

# **Az alacsony iskolázottság reprodukciója Magyarországon**

## **Az „OTKA-68523” kutatás szakmai záró beszámolója**

Témavezető: Kertesi Gábor (MTA KTI)  
Társ kutató: Kézdi Gábor (CEU és MTA KTI)

A kutatás az alábbi négy különálló, ám témájában szorosan összekapcsolódó tanulmány elkészítését tűzte ki céljává:

1. A rendszerváltás gyermekei: életkor a szülők állásvesztése idején és későbbi lemorzsolódás
2. Iskolai környezet és általános iskolai eredményesség
3. Családi háttér és általános iskolai eredményesség
4. Szegénység és középiskolai lemorzsolódás

A szóban forgó négy tanulmány, a terveknek megfelelően, elkészült, és rájuk alapozva, két working papert, két folyóiratcikket és egy könyvfejezetet jelentettünk meg. Ez utóbbi publikációk közül kettő magyar, három pedig angol nyelvű.

Az alábbiakban összefoglaljuk a négy zárótanulmány, illetve a belőlük készült publikációk legfontosabb eredményeit és társadalompolitikai következtetéseit.

### **1. A rendszerváltás gyermekei: életkor a szülők állásvesztésekor és későbbi lemorzsolódás**

A szakirodalomban nincs konszenzus abban, hogy a szülői foglalkoztatásnak és a szegénységnek van-e oksági hatása a gyermekek iskolai pályafutására, és ha igen, milyen mértékű ez a hatás. A bizonytalanság legfőbb oka az, hogy igen nehéz egzogen variabilitást találni a szülők helyzetében. Az állástalan és szegény szülők sok mindenben eltérnek a többi szülőtől, és ezeket – a készségek, képességek, attitűdök, preferenciák terén mutakozó – eltéréseket sosem lehet teljesen kiszűrni. Ezért általában lehetetlen megállapítani, hogy a gyermekek szülei állástalansága és szegénysége, vagy más, azzal összefüggő jellemzőik miatt érnek el alacsonyabb iskolai végzettséget. A kérdés eldöntésére elvileg kontrollált kísérletek lennének szükségesek, ilyen kísérleteket azonban természetesen nem lehet végezni.

A kutatás a magyarországi rendszerváltás okozta hatalmas foglalkoztatási sokk tapasztalatait felhasználva becsüli meg a szülők állástalanságának a hatását. A szocialista Magyarországon gyakorlatilag minden családban legalább egy, de általában két szülő is foglalkoztatott volt. A rendszerváltás során azonban sokan munkanélkülivé lettek, és közülük sokan hosszú távon állás nélkül maradtak. Gyermekeik ekkor eltérő életkorban lehettek. A kutatás olyan családokat vizsgál, melyekben mindkét szülő tartósan állás nélkül maradt. A kérdés az, hogy milyen későbbi középiskolai továbbtanulási esélyei vannak ezeknek a gyermekeknek annak függvényében, hogy hány évesek voltak szülei állásvesztésekor.

A vizsgálat felfogható egy természetes kísérleti helyzet elemzésének is. Az elemzés során megbecsülhető, hogy mennyivel kisebb valószínűséggel maradtak ki a középiskolából azok, akik egy évvel idősebbek voltak szülei állásvesztésekor. A “kezelés” ebben a természetes kísérletben plusz egy év eltöltését jelenti olyan családban, ahol legalább az egyik szülőnek

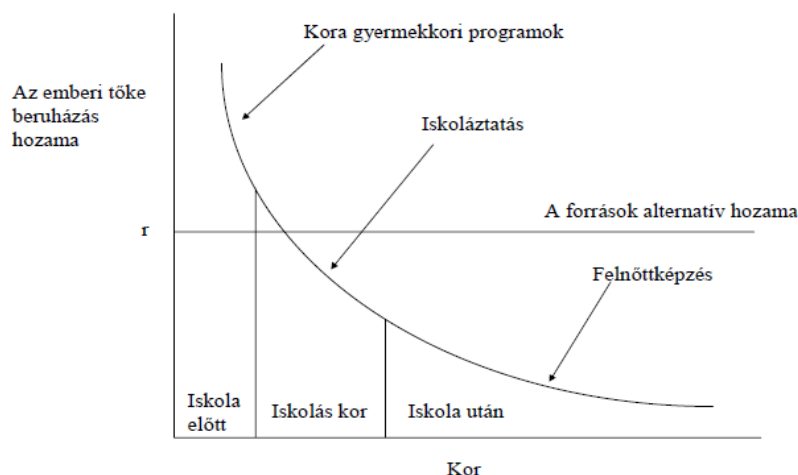
megmaradt a rendszeres munkája. A gyermekeket a szülői állásvesztés éve alapján csoportosítva, mindenkinek az a "kontrollcsoportja," amelyben a gyermekek egy évvel fiatalabbak voltak szüleik állásvesztésekor. Az állásvesztés idején mért szülői életkor variabilitásának, a probléma szempontjából, két forrása van: az állásvesztés naptári éve és a gyermek születési éve. Kimutatható, hogy előbbi túl erősnek, utóbbi túl gyengének mutatja a hatást. A valós hatás ezért a kettő között van.

