

A HAZAI OKTATÁSI INTEGRÁCIÓS TAPASZTALATOK ÉS A KORAI ISKOLAELHAGYÁS MEGELŐZÉSE¹

Varga Aranka

A tanulmányban elsőként azokról a hazai és nemzetközi tudományos és társadalompolitikai előzményekről olvashatunk, melyek a magyarországi közoktatás rendszerében gyökeres változásokat jelentő integrációs folyamatok elindításához vezettek az ezredfordulón. Ezt követően az Európai Unió szakmapolitikai ajánlásai mentén a korai iskolaelhagyásra vonatkozó megközelítések, hazai jellemzők és kezdeményezések kerülnek bemutatásra. A tanulmány fő részében arra keressük a választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulói csoportok sikeres iskolai előrehaladását célzó integrációs fejlesztések miként zajlottak Magyarországon a vizsgált tízéves időszakban. Mindezt az oktatási integráció elindítása előtt, a bevezetés folyamatában és az egyes szakaszokat követően végzett tudományos vizsgálatok eredményei alapján tesszük. A bemutatáshoz az inklúzió rendszerelvű megközelítést használjuk mint rendezőelvet, és ez alapján vonjuk le a korai iskolaelhagyás megakadályozását célzó és napjainkban zajló fejlesztések számára (is) a következtetéseket.

Tudományos és társadalompolitikai előzmények

A tanulói előrehaladás és a korai iskolaelhagyás hátterének megértéséhez segítséget nyújtanak a nevelésszociológia tudományterületén feltárt és jól ismert jelenségek. Ezekre, mint kiindulópontokra támaszkodva lehetséges a tanulói lemorzsolódást megelőzendő sikeres változásokat tervezni és elérni. A nevelésszociológiai vizsgálatok alapkérdése, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek miként érhetők tetten az iskolában, hogyan hatnak a tanulmányi utakra (Meleg, 2015). Néhány, az iskoláztatás szempontjából meghatározó jelenséget kiragadva, fontos megemlíteni Bourdieu gondolatait, aki az iskolai előrehaladás során történő családi tőkeberuházások (anyagi és szimbolikus tőkék) különbözőségére és annak következményeire hívta fel a figyelmet az 1970-es években. Bourdieu vizsgálatai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok a különböző – főként szimbolikus - tőkék folyamatos és nagy arányú beruházásával sikeresebb előrehaladást képesek elérni gyermekeik iskoláztatása során, míg a hátrányban lévők tőkehiánya rövidebb és sikertelenebb tanulmányi utakat és korai iskolaelhagyást eredményeznek. A nagyobb tőkeberuházás egyben magasabb társadalmi pozícióban, életminőségben térül meg, és teszi az iskolát a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének legitimált eszközévé (Bourdieu, 1978). Bourdieu tőkeelméletét bővítve, a társadalmi tőke fogalmának bevezetésével és rendszerének leírásával az egyén – így a tanuló - közösségi kapcsolatok hálózatában való elhelyezkedésének kulcsfontosságát emelte ki Coleman. Ezzel összefüggésben az egyént körülvevő személyek – kortársak, család, pedagógusok stb. - hatásgyakorlásának jelentőségét is hangsúlyozta az iskoláztatás szempontjából (Coleman, 1988). Coleman ráirányította a figyelmet, hogy a méltányos iskolai környezet kapcsolathálóján keresztül lehetséges a családi tőkeberuházás hiányát ellensúlyozni. Mollenhauer a 60-as évek végén az elsők között foglalkozott az idő kezelésének és iskoláztatásba való beruházásának témakörével,

¹ Másodközlés, eredetileg megjelent: Varga Aranka (2017): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged. 113–141.

melynek következménye a tanuló és családjának jelenre vagy jövőre orientáltsága, mely szintén társadalmi helyzet függő, továbbá alapvető a hosszútávú iskoláztatás szempontjából és döntően hat a későbbiekben az életminőségre (Mollenhauer, 1974). Mindez egybecseng Bourdieu tőkeelméletével, egyfajta szimbolikus tőkeként értelmezve az időhöz való viszonyulást. Szintén a Bourdieu-i kulturális tőkéjéhez kapcsolható Bernstein nyelvészeti megközelítésű vizsgálata, mely feltárta, hogy a társadalmi helyzettel összefüggő családi szerepviszonyok, és az abból következő nyelvi kódhasználat hogyan segíti vagy éppen akadályozza az iskolai tudáselsajátítási folyamatokat, és miként jelent előnyt vagy hátrányt a társadalmi mobilitásban (Bernstein, 1975). Az Egyesült Államok sokszínű társadalmában ugyanebben az időszakban multikulturális megközelítésben tárgyalták a családi és iskolai szocializáció eltéréseit - biculturális szocializáció megnevezéssel. Adler nevéhez kötődik a két szocializációs tér átfedését segítő szereplők és cselekvések leírása, mely egyértelműen az iskola felelősségévé tette e kettősség enyhítését célzó beavatkozásokat (Adler, 1975). Az utóbbi évtizedekben a nevelésszociológiai kutatások egyre inkább az intézményi környezetet vizsgálják azt hangsúlyozva, hogy a minőségi oktatás elképzelhetetlen a mindenki bevonódását szem előtt tartó inklúzió nélkül, és ez a kölcsönösen befogadó, egyben támogató iskolai klíma és szolgáltatásrendszer vezet a tanulók rezilienciájához (Rayman és Varga, 2015). Ehhez a szemlélethez nyújt megerősítést a tanulói kompetenciákat több területen mérő nemzetközi vizsgálat (PISA), mely három elemzési szempont - hatékonyság, eredményesség és méltányosság - metszetében helyezi el a minőségi oktatást és mutat rá a különböző országok közötti eltérésekre (Lannert, 2015).

Az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenségekből következő és a nevelésszociológia által leírt jelenségek ismeretében, valamint az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerére támaszkodva nyújthat a hátrányokkal küzdő tanulók számára ellenható intézkedéseket. Elsőként biztosítani kell az *esélyegyenlőséget (equality)* vagy más szóval az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot. Az egyenlő bánásmód érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása, élethelyzete miatt, és egyúttal lehetővé válik a különböző személyek és csoportok számára, hogy másokkal közös térben, másokkal azonos módon és arányban férjenek hozzá információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz. Oktatásszervezési szempontból az *integráció (együttnevelés)* teremti meg az esélyegyenlőség lehetőségét azzal, hogy az oktatási rendszerben fellelhető szegregációs (elkülönítési) formák felszámolásával és szelekciós (kiválasztási) mechanizmusok háttérbe szorításával közös fizikai térbe vonja a különböző háttérű és adottságú tanulókat (Varga, 2015b). Arra azonban már évtizedekkel ezelőtt rámutattak a kutatók, hogy az integráció oktatásszervezési eszközökkel ugyan feloldja a szegregált, szelektív helyzetet, azonban a közös tér önmagában csak szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres együtt-tanulásnak (Papp, 2012; Potts, 2002; Réthyné, 2013). A *méltányosság (equity)* elvrendszere és gyakorlata az, amely az együttnevelési helyzetből kiindulva képes figyelembe venni a társadalomban fellelhető és a nevelésszociológia által leírt különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket alkalmazni, amelyek sikerre viszik az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is a közös térben zajló iskolai folyamatokat (Réthyné és Vámos, 2006). A méltányos cselekvések tartalma az iskolarendszerben az *inkluzív pedagógia* részleteivel írható le. Az inkluzív pedagógia mibenlétét jól szemlélteti az Angliában megalkotott és azóta más országokban is alkalmazott „Inklúziós Index”, mely az intézményük befogadóvá válását vállaló intézmények számára nyújt modellt és segítséget az átalakítási folyamatokhoz (Booth és Ainscow, 2002). Összegzően elmondható, hogy az inklúzió alapuló pedagógia olyan tanulási környezetet alakít ki és tart fent, amely képes a diákok sokszínűségéből (diverse) adódó egyediségére,

szükségleteire személyre szabott válaszokat adni, megteremtve a közös térben lévő valamennyi diák sikerességét. Mindezt a résztvevők befogadó attitűdjével, differenciált tananyagtartalommal, korszerű pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával és sokoldalú, partnereket is mozgósító interakción keresztül teszi, hogy a kölcsönösség haszonnal járjon az inklúzió fókuszába emelt csoportok tagjai és diáktársaik számára egyaránt (Varga, 2015b).

Az esélyegyenlőség iskolai érvényesülésében fontos szerepet töltött be és tölt be a mai napig az UNESCO - „Education for All” elnevezésű - nemzetközi mozgalma, melynek kiindulópontja az UNESCO által 1990-ben Jomtien-ben kiadott „World Declaration on Education for All” (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról). A mozgalom azt is deklarálta, hogy minden diák számára szükséges az egyenlő részvételi lehetőség mellett a méltányos oktatási szolgáltatások biztosítása a köznevelés rendszerén belül (Salamancai Nyilatkozat, 1994). Ez a mozgalom volt az egyik élharcosa annak, hogy az integrációval összefonódva az inkluzív nevelés elterjedjen az oktatási rendszerekben – megalkotva annak szükséges szakmai összetevőit. A mozgalom ugyan kezdetben a fogyatékos tanulók érdekében indult, rövid időn belül azonban a témával foglalkozó szakemberek kiterjesztették elképzeléseiket olyan diákokra is – migránsok, szegények, kisebbségi csoport tagjai stb., - akik szintén hátrányos helyzetben vannak az iskoláztatásuk szempontjából (Guidelines for Inclusion, 2005). Ma már nem kérdéses, hogy az integrált oktatásszervezéssel kialakított inkluzív környezet méltányos cselekvései a fogyatékos, szociális hátránnyal küzdő vagy valamely kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekekre, tanulókra egyaránt irányulnak. Napjaink interszekcionalista megközelítése (Sebestyén, 2016) a hátrányok halmozódásának, állandósulásának újabb helyzeteire rámutatva tovább szélesíti az inkluzivitást igénylők körét és sajátosságaikat.

