

A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek¹

Varga Aranka*

Az oktatási integráció kérdésköre szorosan összefonódik az esélyegyenlőség demokratikus elvrendszerével, a különböző hátrányokkal induló tanulói csoportokkal, az érdekekben vívott szakmapolitikai mozgalmakkal, az inkluzív szemléletű pedagógiai-módszertani megújulással, továbbá tudományos és gyakorlati tapasztalatokkal. A következő tanulmányban csak érintjük az oktatási integrációt körülölelő területeket, és hosszasan időzünk a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók sikerességét célzó magyarországi program tapasztalatainál. Arra szeretnénk rávilágítani, hogy létezik egy kipróbált hazai integrációs modell a köznevelésben, melynek gyakorlatba ültetési folyamatát tudományos kutatások vették górcső alá. Ezeket a kutatási eredményeket közös szátra fűzve élesebben láthatjuk, hogy milyen tapasztalatokat nyújt és lehetőségeket rejt az integrációval létrejövő kölcsönös befogadás pedagógiai gyakorlata. A tapasztalatok a modell gyakorlatba ültetésének részleteit jelentik, míg a lehetőségek napjaink fókuszban lévő pedagógiai, oktatáspolitikai elvárásainak nyitnak utakat. Így megteremthetik a korai iskolaelhagyás megakadályozásának komplex és preventív eszközrendszerét és ezzel egyidejűleg növelik a reziliens diákok és intézményeik körét.

Kulcsszavak: oktatási integráció, inklúzió, Integrációs Pedagógiai Rendszer, esélyegyenlőség, méltányosság

Nemzetközi szakmapolitikai előzmények és kontextusok

Elsőként ejtsünk néhány szót a teljesség igénye nélkül az oktatási integráció szakma- és társadalompolitikai előzményeiről, kiragadva néhány kulcsmozzanatot és meghatározva a kapcsolódó alapfogalmakat.

Az UNESCO szakmai köreiből a nyolcvanas években indult – „Education for All” elnevezésű – nemzetközi mozgalom² fogalmazta meg azt az elvárást, hogy a köznevelés rendszerén belül minden diák számára szükséges az *esélyegyenlőség* elvrendszerére építve az *egyenlő részvételi lehetőség* és *méltányos oktatási szolgáltatások* biztosítása (Salamancai Nyilatkozat, 1994). Az *esélyegyenlőség* (equality) az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot hangsúlyozza, amelynek érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Az esélyegyenlőségi elv érvényesülése lehetővé teszi a különböző személyek és csoportok számára, hogy másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban férjenek hozzá információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz (Radó, 2000). Oktatásszervezési szempontból az *integráció* (együttnevelés) teremti meg az esélyegyenlőség lehetőségét azzal, hogy az oktatási rendszerben fellelhető szegregációs (elkülönítés) formák felszámolásával és szelekciós (kiválasztási) mechanizmusok háttérbe szorításával közös fizikai térbe vonja a különböző hátterű és adottságú tanulókat. 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

1. A tanulmány a Pécsi Tudományegyetem TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 számú, „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” elnevezésű pályázatának keretén belül készült.

* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, egyetemi adjunktus, e-mail: varga.aranka@pte.hu

2. A mozgalom kiindulópontja az UNESCO által 1990-ben Jomtien-ben kiadott „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/> Letöltés ideje: 2015. 06. 20.) A Nyilatkozat – mely 155 ország részvételével megvalósított konferencia záródokumentuma – tartalmazza azokat az alapvetéseket, melyeket nagy jelentőségű később született irányelvek (Salamancai Nyilatkozat 2004, UNESCO 2005) fejlesztettek tovább az inklúzió megvalósítása érdekében.

elégéses feltétele a sikeres együtt-tanulásnak (Csányi, 2001; Potts, 2002; Réthyné, 2002, 2013; Papp, 2012). A méltányosság (equity) elvrendszere és gyakorlata az, amely az együttnevelési helyzetből kiindulva képes figyelembe venni a társadalomban fellelhető különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket alkalmazni, amelyek sikerre viszik az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára is a közös térben zajló tanulási folyamatokat. A méltányos cselekvések tartalma az iskolarendszerben az *inkluzív pedagógia* részleteivel³ írható le (Varga, 2015. 50.). Az inkluzív 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 befogadó attitűddel, differenciált tananyagtartalommal, korszerű pedagógiai eszközrendszer alkalmazásával és sokoldalú interakción keresztül teszi, hogy a kölcsönösség haszonnal járjon az inklúzió fókuszába emelt csoportok tagjai és diáktársaik számára egyaránt (Makoelle, 2014).

Az UNESCO mozgalma volt az egyik élharcosa annak, hogy az integrációval összefonódva az inkluzív nevelés terjedjen a közoktatásban – megalkotva annak szükséges szakmai összetevőit. A mozgalom a fogyatékossgal⁴ élő 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). A mozgalom szemlélete tállkozott az ezredforduló európai uniós elveivel, mely a *társadalmi kohéziót és inklúziót (kölcsönös befogadás)* tűzte zászlajára (Presidency Conclusion, 2000). Az európai uniós elvek mentén megjelenő elvárás oktatási szempontból a társadalom minél szélesebb rétegeinek iskolarendszerbe történő sikeres bevonását célozta, ezzel növelve az országok gazdasági fejlődését. Az UNESCO keretei között fejlődő mozgalom pedagógiai iránymutatói és a Lisszaboni nyilatkozat alapján megfogalmazott európai uniós 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. A különböző országok oktatásfejlesztési eredményeinek 2010-es áttekintésekor az EU szakpolitikuskai az eredeti irányelvek megtartása mellett konkrétabb célmeghatározásokat tettek (Imre, 2014). Az új célok – az EU 2020 stratégia részeként – a *korai iskolaelhagyás (early school leaving)*⁵ számszerű mutatóinak folyamatos csökkenésével kívánja a társadalmi kohézió és inklúzió elveinek eredményesebb gyakorlatba ültetését látni (Az Európa Tanács ajánlása, 2011).