Az elemzés a KSH munkaerőfelvétel 1997-2005 közötti keresztmetszeti adatfelvételeinek egyesített mintáját használja. A mintába azok a fiatalok tartoznak, akik a kérdezéskor 15-20 évesek voltak, befejezték a nyolc általánost, együtt élnek mindkét szülőjükkel, és szüleiknek utoljára 1987-1994 között volt rendszeres munkája. A vizsgált eredményváltozó az, hogy járnak-e középiskolába vagy szakiskolába, illetve befejeztek-e ilyet. Akire egyik sem igaz, azt tekintjük középiskolából kimaradtnak. A minta erősen szelektált, ám a szelekció a magyarázó változó – a szülők állásvesztése – alapján történik, így nem torzítja a becsléseket, legalábbis ha a hatások homogének, azaz ha ugyanilyenek lennének a népesség más részében is. Ha a hatások heterogének, akkor a becsléseket olyan családokra kell értelmezni, ahol a szülők a társadalom legszegényebb, legkevésbé foglalkoztatható rétegéhez tartoznak.

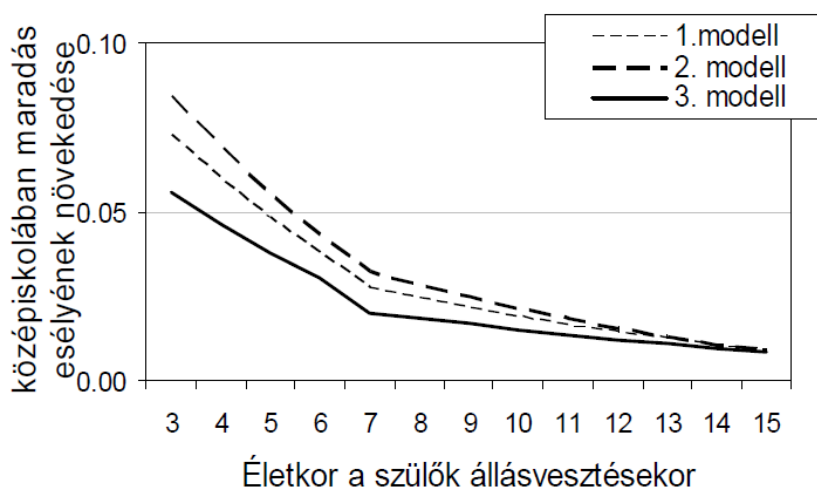
A becslések statisztikailag szignifikáns és jelentős mértékű hatást mutatnak. A kétféle módon becsült hatás igen szűk intervallumot ad. Az alsó küszöbértékekhez közeli értékek alapján azok a gyermekek, akik egy évvel idősebbek voltak szüleik állásvesztésekor, körülbelül 2 százalékponttal kisebb eséllyel maradnak ki a középiskolából. Az apa, illetve az anya állásvesztésének a becsült hatása hasonló. A középiskolából kimaradás esélye 40 százalékosra becsülhető egy olyan gyermeknél, aki 3 éves volt szülei állásvesztésekor, ami 17 százalékosra csökken akkor, ha 14 éves korában vesztették el szüleik az állásukat.

A tartós szegénység tehát sokat ront a továbbtanulási esélyeken. De rendkívül sokat számít az a tényező is, hogy a gyermekek milyen életkorúak voltak akkor, amikor családjuk tartós állástalanságba süllyedt. A kora gyermekkor 4 elvesztegetett éve (amikor a gyermek állástalanná váló, elszegényedő családban él), továbbtanulási esélyromlásban mérve, nagyjából ugyanannyit „ér”, mint 7 elvesztegetett iskoláskori év: ez is, az is nagyjából 15 %-nyi továbbtanulási esélyromlást jelent.