Az UNESCO által indított mozgalom szemlélete az ezredfordulón találkozott az Európai Unió elveivel, mely a társadalmi kohéziót és inklúziót (kölcsönös befogadás) tűzte zászlajára (Presidency Conclusion, 2000). Az Európai Unió elvei mentén megjelenő elvárás oktatási szempontból a társadalom minél szélesebb rétegeinek iskolarendszerbe történő sikeres bevonását célozta, ezzel kívánta növelni az országok gazdasági fejlődését. Az UNESCO keretei között fejlődő és inkluzív iskolafejlesztést szorgalmazó mozgalom pedagógiai iránymutatásai, valamint 2000-ben az Európai Unió vezetői által aláírt Lisszaboni nyilatkozat alapján meghatározott oktatáspolitikai elvek a kapcsolódó országok – így pl. hazánk - köznevelési rendszerében változásokat idéztek elő. Oktatásszervezési keretként az együttnevelés (integráció) vált kívánatossá, mely szervesen egészült ki az inklúzió szemléletével és a gyakorlatba ültetéséhez szükséges komplex pedagógiai eszközrendszerével. Mindezek eléréséhez az oktatási intézményrendszer megreformálására, átfogó fejlesztésére volt szükség az ezredfordulót követő időszakban hazánkban is. A különböző országok oktatásfejlesztési eredményeinek 2010-es áttekintésekor az EU szakpolitikusi az eredeti irányelvek megtartása mellett további és konkrétabb célmeghatározásokat tettek (Imre, 2014c). Az új célok - az EU 2020 stratégia részeként - a korai iskolaelhagyás (early school leaving) számszerű mutatóinak folyamatos csökkenésével kívánja a társadalmi kohézió és inklúzió elveinek eredményesebb gyakorlatba ültetését látni (Az Európa Tanácsa ajánlása, 2011). Ez az eredményorientált oktatáspolitikai megközelítés egyben nézőpontváltást is jelent. Továbbra is – sőt egyre inkább – szükséges az egyéni igényekhez igazodó, személyes sikereket támogató (inkluzív) tanulási környezet kialakítása és működtetése. A nézőpontváltás a tanulókat érinti, akiket ez a megközelítés nem kategorizál a „klasszikus” (pl. fogyatékos, migráns háttérű, szociálisan hátrányos helyzetben élő) értelemben és sokszor „önmagát beteljesítő” előfeltevéssel, hanem aszerint tekint rájuk, hogy veszélyeztetettek-e a korai iskolaelhagyással, és ennek megakadályozására milyen beavatkozásokat szükséges tenni – megelőző, beavatkozó, kompenzáló intézkedésként.

A tanulói lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás

E tématerületet vizsgálva láthatjuk, hogy mind történetiségében, mind a különböző szakterületek között nincs egységes álláspont a fogalomhasználatra. Hasonló értelemben használatos a tudományos, szakpolitikai és jogi dokumentumokban, illetve a közbeszédben is a tanulói vagy iskolai lemorzsolódás, illetve a korai iskolaelhagyás. Ezutóbbi fogalmat főként nemzetközi kontextusban találhatjuk – Early School Leaving (ESL) –, míg a hazai oktatáspolitikai intézkedések tanulói lemorzsolódás veszélyeztetettségéről beszélnek (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. CXC törvény 4. § 37.). A tartalmi különbségeket megragadva a lemorzsolódás az iskolai folyamatra fókuszál, míg a korai vagy végzettség nélküli iskolaelhagyás azon következményekre utal, melyet az alacsony képzettség eredményez (Imre, 2016).

A kapcsolódó vizsgálatok széles körűek hazai és nemzetközi szinten is, feltárva e problémakört és a háttérben meghúzódó okokat. A nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy a lemorzsolódás egy komplex és hosszú folyamat, melyben az egyéni és intézményi tényezőket egyaránt szükséges figyelembe venni. Az egyéni tényezők között szerepet játszik a tanulmányi eredmény, a viselkedés, az attitűdök és a szocioökonómiai háttér. Az intézményi tényezők között találjuk a családot, az iskola és az adott közösség jellemzőit (Fehérvári, 2015). Ezutóbbiak olyan módon határozzák meg a tanulók személyes iskolai életútját, hogy kimutathatóan sikeresebb tanulói előrehaladást eredményez az inkluzív szemléletű, szélesebb pedagógiai szolgáltatású, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati hálózattal rendelkező, valamint nagyobb innovatív hajlandóságot mutató iskola (Varga, 2015a). Hazánkban bizonyos iskolatípusokra (pl. szakiskola) különösen jellemző a korai iskolaelhagyás veszélye, melyben az oda járó tanulói csoportra jellemző egyéni tényezőkhöz túl az intézményi tényezők is szerepet játszanak (Mártonfi, 2013; Fehérvári, 2015). A pedagógusok kulcsszerepére – magasabb iskolázottság, szakmai felkészültség és tanulási hajlandóság, valamint kisebb fluktuáció – is találunk hazai kutatási bizonyítékot a korai iskolaelhagyás megakadályozásával összefüggésben (Széll, 2015). Nemzetközi vizsgálatok arra is rámutattak, hogy a tanulók iskolától való elfordulása többtényezős és hosszú folyamat, melyben különbséget lehet tenni az „elszívó” (pull) és a „taszító” (push) hatások között. Elszívó hatások között a munkaerőpiaci lehetőség és a formális végzettség alacsony presztízse állhat, míg taszító hatást eredményeznek az iskolarendszerrel összefüggő tényezők. Ilyen például az évismétlés, a szegregáció, a túl korai döntési kényszer, az egyes szintek közötti jelentős eltérés vagy az átmenetek nehézségei. Intézményi szinten problémát okoz és taszító hatással bír a rossz iskolai klíma és a nem megfelelő pedagógiai gyakorlat (Imre, 2014a, 2014b). *„Az elemzések összességében azt mutatják, hogy a korai iskolaelhagyás komplex, soktényezős jelenség, amely minden tanuló esetében egyedi mintázatot mutat. Ezért az eredményes oktatáspolitikai beavatkozásoknak is differenciáltan, tágabb megközelítést érvényesítve és hosszabb idő-távot figyelembe véve kell a problémához nyúlniuk”* (Imre, 2016. 30. o.).

A korai iskolaelhagyás trendjeinek részletes vizsgálata során az Európai Unióval való összevetésben olvashatjuk azt a megállapítást, mely szerint hazánkban *„nemcsak az a probléma, hogy nagyon magas a korai iskolaelhagyók aránya, hanem az idősoros adatok szerint nem csökkenő, hanem növekvő tendencia bontakozik ki”* (Fehérvári, 2015. 37. o.). Hasonló megállapításra jut Mártonfi (2014) is elemzésében, aki egyúttal kiemeli, hogy bár egyelőre az Európai Unió mezőnyében nincs rossz helyzetben Magyarország, azonban a romló adatok már jelzik a hiányzó vagy nem megfelelő oktatáspolitikai beavatkozásokat.

Ez a helyzetkép különösen indokoltá teszi, hogy napjainkban a hazai köznevelési rendszer fejlesztésének átfogó célja a korai iskolaelhagyással kapcsolatos negatív tendencia megfordítása. Kutatási eredményeikkel és fejlesztési javaslatokkal jelentősen segíthetik a

fejlesztéseket azok a közelmúltban megvalósított nemzetközi projektek, melyek célzottan a korai iskolaelhagyás tématerületére fókuszáltak (EC, 2013, 2015; Juhász, 2015; Mihályi, 2014). Ígéretes az is, hogy 2017-ben több olyan központi program indult el hazánkban (EFOP 3.1.2, 3.1.5, 3.1.7), melyek a köznevelés rendszerére kívánnak hatni azzal a kiemelt céllal, hogy a lemorzsolódás miatti veszélyeztetettséget prevenció, beavatkozást igénylő vagy kompenzációs tevékenységekkel enyhítsék. Ezen belül is kiemelt szerepet kapnak az oktatáspolitikában a prevenció feladatok, mint a korai iskolaelhagyás megelőzésének hatékony eszközei (EC, 2013).

Jellemző, hogy a tervezett intézkedések a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók mellett a teljes oktatási rendszerre irányulnak, ezzel elősegítve a befogadó és megtartó környezet kialakítását, valamint a sikeres tanulói előrehaladást. Így a beavatkozások az iskolavezetésre, a tanulói támogatásokra, a tanárookra, a szülőkre, a tanulókra és a lehetséges partnerekre egyaránt kiterjednek (Imre, 2015). A fejlesztések támogatására megszülettek a különböző országokban már bevált jógyakorlatokat összegyűjtő javaslatok is (EC, 2015). A célok eléréséhez elengedhetetlen az a jogszabályi környezet, mely az iskolák számára előírja az iskolai lemorzsolódással kapcsolatos adatgyűjtést, illetve a lemorzsolódás ellen ható pedagógiai szolgáltatások alkalmazását (229/2012. (VIII. 28.) Kormányrendelet; 48/2012. EMMI rendelet). Mindezek előzményeként a QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt keretén belül szakértők dolgozták ki és tesztelték a hazai köznevelés teljes rendszerében 2017. februárjában elindított jelzőrendszeri adatgyűjtést (Kádárné, 2013).