A korai iskolaelhagyás megakadályozásához nagymértékben hozzájárulhatnak azok az integrációs oktatási modellek és inkluzív intézményi pedagógiai tapasztalatok, melyek hazánkban is összegyűltek. A szakma- és társadalompolitika számára ma már nem kétséges, hogy „mit” szükséges elérni, hiszen napjainkra megszilárdultak az oktatási integráció és inklúzió alapelvei. A következő időszak a „hogyanokra” és „kimenetekre” fókuszál, hogy meg tudja teremteni a mérhető eredményekhez szükséges beavatkozásokat, fejlesztéseket. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az inkluzivitás kiépülésével a korai iskolaelhagyás veszélye azáltal csökken, hogy a befogadó

3. Az inkluzív pedagógia mibenlétét jól szemlélteti az „Inklúziós Index”, mely az intézményük befogadóvá válását vállaló intézmények számára nyújt modellt és segítséget az átalakítási folyamatokhoz – a fogyatékossgal élő diákokat kiemelten kezelve (Booth és Ainscow, 2002). Egy másik modell a tanulmányban vizsgált Integrációs Pedagógiai Rendszer, mely a szociálisan hátrányos helyzetű diákok befogadó nevelését szolgálja.
4. A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezményben használt fogalom (2007. évi XCII. tv.), mely a szakmai szervezetek által is elfogadott (http://fszk.hu/wp-content/uploads/elindulas_teljes.pdf).
5. A *korai iskolaelhagyás fogalmára* az Európai Unióban hivatalosan használt definíciót alkalmazzuk. E szerint a 18–24 évesek körében a korai iskolaelhagyók rátája megmutatja azok arányát, akiknek (még) nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és a mérés időszakában nem vesznek részt semmilyen képzésben (A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás, 2013).

környezet a valószínűsített kudarcoknak ellenálló (*reziliens*) tanulói csoportok preventív támogatását valósítja meg.

Hátrányos helyzetűek a hazai köznevelésben

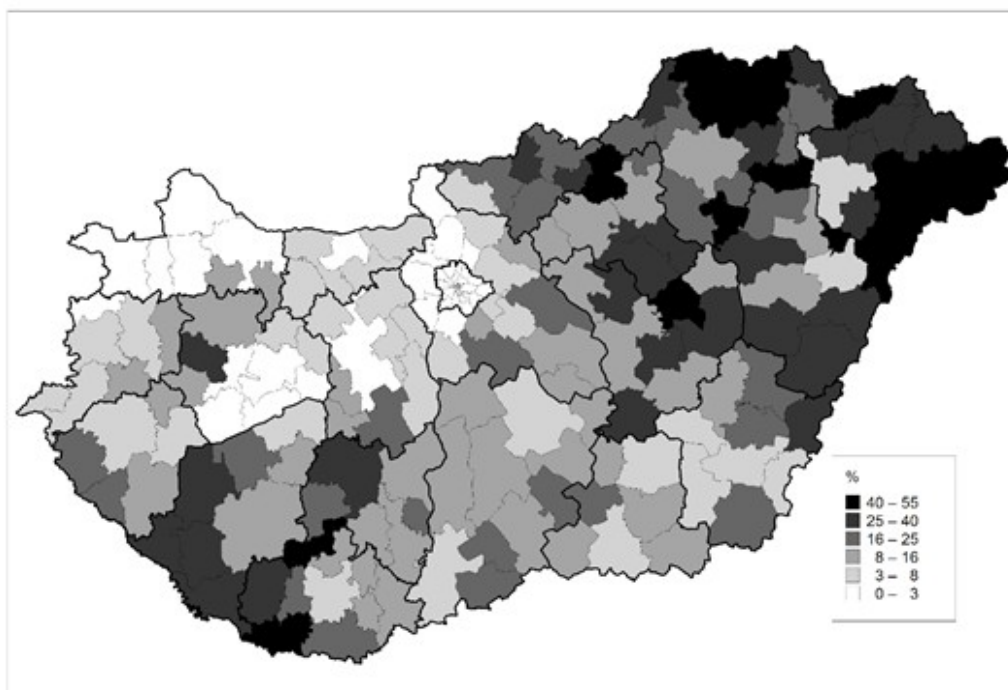
Az inkluzív nevelés minden tanuló sikeres együtt-tanulását céltételezi szemléletével és pedagógiai eszközeivel. E mellett fókuszban tart olyan tanulói sajátosságokat, amelyekre kiemelt figyelmet kell fordítani méltányos – a valódi hozzáférést biztosító – támogató szolgáltatásainak segítségével. A hazai oktatási integráció és a hozzá kapcsolódó inkluzív környezet a sajátos nevelési igényű és a szociálisan hátrányos helyzetű – ezen belül közvetlen a roma/cigány közösségekből érkező – diákokat kezeli kiemelten. A tanulmányban bemutatott program a hátrányos helyzetűeket nevesíti célcsoportként jogszabályi besorolásuk mentén,⁶ de implicit módon figyelmet fordít a roma/cigány tanulókra,⁷ valamint a sajátos nevelési igényű gyermekekre is – a már említett Salamancai Nyilatkozat nyomán elindult törekvésekhez igazodva. Az alábbiakban a hazai köznevelés rendszerét vehetjük szemügyre a hátrányos helyzetű csoportba tartozók szempontjából, megfigyelve azokat a korai iskolaelhagyással összefüggésbe hozható problémákat, amelyek megkerülhetlenné teszik az inkluzív környezet kiépítését és azon keresztül nyújtott méltányos – oktatási-nevelési – támogató szolgáltatásokat.

Az vizsgált Integrációs Pedagógiai Rendszer *hátrányos helyzetű* (HH) és *halmozottan hátrányos helyzetű* (HHH) *gyerekekről és tanulókról* beszél kiemelten. A két terminusra vonatkozó jogi meghatározás átalakításának időszakában (2013) több helyütt is elemeztük a változás tartalmát és az azzal kapcsolatos aggályokat⁸ (Varga, 2014, 2015). A jelenleg érvényben lévő jogszabály a gyermekvédelmi törvényben található és a szociális, valamint az oktatási ágazat számára egyaránt előírja a besorolás kritériumait – 0-25 éves kor közé helyezve a gondoskodás lehetőségét. A törvényi meghatározás tartalmáról elmondható, hogy a nevelésszociológia azon tudományos megállapítására alapoz, mely szerint az iskolai hátrányok egyik eredője a gyermek családjának szegénységgel és alacsony iskolázottsággal jellemezhető hátrányos társadalmi helyzete. A jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez a család szerény anyagi helyzete miatt megítélt Rendszeres Gyermekvédelmi Kedvezmény (RGYK) mellett még minimum egy hátránynövelő jellemzőt követel meg.⁹ A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába kerüléshez a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell

6. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók kategorizációja a 2013. szeptember 1-ig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121§-ában volt található, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ával történt módosítás alapján A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-a szerinti definíció van érvényben.
7. Magyarországon a roma/cigány kisebbségi csoporthoz tartozás, illetve szociálisan hátrányos helyzet együttkezelésével gyakran találkozhatunk azzal indokolva, hogy a két csoport között nagy az átfedés, továbbá hogy a társadalmi hátrányokat a kisebbséggel szembeni diszkrimináció felerősíti (*interszekcionalitás*). A közoktatás 2002-ben éles határt húzott azzal, hogy a szociálisan hátrányos helyzetűek számára kialakította az IPR-t, azonban a multikulturális elemmel jelezve, hogy ez nem jelent a kulturális különbségek tekintetében „színvaktságot” (*colorblind*). Ugyanakkor a döntéshozók a nemzetiségi oktatásban megerősítették a cigány kisebbségi oktatást azzal, hogy a szociális hátránykompenzáló elemeket kiemelték belőle. Ezt a kettéválasztást a jogalkotók rendeleti szinten is deklarálták és biztosították, hogy a szegregatív oktatásszervezési keret csak a nemzetiségi oktatásban kapjon helyet, míg a hátránykompenzációs programok integrált környezetben valósuljanak meg. (57/2002 (XI.18) és 58/2002 (XI.29) OM rendeletek) Az oktatáspolitikai legtöbb esélyegyenlőségi intézkedése mind a mai napig a szociálisan hátrányos helyzetűeket célozza, és csak néhány esetben, vagy kapcsolódóan (pl. tanoda, roma szakkollégium) nevesíti a roma/cigány csoportot (Forray és Pálmáiné, 2010).
8. Az egyik legfontosabb szakmai „előrejelzés” az ellátottak körének várható szűkülése volt. Ennek oka, hogy a 2013-ban életbe lépett kategorizálás a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek esetén is korlátozta a bekerülés lehetőségét azzal, hogy több hátrány meglétét, igazolását várta el, mint az azt megelőző időszakban.
9. A besorolás objektív minősítése a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás. E mellett három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolai végzettsége, alacsony foglalkoztatottsága, illetve az elégtelen lakáskörülmények.

teljesülnie. A szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyereket, tanulót automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint. Láthatóan a szabályozó érzékenyen reagál a család nélkül felnövő problémákra, és régóta várt döntéssel a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába emelte valamennyiüket,¹⁰ azonban más pontokon vitathatóan rendezte át a kategóriába tartozók körét. A családban felnövők számára az RGYK melletti további kötelező feltételek teljesítése nem csak a kategóriába kerülést nehezíti, hanem az iskolázatlan családi környezet hátránynövelő szempontját sem hangsúlyozza kellően.

A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók jellemzőit statisztikai adatok segítségével mutatjuk be röviden. Földrajzi elhelyezkedésüket áttekintve azt láthatjuk, hogy felülreprezentáltak a hátránnyal küzdő diákok a gazdaságilag is leszakadó térségekben – koncentrálódva Magyarország dél-nyugati és északkeleti régióiban¹¹ –, mely tovább súlyosbítja nehézségeiket (1. térkép). Az idősoros hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulói adatok – az új jogszabályi lehatárolás utáni csökkenő létszám ellenére – sem rajzolták át a térképet¹² (Varga, 2014; Híves, 2015).



1. ábra: A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megoszlása a 2013/2014-es tanévben az általános iskolákban (Forrás: Híves, 2015)

10. A megelőző szabályozó csak a tartós nevelésbe vettek sorolta a halmozottan hátrányos helyzetű tanulói körbe, akik hozzávetőlegesen a gyermekvédelemben élők 10%-át jelentik. (Varga, 2014)
11. Ugyanezen területeken koncentrálódik a hazai cigányság döntő többsége is, mely igazolja a kutatók azon megállapítását, hogy a szociális hátrány és a roma/cigány csoportba tartozás erős együttállást mutat Magyarországon (Híves, 2015).
12. Szükséges megjegyezni, hogy a definíció módosítása következtében történő változásokról megbízható következtetéseket a módosítást – 2013. szeptember 1. – követő további évek alapján lehet levonni. A 2013/2014. tanév adatai ugyanis a 2013. október 1-ji statisztika alapján állnak rendelkezésre, mely időpontban nem feltétlenül történt meg a meglévő jogosultságok automatikus felülvizsgálata. Továbbá figyelembe kell venni azt is, hogy a változások nem kizárólag a definíció módosulása miatt következnek be. Befolyásoló lehet például, hogy a közmunka programok következtében néhány ezer forinttal a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsági határ fölé esnek családok. A pontos okok megállapításához további vizsgálatok szükségesek, mivel a tanulói létszámadat csökkenés a következő tanévben (2014/2015) is folytatódott (Híves, 2015).

A hátrányos helyzetűek besorolását érintő jogszabályváltozás előtti és utáni tanév tanulói adatait oktatási szintekre bontva az 1. táblázat mutatja. A két vizsgált tanévben a hátrányos helyzetűek arányának csökkenése meglehetősen hasonló az egyes iskolai szintek között. Továbbra is igaz azonban az alap- és a középfokot összehasonlítva, hogy az általános iskolás halmozottan hátrányos helyzetűeknek csak kis része (egyötöde) jelenik meg középfokon, a hátrányos helyzetűeknek pedig csak egyharmada, miközben mindkét iskolafokon hasonló arányban kéne lenniük. A középfokra eljutó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek továbbra is felülreprezentáltak az alacsonyabb végzettséget nyújtó képzéstípusokon (speciális szakiskola, szakiskola), és szinte egyáltalán nincsenek jelen a magasabb végzettséget és a felsőfokra való továbbhaladás lehetőségét nyújtó (érett-ségít adó) iskolákban. A szélsőséges aránykülönbségek jelzik a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségét és az elsősorban őket jellemző, már az általános iskolában is megjelenő nagyarányú lemorzsolódást (Híves, 2015). A hátrányos helyzetű tanulók iskolázottságára vonatkozó számszerű adatok tényei továbbra is azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetűek nagyobb részének nincs esélye a szüleikhez képest előre haladni a társadalmi ranglétrán (Varga, 2014).