A számított becslések alapján közvetlenül is összehasonlíthatóvá válik a rendszeres szülői foglalkoztatás hozadéka különböző életkorban. Ezek a különbségek bizonyos feltevések mellett a gyermekekbe történő tudatos vagy kevésbé tudatos emberitőke-befektetésbeli különbségeket takarnak, így közvetlen becslést adhatnak a hozamok életkor szerinti változására. Az elméleti összefüggést szemléltető ábra alatt a becslések alapján készült empirikus összefüggés ábrája található.



### Az emberitőke-befektetés elméleti hozama az életkor szerint



**Rendszeresen dolgozó szülő családjában eltöltött plusz egy év hatása a középiskolai bennmaradásra, a gyermek életkora szerint (saját becslések: modell 2 túl erős, modell 3 túl gyenge, modell 1 a kettő közötti hatást mutatja)**

Ezek az eredmények közvetlen bizonyítékot szolgáltatnak ahhoz a hipotézishez, amely szerint a kora gyermekkori emberitőke-befektetések hozama nagyobb, mint a későbbi hasonló befektetések hozama. A jelenséget két elméleti érv is alátámasztja: a készségfejlődés életkori sajátosságai – fontos készségek kora gyermekkorban alakulnak ki, és nagyon nehéz később pótolni őket – és a tanulási folyamat komplementaritása, azaz a korábban elsajátított készségek és tudás segítenek a későbbi tanulásban.

## 2. Iskolai környezet és általános iskolai eredményesség

Az iskolai szegregáció – alacsony státusú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül bizonyos típusú osztályokban – háttérben sokféle társadalmi összefüggés állhat. Az is valószínűsíthető, hogy a kisebbségi és hátrányos helyzetű tanulókat magasabb arányban tanító osztályokban valamennyi tanuló teljesítménye is rosszabb. Mindaddig nem állt rendelkezésre olyan teljes körű magyarországi adatbázis, amely lehetővé tette volna, hogy kimerítően megvizsgáljuk az iskolák közötti és az iskolákon belül osztályok közötti egyenlőtlenségek mértékét, valamint ezek összefüggéseit a tanulók eredményességével. A 2006. évi kompetenciamérések iskolai és telephelyi kérdőívei Magyarországon először adnak lehetőséget arra, hogy országos szinten vizsgálni lehessen az iskolai különbségeket a tanulók családi háttérben és képességeiben, és hogy képet kaphassunk a tanulói környezet és a tanulók eredményessége közötti kapcsolatok mértékéről. A tanulmány célja ezért az volt, hogy átfogó képet adjunk a magyarországi iskolai szegregáció mértékéről, másrészt leírjuk a tanulói környezet és az egyéni eredmények közötti összefüggéseket.

Az eredmények azt mutatják, hogy a hátrányos helyzet, a szegénység, illetve a szülői iskolázottság szerint szegregáció mértéke közepesnek mondható a magyarországi iskolák között, és ezzel megegyező mértékűek a tanulók olvasási és matematikai képességeiben tapasztalható iskolák közötti egyenlőtlenségek. Az iskolák közötti etnikai szegregáltság ezeknél valamivel erősebb. Azokban az iskolákban, ahol működnek párhuzamos osztályok az egyes évfolyamokon, az osztályok közötti különbségek tipikus mértéke valamivel kisebb az iskolák közötti eltéréseknél, de mértékük még így is jelentős. Az egyes iskolák gyakorlata között jelentős eltérések találhatók: vannak családi háttér szerint azonos vagy nagyon hasonló összetételű osztályokkal működő iskolák, és vannak jelentős különbségekkel működő, esetenként erősen szegregáló iskolák. A tanulói képességek tekintetében nemcsak az iskolák közötti, de a párhuzamos osztályok közötti különbségek is nagyobbak, mint a családi háttér szerinti különbségek. Ennek oka az lehet, hogy a képességek szerinti szegregáció erősebb, mint a családi háttér szerinti szegregáció, de az is lehet, hogy teszteredmények szerinti eltérések magukban foglalják a szegregáció következményeit is.