A vizsgálat kontextusa és fókuszai

Elmondható, hogy azok az Európai Unió irányelveihez igazodó és a hazai oktatási rendszerre irányuló fejlesztési folyamatok, melyek a tanulói lemorzsolódás visszaszorítását elsődleges célként tételezik, sokoldalú szakmai, szakmapolitikai támogatást élveznek. Úgy véljük, hogy a fejlesztések sikeres megvalósítását nagy mértékben támogatni tudják azok a 2002 és 2012 között felhalmozott tapasztalatok is, melyek az oktatási integráció és az inkluzív intézményi környezet rendszerszintű kiépítéséhez kapcsolódtak hazánkban. Ez a tízéves hazai fejlesztési folyamat ugyanis céljait tekintve megegyezett napjaink korai iskolaelhagyás visszaszorítását célzó beavatkozásaival: olyan iskolai-pedagógiai feltételek megteremtése állt a középpontban, melyek az általában rövid és sikertelen iskolai pályát befutó (célzottan a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) tanulókat sikeresebbé teszik. A köznevelés nagy részét átható fejlesztés intézményi szintjének tartalmi elemeit az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) foglalta 2003-ban keretbe, mint ahogy jelenleg - a fent idézett kormányrendelet szerint - is komplex pedagógiai szolgáltatást kell nyújtani a jelzőrendszeri adatok szerint a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók iskoláinak. Az integrációs folyamatok és inkluzív intézményi feltételek (IPR) kialakításához 2003-tól központi szakmai támogatások (Országos Oktatási Integrációs Hálózat) és egyre jelentősebb pénzügyi (HEFOP, TÁMOP, majd állami) források társultak. Hasonló módon zajlik ez jelenleg is: a tanulói lemorzsolódás intézményi szintű megakadályozásához a Pedagógiai Oktatási Központok (POK) készülnek intézményfejlesztési tanácsokkal, illetve elindultak a fent említett EFOP központi projektek jelentős szakmai és pénzügyi háttérrel.

Az IPR legszélesebb körű működtetésének időszakában (a 2011/2012-es tanévben) közel 95000 hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, tanuló (ebből 20000 óvodás, 75000 iskolás), valamint több mint 2200 intézmény vett részt ebben az országos programban - majd 3,2 milliárd forintnyi állami támogatással (Híves, 2016). Ez azt jelenti, hogy a köznevelésben lévő intézmények több mint fele bekapcsolódott az IPR alapú intézményfejlesztésbe és kiemelten foglalkozott a hátrányban lévő tanulókkal. Az IPR és

a jelenlegi – korai iskolaelhagyás megelőzését célzó – fejlesztés elindítása között eltelt 15 esztendő vitathatatlanul sok új kihívást hozott, azonban számtalan buktató el is kerülhető az IPR-es tapasztalatok figyelembe vételével.

A következőkben az IPR elindítási, kiépítési folyamatát és hatásait vizsgáló 11, országos hatókörű kutatásra támaszkodva azt összegezzük, hogy milyen tényezők segítettek, illetve nehezítették a köznevelés sikeres befogadóvá válásának fejlesztését, és ezzel összefüggésben a tanulói utak sikeresebbé tételét. A tudományos megállapításokat az inkluzív környezet folyamatelvű (bemenet, folyamat, kimenet) modelljén (Varga, 2015a), mint értelmezési kereten keresztül tematizáljuk, mivel maga az IPR is az iskola egészét átható rendszerként működött. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a modell egyes rendszerelemei milyen módon, formában, mértékben stb. jelentek meg az IPR gyakorlatba ültetése során. Reményeink szerint az IPR kiépítésének és működtetésének tudományos tapasztalatai közelebb visznek ahhoz, hogy megérthessük, melyek a sikeres oktatási integrációt és azon belül a befogadó iskolai környezetet támogató és gátló feltételek – rendszer- és intézményi szinten. A tapasztalatok komplexitása, idő- és térbeli kiterjedtsége nemzetközi szinten is egyedülálló módon járulhatnak hozzá a társadalmi és iskolai befogadást célzó további fejlesztésekhez, így a korai iskolaelhagyás megelőzésének erőfeszítéseéhez is.

Ez különösen fontos lehet a jelen időszakban, amikor a szakma- és társadalompolitika számára már nem kétséges, hogy „mit” szükséges elérni, hiszen napjainkra megszilárdultak az inkluzív társadalom és intézmény alapelvei, és alapvető elvárás a korai iskolaelhagyás visszaszorítása. A következő időszak egyértelműen a „hogyanokra” és a „kimenetekre” fókuszál, hogy meg tudja teremteni a mérhető eredményekhez szükséges beavatkozásokat, fejlesztéseket. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az inkluzivitás kiépülését sikeresen támogató fejlesztések következtében javulnak a tanulói eredmények, vagyis a korai iskolaelhagyás veszélye azáltal csökken, hogy a befogadó környezet a valószínűsített kudarcoknak ellenálló (reziliens) tanulói csoportok preventív támogatását valósítja meg.

Röviden az IPR-ről

A szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók közoktatási integrációját célzó hazai program jogi alapját az elinduláskor az 57/2002. (XI.18.) OM rendelet teremtette meg, mely később a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletbe került a 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdéseként. Ehhez kapcsolódott az a miniszteri közlemény, amely részleteiben tartalmazta a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerét, mely a fejlesztések tartalmi szabályozója volt.²

A rendeleti szintű szabályozó határozta meg a benne foglalt két program célját, célcsoportját, megvalósító intézmények körét, a bevezetéshez szükséges oktatásszervezési és tartalmi elvárásokat, valamint a működtetésért járó többlettámogatást. Az IPR a hátrányos, kiemelten a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat célozta, számukra az együttnevelő környezet megteremtését kívánta ösztönözni. A szabályozó a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók arányát intézményen belül és között meghatározva kívánta garantálni az integrációs program oktatásszervezési feltételeit. A szegregálódott kistelepülések döntően hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolái számára képesség-kibontakoztató program keretén belül lehetett az inkluzív környezet pedagógiai szolgáltatásait biztosítani.

A rendelethez kapcsolódó 2003-as miniszteri közlemény mindkét programra (képesség-kibontakoztató és integrációs) egyformán vonatkoztatva fejtette ki azokat a tartalmi szempontokat és elvárásokat, amelyek bevezetését, megvalósítását a programba bekapcsolódó

² Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241-3248. o.

intézménynek teljesíteni kellett. A szabályozóban rögzített elvárások elsősorban olyan intézményfejlesztési beavatkozásokat igényeltek, melyek az inkluzív pedagógiai környezet kiépítését szolgálták, beleértve a program által nevesített tanulóknak nyújtott méltányos, kiemelt támogatást jelentő szolgáltatásokat is. Az IPR-ben foglalt hazai modell tehát egyedülállónak tekinthető abból a szempontból, hogy az intézmény egészét átható szemléletet és gyakorlatot várt el. Rendszerszemléletét az jellemezte, hogy meghatározta az alkalmazás feltételeit, a folyamatban megvalósítandó pedagógiai tevékenységeket és az elvárt eredményeket is (Arató és Varga, 2012). Az IPR modelljének intézményi bevezetése bemeneti feltételként megkövetelte az integrációt: iskolák közötti és iskolán belüli, társadalmi szempontból heterogén összetételű tanulócsoportok kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását. Továbbá elvárta a széles körű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítését azért, hogy az intézmény társadalmi környezete is aktívan hozzá tudjon járulni a kölcsönös befogadás fejlesztési folyamataihoz és egyúttal (ezáltal) maga is inkluzívá váljon.

Az IPR a megvalósítási folyamatához megadta a tanítás-tanulás feltételrendszerét is. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételezett, illetve olyan mesterségbeli tudásokat várt el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosította a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit. A tanulás-tanítás feltételrendszere a bevezetéskor 26 elemet tartalmazott kilenc tematikus csoportban. Ezek között szerepelt a tanulók sokoldalú kompetenciafejlesztése, a tanórán kívüli szolgáltatások, a tanórán használt változatos pedagógiai eszköztár, az egyéni haladás mérését, értékelését tartalmazó egyéni fejlesztési terv, a multikulturális tartalmak elvárása, a pedagógusok közötti együttműködési formák és a középfokra történő továbbhaladást segítő tevékenységek.

Kimenetként az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kért számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjedtek az inkluzivitás intézményi kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményre. Az intézményfejlesztést kezdetben kétéves ütemterv szerint kellett megvalósítani, mely ütemterv számonkérhető módon rögzítette, hogy az adott időszakban milyen beavatkozások történtek az integráció és az inkluzív környezet kiépítése érdekében. A fejlesztési folyamat első lépéseként az intézményfejlesztés mikrocsoportos struktúráját (IPR menedzsment, IPR fejlesztő csoportok, IPR környezeti csoport) állította fel az intézmény, és annak segítségével valósította meg a tervezett feladatokat – minél szélesebb csoportokat megszólítva az intézmény teljes átalakítása érdekében (Arató és Varga, 2012). E mellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket várt el az IPR. A tanulói sikerességet az intézményben való bukás- és évismétlés-mentes előrehaladásban, a magántanulók és hiányszások számának csökkenésében, a kompetenciamérési eredmények javulásában, valamint a továbbtanulási mutatókban mérték. Minden eredménymutató esetén kiemelten vizsgálták a program fókuszában lévő - halmozottan hátrányos helyzetű - tanulókra vonatkozó pozitív változásokat. Az előrehaladást az intézményeknek „Önértékelés”-ük részeként a programirányítás által megadott szempontok szerint kellett beszámolójuk részeként elkészíteni (Varga, 2015a).