Típus	gyerek/tanuló – 2012/2013					gyerek/tanuló – 2013/2014				
	összes (fő)	HH (fő)	HH (%)	HHH (fő)	HHH (%)	összes (fő)	HH (fő)	HH (%)	HHH (fő)	HHH (%)
Óvoda	340 204	103 016	30,3%	36 662	10,8%	330 184	86 932	26,3%	32 616	9,9%
Általános iskola	742 931	257 129	34,6%	98 904	13,3%	747 746	220 479	29,5%	87 701	11,7%
Szakiskola	117 543	37 486	31,9%	11 838	10,1%	105 122	28 437	27,1%	9 448	9,0%
Speciális szakiskola	9 134	2 665	29,2%	1 155	12,6%	8 344	2 001	24,0%	1 012	12,1%
Gimnázium	189 526	19 611	10,3%	2 701	1,4%	185 440	15 675	8,5%	2 369	1,3%
Szakközépiskola	224 214	36 388	16,2%	5 816	2,6%	203 515	26 407	13,0%	4 521	2,2%
Középfok együtt	540 417	96 150	17,8%	21 510	4,8%	502 421	72 520	14,4%	17 350	3,5%
Összesen	1 323 552	456 295	28,1%	157 076	9,7%	1 580 351	379 931	24,0%	137 667	8,7%

1. táblázat: Hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetűek megoszlása (Forrás: KIRSTAT)

Röviden a vizsgált oktatási integrációs modellről

A szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók közoktatási integrációját célzó hazai program jogi hátterét az elindulásakor egy 2002. évi OKM rendelet, majd az azt követő évben kiadott miniszteri közlemény jelentette.¹³ A rendeleti szintű szabályozó meghatározta a „képeség-kibontakoztató”, illetve

13. 57/2002. (XI. 18.) OM rendelet – mely a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletbe beemelte a 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdéseket, vagyis a képeség-kibontakoztató és az integrációs felkészítést – jelentette az indítás keretét. A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képeség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241-3248 p.) pedig a tartalmi szabályozó. A rendeleti szabályozó jelenleg a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet – a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról – XIX. fejezetének 67. pontjában található. Az eredeti szabályozóhoz képest a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet bővült az óvodai fejlesztő programmal (óvodai IPR-rel). Továbbá a hátrányos helyzet definíció módosítása következtében módosult a rendeletben az IPR célcsoport meghatározása is. A korábbiakhoz képest a jelenlegi rendelet a halmozottan hátrányos helyzetűek helyett hátrányos helyzetűek nevesít, míg a hátrányos helyzetűek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülőként szerepelnek.

az „integrációs” program célját, célcsoportját, megvalósító intézményi körét, a bevezetéshez szükséges oktatás-szervezési és tartalmi elvárásokat, valamint a működtetésért járó többlettámogatást.¹⁴ Mindkét program a hátrányos, kiemelten a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat célozta, számukra együttnevelő környezet megteremtését kívánta ösztönözni.¹⁵ Az integrációs program oktatásszervezési feltételeit a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók arányát intézményen belül és között meghatározva kívánta garantálni a szabályozó. A szegregálódott kistélepülések döntően hátrányos helyzetű tanulókat nevelő iskolái számára¹⁶ a képesség-kibontakoztató program keretén belül lehetett az inkluzív környezet pedagógiai szolgáltatásait biztosítani. A tanulmány későbbi részében látni fogjuk, hogy a kutatások szerint az egyik alapvető célt – a szegregációs helyzetek felszámolását – csak korlátozottan tudta elérni a jogi szabályozás és a program, mely kudarc egyben gátat szabott a tanulói sikerességnek is.

A renDELETEhez 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 intézménynek szükséges teljesíteni. A szabályozóban rögzített elvárások elsősorban olyan intézményfejlesztési beavatkozásokat igényelnek, melyek az inkluzív pedagógiai környezet kiépítését szolgálják, beleértve a program által nevesített tanulóknak nyújtott méltányos, kiemelt támogatást jelentő szolgáltatásokat is. Az Integrációs Pedagógiai Rendszerbe (IPR) foglalt hazai modell tehát egyedülállóan tekinthető abból a szempontból, hogy az intézmény egészét átható szemléletet és gyakorlatot vár el. Rendszerszemléletét jellemzi, hogy meghatározza az alkalmazás feltételeit, a folyamatban megvalósítandó pedagógiai tevékenységeket és az elvárt eredményeket is (*Arató és Varga, 2012*). Az IPR modelljének intézményi bevezetése bemeneti feltételként megköveteli az integrációt: iskolák közötti¹⁷ és iskolán belüli,¹⁸ társadalmi szempontból heterogén összetételű tanulócsoporthoz kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását.

