

A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában

Tanulmányunkban az iskolába lépéskor tetten érhető szelekciós mechanizmus empirikus leírására teszünk kísérletet. Kutatásunkban egy nagyváros összes elsős tanulójának szocioökonómiai háttérét felmértük. Megvizsgáltuk, hogy az első évfolyamra történő beiskolázás során hogyan alakul az iskolák tanulói összetétele. A tanulmány központi kérdése a körzeti és a nem körzeti iskolába beiratott gyermekek közötti különbségek feltérképezése, az iskolaválasztási tendenciák elemzése, az iskolák, iskolakörzetek összehasonlítása.

A korábbi kutatások az esélyegyenlőség, az iskolai szegregáció témáját több aspektusból körüljárták (Bajomi, Berkovits, Erőss és Imre, 2003; Bajomi, Berényi, Erőss és Imre, 2006; Berényi, Berkovits és Erőss, 2008; Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Havas és Liskó, 2005; Kertesi és Kézdi, 2004; Kertesi, 2005). A szelekció problémáját az oktatáspolitikai is felismerte, és az elmúlt években több hazai intézkedés is történt az iskolai szelekció csökkentése érdekében. Alig állnak rendelkezésre ugyanakkor empirikus adatok arra vonatkozóan, hogy mi volt ezek hatása. Jórészt csak feltételezések vannak arról, hogy milyen mértékben van jelen a szelekció a most iskolát kezdő gyermekek esetében.

Régóta ismert, hogy a társadalmi különbségek erősíthetik az oktatási rendszer polarizációját. Másrészt az oktatási rendszer is befolyással lehet a társadalmi egyenlőtlenségekre. A '90-es évektől kezdve nőttek Magyarországon a társadalmi különbségek, és – mint ahogyan azt több nemzetközi és hazai kutatás megerősítette – az iskolák közötti különbségek is (Balázs, Ostorics és Szalay, 2007; Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Gábos, Sági, Szívós és Tóth, 2005; Fazekas, Lovász és Telegdy, 2009; Felvégi, 2005; Kertesi és Kézdi, 2004; Kertesi és Kézdi, 2009 Vári, Auxné, Bánfi, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002).

Az OECD PISA vizsgálatok – többek között – arra is felhívták a figyelmet, hogy Magyarország az iskolák közötti különbségek tekintetében az élmezőnyben van, és a vizsgálatok megvalósítását átélő időszakban nem történt különösebb változás e tekintetben (Balázs, Ostorics és Szalay, 2007; Felvégi, 2005; Vári, Auxné, Bánfi, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002). Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009) a PISA vizsgálatokon túl, az IEA vizsgálatokat is elemezve világlátott rá a magyar iskolarendszer igen erős szelektivitására, rámutatva arra, hogy ennek kialakulása nem csak a közelmúltig nyúlik vissza.

Az iskolai szelekciónak elméletileg két formája lehet. Az intézményesített forma az, amikor az iskolák tudatosan (általában képesség szerint) szelektálnak a tanulók között, ennek módja jellemzően a felvételi követelmények meghatározása, illetve a felvételi

vizsgák. Az iskolai szelekció másik formája a „latens” szelekció, amely nem az iskolák tudatos szelekciójának következménye: a tájékozottabb és jobb érdekérvényesítő képességgel bíró szülők általuk jobbnak ítélt iskolába íratják gyermekeiket (Csapó, 2003). Az intézményesült szelekciót lehet kontrollálni, irányítani, és akár megszüntetni is. A látens szelekció ugyanakkor nehezen érhető utol.

Már az általános iskola első évfolyamán szélsőségesen nagyok a fejlettségbeli különbségek az osztályok, iskolák között az elemi alapkészségek fejlettségét tekintve (Józsa, 2004). Az induktív gondolkodási képesség tekintetében is jelentős különbségeket találtak az osztályok között az ötödik, hetedik, kilencedik és tizenegyedik évfolyamon is (Csapó, 2003). A szülők arra törekednek, hogy gyermekük legalább olyan vagy jobb társadalmi pozíciót érjen el, mint ők maguk. A kulturális tőke újrafelhalmozása már az általános iskola kiválasztásánál megkezdődik: a nagyobb kulturális tőkével rendelkező szülők olyan általános iskolába íratják gyermekeiket, ahonnan nagyobb eséllyel bekerülnek egy olyan középiskolába, ahonnan nagyobb valószínűséggel jutnak be a felsőoktatásba (Andor és Liskó, 2000).

Berényi Eszter (2008) felhívja a figyelmet arra, hogy a szülők mindig egy lokális rendszerben, legfeljebb 15–20 iskola közül választanak, így a nagyobb mintán történő, esetleg országos felmérések során ezek a lokális különbségek összerosódhatnak. Ezért az iskolai szelekciót egy-egy ilyen lokális rendszerben szükséges vizsgálni.

Az alsó társadalmi csoportok számára nehezebb a lakóhelytől távolabbra levő iskolába járás, mivel az többletköltségekkel és többletenergiával jár. Emellett a kevésbé iskolázott szülők nehezebben tájékozódnak az iskolák kínálata között. Mindezeknek köszönhetően a nagyobb települések központi településrészein működő iskolák gyakran az elitrétegnek nyújtandó szolgáltatásokra rendezkedtek be, a kedvezőtlenebb adottságú iskolakörzetekben működő iskolákban pedig az alsóbb társadalmi rétegekből származók aránya meghaladja az adott körzetben lakóhellyel rendelkezők közül ebbe a rétegbe tartozók arányát (Bajomi, 2007).

A körzeti iskolából való elvándorlás azonban nem csak az „elitet” érinti. A városokban, ahol több iskola működik, a rosszabbnak vélt körzetekből a középréteg tagjai is „menekülni” próbálnak, ha ez nem jár számukra túl nagy idő- és költségfordítással. Így a kevésbé szerencsés környéken működő körzeti iskolákban csak a leghátrányosabb helyzetűek maradnak. Ezért ezekben az iskolákban növekszik a tanulási nehézséggel küzdő, hátrányos helyzetű tanulók aránya (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008). Így a nagyobb városok esetében még inkább érvényesül a szelekció, mint a kisebb településeken.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009) a 2006. évi Országos Kompetenciamérés adatait felhasználva vizsgálta az iskolák közötti és az iskolákon belüli osztályszintű elkülönülés mértékét, a településszintű és a regionális különbségeket, valamint a szegregáció mértékét befolyásoló tényezőket. Teljes körű, minden iskolára kiterjedő vizsgálatot valósítottak meg. Megállapították, hogy azokon a településeken, ahol több intézmény található, illetve nagyobb az iskolakörzetekből való elvándorlás, nagyobb az iskolák közötti szegregáció is. 1992-ig az iskolák kötelező statisztikai adatszolgáltatásában szerepelt a roma tanulók száma. Mivel a 2006. évi kompetenciamérésnél az intézményvezető által kitöltendő telephelyi kérdőíven szintén szerepelt ez a kérdés, így lehetőség volt az adatok összehasonlítására is. 1980 és 1989 között a szegregáció mértékének megállapítására használt szegregációs index viszonylag alacsony szinten stagnált, majd növekedésnek indult. 1989–1992 és 1992–2006 között szinte megegyezett a növekedés üteme. A szerzők megállapítják, hogy „az etnikai szegregáció növekedésének kezdete egybeesik a szabad iskolaválasztás elterjedésével” (Kertesi és Kézdi, 2009, 36. o.).

A 2006-os Országos Kompetenciamérés adatai emellett azt is megmutatták, hogy a tanulók 31 százaléka nem a lakóhelye szerinti körzeti iskolába járt. A nem a körzeti iskolában tanulók között nagyobb arányban vannak a magasabb iskolai végzettséggel rendel-

kező anyák gyermekei (Havas, 2008). Az egyes településtípusok szerint jelentős az eltérés abban, hogy milyen arányban tanulnak nem a körzeti iskolájukban a tanulók. A 2006-os Országos Kompetenciamérés adatai alapján Budapesten a tanulók 54 százaléka, a megyeszékhelyeken 49 százaléka, egyéb városokban 25 százaléka, a falvakban 22 százaléka nem a körzeti iskolájában tanul (Kertesi Gábor, személyes közlés, még nem publikált adat).