Az IPR modelljének kidolgozása, intézményi bevezetése és elterjesztése érdekében létrehozott Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) háttérintézményében (suliNOVA Kht., később Educatio Kht.) működött 2003 és 2012 között. A hálózat (OOIH) célja volt, hogy budapesti központján és régiós irodáin keresztül szakmai koordinációval és szolgáltatásrendszerrel segítse a hátrányos helyzetű tanulókat kiemelten támogató közoktatási integrációs folyamatokat, valamint az inkluzív intézményi környezet kialakítását. Szintén az OOIH hatáskörébe tartozott az

IPR hatásvizsgálata, mely során évenként adatgyűjtéssel ellenőrizték a forrásfelhasználást, illetve az intézményi és tanulói előrehaladás eredményeit. A hálózat egész országra kiterjedő pontjait kezdetben általános iskolák és szakiskolák, később (2007-től) óvodák és érettségig adó középfokú intézmények jelentették – a rendeleti szabályozóban előírtak szerint. A koordinációt a Pedagógiai Intézetekben működő regionális irodák és a budapesti központ látta el. A hálózat bővülését és az IPR kiépítettségét a bekapcsolódó intézmények és tanulók létszámának folyamatos növekedése jellemezte, valamint a pénzügyi ráfordítások emelkedése (1. táblázat).

1. táblázat. Az IPR támogatásban résztvevők száma (OOIH, EMMI)

Tanév	Résztevő gyerek/tanuló létszám				Résztevő intézményszám		
	Óvodai IPR-létszám	Képesség-kibontakoztató felkészítés létszám	Integrációs felkészítés létszám	IPR-ben résztvevő összes létszám	Érintett óvodák száma	Érintett iskolák száma	Érintett intézmények száma összesen
2003/2004	0	28 564	10 160	38 724	0	174	174
2004/2005	0	28 203	19 171	47 374	0	240	240
2005/2006	0	26 000	22 486	48 486	0	273	273
2006/2007	0	19 205	25 364	44 569	0	328	328
2007/2008	9 457	8 920	23 418	41 795	na	460	460
2008/2009	14 359	0	44 520	58 879	na	651	651
2009/2010	17 663	0	61 341	79 003	674	970	1 644
2010/2011	19 917	0	65 584	85 501	717	985	1 702
2011/2012	20 748	0	74 155	94 903	737	1 522	2 258

Az integrációs rendszer (az OOIH működése és az IPR intézményi alkalmazása) innovációs feladatait EU-s fejlesztési források (HEFOP 2.1, majd TÁMOP 3.1 kiemelt programok és az intézmények számára meghirdetett pályázatok) finanszírozták. A hazai közoktatási források biztosították a már kialakított rendszer működtetését.

Mindezek azt eredményezték, hogy az IPR - a hozzá kapcsolódó fejlesztésekkel - az ezredfordulót követő évtized hazai esélyteremtésének legnagyobb programjává vált a közoktatásban. A vizsgált oktatási integráció gyakorlatának meghonosítása a köznevelési intézményekben két szempontból is egyedülállónak tekinthető. Egyrészt pedagógiai rendszerének (IPR) intézményi szintű bevezetésével az adott iskola, óvoda egészének szemléletét, gyakorlatát célozta, másrészt a kooperáció elvrendszerére építő országos hálózati együttműködéssel (OOIH) a köznevelés nagy részét mozgósította (Arató, 2015; Arató és Varga, 2005).

Az elemzés során felhasznált kutatások

Az IPR bevezetését majd megvalósítási folyamatát több tudományos kutatás alapozta meg. A bevezetéshez alapvetően Havas, Kemény és Liskó (2001) kutatásai nyújtottak adatokat, melyek rámutattak a hátrányos helyzetű tanulókat koncentrálnó régiókra (Dél-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Alföld, Kelet-Magyarország). Így tudományos vizsgálat alapján kerültek kijelölésre azok a területek, ahol az OOIH megkezdte az IPR intézményi kiépítéséhez nyújtott hálózati szolgáltatásait - régiós irodák felállításával. Születtek IPR-hez kapcsolódó kutatások a projektindítás időszakában is, azonban a vizsgálatok döntő többsége a 2006 és 2010 közötti időszakra fókuszált. Egy olyan országos hatókörű kutatást találtunk, amely 2011-ben visszatekintett a majd egy évtizedes fejlesztésre. További két vizsgálat a programtámogatás lejárta után elemezte az elért intézményfejlesztési hatásokat.

A hazai iskolarendszer jellemzőit részletesen írta le a roma/cigány általános iskolások szempontjából az 1999/2000-es tanévet vizsgáló országos kutatás (Havas és mtsai, 2001). Az IPR bevezetésének (2003/2004) tanévben végzett és bővített országos kutatás alapján kaphatunk további információkat hazai iskolarendszer jellemzőiről a roma/cigány általános iskolások szempontjából (Havas és Liskó, 2005).

A programindítási tapasztalatok jelennek meg az IPR bevezetését, modellté építését a 2003/2004-es tanévben vállaló „bázisintézmények”-et vizsgáló akciókutatásban, ahol az OOIH szolgáltatásrendszerének hasznosulásának feltárását tartották szem előtt a kutatók (Arató és Varga, 2005). Az integrációs oktatáspolitikai célkitűzések gyakorlatba ültetésének első tapasztalatairól szól az IPR bevezetést követő időszakban született vizsgálat (Németh és Papp, 2006).

A programfejlesztés fő időszakában több országos vizsgálat különböző szempontokból vette górcső alá az elért eredményeket. Az IPR-t mint modellt építő „bázisintézmények” és kontrolliskolák tanulóinak összehasonlítása tanulmányi teljesítményük és egyéb kompetenciájuk tekintetében 2005 és 2007 között történt meg (Kéző és Surányi, 2008). A pedagógusok attitűdjének változásait is vizsgálták az IPR-es iskolákban, mely attitűdváltást az EU-s forrásból támogatott módszertani képzések hatásától várták (Liskó és Fehérvári, 2008). Az OOIH öt éves működésének esélyegyenlőségi és rendszerelvű vizsgálata szintén 2008-ban történt, egyúttal a támogatott hálózati pontok, a „bázisiskolák” eredményességével kiegészítve (Arató és mtsai, 2008). A HEFOP támogatás lejárta követő hatásvizsgálat 2010-ben történt, mely eredményeivel a program következő projektszakaszának tervezését is támogatni kívánta (Reszkető és mtsai, 2010).

A fejlesztéssel kapcsolatos számvetést és az elért hatás nyomonkövetését a roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási helyzetének vizsgálata jelentette, melyben a szegregáció kérdésköre volt az egyik fontos fókusz - idősoros összevetésben (Havas és Zolnay, 2011). Az IPR finanszírozás megszűnését követően készült vizsgálat részeként több tématerületet jártak körbe a kutatók 2014-ben. A rejtett és nyílt attitűdök feltárása történt az IPR-t alkalmazó intézményvezetők körében, megfigyelve az eredményességnek gátat szabó hatásokat az integrációra épülő minőségi oktatási környezet kialakítása során (Arató, 2015). Ugyanezen kutatás másik fókusza a tanulói teljesítmény és inkluzív oktatás összefüggésének elemzése volt az IPR-es iskolákban (Varga, 2015a).

Fejlesztési tapasztalatok tudományos kutatások tükrében

Az IPR kiépítést célzó fejlesztéseknek *két alappillére* volt: az *integrált oktatásszervezési keret* (equality) megteremtése és a *méltányosságot biztosító pedagógiai tartalmak* (equity) növelése, melyek együttesen alkotják az inkluzív (kölcsonös befogadó) tanulási környezetet. Az

előzőekben felsorolt kutatásokra támaszkodva az inklúzió folyamatelvű modelljének (Varga, 2015a) három szegmense – bemenet, folyamat, kimenet - alapján vesszük sorra az IPR rendszer- és intézményi szintű fejlesztési tapasztalatait.

Bemenet

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha igazolható, hogy a vizsgált területre – így például az oktatási intézménybe - történő bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesültek az egyenlő bánásmód szempontjai. Ennek során kiemelt figyelem és cselekvés irányul az integrált környezet létrehozására, valamint a szegregációs helyzetek felszámolására (Varga, 2015).

A hazai oktatási esélyegyenlőségi törekvések egyik fókuszában a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a roma/cigány közösségek álltak az elmúlt évtizedekben (Forray és Pálmainé, 2010). A rendszerváltást követő demokratizálási folyamatok következtében fogalmazódott meg az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak biztosítása pozitív változást eredményezzen a roma/cigány népeiségre általánosan jellemző alacsony iskolázottsági helyzetben is. Az 1989-es politikai átalakulás következtében kiépülő piacgazdaság azonban ellenható folyamatokat indított el, mely az iskolázatlan rétegek, így a cigányság nagy részének munkaerő-piacról való fokozatos kiszorulását, majd stabil munkanélküliséget hozta. A munkaerő-piaci hátrányokat tovább súlyosbították az átalakuló települési és térségi adottságok. Ennek hátterében az ezredfordulóra kialakult és egyre fokozódó települési szegregációs folyamat állt, mely erős kölcsönhatásban volt (és van a mai napig) az iskolai végzettséggel. Az iskolázatlan lakosság ugyanis „benetrágt” vagy beáramlott az elszegényedő helyekre (pl. volt iparvidékek, aprófalvas településszerkezetű megyék, zsáktelepülések stb.), ugyanakkor az iskolázott családoknak volt lehetőségük a gazdasági prosperitást ígérő térségekbe vándorolni.