14. A pénzbeli támogatás kezdetben tanulónkénti normatív összeg volt (az integrációs program normatívája háromszor annyit ért, mint a képesség-kibontakoztatóé), mely később (2009) bővült pedagógus bérpótlékkal. Az intézmények számára érkező támogatási összeget csak a programirányítás által meghatározott arányban és célzott módon lehetett felhasználni. Ez később – a 2007/2008-as tanévtől – a pályázati formára való áttérés után is fennmaradt. A 2010. évet követő köznevelési átalakítások következtében a pedagógus bérezés változása megszüntette az IPR után járó pedagógus bérpótlékokat. Az utóbbi évek további jellemzője, hogy az integrációs program működtetésére félévente kiírt pályázatok folyamatosan csökkenő összeget nyújtottak a program működtetésére – egyre akadozóbb finanszírozással (*Bathó, 2013*). E mellett az utóbbi néhány félévben a tanulónként járó pályázati összeget differenciáltan határozza meg a támogató – a differenciálás alapja a halmozottan hátrányos helyzetűek intézményi aránya.
15. A programindításkor az általános iskolák és szakiskolák igényelheték a vonatkozó támogatást az IPR felmenő rendszerű (1., 5. és 9. évfolyammal indítva) kiépítéséhez. A fejlődés és bővülés mutatói, hogy néhány éven belül az újonnan belépő iskoláknak már nem kellett a felmenő rendszeres fokozatosságot alkalmazni, továbbá 2007-től a programba érettségig adó intézmények is beléphettek, illetve új szabályozók kialakításával az óvodák is kiépíthették a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodai fejlesztő programját. Az elemzésünkben az óvodai szintet nem vizsgáljuk, megmaradunk az iskolai IPR-nél, elsősorban az alapfokú intézményekre fókuszálva. Az óvodai rendszer ugyanis más formai és tartalmi elvárásrendszer mentén működik, és a középfolokon kevésbé terjedt el az IPR, mint az általános iskolákban.
16. 2009-ig ahol 50%-ot meghaladta az iskolában a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, illetve 2009-től az egyiskolás/többskolás tagolás mentén történt a szabályozás.
17. Ehhez a rendeleti szabályozó megadja, hogy az adott településen található, ugyanazon az iskolafokon lévő intézményeknek arányaiban hasonló (intézmények közötti összetetésben 25%-ot nem meghaladó) mértékben kell fogadniuk halmozottan hátrányos helyzetű diákokat. Ennek teljesítése különösen azokat a városokat érintette érzékenyen, ahol hosszú évek alatt kialakultak az ún. „elit” iskolák és a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók iskolái. Ezek lebontása komplex beavatkozást igényelt, mely a társadalmi környezet ellenállásába is ütközött. Pozitív példaként Hódmezővásárhely többéves, integrációt célzó intézményrendszer átalakító programja áll, mely már néhány éven belül a tanulói kompetenciamérési eredmények javulásában is megmutatkozott (*Szűcs, 2008*).
18. Iskolán belül az azonos évfolyamon lévő osztályok halmozottan hátrányos helyzetű tanulói arányai között nem lehet 25%-nál nagyobb az eltérés. Ez különösen érzékenyen érintette azokat az iskolákat, ahol a tagozatos oktatás szelektálta társadalmi helyzet alapján a tanulókat.

Továbbá elvárja a széles körű partneri viszonyrendszer¹⁹ (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 meghatározza a tanítás-tanulás feltételrendszerét is. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételez, illetve olyan mesterségbeli tudásokat vár el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosítja a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit.²⁰ Kimenetként, az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kér számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjednek az inkluzivitás kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményre.²¹ E mellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket vár el²² (Varga, 2015). A vonatkozó szabályozók célja és szemlélete nem változott a programindítás óta, a módosulások az eltelt tíz év igényeihez, szükségleteihez igazodtak.²³ A változások az évenkénti szakmai és pénzügyi beszámolás – elsősorban adminisztratív – formáiban is tetten érhetők. Ez elsősorban attól függött, hogy a programirányítás milyen erőforrásokkal rendelkezett az értékeléshez, számonkéréshez.

Az IPR modelljének kidolgozásáért, intézményi bevezetéséért és elterjesztéséért 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, illetve összegyűjtse és ellenőrizze évenként az intézményi és tanulói előrehaladás eredményeit. A hálózat egész országra kiterjedő pontjait kezdetben általános iskolák és szakiskolák, később (2007-től) óvodák és érettségit adó középfokú intézmények jelentették – a rendeleti szabályozóban előírtak szerint. A hálózat és a program bővülését a bekapcsolódó intézmények és tanulók létszámának folyamatos növekedése jelzi (2. táblázat).²⁴

19. Partnerek a szülők mellett a szociális és gyermekvédelmi intézmények, a pedagógiai szolgáltatók, a civil szervezetek, a roma önkormányzatok, illetve az azonos és más szinteken elhelyezkedő köznevelési intézmények (óvodák, általános és középiskolák).
20. 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.
21. 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).
22. A tanulói sikerességet az intézményben való bukás- és évisméltás-mentes előrehaladásban, a magántanulók és hiányszások számának csökkenésében, a kompetenciamérési eredmények javulásában, valamint a továbbtanulási mutatókban mérték. Mindegyik esetén kiemelten vizsgálták a program fókuszában lévő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetén való pozitív változásokat. Az előrehaladást az intézményeknek „Önértékelés”-ük részeként a programirányítás által megadott szempontok szerint kellett beszámolójuk részeként elkészíteni.
23. A programra való igényt jelzi az intézménytípusokkal történő bővítés (ld. óvodai IPR, érettségit adó intézményekre történő kiterjesztés). A 21/2009. (IV. 16.) OKM rendeletben foglalva a tartalmi és szervezeti változások találhatóak meg.
24. A 2003/2004-es tanévben négy régió 45 általános iskolája vett részt abban az OOIH által meghirdetett pályázatban, amely „bázisiskola”-i feladatokkal az IPR bevezetésére kérte fel az intézményeket. Az OOIH megszűnésekor (2012) teljes országos lefedettséggel 2258 intézmény (óvoda, iskola) igényelt IPR támogatást. (2. táblázat) Ez az óriási arányú növekedés (szinte alig volt 2012-ben olyan hátrányos helyzetű tanulókat is nevelő iskola, ahol nem igényelték ezt a támogatást) azt jelzi, hogy a közoktatás intézményei felismerték, hogy az IPR-hez kapcsolódó támogatás az egyik legjelentősebb többletforrás, amit a hátrányos helyzetű tanulóknak nyújtott többletszolgáltatások mellett intézményfejlesztésre (tárgyi és program) is lehet fordítani. E mellett több EU-s pályázatnak is feltétele volt az IPR bevezetése, mely szintén az intézmény egésze számára jelentett fejlesztési

tanév	óvodai IPR létszám ²⁵	képesség-kibontakoztató felkészítés létszám ²⁶	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	n. a.	460	460
2008/2009	14 359	0	44 520	58 879	n. a.	651	651
2009/2010 ²⁷	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 ²⁸	20 748	0	74 155	94 903	737	1 522	2 258

2. táblázat: Az IPR támogatásban résztvevők száma²⁹

forrásokat. Ez is okozza, hogy az IPR támogatási összeg folyamatos csökkenése, és az EU-s pályázatok megszűnése érzékenyen érinti az iskolákat, akik nem csak a hátrányos helyzetű diákok kiemelt támogatását oldják meg így nehezebben, hanem iskoláik napi működéséhez, fejlesztéséhez sem rendelkeznek többletforrással (Arató, 2014).