Oktatásirányítás, jogszabályi környezet

Az egyes települések között jelentős különbségek vannak a közszolgáltatások – így a közoktatás – tekintetében. Az oktatási rendszer decentralizálása, önkormányzati feladatkörbe utalása erősítette a rendszerben levő különbségeket. Ennek egyik oka, hogy az oktatás színvonala nagymértékben függ a fenntartó helyzetétől. A kisebb, elmaradottabb településeken óriási gond a kötelező óvodai, általános iskolai ellátás biztosítása. Az állami támogatás csökkenése tovább ront a helyzeten, hiszen többletterheket ró az igénybevevőkre, vagyis a szülőkre. Ezt pedig a rosszabb anyagi helyzetben levő szülők nem, vagy csak nagy erőfeszítések árán tudják finanszírozni (Ferge, 2000).

A közigazgatási rendszer nagymértékű decentralizálása az egyik oka az oktatási rendszerben tapasztalt egyenlőtlenségeknek. A települések egy részénél jelentős fejlődés tapasztalható, máshol pedig látványos a lecsúszás. Az önkormányzatok feladatköre folyamatosan bővült a rendszerváltás óta, a kormányzat egyre több feladatot hátrított (hárit) rájuk, azonban a finanszírozás növelése ezzel nem volt arányos, sőt forráselvonás is tapasztalható. A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény 8. § (2) bekezdése szerint „a települési önkormányzat maga határozza meg – a lakosság igényei alapján, anyagi lehetőségeitől függően –, mely feladatokat, milyen mértékben és módon lát el” (Ferge, 2008, 9. o.). Ilyen módon deklarálva van a helyi önkormányzat által ellátott szolgáltatások minőségének egyenlőtlensége, beleértve ebbe a közoktatási szolgáltatásokat is (Ferge, 2008). Ezt megerősíti az az adat is, miszerint a városok legszegényebb és leggazdagabb ötöde között 15–20 százaléknyi lehet az egy tanulóra jutó kiadási különbség. A szegényebb településeken, településrészekben magasabb a hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya. Emellett együttjárás mutatható ki az önkormányzatok anyagi helyzete és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között is (Varga, 2008). A hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedésével csökkenhet az oktatás színvonala, mert megfelelő módszerek alkalmazása legtöbb esetben többletköltséggel jár, e költségeket azonban nem mindig, illetve nem elegendő mértékben biztosítják az intézményeknek (Kertesi és Kézdi, 2004).

A kormányzat többek között az önkéntes intézményfenntartói társulások ösztönzésével igyekszik kiegyenlíteni az oktatási rendszerben meglévő különbségeket. Lehetősége lenne a kisebb, elmaradottabb településeknek társulni más településekkel, így a jobb ellátásokhoz is jobban hozzáférnének az alacsonyabb társadalmi helyzetben levő családok. A kistérségi társulások többletnormatívát igényelhetnek, iskolabuszt működtetni is lehetőségük van, és több pályázati forrás is rendelkezésükre áll.

A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a jelenlegi formában az önkéntes társulások nem alkalmasak a különbségek kiegyenlítésére, sőt inkább felerősítik azokat. Nem szívesen társulnak a legszegényebb településekkel, ahol magasabb hátrányos helyzetű gyermekek aránya, ezért ők gyakran kimaradnak ezekből a társulásokból (Varga, 2008).

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: közoktatási törvény) 66. §-a szabályozza az általános iskolai felvételt, ez az utóbbi pár évben többször megváltozott, a felsorolt változások mind az esélyegyenlőséget hivatottak biztosítani:

Bevezetésre került, hogy felül kell vizsgálni a körzethatárokat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányainak egyenletesebb eloszlása miatt. Az arányszámítás módja is többször változott.

A körzetbe tartozó tanulók felvétele után előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a sajátos nevelési igényű tanulókat.

Bevezetésre került a sorsolás rendszere. Eszerint sorsolás útján dönt az intézmény a tanulók felvételéről, amennyiben több tanuló jelentkezik, mint a fennmaradó szabad férőhelyek száma.

Bevezetésre került a sajátos helyzetű tanuló fogalma, akik a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók után sorsolás nélkül felvehetők az iskolába. A sajátos helyzetet a helyi önkormányzat rendeletben szabályozza, a közoktatási törvény 66. § (5) bekezdésében foglalt felhatalmazás alapján. Ez tulajdonképpen a kiskapu lehet a szabályozásban, hiszen lehet hozni olyan rendeletet, amely lehetőséget ad arra, hogy szinte minden jelentkező sajátos helyzetű legyen.

Jelentős azoknak a tanulóknak az aránya is, akik bár nem tartoznak bele a hivatalos halmozottan hátrányos kategóriába (közoktatási törvény 121. § [1] bekezdés 14. pontja), mégis figyelni kellene a felzárkóztatásukra. Őket is sújtja az iskolai szelekció, bár gyakran nem tesznek róluk említést. Nem tartoznak a középrétegbe, de a legelesettebbek kategóriájába sem (Erőss, 2006).

Ahogy arra Kertesi Gábor (2004) rámutatott, a magyarországihoz hasonló, korlátozás nélküli szabad iskolaválasztási rendszer a világon nagyon kevés országban (például Chilében és Új-Zélandon) működik, a legtöbb országban szigorúbban szabályozzák, hogy a közpénzekből finanszírozott ingyenes közoktatás hol vehető igénybe. De általában ott is lehetőségük van a szülőknek válogatni alapítványi és magániskolák kínálata között, amit tandíj fizetése mellett vehetnek igénybe.

A szelekció empirikus vizsgálata

Kutatási célunk az első osztályos beiskolázás szelekciós mechanizmusának elemzése egy nagyváros összes általános iskolájának bevonásával. Megvizsgáltuk, hogy az első évfolyamra történő beiskolázás során hogyan alakul az iskolák tanulói összetétele, külön kitérve azokra a gyermekekre, akik nem a saját körzeti iskolájukban kezdték meg tanulmányaikat. Hipotézisünk az, hogy a beiskolázási szelekció a hatályos jogszabályok betartása mellett is kimutatható.

Arra keressük a választ, hogy a településen belül, az iskolakörzeteket tekintve igaz-e, hogy a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban íratják be lakóhelyüktől különböző körzetbe gyermekeiket, van-e különbség a családi háttérváltozókat tekintve a nem a lakóhely szerinti körzetében tanuló gyermekek és a saját körzeti iskolájukban tanulók között.

A korábbi kutatások és tapasztalatok alapján a hipotézisünk az, hogy azok a gyermekek, akik nem a körzeti iskolájukban tanulnak, jobb szociális helyzetben vannak, mint a körzeti iskolákban tanuló társaik. Feltételezzük, hogy az egyes iskolák között jelentős különbségek vannak az iskolákban tanuló gyermekek szociális jellemzőinek tekintetében.

A vizsgálat mintája

A felmérés egy megyeszékhely összes elsős tanulója kiterjedt, 13 iskola 449 elsős tanulója vett benne részt, az adatfelvételre 2009 őszén került sor. Ebből tíz önkormányzati fenntartású „normál” általános iskola, egy speciális, az SNI tanulókat szegregált módon oktató intézmény, egy egyház által fenntartott intézmény, valamint egy kisebbségi önkormányzat által fenntartott intézmény.

A kutatásban használt mérőeszközök

A tanítók minden tanulóra vonatkozóan kitöltöttek egy kérdőívet, amely a következő háttértényezőket mérte fel:

- a gyermek kora, neme;
- a lakóhely szerinti körzeti általános iskola;
- beilleszkedési, tanulási és magatartászavar;
- sajátos nevelési igény;
- hátrányos helyzet;
- halmozottan hátrányos helyzet.

