierarchiaszintjeiben kialakult településlejtő összetett problémája a közoktatási feladatellátás szakmai tervezésének hiányosságaiban, a gyengébb forrásszerző képességben és következményeiben, a szűkülő képzési kínálatban és a csökkenő eredményességben egyaránt megjelenik.

2006-ban a regionális közoktatás-fejlesztési stratégiákhoz kapcsolódó empirikus kutatások megmutatták, hogy a közoktatási rendszerben végbement jelentős differenciálódások az esélyegyenlőség, a hatékonyság és eredményesség terén egyaránt problémás helyzetet teremtettek. Mindez a közszolgáltatások kvantitatív és kvalitatív mutatóiban is jelentkezik. Jogi értelemben az esélyegyenlőség alkotmányos problémájával állunk szemben, melynek azonban rendkívül jelentős társadalmi és gazdasági hatásai vannak. A településlejtő tükrében indokolt tehát az a kérdés, hogy a közszolgáltatások – és ezen belül a közoktatás – tekintetében a településrendszer különböző hierarchiaszintű elemeihez milyen eredményesség társítható, és mely tényezők befolyásolják legnagyobb mértékben mindezt?

A legversenyképesebb közoktatási rendszer a legalább 100 000 lakossal rendelkező városainkban alakulhatott ki. Az 1990-2005 közötti időszakot vizsgálva ez az egyetlen településkategória, mely mindenkor az országos átlag feletti eredményt ért el a felsőoktatási felvételi jelentkezőkben. Ezt támasztja alá a településméret és iskolai eredményesség közötti összefüggések vizsgálata (NEUWIRT G. 2006). A felsőoktatási felvételen átlagosan a nyolc nagy város (Debrecen, Pécs, Miskolc, Szeged, Győr, Nyíregyháza, Székesfehérvár, Kecskemét) iskoláinak a tanulói a legeredményesebbek. Ezt követi a tizenegy 50–100 ezer lakosú város (Szombathely, Szolnok, Tatabánya, Kaposvár, Békéscsaba, Veszprém, Zalaegerszeg, Eger, Dunaújváros, Sopron, Nagykanizsa). Harmadik helyen 1999-ig a 10-25 ezer lakosú, negyedik a 25–50 ezer lakosú városok voltak, de 2000-től helyet cseréltek egymással. Ami Budapestet illeti, a főváros iskolái eddig nyolcszor a hatodik és hatszor az ötödik helyen voltak, cserélgetve ezt a két helyet az 5–10 ezer lakosú városokkal. A hetedik helyen 1994 óta az ötezer lélekszám alatti települések találhatók. Budapest mutatói kapcsán ismételtén utalni kell a szegregáció problémájára: minél nagyobb a település, annál jelentősebb a közoktatási rendszerében a szegregáció. Budapest iskolarendszere az eredményesség tekintetében Janus-arcú, ugyanis a számos országosan is legkiválóbb iskola mellett roppant gyenge teljesítményt nyújtó iskolák is előfordulnak.

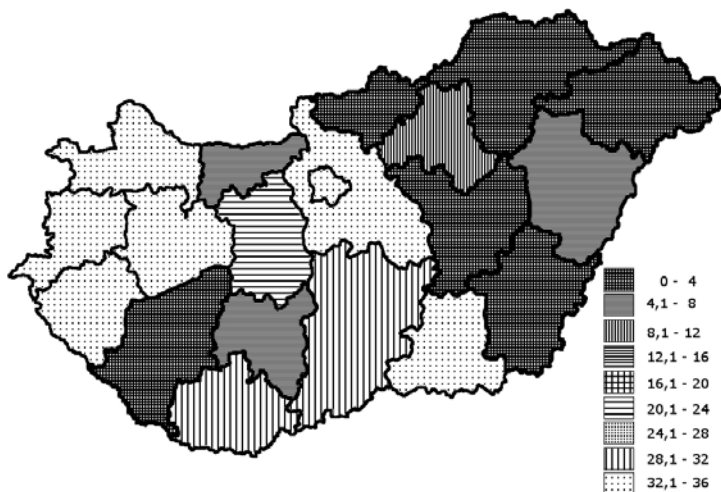
A településrendszer másik jellegzetes töréspontja a városias és falusias területek különbségében rajzolódik ki. A digitális és egyéb fejlesztések ellenére még mindig jelentős a falvak infrastrukturális és kulturális hátránya. A hátrányok a tárgyi és a humán infrastruktúra területén egyaránt kimutathatók. Sok esetben ezek a tényezők – a családi háttérrel együttesen – behatárolják a középiskolai továbbtanulás lehetőségeit, elsősorban a képzési kínálat választásában. Az apró- és kistalvokból mindössze a tanulók negyede jutott el a gimnáziumi képzésbe, többségük szakközépiskolában és szakiskolában tanult tovább. A gimnáziumi továbbtanulás aránya még a nagyközségekben sem haladta meg a harminc százalékot