Havas és munkatársai mindhárom kutatásának (Havas és mtsai, 2001; Havas és Liskó, 2005; Havas és Zolnay, 2011) alapgondolata, hogy a szegregációs és szelekciós folyamatok felszámolása elengedhetetlen az esélyegyenlőség elvű integrációs politika gyakorlatba ültetéséhez. Már 2001-ben megállapították, hogy a rendszerváltás után felerősödött lakosságcsere bizonyos térségeket, régiókat különösen érintett, és kialakult több mint száz olyan iskola, ahol felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány családok gyermekei. Arra is rámutattak, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok is felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigány iskolák” és „cigány osztályok”. A szelekciót elősegítette a szülők szabad iskolaválasztási lehetősége és a tagozatos oktatásszervezési formák működtetése. Az elkülönítés további és sajátos formájaként azonosították a kutatók a „kisegítő” tagozatra irányítást, illetve a magántanulóvá nyilvánítást, melyek szintén erősen jellemezték a vizsgált tanulói csoportot. Havas és Liskó következő kutatása (2005) – melynek adatfelvétele az IPR indításának időszakában volt - romló tendenciát mutatott a szegregáció szempontjából. Az eltelt négy év alatt másfélszeresére emelkedett azoknak a magyarországi iskoláknak a száma, ahol a roma/cigány tanulók többséget alkottak. Kiemelték, hogy a nagyobb településeken a magas roma/cigány arányú iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszott az iskolák közötti szelekció is. Megfigyelték azt is, hogy az egyiskolás településeken a roma/cigány tanulók iskolai arányát jelentősen befolyásolták a helyben lakó, de más településre eljáró (un. „bejáró”) diákok aránya. A kutatás egyúttal megerősítette a 2001-es vizsgálat azon megállapítását, mely szerint az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keverednek az egyértelmű faji, etnikai (a cigányságot érintő) diszkrimináció és a társadalmi szelekció elemei, mely azt eredményezi,

hogy létrejönnek a magasabb társadalmi státusú családok gyerekeinek a magasabb színvonalú oktatását szolgáló, minőségi pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályai. Havas és Zolnay (2011) vizsgálatának idősoros kimutatásai azért voltak meghatározóak az IPR bevezetésének szempontjából, mert már kellő időtávlatban jelezték a szegregáció fokozódását, ráirányítva a figyelmet arra, hogy az integráció szándéka (az esélyegyenlőség hangsúlyozása) önmagában, jogszabályi garanciák és következetes megvalósítás nélkül nem elegendő. Megállapították, hogy számtalan történelmi beágyazódású és társadalmi-gazdasági folyamat által meghatározott ellenható mechanizmus akadályozza ugyanis a megvalósulást, melyeket csak célzott beavatkozásokkal (a méltányosság elvrendszere mentén) lehet ellensúlyozni. Tágabb – társadalmi - kontextusban értelmezve az integráció kérdéskörét vált láthatóvá, hogy komplex beavatkozás szükséges a marginalizálódott közösségek hátrányainak ellensúlyozására egyediségükhöz igazodó változások generálásával. Ennek részeként az iskolarendszer szintjén is határozott lépéseket kell tenni azért, hogy az intézmények között és azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak (Havas és Zolnay, 2011).

A szegregáció felszámolását felvállaló döntéshozói elköteleződés szükségessége és a beavatkozások jogi kereteinek biztosítása hangsúlyos pontként jelenik meg Havas és munkatársai valamennyi kutatásában. A 2011-es vizsgálatnak már voltak arra vonatkozó adatai, hogy a nem kellően határozott és számonkérhető jogszabályi keretek miként teszik esetlegessé az integrációs formák kialakítását, illetve hogyan erősítik fel a látens szelekciós mechanizmusokat. A szegregáció elleni fellépés hazai feltételeit megeremítették az ezredfordulót követő jogi rendelkezések, melyek között mérföldkövet jelent a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, majd a közoktatási törvény 66. §-a, mely 2007. január 1-től szigorította a tanulók általános iskolai felvételénél alkalmazott szabályokat. A jogszabályokban – különösen az utóbbiban - foglalt elvárások teljesülése azonban meglehetősen esetleges volt, többféle lehetőség adódott a szelekció fenntartására. A kutatók az IPR széleskörű terjedésének időszakában figyelték meg az intézmények között a tanulói „eljárás”-sal kialakuló homogén iskolákat, illetve intézményen belül a csoportbontással vagy „képességek” szerinti szétosztással kialakított elkülönítéseket (Havas és Zolnay, 2011).

Egyértelműen látható a fentiekben leírt tapasztalatok alapján, hogy a nemzetközileg is elismert inklúziós mozgalmak és modellek (pl. Education for All, Inklúziós Index, Inclusive Excellence) elvrendszere jogosan tör lándzsát az integrált tanulási környezet mellett. Az IPR bő évtizedes gyakorlata megerősíti, hogy az integráció (szegregáció felszámolása) elengedhetetlen feltétele az inkluzív folyamatok elindításának, mely a lemorzsolódás ellenható környezeti feltételeket teremt. Az is megerősödött, hogy a szegregációt/szelekciót eredményező, berögzült társadalmi stratégiák áttöréséhez határozott oktatáspolitikai lépések és számonkérhető cselekvések kellenek.

Folyamat – intézményi szintű elemek

Az utóbbi évtizedek oktatáskutatásai egyre inkább hangsúlyozzák, hogy a sokszínű tanulási környezet (*Diverse Learning Environment*) alapfeltétele a minőségi oktatásnak (Hurtado és mtsai, 2012). A minőségi oktatási környezet hatékonyan vonja be és aknázza ki az erőforrásokat, mérhető „kiválóságot” eredményez, és ezeket mindenkire érvényesíti méltányos szolgáltatásrendszerével. Az is kutatásokkal bizonyított, hogy az inkluzív kiválóság (*Inclusive Excellence*) modelljének szemléletrendszere (attitűd) és a tanulási folyamat során választott pedagógiai eszközrendszere csak együttesen képes biztosítani a sikeres együtt-tanulást, nevelést (Baumann és mtsai, 2005; Milem és mtsai, 2005; Williams és mtsai, 2005).

Hasonlók a tapasztalatai az Inklúziós Index használóinak is, akik modelljükben valamennyi résztvevő (tanár, diák, szülő) befogadó attitűdjét elsődlegesnek tartják és folyamatosan mérik, fejlesztik és erre épülően javasolnak pedagógiai eszközöket (Booth és Ainscow, 2002).

A következőkben, tovább bontva az inkluzivitás folyamatát, összességében hat csoportba sorolható tényezőjét vizsgáljuk. Az első a résztvevők kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök, vagyis az *inkluzív tér és tárgyi környezet*, melyet közösen alkotnak meg a térben lévő személyek. A *sokszínűség értékelésének* már említett *szemlélete*, attitűdje azért fontos szempont, mert ez az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szereplőjét jellemezi és a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A *megvalósítók felkészültsége*, mint szempont biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. Az *intézményi pedagógiai szolgáltatások* szempontjának körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Az *együttműködés és partnerség* szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. És végezetül a *folyamatos megújulás* szempontja, mely a befogadó környezet kialakításának feltétele és jellemzője, mert nem egyszeri beavatkozásként értelmezi az inkluzivitásra törekvést, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként, amely a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával valósítja meg intézményi szintű cselekedeteit (Varga, 2015a).

A tárgyi környezetre vonatkozóan Havas és munkatársai első vizsgálata (2001) megállapította, hogy minél inkább koncentrálnak a roma/cigány tanulók egy iskolában, annál jellemzőbb a tárgyi és személyi feltételek hiánya. Ezt ellensúlyozandó, az IPR-es támogatások (az EU-s és a hazai források egyaránt) folyamatosan lehetővé tették a tárgyi feltételek javítását. 2006-ot követően pedig az iskolafelújításokra elnyerhető EU-s pályázati források egyik feltétele volt az IPR bevezetése az intézményekben. Mindezek hatása mérhetővé vált: a 2015-ben végzett kutatás szerint nem volt már hatalmas különbség az ország különböző helyein lévő, IPR-t bevezető iskolák tárgyi feltételeiben. Így lehetőség nyílt felfigyelni arra, hogy a téri környezet kialakításnak, kihasználtságának eltérései, hogyan függnek össze a tanulói sikerességgel. Ahol a környezet kölcsönös befogadást tükrözött a közösen kialakított és használt terekkel, eszközökkel, ott a tanulók iskolai előrehaladása is eredményesebb volt (Varga, 2015a). Mindez azt jelzi, hogy a korai iskolaelhagyás fejlesztésébe fogó intézmények tárgyi feltételeinek javítására nyújtott támogatás fontos, de éppúgy lényeges ezek hasznosulását is nyomon követni, segíteni.