A szülők számára is készült egy kérdőív, mellyel a tanulók családi hátterét és az iskolaválasztás indokait szerettük volna feltárni. A kérdések egyrészt a gazdasági háttérre, másrészt kulturális szokásokra, harmadrészt az iskolaválasztásra vonatkoztak.

Emellett a DIFER tesztekkel (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) felmértük a tanulók elemi alapkészségeinek fejlettségét, valamint elsajátítási motívumaik erősségét (Józsa, 2007). Az elemi alapkészségekben és az elsajátítási motívumokban megmutatókozó különbségeket külön tanulmányban tesszük meg.

Eredmények

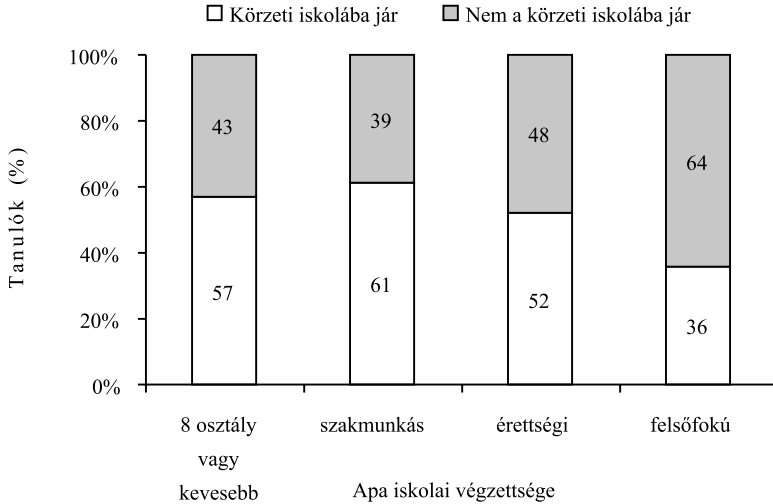
Az iskolai szelekció vizsgálatánál a mintából kivettük azokat az iskolákat, osztályokat, ahová nem a szülő választása alapján kerül a gyermek, hanem a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság véleménye alapján, hiszen az nem a szabad szülői iskolaválasztás miatti szelekciót mutatja, tehát torzítaná a kapott eredményeket. Ezt a részmintát kivéve a teljes mintából, a tanulók 48 százaléka nem a körzeti iskolájában tanul. A 2006-os országos kompetenciamérés adataival összehasonlítva elmondható, hogy a mintánkban a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya szinte megegyezik a megyeszékhelyek országos arányával, ami 49 százalék (Kertesi, személyes közlés). A kisebb települések „növelik” a körzeti iskolába járó tanulók országos arányát. Egy másik településre minden nap elvinni a gyermekeket lényegesen nagyobb idő- és költségvonzattal jár, ehhez képest településen belül könnyebb egy másik iskolába való eljutás. Ennek köszönhetően a nem körzeti iskolába járó tanulók országos aránya jóval alacsonyabb: 31 százalék (Havas, 2008).

A szocioökonómiai háttér szerepe

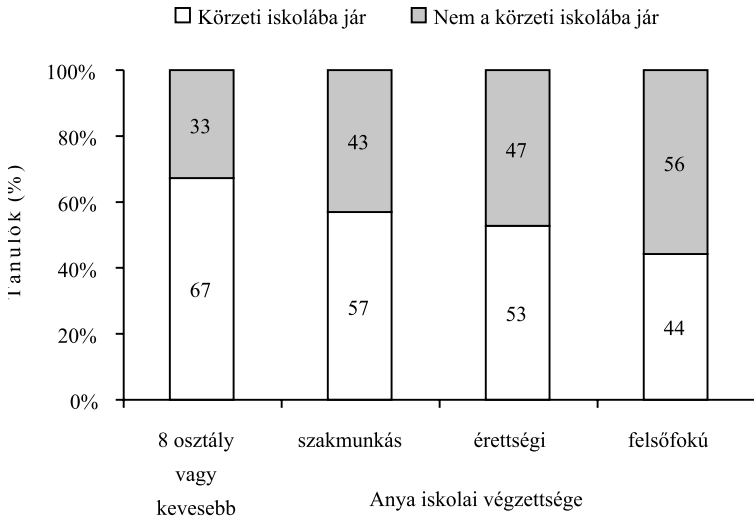
A vizsgált háttértényezők alátámasztják hipotéziseinket, miszerint a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban íratják be lakóhelyüktől különböző körzetbe gyermekeiket. Határozott tendencia figyelhető meg: minél iskolázottabb a szülő, annál nagyobb valószínűséggel járattja a gyermekét a sajátjától eltérő iskolakörzetbe (1. és 2. ábra). Az apa iskolai végzettsége szerint képzett részminták között szignifikáns különbség van a saját iskolakörzetből történő elvándorlásban (ANOVA, $F=5,16$, $p=0,02$). Az anyák esetében nincs szignifikáns eltérés a részminták között (ANOVA, $F=2,02$, $p=0,11$), de a tendencia ez esetben is megfigyelhető. A városi aránynál alacsonyabb arányban íratják be lakóhelyüktől különböző körzetbe gyermekeiket a nyolc osztállyal vagy kevessebbel, illetve a szakmunkás végzettséggel rendelkező szülők.

A háttértényezők döntő többsége esetében szignifikáns különbséget találtunk a körzeti és a nem körzeti iskolába járó tanulók között (1. táblázat). A nem körzeti iskolába járó tanulók esetében szignifikánsan magasabb az anya és az apa iskolai végzettsége, illetve a gépkocsik és mobiltelefonok száma is, mint a körzeti iskolába járó társaik családjában. A nem a saját körzeti iskolájukba járó tanulók szülei gyakrabban járnak színházba, múze-

umba és koncertre, valamint többet olvasnak. Nincs azonban különbség a körzeti és nem körzeti iskolába járó tanulók között az otthon található számítógépek, illetve könyvek számát tekintve. Nem tér el a két rész minta az otthoni mesélés és a kulturális rendezvények gyakorisága tekintetében sem.



1. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az apa iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)



2. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban (%)

Az anya iskolai végzettségét tekintve jelentős különbség van a város iskolái között (ANOVA, $F=6,01$, $p<0,01$, 2. táblázat). A legmagasabb átlaggal rendelkező három iskolába (19., 16. és 18.) járó tanulók esetében az anya iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb, mint a három legalacsonyabb átlaggal rendelkező (14., 20. és 12.) iskolába járók esetében.

1. táblázat. A körzetes és a nem körzetes gyermekek háttértényezőinek átlagai

Háttértényezők	Körzetes tanuló	Nem körzetes tanuló	F	p	t	p
Anya iskolai végzettsége*	3,87	4,12	0,59	0,44	-2,74	0,01
Apa iskolai végzettsége*	3,66	4,00	0,01	0,91	-3,40	0,00
Mobiltelefonok száma*	2,20	2,32	0,00	0,96	-2,03	0,04
Gépkocsik száma*	0,89	1,07	7,48	0,01	-2,82	0,01
Színházba járás gyakorisága*	1,42	1,66	1,06	0,31	-4,54	0,00
Múzeumba járás gyakorisága*	1,62	1,80	47,30	0,00	-3,85	0,00
Koncertre járás gyakorisága*	1,58	1,71	4,53	0,03	-2,46	0,01
Olvasás gyakorisága*	3,05	3,41	0,33	0,57	-2,98	0,00
Egy főre jutó kereset	2,50	2,66	0,19	0,66	-1,81	0,07
Számítógépek száma	1,24	1,33	6,96	0,01	-1,23	0,22
Könyvek száma	3,72	3,87	0,88	0,35	-1,23	0,22
Mesélés gyakorisága	4,25	4,29	0,12	0,73	-0,48	0,63
Kulturális rendezvények gyakorisága	2,36	2,38	1,66	0,20	-0,46	0,65

* A nem körzetes tanulók átlaga szignifikánsan magasabb.