25. Az óvodák a 2007/2008-as évtől csatlakozhattak a programba.
26. A 2008/2009-es tanévben megszűnt ez a támogatási forma.
27. A 2009/2010-es tanévtől megjelenő IPR-es pályázati támogatás féléves tanévi bontásban nyújtott támogatást. Így a táblázat egyes adatai átlagban (tanulólétszám, érintett intézmény), míg mások összegezve (két félév támogatási forrásai együttesen) mutatják az adatokat.
28. A 2012/2013-as tanévtől kezdve a támogatások pályázatai fenntartó és a támogatási időszak szerint különbözőek voltak, így a vonatkozó adatforrások alapján tanéves bontásban pontosan nem lehet megadni az adatokat. A gyerek/tanuló létszámadatok döntően nem változtak: hozzávetőleg húszezer óvodás és hetvenezer iskolás vett részt az IPR-ben. Az EMMI adatai szerint a 2012/2013-es tanévben 3 309 231 957 Ft, a 2013/2014-es tanévben pedig 2 818 008 972 Ft IPR-es támogatáshoz juthattak a pályázó köznevelési intézmények.
29. Az IPR-rel kapcsolatos adattáblák (2. és 3. táblázat) 2009 előtti időkre vonatkozó forrásait Szemenyei Mariann az OOIH volt munkatársa, a 2009 utáni adatokat pedig Sörös Iván az EMMI főosztályvezetője biztosította, melyért ezúton is köszönetet mondok. Szintén köszönet illeti Híves Tamást, az OFI munkatársát, aki az adatforrások feldolgozását, rendszerezését elvégezte.

tanév	óvodai felkészítés/támogatás Ft	integrációs normatíva/támogatás Ft	képesség-kibontakoztató normatíva/támogatás Ft	IPR támogatás összesen /Ft
2003/2004	0	609 600 000	571 280 000	1 180 880 000
2004/2005	0	1 150 000 000	564 000 000	1 714 000 000
2005/2006	0	1 382 000 000	559 000 000	1 941 000 000
2006/2007	0	1 560 000 000	400 000 000	1 960 000 000
2007/2008	647 804 500	1 440 207 000	182 860 000	2 270 871 500
2008/2009	983 591 500	2 737 980 000	0	3 721 571 500
2009/2010	922 582 500	2 854 673 693	0	3 777 256 193
2010/2011	807 319 440	2 391 121 170	0	3 198 440 610
2011/2012	759 428 400	2 397 517 100	0	3 156 945 500

3. táblázat: Az IPR támogatási összegek. (OOIH) a köznevelés nagy részét mozgósította (Arató és Varga, 2005; Arató, 2013).

A hátrányos helyzetű gyerekeket és tanulókat célzó oktatási integráció az ezredfordulót követően került előtérbe Magyarországon, és alig egy évtized alatt számtalan támogató elemmel egészült ki. A köznevelés egészére kiterjedő IPR fejlődésével egyidejűleg már meglévő intézményrendszerek is bővültek, így például az Arany János Programok középiskolai fokon vagy a civilek által működtetett „tanodák” extracurriculáris hálózata. Új programok, támogatások is elindultak ebben az időszakban, melyek szakmai vagy pénzügyi lehetőséget biztosítottak az integrációhoz a megvalósítók és családok számára egyaránt. Ilyen például az első élet éveket célzó Biztos Kezdet Program vagy a szociális és ösztöndíj jellegű támogatások a köznevelés rendszerében lévők és családjaik számára. Az oktatási integrációt képviselő szakmapolitika alig öt év alatt program és szabályozási szinten kialakított egy születéstől a felsőfokig átívelő komplex rendszert.³⁰ Az integrációs folyamatokat nyomon követő Az integrációs rendszer (az OOIH működése és az IPR intézményi alkalmazása) finanszírozását EU-s fejlesztési³¹ és hazai közoktatási források egyaránt biztosították – előbbieket az innovációs feladatokat, az utóbbiakat a rendszerszerű működtetést. Mindezek azt eredményezték, hogy az IPR – a hozzá kapcsolódó fejlesztésekkel – az elmúlt 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 kutatások és tapasztalatok arra utalnak azonban, hogy a gyakorlatba ültetés mikéntje, a rendszerlemek töredezettsége, a társadalmi környezet ellenállása, az ágazatok közötti együttműködések hiányosságai, az esetleges finanszírozás, a minőségbiztosítás elmaradása stb. akadályozza, hogy áttörő sikereket lehessen elérni a

30. Napjainkban a hazai közoktatásban tanuló hátrányos helyzetű diákok számára a tanórai és egyéb foglalkozások utáni időszakban komplex segítséget nyújtó tanodák, valamint a felsőoktatásban 2012-ben elindult roma szakkollégiumi program megerősítése zajlik – EU-s források segítségével. A hátrányos helyzetű diákok középfokon való sikeres előrehaladását célzó Arany János Programok az elmúlt évekhez hasonló támogatást kapnak, míg a vizsgált IPR szakmai és pénzügyi támogatásának visszaépülése tapasztalható a köznevelés minden szintjén, hasonlóan a különböző tanulói ösztöndíj programokhoz (MACIKA, Útravaló).

31. HEFOP 2.1.1, majd TÁMOP 3.1.1 kiemelt programok és az intézmények számára meghirdetett pályázati források (Reszkető, Scharle és Váradi, 2010).

rendszer egészében (Varga, 2015, 95.). Így az oktatási inklúzió csak töredezetten – bizonyos diákokat vagy intézményeket érintve – valósult meg, „jógyakorlatként” mutatva a sikeres együttnevelésben rejlő lehetőségeket.

Az integráció tapasztalatai tudományos kutatások tükrében

A következőkben – fókuszálva az IPR-re – azt tekintjük át, hogy az elmúlt másfél évtized kutatásai milyen megállapításokat tettek az integrációs program kiépítési folyamatát vizsgálva. A tudományos megállapításokat az inkluzív környezet modelljén – mint értelmezési kereten – keresztül tematizáljuk, mivel maga az IPR is az intézmény egészét átható rendszerként működik. 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 az inkluzív 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. Az IPR bevezetését majd megvalósítási folyamatát több tudományos kutatás alapozta meg³², illetve követte nyomon az elmúlt másfél évtizedben³³ (4. táblázat). A vizsgálatok helyzetfeltáró megállapításai rámutatnak azokra a kulcsterületekre, melyek az IPR modell fejlesztési és működtetési tapasztalatai alapján elengedhetetlenek a hátrányos helyzetű tanulói csoportok sikeres együttneveléséhez.³⁴

32. Így például *Havasék* kutatási adatai (2001) alapján kerültek kijelölésre azok a régiók (Dél-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Alföld, Kelet-Magyarország), ahol az OOIH megkezdte az IPR intézményi kiépítéséhez nyújtott hálózati szolgáltatásait (például régiós irodák felállításával).