Az integrációt internalizáló attitűd fontosságát szinte valamennyi IPR-re vonatkozó kutatás kiemelte. Havas és munkatársai első vizsgálata (2001) kimutatta, hogy az előítéletes viselkedés, mely a pedagógusok és iskolavezetők egy részét jellemezte, negatívan hatott a tanulói teljesítményekre és az előrehaladásra. Arató és Varga (2005) az IPR modellépítésére vállalkozó bázisiskolákat vizsgálva hangsúlyozta, hogy a fejlesztés során a kooperáció elvrendszere mentén a pedagógusok körében szervezett horizontális tanulás erősen hatott az integráció fókuszának belsővé tételére egyéni (pedagógusok) és intézményi (iskolák) szinten egyaránt. Ahol ez a fókusz erősebb volt – kialakult az integrációval kapcsolatos pozitív attitűd – ott sikeresebbek voltak a fejlesztési folyamatok is. Az integrációs folyamatok elindítását követően Németh és Papp (2006) mutatott rá vizsgálatával arra, hogy az együttnevelésben elkötelezett megvalósítói attitűd nélkül mennyire eredménytelen az integrációt szorgalmazó oktatáspolitikai szándék gyakorlatba ültetése. Különösen akkor, ha a pedagógusok, intézményvezetők és iskoláik „kényszervállalkozóként”, valódi elköteleződés nélkül valósítják meg az integrációs programot. Liskó és Fehérvári (2008) kutatása az IPR-t alkalmazó

iskolák pedagógusai attitűdjének változását vizsgálta az integrációra felkészítő módszertani képzések után. Megállapították, hogy a pedagógusképzések önmagukban nem elegendőek ahhoz, hogy az integrációt elutasító, az „áldozatokat okoló” pedagógusi szemléletben áttörő legyen a változás. Arató 2015-ben elemezte, hogy az IPR-t működtető iskolák vezetőinek attitűdje fontos hatással van az integrációs folyamatokra. A vezetők sztereotípiáit feltárva azt mutatta be, hogy ezek a korlátozó attitűdök milyen mechanizmusokon keresztül szabnak gátat az integráció érdekében végzett fejlesztéseknek és így az inklúzió sikerességének. A felsorolt tudományos tapasztalatok megerősítették, hogy az integráció melletti elköteleződést nem elegendő oktatáspolitikai szinten biztosítani, a gyakorlatban akkor lesz valódi változás, ha az intézmények szintjén is eléri a „kritikus értéket” a befogadás attitűdje. Kritikus érték alatt értjük, hogy az intézményvezetői elköteleződés mellett kellő számú pedagógus is internalizálja és képviseli az integráció és inklúzió szemléletét. Nem kétséges, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésével kapcsolatban zajló intézményfejlesztések első lépéseként a résztvevői bevonódást, elköteleződést szükséges kialakítani. Ehhez kiváló szemléletformáló eszközt nyújthat az Inklúziós Index indikátorrendszere, mely kipróbált és működő modell. Strukturálisan biztosíthatja és fenntarthatja a bevonódást a kooperatív alapelveken nyugvó, mikrocsoportos formára épülő intézményfejlesztés is, ahogyan ezt az IPR kiépítés bizonyította.

A minőségi oktatás szükségességére is valamennyi elemzett kutatás kitért. Havas és munkatársai mindhárom vizsgálatukban (2001, 2005, 2011) szociológiai megközelítésben részletezték azokat a korlátokat, melyek a roma/cigány tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférést jellemzik. Ahogyan a tárgyi ellátottság tekintetében, úgy a pedagógiai szolgáltatásrendszer, módszertani felkészültség szempontjából is alacsonyabb minőséget találtak már 2000-ben a szegregált iskolákban, mely megállapításaikat későbbi kutatásaik is megerősítették. (Hasonló helyzetet írt le Messing és Molnár (2008) cigány tanulók tanulási ambícióit vizsgálva, az aspirációk mögött rejlő okokat feltárva.) Arató és Varga 2005-ben kimutatta, hogy a pedagógusok körében az integrációval való azonosulás (IPR fókusz) a pedagógiai-módszertani eszköztár bővülését vonta maga után. Ugyanerre a megállapításra jutott a Kézdi és Surányi szerzőpáros 2008-ban, akik az IPR-t alkalmazó iskolákban nagyobb arányban találtak személyközpontú és a kooperációt, valamint az interaktivitást eredményező pedagógiai eszközöket, melyek hatékonyabbak az együttnevelés során. Németh és Papp kutatása (2006) az integrációs folyamatok első éveiben éppen azt hiányolta, hogy az oktatáspolitikai elvek nem tükröződtek a pedagógiai eszköztár bővülésében az általuk vizsgált IPR-es iskolákban. A hatékony pedagógiai eszközök ugyanis szisztematikus és hosszabb ideig tartó fejlesztés eredményei, melyek az IPR első éveiben még nem jellemezték az iskolák nagyobb részét. Varga 2015-ben részletesen elemezte IPR-t megvalósító iskolák környezetét és pedagógiai eszköztárát, kimutatva, hogy ennek fejlettsége függ a pedagógusok attitűdjétől és egyben erőteljesen hat a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességére. Ezen belül is kimutatható volt, hogy a személyre szabott (tanulóra egyediségében reagáló) pedagógiai munka szoros összefüggést mutatott a tanulói teljesítményekkel. Mindezekből következik, hogy az inkluzív környezet szakmai-szolgáltatási feltételei – melyek a pedagógusok felkészültségében, az intézmény tanulóra szabott pedagógiai szolgáltatásaiban érhetők tetten – tudatos fejlesztése megkerülhetetlen az integrált környezetben. E nélkül kiüresedik az integráció és a kudarckok indokaként megerősödnek a célcsoporttal szembeni előítéletek, sztereotípiák. A befogadó attitűdű intézmények ellenben tettere készebbek és sikeresebbek a környezet inkluzívabbá tételében is (Varga, 2015a). A tanulói lemorzsolódás megelőzése érdekében tehát fontos a „jósándék” (attitűd) mellett a szakmai felvérteződés is, hogy képes legyen a pedagógus a tanuló egyéni sajátosságaira, igényeire és elvárásaira releváns pedagógiai válaszokat adni.

A partneri kapcsolatok tekintetében az IPR-t működtető intézményeknek több feladata és lehetősége is volt. A közvetlen környezetükben lévő intézményekkel, szervezetekkel az IPR tartalmi szabályozójának megfelelően szoros kapcsolatot kellett kiépíteniük, de beágyazódtak az OOIH által kialakított szakmai-partneri hálóba is. Az IPR-es intézményekre vonatkoztatva Varga (2015b) kutatása egyértelműen kimutatta, hogy a sikeresebb tanulókat kibocsátó iskolának szélesebb körű és pozitívabb megítélésű a partneri hálózata. Az integráció és inklúzió kiépítését (IPR) támogató szolgáltatások hálózatát (OOIH) is több kutatás érintette. Az IPR bevezetés első tanévét elemző Arató és Varga szerzőpáros (2005) akciókutatásában a támogató eszközök hatását vizsgálva megállapította, hogy a vertikális (programirányító központból érkező) hálózati eszközök alapvetően a koordinációt és minőségbiztosítást garantálják, míg a horizontális hálózati eszközök (az IPR-t bevezető iskolák együttműködési formái) a pozitív attitűd erősítését és a hatékonyabb szakmai fejlődést biztosítják – ideális esetben. Ezt erősítette meg Arató és munkatársai 2008-ban végzett vizsgálata azzal a kiegészítéssel, hogy a minőségbiztosításra és a differenciált régió- és intézményfejlesztésre kiemelt figyelmet kell fordítani a támogató szolgáltatások tervezése során – horizontális és vertikális szinten egyaránt. Reszketőék hatásvizsgálata (2010) egyértelművé tette, hogy a pedagógiai eszköztár bővítéséhez – az attitűdváltozás és képzési kínálat mellett – a bevezetést támogató szakmai-hálózati szolgáltatásnak is nagy jelentősége volt. Ez a hálózati szolgáltatás ugyanis rendszerszintű fejlesztést generált az egyes intézményekben az inkluzív környezet kialakítása érdekében. Valamennyi kutatás azt erősítette, hogy az együttnevelés feltételeinek kialakításához elengedhetetlen egy olyan szakmai támogató hálózat, mely horizontális pontjain az IPR-t alkalmazó intézmények állnak, és amelyeket szakmai hálózatba szerveződő külső szakemberek segítenek egy központi és több régiós iroda koordinálásával. A hálózat a fejlesztési folyamatokhoz kölcsönös tanuláson alapuló szakmai háttérrel nyújt a különböző intézmények gyakorlatából merítve, melyek megosztását, minőségbiztosítását, adaptációs folyamatait a külső szakemberek segítik. Az IPR hálózat aktív időszakáról fontos és nélkülözhetetlen támogatásként számoltak be a programot működtető intézmények, később pedig bizonytalanságot eredményező hiányként tünt fel a kutatásokban (Arató, 2015). A tanulói lemorzsolódás csökkentése érdekében is megkerülhetetlen, hogy a széleskörű partneri viszony és a hálózati tanulás beágyazódjon az intézményfejlesztéssel megbízott Pedagógiai Oktatási Központok (POK) szakmai támogató rendszerébe. Ezzel érhető el, hogy a POK egy-egy intézmény számára nyújtott helyi segítsége megsokszorozódjon más intézmények tapasztalatai által és kiegészüljön a jogszabályokban és ajánlásokban is rögzített szektorközi együttműködéssel.

Kimenet

Az intézmények inkluzívá válási folyamatának szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain, „kimenetein”, a befogadás és annak irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk (Varga, 2015). Oktatási fejlesztések esetén vizsgálhatjuk az intézményben bekövetkezett változásokat, illetve a diákok teljesítményeit, beleértve a lemorzsolódás-mentes előrehaladást és sikeres továbbtanulást. Sajnálatos módon az IPR pénzügyi támogatás elszámolásaként leadott tanulói előrehaladási adatok tudományos szintű feldolgozása nem történt meg. Ennek hátterében a hiányos adatbázis, illetve az adatgyűjtés „szórványossága” állhat. Fontos tanulsága az IPR működtetésének, hogy szükséges a fejlesztések részévé tenni a kimenet mutatóinak pontos meghatározását, rendszeresen gyűjteni, értékelni az adatokat, valamint a fejlesztő jellegű visszacsatolás részévé tenni.