Összevetettük a város iskoláinak a beiskolázási mutatóit a bekerülő gyermekek szüleinek iskolai végzettsége szempontjából. Az anya iskolai végzettségének átlaga alapján három részmintára osztottuk az egyes iskolák körzetében lakó tanulókat: 1. részminta: az anya iskolai végzettsége alapján az alsó tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (14., 20., 12., 15.). 2. részminta: az anya iskolai végzettsége alapján a középső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (17., 11., 13.). 3. részminta: az anya iskolai végzettsége alapján a felső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (18., 16., 19.).

2. táblázat. Az anya iskolai végzettségének átlaga, szórása iskolánként

Iskolakód	Átlag	Szórás
19	4,49	0,84
16	4,44	0,88
18	4,32	0,91
22	4,18	1,02
13	4,12	0,74
11	4,08	1,17
23	4,05	1,16
17	3,77	0,73
15	3,67	0,87
12	3,50	0,70
20	3,31	0,63
14	3,25	0,86

A 22. és a 23. iskola azért nem került a tercilisekbe, mert nincs kötelező körzet-ellátási feladatuk, így körzetük sem. Mindhárom részminta esetében két-két csoport közötti különbségeket vizsgáltuk: (1) a körzetben lakó és az iskolába járó tanulók, (2) a körzetben lakó, de nem az iskolába járó tanulók (elvándorlók), az adatokat lásd a 3. táblázatban. Az alsó és a középső tercilis – azaz a kevésbé iskolázott iskolakörzetek – esetében szignifikáns különbségeket találtunk a két részminta között. Megállapítható tehát, hogy ezekből a körzetekből a magasabb végzettséggel rendelkező anyák elviszik gyermekeiket. A felső tercilis esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget. Úgy látszik, hogy azokban az iskolakörzetekben, ahol magasabb végzettségű szülők laknak, kiegyenlítődnék a különbségek, egymás között is nagy az átjárás ezen iskolák esetében.

3. táblázat. Az elvándorlás alakulása az iskolakörzetek anya iskolai végzettsége alapján létrehozott tercilisekben: az anya iskolai végzettségének átlagai

Az anya iskolai végzettsége	A körzetben lakó tanulók		F	p	t	p
	körzeti iskolába jár	nem a körzeti iskolába jár				
Alsó tercilis * (14., 20., 12. és 15. iskola körzete)	3,56	3,91	0,83	0,36	-2,89	0,00
Középső tercilis * (17., 11. és 13. iskola körzete)	3,84	4,28	1,21	0,28	-2,20	0,03
Felső tercilis (18., 16. és 19. iskola körzete)	4,47	4,34	5,07	0,03	0,70	0,49

* Szignifikáns a különbség az iskolába járó és az elvándorló gyermekek között.

A családi háttérváltozókra faktoranalízist végeztünk, a KMO mutató értéke 0,88. A változórendszerből két faktor jött létre (4. táblázat). A létrejött faktorokban minden változó kommunalitása 0,3 felett van, a faktorrendszer teljes megmagyarázott varianciája 49 százalék.

4. táblázat. A családi háttérváltozókra végzett faktoranalízis, forgatott faktorsúly mátrix

Változók	Faktorok	
	1.	2.
Gépkocsik száma	,721	
Számítógépek száma	,713	
Apa iskolai végzettsége	,646	
Anya iskolai végzettsége	,614	,494
Egy főre jutó kereset	,543	
Olvasás gyakorisága		,763
A gyermeknek való mesélés gyakorisága		,704
Múzeumba járás gyakorisága		,572
Könyvek száma	,528	,556
Színházba járás gyakorisága		,547
Kulturális rendezvényre járás gyakorisága		,511

Az első faktort elsősorban a család anyagi helyzetére vonatkozó változók alkotják (autók, számítógépek száma, apa és anya iskolai végzettsége, egy főre jutó jövedelem), a második faktor a kulturális háttért mutatja (olvasás és mesélés gyakorisága, múzeumba, színházba, kulturális gyermekrendezvényre járás gyakorisága, könyvek száma). Két mért változó van, amelyik mindkét faktoralal 0,4 feletti korrelációban áll: az anya iskolai végzettsége és az otthon található könyvek száma. Mindkét faktor esetében szignifikáns különbség van a körzeti és a nem körzeti iskolában tanuló elsős gyermekek között: a körzeti iskolájukból elvándorló tanulók gazdasági és kulturális hátteret tekintve egyaránt jobb helyzetben vannak (5. táblázat).

5. táblázat. A körzetes és nem körzetes tanulók gazdasági és kulturális háttére (faktorok)

Faktor	Körzetes tanulók átlaga	Nem körzetes tanulók átlaga	F	p	t	p
Család gazdasági háttére*	-0,11	0,13	0,05	0,83	-2,30	0,02
Család kulturális háttére*	-0,11	0,18	0,13	0,72	-2,75	0,01

* A nem körzetes tanulók átlaga szignifikánsan magasabb.

A faktoranalízis alapján létrehozott gazdasági háttér mutatóban jelentős különbség van az iskolák között (ANOVA, $F=4,56$, $p<0,01$, 6. táblázat).

6. táblázat. Az iskolákban tanuló gyermekek családi gazdasági és kulturális háttere (faktorok)

Iskolakód	Gazdasági háttér		Kulturális háttér	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
19	0,45	0,95	0,47	1,00
16	0,42	0,95	0,48	0,98
18	0,31	0,94	-0,10	0,76
13	0,28	1,01	0,20	0,80
22	0,25	0,79	0,06	1,08
11	0,16	1,18	0,26	1,04
20	-0,08	0,70	-0,76	0,89
17	-0,15	0,94	-0,10	0,78
15	-0,30	0,91	-0,34	0,92
23	-0,32	0,97	-0,12	1,07
12	-0,60	0,87	0,07	1,02
14	-0,64	1,11	-0,26	0,94

Összevetettük az iskolák beiskolázási mutatóit a tanulók családjának gazdasági helyzete alapján, az iskolák körzetében lakó tanulókat három részmintára osztottuk: 1. részminta: A gazdasági helyzet alapján az alsó tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (14., 12., 15.). 2. részminta: A gazdasági helyzet alapján a középső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (17., 20., 11.). 3. részminta: A gazdasági helyzet alapján a felső tercilisbe tartozó iskolák körzetében lakó tanulók (13., 18., 16., 19.).

A 22. és a 23. iskola azért nem került a mintába, mert nincs kötelező körzeti ellátási feladatuk, így körzetük sem. Ez esetben is két-két csoport közötti különbségeket vizsgáltunk: (1) a körzetben lakó és az iskolába járó tanulók, (2) a körzetben lakó, de nem az iskolába járó tanulók (elvándorlók), lásd 7. táblázat.

7. táblázat. Az elvándorlás alakulása az iskolakörzetekben lakó gyermekek gazdasági háttér alapján létrehozott terciliseiben: a család gazdasági háttérváltozóiból létrehozott faktor átlagai

Család gazdasági háttere	A körzetben lakó tanulók		F	p	t	p
	körzeti iskolába jár	nem a körzeti iskolába jár				
Alsó tercilis * (14., 12., 15. iskola körzete)	-0,44	-0,09	0,32	0,57	-2,22	0,03
Középső tercilis * (17., 20., 11. iskola körzete)	-0,17	0,56	0,44	0,51	-2,82	0,01
Felső tercilis (13., 18., 16., 19. iskola körzete)	0,41	0,38	0,50	0,48	0,21	0,84

* Szignifikáns a különbség a körzetben maradó és az elvándorló gyermekek között.