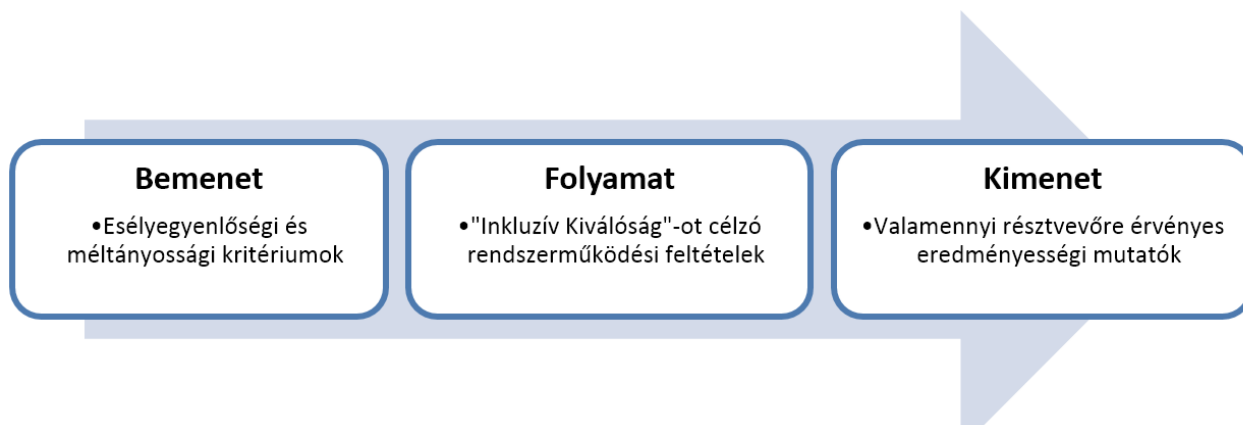
33. A kutatások döntő többsége a 2010 előtti időszakot vizsgálta, két olyan kutatást tudunk az elemzéshez felhasználni, ami az elmúlt évben született. Ez arra utal, hogy az utóbbi időszakban nem csak az IPR támogatási forrásai szűkültek és központi szakmai koordinációja szűnt meg, hanem a tudományos figyelem sem irányul már rá. Az IPR újragondolására ugyanakkor vannak kezdeményezések a rendszerirányítás szintjén, ez azonban bizonytalan jogszabályi és finanszírozási keretbe ágyazódik.

34. A felsorolt tizenegy kutatás bemutatását egy hosszabb tanulmányban tettük meg az IPR fejlesztését 2015 nyarán végző szakmai munkacsoport megbízásából. Ez az írás csak tematikusan összegezi a főbb megállapításokat és elemzi azokat.

Az oktatási integrációs folyamatok előzményei	
A hazai iskolarendszer jellemzői a roma/cigány általános iskolások szempontjából az 1999/2000-es tanévet vizsgáló országos kutatás alapján	Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2001): Cigány gyerekek az általános iskolákban.
A hazai iskolarendszer további jellemzői a roma/cigány általános iskolások szempontjából a 2003/2004-es tanévben végzett és bővített országos kutatás alapján	Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában.
Programindítási tapasztalatok	
Az IPR bevezetését, modellépítését a 2003/2004-es tanévben vállaló „bázisintézmények” akciókutatása az OOIH szolgáltatásrendszerének hasznosulása szempontjából	Arató Ferenc – Varga Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése.
Az integrációs oktatáspolitikai célkitűzések gyakorlatba ültetésének tapasztalatai az IPR bevezetést követő időszakban	Németh Szilvia – Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...”
A programfejlesztés időszaka	
Az IPR modellépítő „bázisintézmények” és kontrolliskolák tanulónak összehasonlítása tanulmányi teljesítményük és egyéb kompetenciájuk tekintetében 2005 és 2007 között	Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai
A pedagógusattitűd változása 2006 és 2007 között az IPR-es iskolákban – EU-s forrásból támogatott módszertani képzések hatására	Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program...
Az OOIH ötéves működésének esélyegyenlőségi és rendszerelvű vizsgálata a támogatott hálózati pontok „bázisiskolák” eredményességével kiegészítve	Arató Ferenc – Pintér Csaba – Varga Aranka (2008): Hálózat az együttnevelésért
Hatásvizsgálat – az IPR módszertani képzésekre fókuszálva – az esélyegyenlőségi program következő projektszakaszának tervezését támogatva	Reszkető – Scharle – Váradi (2010): Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt...
Számvetés és nyomonkövetés	
A roma/cigány és hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási helyzetének vizsgálata 2010-ben – szegregáció fókusszal, idősoros összevetésben	Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikára.
Rejtett és nyílt attitűdök feltárása 2014-ben az IPR-t alkalmazó intézményvezetők körében, és ezek – gátat szabó – hatása az integrációra épülő minőségi oktatási környezet kialakítása során	Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében
A tanulói teljesítmény és inkluzív oktatás összefüggésének elemzése EU-s támogatású IPR-es iskolákban 2014-ben	Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata

4. táblázat: Az áttekintett kutatások összegzése

Az oktatási integrációt célzó több mint egy évtizedes hazai fejlesztések *két alappillére* – melyek az IPR modelljében is tetten érhetők – az *integrált oktatásszervezési keret* (egyenlő részvétel) megteremtése és a *méltányosságot biztosító pedagógiai tartalmak* (egyenlő hozzáférés) biztosítása, melyek együttesen alkotják az inkluzív (kölcsonös befogadó) tanulási környezetet. Az áttekintett kutatásokat a következőkben aszerint foglaljuk össze, hogy az inklúzió általánosnak tekintett rendszerének (1. ábra) mely részéhez járulnak hozzá megállapításokkal, javaslataikkal – intézményi vagy rendszer szinten.



2. ábra: Az inklúzió rendszere (Forrás: Varga, 2015. 66.)