Becsléseink azt mutatják, hogy az osztály összetételének hatása igen hasonló a különböző évfolyamokon és a különböző eredményváltozókra. A nyers összefüggések minden esetben rendkívül erősek, az egyének családi és demográfiai háttérének igen részletes kontrollálása után azonban a hátrányos helyzetűek és a szegény tanulók arányával kapcsolatos összefüggések jelentősen gyengülnek. Ugyanez igaz az etnikai összetételre is, ahol további mérés problémák (az iskolai aránnyal közelítjük az osztálybeli arányokat) miatt mutattunk ki gyenge kapcsolatot. Az osztály összetétele a szülők iskolázottsága szerint azonban az egyéni kontrollváltozók hatása után is erős összefüggést mutat az egyéni eredményekkel, és ugyanez fokozottan igaz a képesség szerinti összetétel és az egyéni eredmények kapcsolatára. Az alacsony képességű osztálytársak aránya tehát erős kapcsolatban van az egyéni eredményekkel, az egyének családi háttérére kontrollálva is. Az összefüggésekben jelentős nemlinearitást sehol sem találtunk.

A több összetétel-változó hatását vizsgáló elemzés eredményei alapján a családi háttér szerinti összetételt legjobban az alacsony iskolázottságú szülők aránya méri, de egyéni kontrollok bevonásával nagymértékben gyengül a becsült kapcsolat. Az osztály képességek szerinti

összetételével sokkal erősebb és stabilabb az összefüggés, ám kérdésesebb ennek az interpretációja a nagymértékű endogenitások és az úgynevezett “visszatükrözési probléma” miatt. Az eredmények pontosításához és a biztosabb interpretálás érdekében további kutatásokra van szükség. Az itt bemutatott eredmények azt jelentik, hogy a tanulók családi háttere és a tanulók képességei szerint az iskolák közötti és párhuzamos osztályok közötti egyenlőtlenségek mértéke igen jelentős a mai Magyarországon, és az iskolák és osztályok társadalmi összetétele erősen összefügg a tanulók eredményességével.

**A szóban forgó résztéma eredményeire támaszkodva jelentettük meg az alábbi tanulmányokat:**

**Kertesi G. – Kézdi G.: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Közgazdasági Szemle, LVI. évf. 2009. november, 959-1000. old.**

**Kertesi G. – Kézdi G.: Segregation in primary school in Hungary. In: The Hungarian Labour Market, 2010. Edited by K. Fazekas – A. Lovász – Á. Telegdy. Budapest IEHAS, 2010. pp. 99-119.**

E tanulmányokban a 2006. évi országos kompetenciamérés minden iskolára és egy iskolai évfolyam minden tanulója kiterjedő adatfelvételére támaszkodva, megpróbáljuk a lehető legnagyobb részletességgel feltárni a magyarországi iskolai szegregáció jelenségét: az iskolák közötti és az iskolákon belüli osztályszintű elkülönülés mértékét, településszintű és regionális (kistérségi léptékű) térbeli különbségeit és a szegregáció mértékét befolyásoló összefüggéseket. Az elemzés újdonságát a *teljeskörűsége* adja. Az elmúlt évtizedben számos mélyreható elemzés született, amely a magyar közoktatás bizonyos részeit lehatárolva, vagy egy-egy nagyobb város vagy városrész iskolapolitikáját elemezve tárta fel a iskolai szegregáció mozgatórugóit és rejtett mechanizmusait. Ez a tanulmány azonban az első, amely minden általános iskolára és az ország egészére nézve próbál megfogalmazni érvényes állításokat. A tanulmány felépítése a következő. Elsőnek megpróbáljuk megindokolni, hogy milyen indokok alapján tekintünk megkérdőjelezendőnek egy magas szegregációval jellemezhető állapotot. Az iskolai elkülönítés elutasítása – véleményünk szerint – nem magától értetődő. Érdekes összegyűjteni az elkülönítő gyakorlattal szemben felhozható érveket. A következő részben ismertetjük adatforrásainkat és a szegregáció mérésekor követett mérési eljárást. Majd bemutatjuk mérési eljárásunkat egy egyszerű példán. Ezután kerítünk sort az empirikus elemzésre: az iskolák közötti és iskolákon belüli szegregáció országos értékeinek ismertetésére, az elkülönítő gyakorlat területi különbségeinek feltérképezésére, a városi és kistérségi szegregációs indexek szóródását meghatározó összefüggések feltárására, a roma tanulók iskolai szegregációját jellemző hosszú távú trendek felrajzolására. Ezt követően egy rövid kitekintésben összevetjük a magyar adatokat az iskolai szegregáció Egyesült Államokbeli mértékét jellemző adatokkal. Gondolatmenetünket az elemzésből következő társadalmopolitikai dilemmák megfogalmazásával zárjuk. Összegző állításainkat négy kérdés formájában fogalmazzuk meg:

1. Vajon a tanulmányban összegyűjtött új információk birtokában, *kívánatos oktatás- és társadalmopolitikai célnak tekinthetjük-e az iskolai deszegregációt?* Véleményünk szerint *igen*, mégpedig leginkább a következő négy ok miatt. (i) Először is azért, mert az elmúlt húsz évben erőteljesen nőtt az iskolák közötti szegregáció – mindenekelőtt a legérzékenyebb területen, a roma és nem roma tanulók iskolai elkülönülését tekintve. (ii) A deszegregáció azért is kívánatos társadalmi cél, mivel a városi és a kistérségi iskolai szegregáció mértéke erősen együtt mozog a roma tanulók arányszámával. Ez pedig azt jelenti, hogy ha egy településen vagy egy településeggyüttesen belül magas a roma tanulók aránya, akkor a magyar társadalom erre – akár a helyi iskolapolitika tudatos döntései, akár a középosztályi családok

anonim és decentralizált döntési mechanizmusai közvetítésével – a roma diákok növekvő iskolai elkülönítésével (a interetnikai kapcsolatok esélyének szűkítésével) válaszol. Ez egyike azoknak a társadalmi erőknél, amelyek a magyar társadalmat mint politikai nemzetet darabokra tördelik. Ennek a válaszreakciónak az erőssége megegyezik azzal, ahogyan az Egyesült Államok nagyvárosi övezeteiben reagálnak a fehér bőrű lakosok és a helyi iskolapolitika a fekete bőrű tanulók magasabb arányú jelenlétére. (iii) Deszegregációra azért is szükség van, mivel a növekvő elkülönülés – a rendelkezésünkre álló bizonyítékok szerint – az oktatási szolgáltatások átlagosnál gyengébb minőségével (rosszabb tárgyi feltételekkel, képzetlenebb tanári állománnyal és gyakoribb tanárhiánnyal) jár együtt, ami bizonyosan nem segít a tanulási problémákkal küszködő, szociálisan hátrányos helyzetű diákok iskolai hátrányainak felszámolásában. (iv) A deszegregáció kívánatos társadalmi cél végül pedig azért, mert az elkülönítés gyakorlatát szakmailag megalapozni hivatott pedagógiai elv, a lemaradó diákok elkülönített, kiscsoportos „felzárkóztatása” a gyakorlati tapasztalatok szerint nem bizonyult sikeresnek. Noha nem vonjuk kétségbe, hogy lehetnek olyan esetek, ahol különösen felkészült és odaadó tanárok az iskolai vagy osztályszintű elkülönítés körülményei között tudtak hátrányos helyzetű diákjaikkal pedagógiai sikereket elérni, tömegmérésekben ennek nem nagyon láthatók a jelei.

2. De ha képesek lennénk is egyetértésre jutni a tekintetben, hogy a deszegregáció kívánatos társadalmi cél, fennmaradhat a kétely a tekintetben, hogy *lehetséges-e az iskolai szegregációt országos léptékben jelentős mértékben leépíteni? Vannak-e a világon ilyen irányú nemzetközi tapasztalatok?* A válaszuk erre a kérdésre is az, hogy *igen*: a világon számos ország sikerrel tudta egy korábbi időszakra jellemző, erősen szegregáló iskolarendszerét átalakítani, és az iskolai szegregáció mértékét jelentősen csökkenteni. Példának az Egyesült Államok, három észak-európai ország (Svédország, Norvégia és Finnország), valamint Lengyelország esetét említhetjük.

3. *Vajon a deszegregáció megvalósításában elért eredmények azt jelentik-e, hogy a deszegregációnak nincsenek társadalmi költségei?* Nem feltétlenül. Noha a szakirodalom nem egységes a tekintetben, hogy a szegregáció leépítésének vannak-e vesztesei vagy csak nyertesei lehetnek, komoly kutatási eredmények szólnak arról, hogy a magasabb társadalmi státusú és/vagy jobb képességű tanulók az integráció révén bizonyos helyzetekben veszteségeket könyvelhetnek el.