Az alsó és középső tercilis esetében szignifikáns különbségeket találtunk, tehát elmondható, hogy ezekből a körzetekből a jobb gazdasági helyzetben levő szülők elviszik a gyermekeiket. A felső tercilis esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget. Úgy látszik, hogy a jobb gazdasági helyzetben élő gyermekekkel rendelkező iskolák között kiegyenlítődnek a különbségek, egymás között is nagy az átjárás ezen iskolák között.

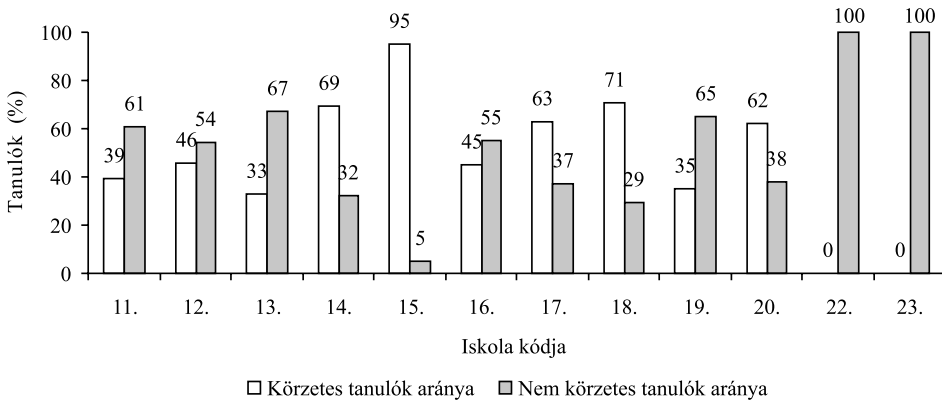
Megnéztük, hogy milyen osztályokat indítanak azok az iskolák, ahol jobb az oda beiratkozó elsősök gazdasági háttere. A 13., 16. és 19. iskolában tagozatos osztályok működnek. Feltételezhető, hogy a rosszabb gazdasági helyzetben levő családok számára nem annyira vonzóak a tagozatos osztályok. Vélhetően a kevésbé jó gazdasági helyzetben levő szülők

nem olyan szívesen íratják gyermekeiket tagozatos osztályba. Ezt az is okozhatja, hogy nem biztos, hogy tudják vállalni az ezzel járó esetleges többletköltségeket.

A család kulturális háttérét tekintve is elmondható, hogy szignifikáns különbség van az iskolák között (ANOVA, $F=3,90$, $p<0,01$), az egyes iskolák mutatóit a 6. táblázat tartalmazza. Ebben az esetben is elemeztük a beiskolázás alakulását azokban az iskolákban, melyek között szignifikáns a különbség. Azonban a korábban felvázolt tendenciák nem figyelhetők meg a kulturális háttér esetében, ezért a részletes adatokat tartalmazó táblázatot ez esetben nem közöljük.

Szelekció

Adataink megerősítik, hogy a szelekciót felerősíti a szülő iskolaválasztása. A 3. ábrán megfigyelhető, hogyan alakul az egyes iskolákban a körzetes és nem körzetes tanulók aránya. Az iskolák három típusa különböztethető meg: (1) ahol a körzetes tanulók aránya meghaladja a nem körzetes tanulókét, (2) ahol a nem körzetes tanulók vannak túlsúlyban, (3) ahol nagyjából megegyezik a kettő aránya. A 11., 13. és 19. iskola, ahol a nem körzetes tanulók száma meghaladja a körzetes tanulókét, egyaránt a belvárosban van. Emellett a 13. és 19. iskolában a hátrányos helyzetűek aránya is kifejezetten alacsony (0 és 6 százalék). A 11. iskolában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (23 százalék), ennek a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulók magas aránya az oka. Ennek ellenére keresett iskola, feltételezhetően ez a belvárosi elhelyezkedésének köszönhető.

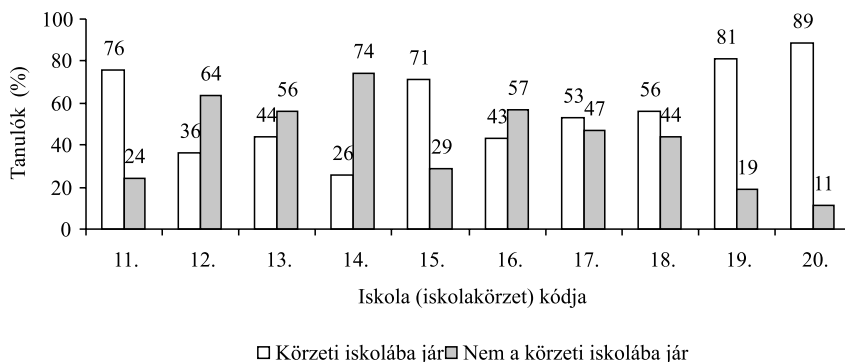


Megjegyzés: a 22. és 23. iskolának nincs körzeti feladatellátási kötelezettsége

3. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az egyes iskolákban

Érdekes összefüggéseket látunk a 4. ábrán, amely azt mutatja, hogy az egyes iskolakörzetekben lakó tanulók közül milyen arányban választják a körzeti iskolát, és milyen arányban mennek másik iskolába. Nagyobb a körzetből „elvándorló” tanulók aránya a 12., 13., 14. és 16. iskola körzetében. A 12. és még inkább a 14. iskola az, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya.

A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanulókat szignifikánsan magasabb arányban íratják a saját körzeti iskolájukba (65 százalék), mint más körzetbe (35 százalék), lásd 8. táblázat. A körzeti iskolába beíratott sajátos nevelési igényű tanulók aránya (58 százalék) szintén magasabb a nem körzeti iskolába járóknál (42 százalék). Mindkét rész minta esetén szignifikánsan magasabb arányban járnak a gyerekek a saját körzeti iskolájukba, mint a teljes mintát jellemző 51 százalékos arány.



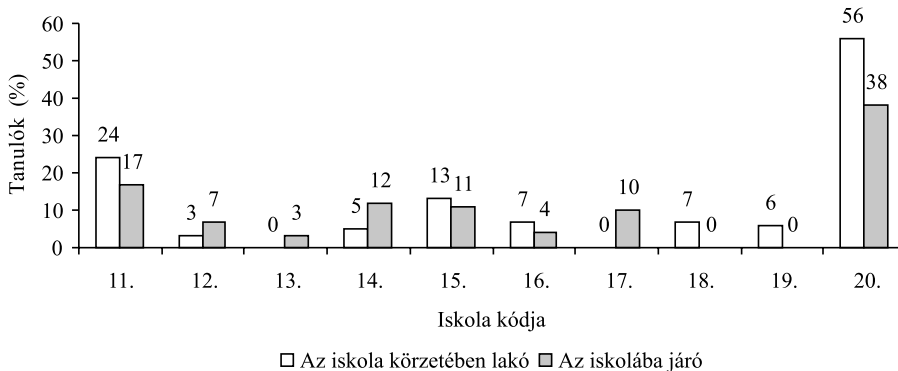
Megjegyzés: Az iskola kódjával azonosítjuk a hozzá tartozó beiskolázási körzetet is.

4. ábra. A körzeti iskolába járó és a nem körzeti iskolába járó tanulók aránya az egyes iskolakörzetekben lakók szerinti bontásban

8. táblázat. A beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdő, valamint sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása (%)

Eltérő fejlődésű gyermekek	Körzeti iskolában tanul	Nem a körzeti iskolában tanul
Beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanuló	65	35
Sajátos nevelési igényű tanuló	58	42

Az 5. ábra az egyes iskolák körzetében lakó és az egyes iskolákba járó beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulói arányokat mutatja. A 20. iskola arányszáma kiugró: a körzetben lakó tanulók több, mint fele beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzd. Valamivel kedvezőbb ez az arány (38 százalék) az iskolába járók tekintetében.