és ebben a települési méretkategóriában is magas – csaknem egyharmad – a szakiskolai képzést választók száma. Elsősorban a városok előjogává vált a gimnáziumi képzés és az érettségit adó szakképzés, és megfigyelhető, hogy a szakiskolai képzés részaránya a városok nagyobb méretkategóriájában jelentősen csökken. Szükséges azt is hangsúlyozni, hogy a szakképzésen belül az anyag- és infrastruktúraigényes szakképzés térbeli képe jelzi, hogy döntően az ötvenezer lélekszám feletti városok képesek csak fenntartói szerepre. Ezek zömében a megyeszékhelyek és régiós központok. Emellett szólni kell egy erősödő szülői magatartásról is, arról, hogy a magasabb társadalmi státusszal rendelkező szülők az alsó tagozat elvégzése után, vagy már az iskolába járás megkezdésekor a nagyobb településeket, főleg a közelebbi városok gazdagabb pedagógiai kínálattal és gyakorta eredményesebb mutatókkal rendelkező iskoláit választják (KELLER J. – MÁRTONFY GY. 2006).

A szülők „lábbal szavaznak” – összegezhető tehát ez a jelenség, melynek súlyos következménye, hogy besűkül a kistelepülések beiskolázási merítési bázisa, gyakran hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek tömegesen alkotnak egy-egy osztályt, illetve a roma gyerekek aránya is koncentráltabban jelentkezik. A közoktatási statisztikai rendszer (KIR-STAT) adatai alapján egyéb lényeges összefüggéseket is megismerhetünk. A körzeten kívüli diákokat felvevő iskolák között nagy a szórás abban a tekintetben, hogy milyen mértékben képesek távolabbról érkező jelentkezőket beiskolázni. Az iskolák mintegy felében 10% alatt marad a körzeten kívülről érkezők aránya, egynegyedében viszont meghaladja a 30%-ot, minden nyolcadik iskolába pedig a diákok fele körzeten kívülről érkezik. Döntően a főváros, a megyeszékhelyek és régióközpontok iskolái rendelkeznek ilyen elszívó erővel, melyek jól felszereltek, eredményes, sokszínű képzési kínálattal rendelkeznek. Ez egyben szelekciós hatás is, mivel ezek az iskolák elsősorban a jó képességű tanulókat vonzzák az iskolarendszerükbe. Az adatok azt is alátámasztják, hogy a szelekció-szegregáció mértéke a településlejtőn ellentétesen hat, azaz a nagyobb lakosságú település jobban tud szelektálni-szegregálni, mint a kisebb település. A fővárosban és a nagyvárosokban ezért is fordulnak egyaránt elő kiváló és a rosszabb teljesítményt mutató iskolák.

További tényező, hogy számos – az iskolai eredményességet mérő – mutató (pl. kompetenciamérés, nyelvvizsgák száma, tanulmányi versenyek) összevetésében nagytérégi szinten a gazdasági fejlettséget leképező nyugat–keleti irányú lejtő is egyre markánsabban kirajzolódik. A kompetenciamérések 2006-2011 közötti évekre vonatkozó eredményeit vizsgálva az is megállapítható, hogy a fejlett régiók eredményei az alap- és középfokon is jobbak (2. ábra). Megyei szinten csupán Csongrád, Győr-Moson-Sopron, Pest (Budapesttel együtt) és Vas megyék azok, amelyek a vizsgált hat évben minden mérésből (36 alkalommal) az országos átlag felett tudtak teljesíteni. A legrosszabban teljesítő megyék mindegyike a legfejletlenebb régiókból való. Borsod-Abaúj-Zemplén egyszer sem, Békés és Szabolcs-Szatmár-Bereg is csak egyszer, míg Jász-Nagykun-Szolnok és Nógrád is csak két alkalommal tudott országos átlag felett teljesíteni. Jelentős szórást mutattak az elért tanulói teljesítmények (pontok) megyei átlagai. Matematikából és szövegeértésből is 100 pont (20-25%-os) különbség van a legjobban és a legrosszabbul teljesítő megyék között. Amennyiben a mérések során elért teljesítmények pontértékeit vizsgáljuk, a legjobban teljesítő megyék sorrendjében gyakorlatilag nincs változás. A legrosszabbul teljesítő megyék közül Békés kikerült, és hátulról nézve a Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok, Nógrád sorrend alakult ki.