4. *Hogyan mérjük össze a deszegregáció hasznát és költségeit?* Mindenekelőtt azt kell tisztázzuk, milyen következményekkel jár, ha így vagy úgy mérjük a hasznokat és költségeket. A mérés gyakorlati nehézségeit figyelmen kívül hagyva, többféle lehetőséget kell számításba vennünk: a hatásokat mérhetjük valamilyen iskolai teljesítménymutatóban vagy a hosszabb távú következményeket is számításba vevő munkaerőpiaci sikermutatóban; iskolai teljesítménymutató választása esetén nem mindegy, hogy folytonos indikátorokban (például teszteredményekben) vagy valamilyen dichotóm döntési változóban (bukás, lemorzsolódás, továbbtanulás) mérünk; munkaerőpiaci sikermutató választása esetén ugyanígy nem mindegy, hogy keresetekben vagy foglalkoztatási esélyekben mérünk. Számolnunk kell továbbá azzal is, hogy a deszegregációnak lehetnek csak igen bonyolult közvetítésekkel pénzben kifejezhető hatásai: ilyenek a nem kognitív készségekben mért következmények. Végül pedig számításba kell vennünk azt is, hogy a deszegregációnak vannak olyan, pénzben nem kifejezhető következményei – a különböző társadalmi és etnikai csoportok közötti kapcsolatok esélyének növekedése és a társadalmi kohézió erősödése –, amelyek éppoly fontosak lehetnek, mint a pénzben vagy életesélyekben kifejezhető következmények.

### 3. Családi háttér és általános iskolai eredményesség

A tanulmány célja annak felderítésére volt, hogy mekkora a roma és nem roma fiatalok általános iskolai eredményessége közötti különbség, és hogy a családi háttér milyen mértékben felelős e különbségekért. Az elemzés alapja az Életpálya-felmérés első két hulláma volt.

Kimutattuk, hogy a nyolcadikos roma tanulók kompetenciaeredményei egy egész szórássegységgel alacsonyabbak, mint nem roma társaiké, és tanulmányi eredményeik fél jeggyel alacsonyabbak. A sorsirányítás képessége és a pozitív önértékelés tekintetében a roma fiatalok lemaradása 1-2 tized szórássegységnyi. A teszteredmények etnikai különbségei nagymértékben „magyarázzák” a családi háttérváltozók (szülői iskolázottság, szegénység). A mechanizmusok mélyebb megértése érdekében megvizsgáltuk az iskolába és osztályba történő szelekció hatását, az óvoda és a bölcsőde szerepét, valamint a családi nevelési környezet szerepét a teszteredmények etnikai különbségeiben. Azt találtuk, hogy az iskolai és otthoni változók nagymértékben magyarázzák a teszteredmény-különbségeket. Az eredményeket egyik lehetséges értelmezése az, hogy a családi háttérváltozók „hatása” a vizsgált mechanizmusokon keresztül érvényesül. Mind a mechanizmusok, mind a családi háttérváltozók által legkevésbé megmagyarázott teszteredmény-különbség a matematika. A teszteredmények etnikai különbségeit igazán jelentős mértékben az iskolába és osztályba történő szelekció, valamint az otthoni nevelési környezet kognitív stimulusai (kognitív HOME és mesélés) alakítják.

A teszteredmények különbségei után a tanulmányi eredményeket vizsgáltuk meg. Meglepő módon azt találtuk, hogy a nyolcadikos osztályzatokban látható roma – nem roma különbségek megmaradnak, ha azonos kompetenciaeredményekkel és (mérhető ismérveikben azonos) családi háttérrel rendelkező roma tanulókat hasonlítunk össze nem romákkal. E legutóbbi jelenség származhat a kompetenciateszteken túli készségek különbségeiből, de származhat az általános iskolák diszkriminatív gyakorlatából is.

A nyolcadik elvégzése után a roma tanulók 9 százalék valószínűséggel nem tanulnak tovább sehol, szemben a nem roma tanulók alig 1 százalékaival. E különbség elhanyagolható része tudható be a roma tanulók átlagosan alacsonyabb tanulmányi kognitív készség szintjének és tanulmányi lemaradásának, és kb. egyharmada magyarázható a roma fiatalok családjainak anyagi helyzetével.

A roma tanulók csaknem 55 százalék valószínűséggel tanulnak tovább szakiskolában, szemben a nem roma tanulók 26 százalékaival. Ennek a több mint kétszeres esélykülönbségnek körülbelül a fele a roma tanulók kognitív készség szintjével és tanulmányi lemaradásával magyarázható, másik fele pedig a megmagyarázható családjuk anyagi helyzetével. Úgy tűnik tehát, hogy nincs jelentős etnikai specifikussága a szakiskolai továbbtanulásban kimutatható jelentős roma – nem roma különbségeknek, legalábbis a nyolcadik végére kialakult készségek és eredmények, valamint a családok anyagi helyzetében meglévő jelentős különbségek figyelembe vétele után.