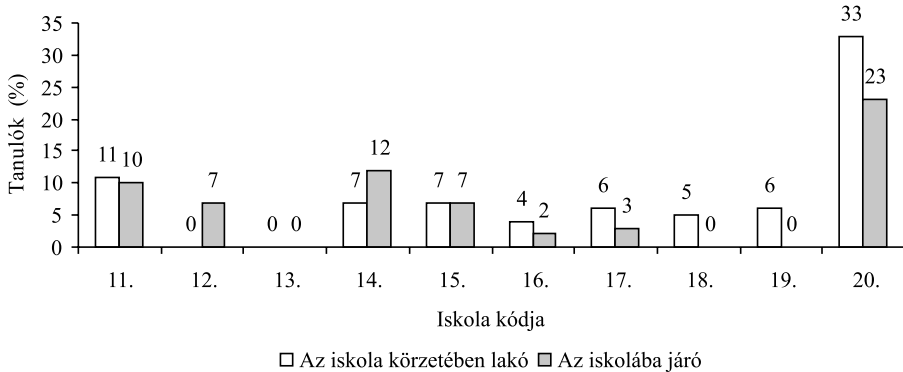


5. ábra. A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanulók aránya

Az iskoláknak két jellegzetes típusa figyelhető meg az 5. ábrán: (1) ahol az iskolába járó beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanulók aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanulók aránya (11., 15., 16., 18. és 19. iskola), (2) ahol az iskolába járó beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulók aránya magasabb, mint a körzetben lakó beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros tanulók aránya (12., 13., 14., 17. és 20. iskola).

A 14. iskolánál növelik a tanulási és magatartási zavaros tanulók arányát a más körzetből érkező tanulók. Érdekes a 17. iskola helyzete, ahol, bár a körzetben nem lakik egyetlen beilleszkedési, tanulási és magatartási zavaros tanuló sem, az iskolában tanulók 10 százaléka azonban mégis az. Ezek a gyermekek mindannyian az egyik szomszédos iskolakörzetből nyertek felvételt ebbe az iskolába.

A sajátos nevelési igényű tanulók körzetek, illetve iskolák közötti megoszlását a 6. ábra adja meg. Az iskoláknak három típusa figyelhető meg az ábrán: (1) ahol szinte – illetve van, ahol teljes mértékben – megegyezik a körzetben lakó és az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya (11., 13. és 15. iskola), (2) ahol az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó sajátos nevelési igényű tanulók aránya (16., 17., 18., 19. és 20. iskola), (3) ahol az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya magasabb, mint az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya (12. és 14. iskola).



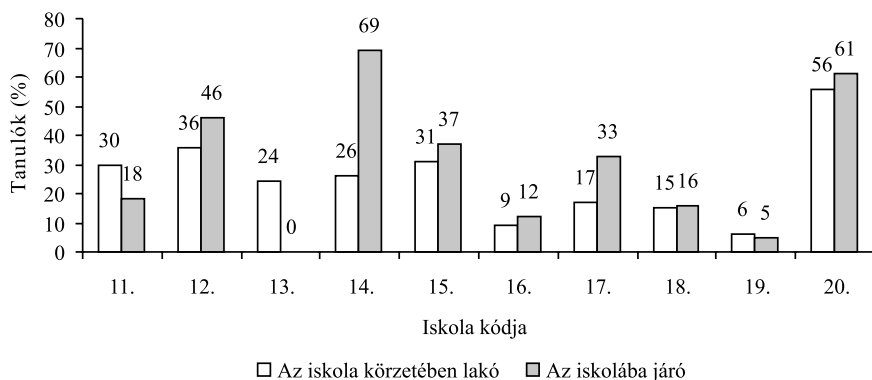
6. ábra. Az iskola körzetében lakó és az iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók aránya

A 14. iskolánál ebben az esetben is növelik a sajátos nevelési igényű tanulók arányát a más körzetből érkező tanulók. Ellenben a 18. és 19. iskola körzetében lakó sajátos nevelési igényű tanulók közül egy sem tanul az adott iskolában.

A szelektációs folyamatokat az iskolakörzetekben lakó és az iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulók arányainak elemzésével is vizsgáltuk. Hátrányos helyzetűeken a közoktatási törvény 121. § (1) bekezdés 14. pontjában meghatározott tanulókat értjük. Eszerint: „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította”. Összehasonlítottuk az egyes iskolák körzetében lakó és az egyes iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulói arányokat (7. ábra). Eltérések vannak már a körzetekben lakó gyermekek esetében is, de ezt a beiskolázás még inkább felerősíti.

Az iskoláknak ez esetben is három típusa figyelhető meg a 7. ábrán: (1) ahol a körzetben lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya közel van egymáshoz (15., 16., 18., 19., 20. iskola), (2) ahol az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya (11., 13. iskola), (3) az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya magasabb, mint az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya (12., 14., 17. iskola).

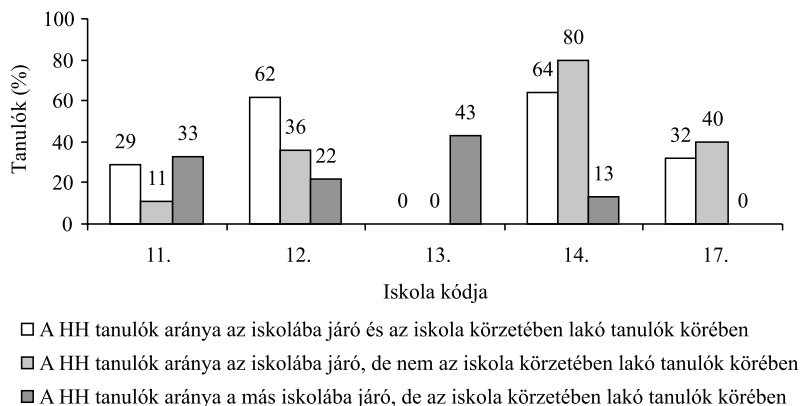
Nem egyforma mértékben járul hozzá minden iskola az eltérésekhez. Néhány központi elhelyezkedésű iskolában (11., 13.) a körzeteken kívülről jövő tanulók csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát. Néhány külvárosi területen jelentősen magasabb az oda beiratott hátrányos helyzetű tanulók aránya, mint az iskolakörzetben lakóké (12., 14., 17.). Legélesebb a különbség a 13. és 14. iskolában, ahol a körzetben lakó arány szinte



7. ábra. Az iskola körzetében lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya

megegyezik (24 és 26 százalék), azonban a 13. iskolában nincs egyetlen hátrányos helyzetű gyermek sem, ellenben a 14. iskolában a tanulók 69 százaléka hátrányos helyzetű. Érdekes, hogy bár a körzeten kívülről jövő tanulók csökkentik az arányt a 11. iskolában, azonban még így sem tartozik a legalacsonyabb aránnyal rendelkező iskolák közé, mivel a körzetes tanulókat tekintve magas aránnyal rendelkezik.

A 8. ábra megmutatja, hogyan alakul a hátrányos helyzetűek aránya néhány – általunk érdekesnek vélt – iskolában a körzetes és nem körzetes, valamint a körzetből elvándorló tanuló esetében. A szelekciót leginkább a 13. és a 14. iskola esetében figyelhetjük meg, csak éppen fordított módon. A 13. iskolában a nem körzetes tanulók és az iskolából elvándorlók egyaránt csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát. Az iskolakörzetből más iskolába exportálják az ott lakó összes hátrányos helyzetű tanulót. A 14. iskolában pont fordított a helyzet. Az amúgy sem alacsony hátrányos helyzetű arányt növelik az iskolába máshonnan jövő tanulók. Ebben az esetben úgy fogalmazhatunk, hogy más iskolakörzetekből importálják a hátrányos helyzetű tanulókat. Hasonló a helyzet a 17. iskolában, csak az arányok alacsonyabbak. A 11. iskola ugyan nem exportál nagyobb arányban hátrányos helyzetű gyermeket, mint amilyen a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya, de a más körzetekből jövő gyermekek jelentősen csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát.