Az IPR modell kiépítésének szükségességét Havas és munkatársai kutatásai (2001, 2005) azzal erősítették meg, hogy adatokkal bizonyították a fókuszban lévő tanulócsoport

iskolai eredményeinek és továbbtanulási lehetőségeinek jelentős elmaradását. Az integrációs folyamatok tanulói hatását először a Kézdi és Surányi (2008) szerzőpáros vizsgálta, akik közvetlen összefüggést találtak az integráló környezet – és annak pedagógiailag fejlettebb eszközrendszere – és a tanulói teljesítmény (tanulmányi eredmények, előrehaladás, nem kognitív készségek stb.) között. Arató és munkatársai 2008-as vizsgálata is kitért a tanulói teljesítményekre, és ők is megállapították, hogy az inkluzivitást érvényesítő (magasabb IPR kiépítettségű) intézmények hátrányos helyzetű diákjai kevésbé morzsolódnak le és előrehaladásuk során gyakrabban választották az érettségit adó középfokú intézményeket. Varga 2015-ben pedig kimutatta, hogy az IPR-t alkalmazó iskolák hátrányos helyzetű tanulóinak iskolai sikerei (továbbtanulási mutatói) szorosan összefüggnek az intézmény inkluzivitást biztosító eszközrendszerének fejlettségével, vagyis az IPR kiépítettségével. Az inkluzivitás kimenetének mérhetősége szempontjából fontos eredményeket közöl Papp Z. (2013) tanulmánya, melyben a pedagógiai hozzáadott érték kiszámítására használatos eljárásokat alkalmazta a PISA, illetve magyarországi telephelyi adatokra. A hozzáadott érték számításakor a szerző az esélyegyenlőséget is figyelembe vette, illetve a sikeres (reziliens) hátrányos helyzetű iskolák néhány jellemzőjét is feltárta. Az iskolákat elemezve figyelembe vette a telephelyi becslt roma tanulói arányt és a támogató programokat is. A programok esetén azt vizsgálta, hogy „*azok az iskolák, akik az Integrációs Pedagógiai Rendszert használták, azonos roma arány mellett képesek voltak-e nagyobb pedagógiai hozzáadott értéket produkálni, mint azok, akik nem?*” (Papp Z., 2013. 81. o.) A különböző iskolatípusok eltéréseit részletesen elemezve összegzően megállapítja a szerző, hogy „*A gettóiskolákat leszámítva az IPR alkalmazása mindegyik roma arány szerinti iskolatípusban hozzájárult a kompetenciaértékek családi háttér becsüléséhez képesti növekedéséhez*” (Papp Z., 2013. 87. o.).

Mindezekből az következik, hogy az IPR modellje – a szegregáció lebontását követő tudatos intézményfejlesztés mentén – alkalmas eszköz volt az óvodai, iskolai környezet befogadóvá tételére és a tanulók eredményeinek növelésére – különös tekintettel a fókuszba emelt hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett csoportra. A jelenlegi, tanulói lemorzsolódás megelőzését támogató intézményfejlesztések szerencsésebb helyzetben vannak abból a szempontból, hogy a beavatkozásokat megelőzi és kíséri a folyamatos jelzőrendszeri adatszolgáltatás, mely félévente a tanulókra vonatkozóan megmutatja az előrelépést vagy lemaradást. Ehhez szükséges hozzákapcsolni az intézményfejlesztésre vonatkozó visszamérési adatokat is, hogy a tanulói adatok háttérben meghúzódó okokra is fény derülhessen.

A sikeresség kritériumai

Egy rövid fejezet erejéig külön is kiemeljük az IPR-hez kapcsolódó legutóbbi vizsgálatunk eredményeit, mely már az IPR támogatások lezárta után (2014-ben) kereste meg a 2006-2007-es Liskó és Fehérvári kutatásba (2008) bevont IPR-es intézményeket. A nyomon követő kutatás ugyanis azt bizonyította, hogy az inklúziós rendszer fejlettsége pozitívan hatott a tanulói teljesítményekre – az intézmény földrajzi elhelyezkedésétől és tanulói összetételétől függetlenül (Varga, 2015a). A tanulói teljesítményeket a lemorzsolódás (bukás, évismétlés), valamint középfokra való továbblépés országos átlaghoz közelítő arányai mutatták. Vagyis olyan adatok, amelyek a korai iskolaelhagyás ellen hatnak. Ez az eredmény azért különösen fontos, mert ahogyan már a fentiekben említettük, nincs olyan hozzáférhető adatrendszer, mely a köznevelés egészére vonatkozóan mutatja meg az IPR tanulóokra tett hatását.

Kutatásunkban a vizsgált iskolákat (N=72) a diákok eredményességi mutatói szerint négy – egyre alacsonyabb értéket mutató – kategóriába (sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen) soroltuk (Varga 2015a). A vizsgálat az egyes kategóriákba tartozó intézmények

összesített és átlagolt jellemzőit elemezte az inklúzió folyamatának előzőekben is használt szempontrendszerre mentén.

A kutatás közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között – különösen a legsikeresebb intézményekben. Ezek a sikeres iskolák rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A sikeres intézmények tehát egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái. A kutatás szerint a sikeresnek mondható intézmények egyik sajátossága, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható volt, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik a fókuszban lévő tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi szinten is. Szakmai felkészültségük és folyamatos fejlődési igényük is magas szintű, szemléletük partnerorientált. Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Fontos azonban leszögezni, hogy bármennyire is sikeres egy adott pillanatban egy intézmény, az inklúzió fenntartásához elengedhetetlen a folyamatos megújulás és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A fenntartást szolgáló erőforrások mértékét meghatározza, hogy az adott intézménynek milyen erőfeszítéseket kell tennie saját és tanulói hátrányainak ellensúlyozására.

A vizsgálat intézményi körének – a diákok iskolai sikerei szempontjából – másik végponton elhelyezkedő iskoláiról (sikertelen kategóriába tartozók) a kutatás megállapította, hogy a térségi és települési hátrányokat nem lehet figyelmen kívül hagyni, mivel a sikertelen intézmények mindegyike szegregálódott és hátrányos helyzetű térségben elhelyezkedő kisiskola volt. Ezt a megállapítást Havasék (2001, 2005, 2011) kutatásai és más vizsgálatok is hangsúlyozták. Például Papp Z. (2013) kompetenciaérték növekedést vizsgáló tanulmányának összegzésében kiemeli, hogy „*A gettóiskolákon úgy tűnik, nem segít sem az IPR, sem a kisebbségi oktatási program*” (Papp Z., 2013. 87. o.). A halmozottan hátrányos térségben lévő intézményektől csak akkor várható az inkluzív környezet kiépítése és fenntartása, ha jelentős erőforrásokkal támogatott komplex (és nem csak iskolai szintű) beavatkozás történik. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezettek lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez jellemezte a „sikertelen” kategóriájú intézmények azon részét, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján ugyan nem voltak jelentős leszakadások, mégsem voltak képesek sikeres tanulói csoportokat kibocsátani.

A kutatás (Papp Z., 2013) azt is megmutatta, hogy a kevésbé kedvezőtlen környezeti adottságú (a tanulói teljesítmény alapján a „haladó” és a „leszakadó” kategóriába sorolt) intézmények több inklúziós területen a „sikertelen” intézményi csoportnál alacsonyabb mutatókkal rendelkeztek. Valószínűsíthető, hogy ezek az iskolák egy-egy egyedi területen való fejlettségük és támogató környezeti adottságuk révén nem kerültek lemaradóbb intézményi kategóriába, de éppen a sokféle területen való hiányosságuk akadályozza előrelépésüket a tanulói sikeresség felé. Szükségesnek látszik ezen intézmények esetén is a helyi szintű inklúziós elemzés elkészítése, és az erre épülő egyedi és differenciált fejlesztés megtervezése.

Ebben a rövid összegzésben a most induló tanulói lemorzsolódást megelőző fejlesztés számára azokat a pontokat emeltük ki, amelyek az IPR tízéves működtetésére támaszkodva bizonyítottak. A megállapítások egybecsengenek az Európai Unió kutatásaiban, ajánlásaiban és szakmai anyagaiban foglaltakkal, ami miatt mégis megfontolandók, hogy hazai tapasztalatokon nyugszanak.

Összegzés

Az IPR-t vizsgáló kutatások megállapításai az IPR kiépítésének egy évtizedes tapasztalata alapján az iskolai lemorzsolódás megelőzését célzó és rendszerszinten támogatott intézményfejlesztések számára nyújtanak fogódzókat. Az előzőekben részletesen kifejtett vizsgálati eredményekre támaszkodva az inklúzió folyamatelvű megközelítésének egyes szegmenseire vonatkoztatva tehetünk összegző megállapításokat.

A bemenet oldaláról vizsgálódva azt találtuk, hogy az integráció melletti oktatáspolitikai elköteleződés fontos, de nem elégséges tényező a kialakult szegregáció leépítéséhez, illetve a szelekciós folyamatok ellensúlyozásához. A minden tanuló számára sikeres előrehaladást biztosító heterogén környezet kialakításához határozott szabályozók és szankciók vezethetnek csak. Az is láthatóvá vált, hogy a szegregált (gettósodott) helyzetben, tanulói összetétellel az intézmény belső fejlesztése során kialakított inkluzív környezeti feltételek ellenére elmaradnak a várt tanulói teljesítmények. Miközben van néhány olyan példa, ahol sikeres deszegregációs folyamat következtében indulhatott meg az intézmények befogadóvá tétele (Szűcs, 2008).