A nyolcadikos roma tanulók 29 százaléka tanul tovább szakközépiskolában, míg nem roma társaiknak 42 százaléka. A különbség elhanyagolható részét magyarázzák a kognitív készségek és tanulmányi eredmények különbségei, a család vagyoni helyzete és kulturális javakkal való ellátottsága azonban a különbség felét megmagyarázza. A roma nyolcadikosok mindössze 8 százaléka tanul tovább gimnáziumban, szemben nem roma társaik 31 százalékaival. A különbség túlnyomórészt két tényezőnek köszönhető: az egyik a tanulmányi eredmények különbsége, a másik a szülők iskolázottsága és anyagi helyzete.

**A szóban forgó résztéma eredményeire támaszkodva jelentettük meg az alábbi tanulmányt:**

**Kertesi G. – Kézdi G.: The Roma / non-Roma test score gap in Hungary. American Economic Review: Papers and Proceedings Vol. 101. No. 3, 2011, pp. 519-525, with online Appendix.**

Ebben a tanulmányban a nemzetközi szakirodalomban először jelentek meg nagy mintán alapuló, statisztikailag megbízható mérések a roma és nem roma fiatalok közti iskolai teljesítménykülönbségekről. Kimutattuk, hogy a 8. évfolyamos roma tanulók lemaradása, a magyarországi kompetenciamérések tanúsága szerint – mind szövegértési, mind matematikai teszteredményekben mérve – igen tekintélyes. Éppen akkora, mint amekkora a hasonló korú fehér és fekete bőrű diákok közti különbség volt az Egyesült Államokban az 1980-as évek elején (ami azóta jelentősen csökkent). E jelentős lemaradás nagy mértékben magyarázza a roma fiatalok későbbi munkapiaci sikertelenségét és a roma kisebbség hátrányainak generációk közötti továbbörökítését.

E lemaradást *nem etnikai különbségek*, hanem csaknem kizárólag *jól értelmezhető társadalmi okok* magyarázzák. A roma fiatalok lemaradása szinte teljes mértékben a szegénységre, a szülők iskolázatlanságára és a munkapiacról történt kizorulására, valamint az ebből fakadó hátrányokra vezethető vissza. Három közvetítő mechanizmust azonosítottunk, amelyek szinte teljes mértékben felelősek a kialakult hátrányokért. Ezek (1) a készségek fejlődését segítő környezethez való hátrányos hozzáférés kisgyermekkorban és iskolás korban, (2) a rosszabb egészségi állapot születéskor és gyermekkorban, és (3) a hátrányosabb iskolai környezet.

Az eredmények világos útmutatással szolgálnak a társadalompolitika számára. A roma kisebbség lemaradásának csökkentésében a kisgyermekkorai hátrányok és az iskolai elkülönítés határozott csökkentése, illetve a minőségi oktatása biztosítása nélkül nem lehet jelentős áttörést elérni. A nemzetközi tapasztalatok alapján a kisgyermekkorai hátrányok felszámolásában leginkább a várandós anyák és a gyermekek egészségi állapotának javítását szolgáló programoknak, illetve a megfelelő készségeket megalapozó – a hátrányos helyzetű szülőket aktívan bevonó – bölcsődés- és óvodáskori programoknak kell szerepet kapniuk.



#### 4. Szegénység és középiskolai lemorzsolódás

A tanulmány a szakirodalomban elsőként számolt be a magyar középiskolai rendszer működéséről egy teljes nyolcadikos évfolyam középiskolai pályafutását követő, esetszámát tekintve nagy, reprezentatív mintán, a TÁRKI–Educatio Életpálya-felmérésének első négy adatfelvételi hullámára támaszkodva. A pályakövetésre kiválasztott évfolyam 2006 nyarán fejezte be az általános iskolát, és a legutolsó (2009 őszi) megfigyelésünk szerint, optimális esetben a középiskola 12. évfolyamán tanult. Az eddigi adatfelvételi hullámok tanúsága szerint az induló évfolyamnak csak a háromnegyede van ezen a folyamatos előrehaladást biztosító pályán. A tanulók egynegyedével – az érintett alapsokaság 110 ezer tanulójaiból 26-27 ezer tanulóval! – komoly gondok vannak: lemorzsolódtak vagy évismétlőként alacsonyabb évfolyamokon tanulnak. E kudarcos középiskolai életpályák aránytalanul nagy mértékben jellemzik a társadalom hátrányos helyzetű családjaiból jövő tanulókat: az iskolázatlan szülők gyermekeit és a roma tanulókat.