8. ábra. A hátrányos helyzetű (HH) tanulók arányának alakulása néhány iskola esetében

A szelekció mértékének kifejezésére a nemzetközi kutatásokban elterjedt disszimilitási indexet használtuk. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004) a disszimilitási index segítségével vizsgálta a roma tanulók és a veszélyeztetett tanulók eloszlását. Iceland, Weinberg és Steinmetz (2002) tanulmánya a disszimilitási indexet mint a szegregáció vizsgálatának leginkább használt, széles körben alkalmazott mutatószámát említi és alkalmazza a faji és etnikai csoportok (feketék, spanyolok, latin-amerikaiak, ázsiaiak, indiánok) elkülönülésének vizsgálatára. A disszimilitási index megmutatja, hogy a kisebbségi tanulók hány százalékának kellene iskolát váltani, „helyet cserélni” egy másik iskolába járó többségi tanulóval, hogy minden iskolában azonos legyen a kisebbségi tanulók aránya. $D=0$ (0%) jelenti a teljesen egyenletes eloszlást, $D=1$ (100%) pedig a totális szegregációt.

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^n |(K_i/K) - (T_i/T)|$$

ahol:

K_i : az i -edik iskolába járó kisebbségi tanulók száma

$$K = \sum_{i=1}^n K_i$$

T_i : az i -edik iskolába járó többségi tanulók száma

$$T = \sum_{i=1}^n T_i$$

(Kertesi és Kézdi, 2004, 52–53. o.)

Tanulmányunkban az iskolakörzetek és az iskolák különbségét vizsgáljuk, ezért az egyes iskolákba járó és az iskolakörzetben lakó tanulókra vonatkozóan számítottuk ki a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozóan a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004) által a szelekció mutatószámaként használt disszimilitási indexet. A hátrányos helyzetű tanulók esetében az iskolákra vonatkozó disszimilitási index 37 százalék. Az iskolaválasztás szelekciós mechanizmusára utal, hogy ez jóval magasabb az iskolakörzetekben lakókra számított értéknél, ami 22 százalék. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 22 százalékának kellene lakóhelyet cserélnie nem hátrányos helyzetű tanulóval ahhoz, hogy minden iskola körzetében azonos legyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ugyanakkor az iskolákban tanuló hátrányos helyzetű tanulók 37 százalékának kellene iskolát cserélnie nem hátrányos helyzetű tanulóval, hogy az iskolákban azonos legyen a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A hátrányos helyzetű tanulók eloszlásában tehát az iskolakörzetek között is vannak eltérések, de a beiskolázási mechanizmus jelentősen felerősíti ezeket a különbségeket. A lakóhelyi elkülönülés hatásából adódó 22 százalékos értéket a szabad iskolaválasztás 37 százalékra növeli.

A hatályos jogszabályoknak való megfelelés

Megvizsgáltuk, hogy az intézmények felvételi körzeteiben a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya megfelel-e a hatályos közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében foglaltaknak, amely így szól: „a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a település egészére kiszámított aránya. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeknek a településen belüli arányát oly módon kell meghatározni, hogy az adott településen lakóhellyel, ennek hiányában tartóz-

kodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek létszámát el kell osztani a településen lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes gyermek létszámával. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felvételi körzeten belüli arányának meghatározásához az egyes felvételi körzetekben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a létszámát el kell osztani a felvételi körzetben lakóhellyel, ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkező összes tanuló létszámával.”

Az adatok elemzése során ellentmondásos eredményeket kaptunk. A hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók vizsgálatánál a közoktatási törvény 121. § (1) bekezdés 14. pontjában meghatározott definícióból indultunk ki. Eszerint „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek”.

A tanítói kérdőívben szerepelt egy kérdés a halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozóan, hogy ki az, aki a jegyző nyilvántartása alapján halmozottan hátrányos helyzetűnek minősül. Azonban így azt az eredményt kaptuk például a 14. sorszámú iskolában, hogy mindössze 2 százalék a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, holott ott van a legtöbb hátrányos helyzetű, és az iskola körzetében lakók társadalmi összetétele is ellentmond ennek. Ez mindenképpen torzítja a halmozottan hátrányos helyzetűek mintáját, ezért megvizsgáltuk (a közoktatási törvény 121. § [1] bekezdés 14. pontjában meghatározott definíció alapján), hányan vannak azok, akik hátrányos helyzetűek, és valamelyik szülőnek nincs nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettsége, függetlenül attól, hogy a jogszabályban meghatározott módon nyilatkozott-e vagy sem. Ezért ezt a kategóriát ténylegesen halmozottan hátrányos helyzetűnek neveztük el.

A jegyzői nyilvántartásba vett (hivatalosan) halmozottan hátrányos helyzetűek, valamint a ténylegesen halmozottan hátrányos helyzetűek arányait a 9. táblázat tartalmazza. Az adatokból látszik, hogy a körzetekben lakóhellyel rendelkező halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya mind a hivatalos, mind a tényleges adatok esetében megfelel a közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében foglalt aránynak: minden iskola esetében elmondható, hogy körzetben lakó halmozottan hátrányos helyzetűek aránya kevesebb, mint 15 százalékponttal tér el a városi aránytól. Eleve olyan alacsony a halmozottan hátrányos helyzetűek száma a vizsgált városban, hogy a 15 százalékpontos különbség nehezen lenne elképzelhető, hiszen az iskolakörzetekben sehol nem érik el a 15 százalékos szintet, így a különbség nyilvánvalóan nem lehet több 15 százalékpontnál.

9. táblázat. Az iskolák körzetében lakó halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók aránya (%)

Iskolakód	Hivatalosan HHH	Ténylegesen HHH
11	5	8
12	3	3
13	0	7
14	2	14
15	3	10
16	0	0
17	3	5
18	0	2
19	6	6
20	0	0
Összesen	2	6

Biztosítani kell (kellene), hogy a tanulók családi háttére alapján ne legyenek eltérő összetételűek az egyes iskolák. Erre lenne hivatott a közoktatási törvény 66. § (2) bekezdésében szabályozott körzethatárok felülvizsgálati kötelezettsége a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya alapján. A családi háttér miatti eltérésekben azonban kevésbé játszik szerepet az, hogy a szülőknek nincs nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettsége, hiszen kis számban fordulnak elő ilyen szülők.

Az általunk kapott adatokból úgy látszik, hogy az alacsony iskolázottságú szülők nem tudnak (vagy nem akarnak) élni jogaikkal, városi szinten a tényleges halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya háromszorosa (6 százalék) a hivatalos arálynak (2 százalék). A felmérésünk alapján jogosultnak számítható gyermekek szüleinek kétharmada nem teszi meg a szükséges nyilatkozatot.

A körzethatárokat leginkább a földrajzi elhelyezkedés befolyásolja. Az egyes településrészek, így az iskolai körzetek lakossága pedig igen eltérő lehet szociális-társadalmi helyzetet tekintve, bár ez a vizsgálatban szereplő település esetében nem olyan hangsúlyos. Nyilvánvaló, hogy a belvárosban, a frekventált területeken ingatlant venni csak a jó anyagi háttérrel rendelkező szülők tudnak, ez jelentősen meghatározza az egyes körzetek tanulói összetételét. Ezt pedig nem tudja befolyásolni semmiféle törvényi szabályozás. A földrajzi elhelyezkedéstől pedig nem nagyon lehet elrugaszkodni a körzethatárok meghatározásakor, még a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya miatt sem, mert ha emiatt a szülőnek egy sokkal távolabbi iskolába kell íratnia gyermekét, akkor az akár aránytalan terhet is jelenthet a szülő számára, amit szintén meghatároz a hatályos közoktatási törvény 121. § (1) bekezdésének 3. pontja: „aránytalan teher: ha a gyermek, tanuló az óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást lényegesen nehezebb körülmények között vagy jelentős költség-növekedés mellett tudja igénybe venni, figyelembe véve a gyermek, tanuló életkorát, sajátos nevelési igényét (például a változás miatt a nevelési-oktatási intézmény eléréséhez szükséges időtartam jelentősen megnövekszik; a nevelési-oktatási intézményt csak tömegközlekedési eszközzel, többszöri átszállással lehet megközelíteni)”.