A mérésekben részt vevő tanulók családháttér-indexe azt is jelzi, hogy a fejlett régiókba történő vándorlás nemcsak a népességtöbblettel mutat pozitív egyenleget, hanem a migránsok zöme magasabb iskolai végzettségű és kulturális igényű családokból áll. Tulajdonképpen a versenyképes megyékben egyben a legmagasabb a lakosság iskolai végzettsége. A rendszerváltozás óta eltelt két évtized alatt a régiók és megyék lakosságának



2. ábra A 2006-2011 évek közötti kompetenciamérések országos átlagértékeinek megyei képe
 Figure 2 Competence measurements (2006-2011) – country average values in the counties

iskolázottságában jelentős differenciálódás ment végbe a népességvándorlásból adódóan is. Borsodban, Szabolcsban és Nógrádban az óvodás korú gyermekek szüleinek több mint 15%-a jobb esetben is csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Ez azért jelentős tényező, mert – mint láttuk – a szülők iskolai végzettsége jelentősen meghatározza az iskolaválasztást és befolyásolja a tanulói teljesítményeket. A társadalom tudás- és műveltség-tőkéje, kulturális attitűdje ugyanakkor befolyásolja az adott térszerkezetre jellemző társadalmi szolgáltatások minőségét. Leszögezhetjük, hogy a folyamat hatására a humán és a tárgyi infrastruktúra minőségi mutatóiban egyaránt jelentős területi differenciálódás zajlik. Mindebből az is következik, hogy a közoktatási rendszer további differenciálódásával kell számolni, amennyiben a működését meghatározó keretfeltételek nem biztosítják a rendszer számára az esélyegyenlőség és eredményesség terén történő elmozdulást.

Talán nem véletlen, hogy a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről az esélyegyenlőség és az eredményesség problematikáját egyszerre kívánja megoldani. Úgy tűnik, a probléma azonban a rendszer duális jellege (működtető és fenntartói szintek szétválasztása) következtében a köznevelés megoldásra váró feladata marad. Ugyanis 2013. január elsejével kettévált a fenntartói és a működtetői feladat. A volt önkormányzati iskolák zömének új fenntartói a járási szinteken szerveződő tankerületi igazgatóságok, míg a működtetés továbbra is települési önkormányzatok feladata maradt. Mindez magában hordozza a már vizsgált különbségek továbbélését, azt, hogy az önkormányzatok forrásszerző képessége továbbra is meg fogja határozni az egyes iskolák tárgyi és személyi feltételrendszerét – ami végső soron befolyásolja az iskolák teljesítményét.

A települési önkormányzatok fejlettsége és ezzel összefüggő forrásszerző képessége alapján bemutatott jelentős különbségek mellett új típusú különbségek is keletkeztek a köznevelés rendszerében. Megfigyelhető pl. az egyházi fenntartói szerepvállalás – alapvetően államilag ösztönzött – erőteljes növekedése. Noha az egyházak kiegészítő állami normatívája nem éri el a gazdag települések iskoláikra fordított költségeit, ugyanakkor nagyságrendekkel nagyobb a szegényebb települések iskolákra fordított forrásainál, aminek következtében – a fenntartótól függően – már egy településen belül is jelentős különbségek jöttek létre a köznevelési intézményrendszer működését meghatározó keretfeltételekben.

Az erőteljes iskolalejtő

A családok társadalmi pozíciójából fakadó iskolaválasztási szokások – illetve sokkal inkább már lehetőségek – kapcsán kialakult helyzet megértése szükségessé teszi a középiskolák képzési kínálat szerinti eredményességének és a mögötte rejlő összefüggéseknek a vizsgálatát. Mivel a középiskolai tanulmányok életkori szakasza az óvodai és általános iskolai nevelés és oktatás eredményeire alapoz, így látható az is, hogy a közoktatás vertikális szakaszaiban megjelenő hátrányok középfokon a különböző képzési típusokban hogyan oszlanak meg horizontálisan.