A fejlesztések folyamatának szegmenseit áttekintve megállapítottuk, hogy a tárgyi feltételek biztosítása fontos eleme a vonzó intézményi környezetnek, azonban a közösen kialakított és kölcsönös befogadást mutató terek kihatnak a hasznosíthatóság mértékére. Az is bizonyítást nyert, hogy a pedagógusok és intézményvezetők befogadó attitűdje alapvető sikerkritérium, illetve ennek hiánya döntő gát az inkluzív környezet kiépítésében, a tanulói sikerek elérésében. Több vizsgálat kiemelte, hogy a befogadó attitűd felerősíti az inkluzivitás biztosításához szükséges pedagógiai eszközök és felkínálható szolgáltatások fejlesztésének és használatának igényét a pedagógusok körében. Szintén megerősödött, hogy a tanulók egyéni igényeinek figyelembe vétele és az e mentén kialakított személyes gondoskodás kulcsszerepet tölt be a sikeres tanulói előrehaladásban. A kutatások rámutattak arra is, hogy az inkluzív környezet kialakításához elengedhetetlen a partneri – akár szektorközi – kapcsolatok széles köre és a fejlesztést támogató szakmai hálózat. Előbbi a feladatmegosztást segíti, utóbbi pedig a programot működtetők kölcsönös tanulására építve biztosítja a külső szakemberek bevonásával az intézményfejlesztés differenciálását és minőségbiztosítását.

A kimenettel kapcsolatosan döntő eredménynek látjuk, hogy az inkluzív környezeti feltételek egyaránt kialakíthatók különböző jellemzőjű térségekben, eltérő méretű településeken és iskolákban. Ezzel összefüggésben azonban fontos hangsúlyozni, hogy a tanulói összetételtől és az intézmény inkluzivitásának kiépítettségétől függ, hogy milyen mértékű anyagi és humán forrás szükséges a sikeres fejlesztéshez, illetve, hogy megállhat-e a fejlesztés az intézmény szintjénél vagy komplex (települési szintű és több ágazatra kiterjedő) beavatkozás szükséges. Az is láthatóvá vált, hogy a sikeres inklúzió mérhető a tanulói eredményességben – a fókuszban lévő hátrányos helyzetű, lemorzsolódással veszélyeztetett diákok esetén is.

Összegzően elmondható, hogy a hazai, teljes oktatási rendszert célzó és a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók kori iskolaelhagyását megelőző fejlesztések szerencsés helyzetben van, hiszen támaszkodhatnak az elmúlt bő évtized integrációs törekvései során Magyarországon felhalmozódott gyakorlati tapasztalatokra és a tématerületet sokrétűen feltáró tudományos kutatások megállapításaira is. Láthattuk, hogy az IPR kiépítését alapos – rendszerszintű – tervezés előzte meg, oktatáspolitikai elköteleződés állt mögötte, és megfelelő mennyiségű forrást sikerült az induló években hozzárendelni. A program akadálytalan fejlődését és a közoktatás egészét átható eredményességét azonban számtalan tényező gátolta. Az integrációval szembeni történelmi örökségek, a társadalmi kontextus és ellenállás sok helyen feloldatlan szegregációs vagy kényszer integrációs helyzeteket teremtett, lehetetlenné téve

a sikeres inkluzív környezet kiépítését. A belépő intézmények ugrásszerű növekedését, fellépő szolgáltatási igényeik sokféleségét egyre kevésbé tudta kellő szakmai támogatással és ellenőrzéssel követni a programirányítás. Interjúk, fókuszcsoporthozos beszélgetések során számoltak be az IPR különböző szinterein dolgozó szakemberek a program különböző szakaszaiban fellépő finanszírozási nehézségekről (Arató és mtsai, 2008; Arató, 2015). Így például a programfejlesztés EU-s támogatási forrásainak akadozása töredezetté tették a tervezés lépéssorának gyakorlatba ültetését az első öt évben, illetve az azt követő időszakban az intézményi támogatások csökkenése és csúszása nehezítette a helyi szintű megvalósításokat. További gondot jelentett, hogy nem sikerült ténylegesen kialakítani a differenciált anyagi és szakmai intézményi támogatás rendszerét, ami alapfeltétele lenne a helyi adottságokra szabott inkluzív pedagógiai környezetnek. Sajnálatos, hogy miközben az iskolák évente adtak számot az IPR intézményi szintű fejlesztésének eredményeiről, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók előrehaladásáról, nem készült el ezek nyilvános összegzése, vagyis létezett valamiféle jelzőrendszer, azonban ennek rendszerszintű értelmezése és visszacsatolása kevésbé érvényesült. Ebből adódóan nem ismerjük a közoktatási rendszer egészére vonatkozóan az IPR kiépítés sikeres területeit, illetve a fejlesztések gyenge pontjait. A programirányítás (OOIH) működéséig elérhetőek voltak ugyan integrációs jógyakorlatok – konferenciákon, kiadványokban vagy személyes tapasztalatszerzések során –, azonban a központi szakmai irányítás megszűnése óta ez a lehetőség leépült, ugyanúgy, mint az IPR-t működtető intézmények egymást segítő szakmai hálózata.

Úgy látjuk, hogy az oktatási integrációval kapcsolatban sokrétű hazai tapasztalatok számbavétele kiemelten fontos, mert a társadalmi kohézió és befogadás mellett 2000-ben elköteleződött EU-s oktatáspolitikai ma már mérhető eredményeket vár el a tagállamoktól. Az eredmények fő indikátora a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat különösen veszélyeztető korai iskolaelhagyás és a végzettség nélküli munkaerőpiacra való kilépés visszaszorítása. A korai iskolaelhagyást megakadályozó hazai jelzőrendszer kiépítésének időszakában szükség van prevenciót biztosító programokra. Az IPR ismert sikeres intézményi példáiból, valamint a kutatások eredményeiből arra lehet következtetni, hogy a cél eléréséhez Magyarországon hatékony eszközként használhatók az Integrációs Pedagógiai Rendszer modelljének megközelítései, elemei, valamint helyi adaptációját támogató szakmai hálózat tapasztalatai. A tanulói lemorzsolódás megelőzésének rendszerszinten is áttörő sikerességhez – a bemutatott kutatások megállapításai alapján – széles társadalmi kontextusra erősen építő, jogszabályi garanciákkal rendelkező, integrált környezeti feltételeket és a befogadás attitűdjét tudatosan alakító, rendszerelvű, differenciált szakmai és pénzügyileg támogatást nyújtó intézményfejlesztés szükséges, mely ellenőrzést, értékelést, nyilvánosságot, együttműködést, kölcsönös tanulást és minőségbiztosítást garantáló hálózatba ágyazódik.

Irodalom

- A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja C/191/1. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia. 2013. <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCi%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf>
- Adler, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In: L. Samovar és R. Porter (szerk.): *Intercultural communication: A reader*. 2nd ed. Belmont, CA, Wadsworth.
- Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1. 1. sz. 45–58.

- Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- Arató Ferenc, Pintér Csaba és Varga Aranka (2008): Hálózat az együttnevelésért: az integráció működőképes fejlesztési stratégiája, a lebonyolítás erősítésére szoruló területei az integrációs szempontú közoktatás fejlesztésben. Kézirat.
- Bauman, G., Bustillos, L.T., Bensimon, E. M., Brown, C. és Bartee, R. (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária és Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–431.
- Booth, T. és Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. sz. 95–120.
- EC (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, November, 2013. European Commission EL5 TWG http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/eslgroup-report_en.pdf
- EC (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/ireland-school-approach_en.pdf
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége – Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3. 3. sz. 31–47.
- Forray R. Katalin és Pálmáiné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19. 1. sz. 75–87.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás közben* 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban. Kutatás közben* 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Híves Tamás (2016): Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése. *Autonómia és felelősség*, 2. 1. sz. 21–42.
- Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, Ch., Cuellar, M. és Arellano, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments. The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, J. C. és Paulsen, M. B. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer. 41–122.
- Imre Anna (2014a): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és ajánlások. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettanulmányok, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 97–114.
- Imre Anna (2014b): A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások. In: Juhász Judit és Mihályi Krisztina (szerk.): *Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esettanulmányok, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 115–128.
- Imre Anna (2014c): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24. 5. sz. 65–77.
- Imre Anna (2016): A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In.: Széll Krisztián (szerk.): *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 25–32.

- Imre Anna (2015, szerk.): *Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Juhász Judit (2015): Final report on Crocoos – Cross-sectoral cooperation focused solutions for the prevention of early school leaving project background research. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/CroCooS/Final%20research%20report_Early%20school%20leaving%20policies_Crocoos.pdf
- Kádárné Fülöp Judit (2013): A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei. QALL - Végzettséget mindenkinek! Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Kézdí Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Kht., Budapest.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 295–321.
- Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. Kutatás közben 281*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mártonfi György (2013): Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. ReferNet, CEDEFOP, Budapest. http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf
- Mártonfi György (2014): Korai iskolaelhagyás – hullámzó trendek. *Educatio*, 23. 1. sz. 36–49.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 19–48.
- Messing Vera és Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 19. 4. sz. 77–93.
- Mihályi Krisztina (2014): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In: QALL - Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Zárókiadvány. Tempus Közalapítvány, Budapest. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/Vegzettseget_mindenkinek_QALL_zarokiadvany.pdf
- Milem, J. F., Chang, M. J. és Antonio, A. L. (2005): *Making diversity work on Campus: A researched-Based Perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény In: Meleg Csilla (1996, szerk.): *Iskola és társadalom I*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 95–109.
- Németh Szilvia és Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”, Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei. In: Németh Szilvia (szerk.): *Integráció a gyakorlatban – A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 9–31.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40. 4–5. sz. 295–304.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagság elemzések a kulturális megosztottságról*. MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 69–89.
- Potts, P. (2002, szerk.): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London – New York.
- Presidency Conclusions. European Council, Lisbon. 23 – 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Rayman Julianna és Varga Aranka (2015): Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia*, 4. 10. sz. 12–24.
- Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradi Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné és Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Sebestyén Suzsza (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 5. 2. sz. 108–126.
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24. 1. sz. 140–147.

- Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Commitment Köznevelés Kht., 5–15.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for All (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról) <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO (1994): *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science Cultural Organization, Salamanca.
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
- Varga Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Varga Aranka (2015b): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 241–273.
- Williams, D., Berger, J. és McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.