Mindezeket figyelembe véve látható, hogy a körzethatárookra vonatkozó jelenlegi szabályozás önmagában nem oldja meg az iskolai szelekció problémáját, hiszen bár a jogi szabályozásnak megfelelnek az iskolakörzetek, mégis jelentősen eltér az iskolák tanulói összetétele.

Összegzés

A körzeti és nem a körzeti iskolába beíratott gyermekek családi hátterében számottevő különbséget mutattunk ki. A körzetükből elvándorló gyermekek jobb gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznek, mint a körzeti iskolába járó társaik. Az egyes iskolákat összehasonlítva jelentős különbségeket találtunk a gazdasági hátteret, kulturális hátteret és az anya iskolai végzettségét tekintve. Megállapítottuk, hogy az iskolák közötti különbségeket az körzetekben lakók helyzetén túl leginkább az okozza, hogy azoknak az iskoláknak a körzeteiből, ahol az iskolákban tanulók rosszabb helyzetben vannak, elvándorolnak a jobb helyzetben levő gyermekek.

A városon belüli különbségeket több, a belvárosban és a környékén elhelyezkedő, Berényi, Berkovits és Eröss (2008) terminológiája szerint „hiperszelektív” iskola befolyásolja. Mindegyiküknél megfigyelhető a más körzetről jövő tanulók nagyobb aránya, de egymás között is nagy az átjárás, el is vándorolnak tanulók ezekből az intézményekből, azonban leginkább egymáshoz. Néhány, kevésbé szerencsés helyzetben lévő intézmény esetében pedig jelentős elvándorlás figyelhető meg: a jobb társadalmi helyzetben levő gyermekek elmennek a körzetről, és csak a leghátrányosabb helyzetűek maradnak az adott körzeti iskolában.

Az általunk vizsgált városban a tanulók mintegy 50 százaléka nem a saját körzeti iskolájába jár. Az iskolakörzetek összetétele és az iskolákban tanulók összetétele jelentős

mértékben eltér egymástól. A közoktatási törvény 66. §-ában szabályozott, iskolakörzetek közötti halmozottan hátrányos helyzetűek arányára vonatkoztatott körzeti felülvizsgálati kötelezettséget jelen esetben csak részben tölti be a funkcióját, vagyis az esélyegyenlőség biztosítását, hiszen az egyenlőtlenséget nem kizárólag az iskolakörzetek közötti különbség, hanem a szabad szülői iskolaválasztás is okozza.

Disszimilaritási index alkalmazásával megmutattuk, hogy az iskolakörzetekben lakó hátrányos helyzetű tanulók eloszlása eltér az iskolákban tanulók eloszlásától. Ez is jelzi, hogy a szabad iskolaválasztás növeli az iskolák közötti társadalmi különbségeket. Érdeemes lenne szélesebb körben alkalmazni a hazai pedagógiai kutatásokban ezt az indexet, hiszen megfelelő annak kimutatására, hogy egy-egy – bármilyen szempontból – kisebbségi csoportnak milyen az eloszlása a többségi csoportokon belül. Így viszonylag könnyen, egyetlen mérőszám segítségével képet adhat például az iskolák közötti különbségekről, vagyis a szelekciónál.

Rámutattunk arra, hogy a halmozottan hátrányos helyzet jogi szabályozása az általunk vizsgált városban azért sem tölti be funkcióját, mert a felmérésünk alapján jogosultnak minősíthetők kétharmada nem teszi meg a jogszabályban meghatározott nyilatkozatot, így hivatalosan nem minősül halmozottan hátrányos helyzetűnek. Azonban az is látható, hogy nem csupán a halmozottan hátrányos helyzetűeket sújtja az iskolai szelekció, éppen ezért a szabályozásnak is ki kellene térnie egyéb tényezőkre, amelyekkel jelenleg nem foglalkozik.

Az általunk bemutatott nagyváros beiskolázási rendszerében már az iskolakezdetkor erős szelekció valósul meg. A szelekció a leghátrányosabb rétegeket sújtja, az elit és a középréteg viszonylag egyenletesen eloszlik több iskolában, ezzel ellentétben néhány iskolában szinte csak a rosszabb szociális háttérrel rendelkező tanulók maradnak.

Az esélyegyenlőséget biztosítandó intézkedések meghozatalához fontos, hogy megismerjük a beiskolázási rendszer működését, amit az iskolába lépéskor szükséges vizsgálni, hiszen a későbbi évfolyamokon végzett vizsgálatoknál már nehezebb elkülöníteni azokat a hatásokat, melyeket a beiskolázási mechanizmusok okoznak.

Minden település más viszonyokkal, lehetőségekkel rendelkezik, így más-más módon érvényesülnek a szelekciós mechanizmusok (Csapó, 2003). Ezért is fontos lokális szinten vizsgálni az iskolai szelekciót. Egy-egy településen végzett vizsgálatból azonban csak korlátozott mértékben lehet általánosítani. Ezért indokoltnak véljük más települések vonatkozásában hasonló elemzések elvégzését. Akár egy országos reprezentatív, minden nagyvárost magába foglaló – vagy a Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009) által megvalósított kutatáshoz hasonló teljes körű – felmérés is indokolt lehet, hiszen az iskolarendszerünk, és közvetve a társadalom problémáinak megoldásában jelentős szerepe van az iskolai szelekció csökkentésének. Ennek első lépése, hogy megismerjük a működő szelekciós mechanizmusokat.

Irodalom

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Pécs.

Bajomi Iván, Berkovits Balázs, Eröss Gábor és Imre Anna (2003): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai ötéves európai országban. *Educatio*, 4. sz. 580–601.

Bajomi Iván, Berényi Eszter, Eröss Gábor és Imre Anna (2006): Az autonómia fellegrárai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 3–16.

Bajomi Iván (2007): Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi György (szerk.): *A történelmi városköz-*

pontok átalakulásának társadalmi hatásai. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.

Balázi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalmá*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Berényi Eszter (2008): Szabadság, egyenlőtlenség, legitimitás – A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 133–160.

Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Eröss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 107–117.

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 3–13.

Eröss Gábor (2006): Az autonómia bukása. Iskolai egyenlőtlenségek „mozaik”-Magyarországon. In: Balogh Margit (szerk.): *Diszciplínák határain innen és túl*. Fiatal kutatók fóruma 2. – 2006. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 353–372.

Fazekas Károly, Lovász Anna és Telegdy Álmos (2009, szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2009*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet – Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.

Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, **2**. sz. 69–78.

Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, **2**. sz. 3–14.

Gábos András, Sági Matild, Szívós Péter és Tóth István György (2005): *Monitor: Jövedelem, szegénység, elégedettség (Előzetes adatok)*. TÁRKI, Budapest.

Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.

Iceland, J., Weinberg, D. H. és Steinmetz E. (2002): *Racial and Ethnic Residential Segregation in the United States: 1980–2000*. 2010. 04. 14-i megtekintés, U.S. Census Bureau, <http://www.census.gov/hhes/www/housing/resse/pdf/censr-3.pdf>

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.

Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz. 959–1000.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Program-csomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritérium-orientált fejlesztő rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2009): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 31–38.

Varga Júlia (2008): Az iskolatügy intézményrendszerre, finanszírozásra. In: Fazekas Károly, Küllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 235–258.

Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **1**. sz. 38–65.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az OTKA K68798 pályázat támogatásával valósult meg. Elkészítése során felhasználtuk az MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastruktúráját. Köszönjük Kertesi Gábornak értékes javaslatait, észrevételeit, valamint a rendelkezésünkre bocsátott adatokat.