A rendszerváltozás óta eltelt időszak alapvetően rendezte át a középfokú oktatás és képzés programtípusainak arányát. A gimnáziumi képzés terjeszkedése mellett csökkent a szakiskolai képzésben résztvevők száma, és mindez jelentős szelekcióval párosult, a szakiskola egyre inkább a hátrányos helyzetűek, a tanulási és magatartási problémákkal küzdők és a szegény rétegek gyermekei számára vált realitássá. A középfokú képzés társadalmi megítélését és eredményességét szerinti hierarchiáját a gimnázium – szakközépiskola – szakiskola sorrend jellemzi. A gimnáziumok középszintű érettségi vizsgaeredménye 2006-ban 13%-kal, 2010-ben már több mint 17%-kal volt magasabb a szakközépiskolák hasonló mutatóinál. A vegyes képzést – gimnázium és szakközépiskola egyben – folytató iskolák eredménye sem érte már el az országos átlagot, eredményességüket nagyban befolyásolta a képzési kínálatukon belül a gimnáziumi és a szakképzés aránya. A tiszta profilú szakközépiskolák középfokú érettségi eredménye szintén jelentősen romlott a gimnáziumok hasonló eredményeihez képest. 2006-ban a különbség 13% volt, 2010-ben viszont már csaknem 18% (ezek persze csak átlagok, szükséges annak hangsúlyozása, hogy természetesen vannak kiváló eredményekkel rendelkező vegyes és tiszta profilú szakközépiskolák is). Az érettségi eredmények régiós és megyei átlagainak szórásánál is jelentősebb volt a gimnáziumi és a szakképzés között kialakult különbség. Mindez arra utal, hogy a társadalmi-gazdasági térszerkezet területi eltéréseinél nagyobb mértékben képződnek le a középiskola különböző képzési kínálatában a társadalmi különbségek.

A gimnáziumi képzésen belül vizsgálódva is fontos összefüggések figyelhetők meg, mivel a gimnáziumi képzési paletta is sokszínűvé vált az eltelt húsz év alatt. Létrejött számos versenyképes képzést adó gimnázium, melyeket főleg a tehetősebb szülők gyermekei részesítenek előnyben. A képzés tartalmi sokszínűsége mellett a szerkezet is változatosabbá vált, a hagyományos négy évfolyamos mellett létrejött a hat és a nyolc évfolyamos gimnáziumi nevelés és oktatás is, sőt az elmúlt években a gyenge idegnyelv-tudás problémáját kezelendő öt évfolyamos, úgynevezett nyelvi előkészítő osztályokat indító gimnáziumok is alakultak. A különböző gimnáziumi képzési típusok közti választást jelentősen befolyásolta a tanulók szüleinek társadalmi pozíciója. Általában megfigyelhető, hogy a nyelvi előkészítő osztályok a kéttannyelvű képzések alternatíváit jelentik a kisebb településeken és a kevésbé tehető családok számára. Úgy tűnik, hogy a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok eredményeik alapján betöltik jó színvonalú tehetséggondozó szerepüket, és az sem meglepő, hogy ezeket zömében a magasabb társadalmi rétegek gyermekei választják.

A középiskola jelentős belső lejtőjének létét igazolja továbbá az a tény, hogy ha egy véletlenszerűen kiválasztott magyar gimnazista és egy szakiskolás teljesítményét összevetjük, akkor azok között várhatóan igen jelentős, közel másfél szórásnyi (146 pontnyi) különbséget tapasztalunk (PISA 2000). A szakiskolák teljesítményszintje nemcsak korosztályuk átlagától marad el jelentősen, a 2011. évi országos kompetenciamérésben a 10. évfolyamos szakiskolások átlageredménye rosszabb volt, mint a náluk négy évvel fiatalabb 6. évfolyamosok átlageredménye.

A szakközépiskolai képzés térbeliségét a gazdasági szerkezetváltást követő munkaerő-piaci elvárások és a kialakult társadalmi státuszok – mint az iskolaválasztást befolyásoló tényezők – együttesen határozzák meg. A szakiskolai képzésben felhalmozódott problémákat azért kell hangsúlyozottan vizsgálni, mert zömében ez a képzési kínálat jelenti az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei számára az egyetlen lehetőséget a továbbtanulásra, és ad felkészítést a munka világában történő szerepvállaláshoz. A szakiskola jelenleg társadalmilag leértékelődött, itt a legmagasabb a lemorzsolódás, mely csaknem eléri a 30%-ot.