Különösen nagy mértékű az iskolai leszakadás a roma tanulók körében, még a hasonlóan alacsony iskolázottságú nem roma családok gyermekeihez képest is. E kudarcok hátterében minden bizonnyal ott van a roma szülői generációt aránytalan mértékben sújtó munkanélküliség, szegénység és társadalmi kizártság. Bármilyen legyen is az ok, a következmény nyilvánvaló: a roma népesség *relatív* iskolai lemaradása a rendszerváltás után született új generációkban reprodukálódni látszik. Bár azt még nem tudhatjuk, hogyan fog lezárulni a 2006 nyarán az általános iskolából kilépő korosztály középiskolai pályafutása, az a már ismert három és fél tanév adataiból is nyilvánvaló, hogy e folyamatok nagy vesztesei a roma fiatalok lesznek: a középiskolai végzettséget nem szerzők aránya körükben a *kilenc-tízszere*s is lehet annak, mint ami a nem roma többséghez tartozó tanulókat jellemzi majd akkor, amikor – 2011 őszi – a pályakövetésben részt vevő tanulói évfolyam *lezárult* középiskolai pályafutásáról teljes képet kapunk. Hasonlóan nagy relatív hátrányokra számíthatunk a munkaerőpiaci érvényesülés szempontjából sikerrel kecsegtető, érettségit adó képzési formákban is: a roma fiatalok körében aligha lesz 2011-re 20-25 százaléknynál magasabb az érettségizettek aránya, míg ugyanez az arány a többségi tanulók esetében bizonyára el fogja érni a 70 százalékot. Az alacsony iskolázottságú családok<sup>1</sup> (roma és nem roma) gyermekeinek – az általános iskolás gyerekállomány legalább 15 százalékának – az eredményei közelebb fognak esni a roma tanulók adataihoz, ami évtizedekre előre vetíti a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok tartós állástalanságát, társadalomból való kiszorulását és a magyar társadalom alapvető szétszakítottságát.

Az Életpálya-felmérés egyik nagy újdonsága, hogy a középiskolai pályafutás minden fontos eseményét – az iskolaválasztást, a lemorzsolódást, az évismétlést, a középiskola-típusok közti pályamódosításokat – össze lehet kötni az általános iskolában megszerzett kompetenciák szintjével. A tanulmány talán legfontosabb megállapítása az, hogy a középiskolai kudarcok mélyen összefüggnek az általános iskolában megszerezhető alapkészségek súlyos hiányosságaival. Az országos kompetenciamérések 2006 és 2009 közötti, eddigiekben ismertté vált adataiból – összesítve több mint félmillió általános iskolás tanuló egyéni adataiból – leszűrhető egyöntetű tapasztalatok alapján nyilvánvaló: az általános iskola nyolc osztálya a tanulók 20-25 százalékát nem látja el a középiskola elvégzéséhez szükséges – olvasás-szövegértési, matematikai-logikai – alapkészségek minimális szintjével, és ezzel minden születési évfolyamból több tízezernyi fiatal számára szinte előre beprogramozza a középiskolai pályafutás és a felnőtt élet kudarcait. A középiskola sikere igen jelentős mértékben az

<sup>1</sup> Ahol egyik szülőnek sincs 8 osztálynál magasabb iskolai végzettsége.

általános iskolán és az azt megelőző éveken (az óvodai éveken) múlik. A magyar közoktatás nem készült föl rá, hogy a felnőtt társadalom alsó negyedét sújtó iskolázatlanság és erőforráshiány következő generációt érintő következményeit konstruktív módon kezelni tudja, és jelenlegi állapotában nem is képes rá, hogy ezekkel a súlyos problémákkal megbirkózzon. A harmadik évezred nagy kihívása, hogy a magyar közoktatás – felzárkózva a világ élvonalbeli iskolarendszereihez – meg tudja-e tenni ezt a lépést.

Az elemzés hozzájárul ahhoz, hogy megértsük, milyen módon halmozódnak fel felnőtt korra az iskolai hátrányok, és milyen tere van a közpolitikának e kedvezőtlen folyamatok megfordításában. Felhívják a figyelmet arra, hogy a középiskolai hátrányok és lemorzsolódás jelentős részben a középiskola előtt felhalmozott hátrányokból ered, ám a leghátrányosabb helyzetű csoportokban az egyéb tényezők szerepe is fontos lehet. Mindezek miatt a középiskolásokat célzó beavatkozások hatásfoka általában kisebb lehet, mint várnánk, de jól célzott beavatkozások segíthetik a leghátrányosabb helyzetűeket a középiskola sikeres befejezésében.