Az iskolalejtő kevésbé ismert összefüggése a hozzáadott pedagógiai érték középiskolai képzési kínálaton belüli alakulása. A tiszta profilú gimnázium hozzáadott pedagógiai értéke volt 2002–2006 között a legmagasabb, 3,4%. Ez a tény sokféleképpen értelmezhető. Az iskola társadalmi küldetése szempontjából vizsgálva azt jelenti, hogy mivel ebben a képzésben a magasabb társadalmi státuszú gyerekek járnak, ők hasznosítják középiskolás társaik közül a legjobban az iskola kínálta lehetőségeket. Azt is hangsúlyozni szükséges, hogy a tiszta profilú gimnáziumok inkább a nagyobb városokra jellemzők. Figyelemre méltó azonban, hogy a vegyes profilú gimnáziumi és szakképzést egyaránt folytató iskolák hozzáadott pedagógiai értéke (1,4%) alacsonyabb volt, mint a tiszta profilú szakközépiskoláké (2,7%). Mindkét képzési forma érettségi és felvételi eredményessége és hozzáadott pedagógiai értéke jelentősen elmarad azonban a gimnáziumok hasonló értékeitől. A képzési típusokon belül vizsgálva az iskolák hozzáadott pedagógiai értékét azt tapasztalhatjuk, hogy ez a gimnáziumi képzésben volt a legmagasabb, mivel ebben a képzési típusban található a továbbtanulni szándékozó és motivált tanulók többsége. Ez egyben azt is mutatja, hogy sokkal jobb eredményeket tudnak a pedagógusok elérni ott, ahol nem kell széles körben differenciáltan és folyamatosan személyre szabott nevelési technikákat alkalmazni. Leszögezhetjük továbbá, hogy az iskola családi hátrányokat kompenzáló ereje sajnálatosan ott kevésbé hatékony, ahol a legtöbb segítségre volna szükség. Különösen helytálló ez a megállapítás a legtöbb problémát hordozó képzési forma, a szakiskolák tekintetében.

Összefoglalás

A rendszerváltozás és ennek következtében kibontakozó önkormányzatiság kialakította az oktatásirányítás és feladatellátás decentralizált feltételeit, a kialakuló és elmélyülő társadalmi-gazdasági különbségek és következményeik azonban nem biztosították az oktatási rendszerben az esélyegyenlőség és az eredményesség általános érvényesülését. Tulajdonképpen a rendszer a működését meghatározó keretfeltételekben és ennek okozataként az iskolai teljesítményekben jelentős területi, fenntartói, illetve képzési típus szerinti differenciálódás ment végbe. Erre a helyzetre sem a terület- és településfejlesztés, sem az oktatásirányítás részéről nem készültek rendszerszerű meghatározó válaszok. A differenciálódás új, eddig kevésbé jellemző motorikus tényezőjét növekvő térformáló hatása miatt okvetlen meg kell említeni. Ez nem más, mint a társadalom iskolázottsága és kulturális attitűdje szerint végbement differenciálódás, amely a nagyobb területi és a településrészek közötti különbségekben egyaránt megmutatkozik. A civil szerepvállalás lehetőségének kiteljesedésével egyre markánsabban tudott megjelenni a társadalmi befolyással rendelkező csoportok igénye és érdekérvényesítő ereje. Ez a fajta magatartás az iskolázottabb, társadalomtudatos attitűdökkel rendelkező helyi közösségek aktív társadalmi szerepvállalásának tekinthető, aminek következtében az iskolák képzési kínálata és eredményessége, valamint infrastruktúrája egyre inkább ezeknek a közösségeknek az elvárásai alapján

formálódik. A társadalom iskolázottsága alapján végbement társadalmi és területi szintű differenciálódás hatásában a térszerkezetre gyakorolt minden korábbi tényezőgyűttes hatásánál jelentősebbnek tűnik. A jelenség következményei, gyorsasága és egyre tömege-
sebb jellege miatt – amennyiben továbbra sem születnek megfelelő válaszok – a változások visszafordíthatatlanságának kockázatát hordozza. Gyakorlatilag a térszerkezetben egyre élesebben elkülönülnek a társadalmi csoportok által – helyzetükkel szoros összefüggésben – előnyben részesített intézmények.

Leszögezhetjük, hogy továbbra is az oktatás legfontosabb feladatai közé tartozik az esélyegyenlőség és az eredményesség problémájának társadalmi szintű megoldása. Ennek a két célnak az érvényesülése azért rendkívül fontos, mivel az ország fejlődése azokban a válaszokban dől el, melyek a társadalom tudás- és műveltségfokára alapján megfogalmazódnak. Az oktatás közhaszna éppen ennek a társadalmi képességnek a folyamatos megújításában rejlik. Nyilvánvaló, hogy csak a mindenki számára biztosított eredményes oktatáson keresztül mérsékelhetők és számolhatók fel a térszerkezetben megjelenő jelentős különbségek és valósítható meg az inkluzív társadalmi fejlődés kibontakozása, valamint a gazdasági versenyképesség növelése.

BLAHÓ JÁNOS

Orosházi Táncsics Mihály Tehetséggondozó Gimnázium, Szakközépiskola, Általános Iskola, Kollégium, Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézmény, Orosháza
blahoj@tancsicsoh.hu

IRODALOM

- BLAHÓ J. 1999: A modern közoktatási rendszer működésének társadalmi, pedagógiai és közgazdasági feltételei. – Szakdolgozat. Kézirat. BME GTK, Budapest. 72 p.
- BLAHÓ J.–TÓTH J. 2006: A Dél-alföldi Régió közoktatás-fejlesztési stratégiája 2007–2013. – Kézirat. OKÉV, Budapest-Szeged. 151 p.
- BLAHÓ J. 2007: A Dél-alföldi Régió versenyhelyzete az európai tudástársadalom térrendszerében. – In: TÉSITS R.–TÓTH J.–PAPP J. (szerk.): Innovációk a térben – A munkavállalástól a rekreációig. PTE Földtudományok Doktori Iskolája, Pécs. pp. 39–59.
- BLAHÓ J. 2008: A közoktatási és versenyképesség. – Földrajzi Közlemények 3. pp. 307–313.
- BLAHÓ J. 2012: A közoktatás megoldatlan problémái. – In: GURKA D. (szerk.): Diskurzus – Alternatív módszerek a pedagógiában. SZIE Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, Szarvas. pp. 5–15.
- FORRAY R. K.–KOZMA T. 1999: Az oktatáspolitikai regionális hatásai 1990–97. – Szakértői anyag. Kézirat. OKI, Budapest. 45 p.
- HAVAS G. 2008: Esélyegyenlőség, deszegregáció. – In: FAZEKAS K.–KÖLLŐ J.–VARGA J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT Kiadó, Budapest. pp. 121–139.
- HERCZOG M. 2008: A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. – In: FAZEKAS K.–KÖLLŐ J.–VARGA J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT Kiadó, Budapest. pp. 95–121.
- HORN D.–SINKA E. 2006: A közoktatás minősége és eredményessége. – In: HALÁSZ G.–LANNERT J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest. pp. 341–377.
- KELLER J.–MÁRTONFI GY. 2006: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. – In: HALÁSZ G.–LANNERT J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest. pp. 377–404.
- MEDGYESI M. 2006: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete. – In: HALÁSZ G.–LANNERT J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest. pp. 29–55.
- M. CSÁSZÁR ZS. 2004: Magyarország oktatásföldrajza. A magyar közoktatás területi sajátosságai. – Pro Pannónia Kiadó, Pécs. 189 p.
- NEUWIRTH G.–HORN D. (szerk.) 2007: A középiskolai munka néhány mutatója 2002–2006. – Kézirat. OFI, Budapest. 173 p.
- TÓTH J. 1981: A településhálózat és a környezet kölcsönhatásának néhány elméleti és gyakorlati kérdése. – Földrajzi Értesítő 30. 2–3. pp. 267–292.
- TRÓCSÁNYI A.–TÓTH J. 2002: A magyarság kulturális földrajza II. – Pro Pannónia Kiadó, Pécs. 361 p.

TRÓCSÁNYI A.–WILHELM Z. 1996: A településimázs és a humán erőforrások szerepe a nagyközségek életében.
– In: TÓTH J.–TRÓCSÁNYI A. (szerk.): Összegzés a magyarországi városhálózat és a városhiányos térségek vizsgálata c. kutatás témakörében. JPTE TTK ÁTUT, Pécs. pp. 58–66.

Egyéb források

Tanügyi igazgatási szakportál – Statisztika. www.kir.hu/kir_stat

„EURÓPA 2020” – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája.

www.ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm

Országos kompetenciamérés eredményei. www.kir.hu/okmfit

Oktatási Hivatal érettségi statisztikai adatai. www.oktatas.hu

PISA-mérések. www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek/pisa-meresek-altalanos-100410.pdf

Regionális közoktatási-stratégiák. www.ofi.hu/tudastar/teruleti-tervezes-090617