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 és a méltányosság szempontjai. Kiemelt figyelem és cselekvés irányult 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. A rendszerváltást követő demokratizálási folyamatok következtében megfogalmazódott az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak³⁵ biztosítása eredményezzen pozitív változást a roma/cigány népességre 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 munkanélküliségét eredményezte. 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 „bentragadt” 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 mtsai. mindhárom kutatásának (Havas, Kemény és Liskó, 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 magántanulói nyilvánítást, melyek szintén erősen jellemezték a vizsgált tanulói csoportot. Havasék következő kutatása

35. 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól.

(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 befolyásolta a helyben lakó, de más településre eljáró (ún. „bejáró”) diákok aránya. A kutatás egyúttal megerősítette a 2000-es vizsgálat azon megállapítását, mely szerint az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keverednek az egyértelműen 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 osztályok. *Havasék* harmadik vizsgálatának idősoros kimutatásai (2011) 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 *Havasék* valamennyi kutatásában. A 2011-es vizsgálatnak már voltak arra vonatkozó adatai, hogy a nem kellően határozott és számonkérhető jogszabályi keretek mi-ként teszik esetlegessé az integrációs formák kialakítását, illetve hogyan erősítik fel a látens szelekciós mechanizmusokat.³⁶ *Egyértelműen látható, hogy az inklúziós modellek 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. Az is megerősödött, hogy a berögzült társadalmi stratégiák áttöréséhez határozott oktatáspolitikai lépések és számonkérhető cselekvések kelljenek.*

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 inkluzív kiválóság (*Inclusive Excellence*) szemlélet-

36. A szegregáció elleni fellépés hazai feltételeit megteremtették 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 „képessegek” szerinti szétosztással kialakított elkülönítéseket (*Havas és Zolnay*, 2011).

rendszere (attitűd) és a tanulási folyamat során választott pedagógiai eszközrendszere a biztosítéka a sikeres együtt-tanulásnak, nevelésnek (Baumann és mtsai., 2005; Milem és mtsai., 2005; Williams és mtsai., 2005).

Az inkluzivitás folyamatában hat tényezőt vizsgálunk. 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 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 jellemzi intézményi szintű cselekedeteit (Varga, 2015).

Az integrációt internalizáló attitűd fontosságát szinte valamennyi áttekintett kutatás kiemelte. Havasék első vizsgálata (2000) 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 model építésére 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 iskolák „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 sztereotípiáit³⁷ 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 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”³⁸ a befogadás attitűdje.

Az inkluzív környezetre, mint minőségi oktatás szükségességére is valamennyi kutatás kitért. Havasék mindhárom kutatásukban (2001, 2005, 2011) szociológiai megközelítésben részletezték azokat a korlátokat, melyek a roma/cigány tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférést jellemzik. Alacsonyabb szintű szolgálta-

37. A vezetői sztereotípiák között szerepelt a teljesítmény redukció, a „cigánybűnözés”, a szociális redukció, a genetika, a szegénység mint életforma, a temperamentum, a „szaporaság”.

38. Kritikus érték alatt értjük, hogy az intézményvezetői elköteleződés mellett kellő számú pedagógus is internalizálja és képviseli az integráció és inklúzió szemléletét.

tásrendszert, finanszírozást, tárgyi ellátottságot és módszertani felkészültséget találtak már 2000-ben a szegregált iskolákban.³⁹ *Arató és Varga* 2005-ben kimutatta, hogy a pedagógusok körében az integrációval való azonosulás (IPR fókusz) a pedagógiai-módszertani eszköztár bővülését is eredményezte. 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. *Varga* 2014-ben részletesen elemezte IPR-t megvalósító iskolák környezetét és pedagógiai eszközrendszerét, kimutatva, hogy ennek fejlettsége függ a pedagógusok attitűdjétől, és egyben erőteljesen hat a hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességére. *Látható, hogy az inkluzív környezeti feltételek – melyek a pedagógusok felkészültségében, az intézmény szolgáltatásaiban, valamint a tárgyi feltételekben érhetők tetten – tudatos fejlesztése megkerülhetetlen az integrált környezetben. E nélkül kiüresedik az integráció, és a kudarcok indokaként megerősödnek a célcsoporttal szembeni előítéletek, sztereotípiák. A befogadó attitűdű intézmények ellenben tettekre szelvények és sikeresek a környezet inkluzívabbá tételében is.*

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 van. Ez a hálózati szolgáltatás ugyanis rendszerszintű fejlesztést generál 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 tűnt fel a kutatásokban (*Arató, 2014*).

Kimenet

Az intézmények inkluzív válni folyamatának szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain, „kimenetein”, a befogadás és annak irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk (*Varga,*

39. *Havasék* későbbi kutatásai megerősítették megállapításaikat. Hasonló helyzetet tártak fel a cigány tanulók tanulási ambícióit vizsgáló más kutatók is. (*Messing és Molnár, 2008*).

2015). Oktatási fejlesztések esetén vizsgálhatjuk az intézményben bekövetkezett változásokat, illetve a diákok teljesítményeit, beleértve a lemorzsolódás-mentes előrehaladást és sikeres továbbtanulást.⁴⁰

Az IPR modell kiépítésének szükségességét többek között *Havasék* kutatásai (2000, 2005) erősítették meg azzal, hogy adatokkal bizonyították a fókuszban lévő tanulócsoporthoz 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 pedagógiai fejlettebb eszközrendszere – és a tanulói teljesítmény (tanulmányi eredmények, előrehaladás, nem kognitív készségek stb.) között. *Aratóék* 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 választják az érettségit adó középfokú intézményeket. *Varga* 2014-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 kiépítettséggel. *Mindezekből az következik, hogy az IPR modellje – tudatos fejlesztés mentén – alkalmas eszköznek tűnik az óvodai, iskolai környezet befogadóvá tételére és a gyerekek, diákok eredményeinek növelésére – különös tekintettel a fókuszba emelt hátrányos helyzetű csoportra.*⁴¹

Az inkluzív környezet tétje

Fontosnak tartjuk, hogy megálljunk egy rövid fejezet erejéig az összegzően bemutatott kutatások záró-megállapításánál, melyet többek között az IPR-hez kapcsolódó legfrissebb vizsgálat alapján tettünk. Az IPR-ben résztvevő iskolák 2014-ben történt nyomonkövető kutatása⁴² azt bizonyította, hogy az inklúziós rendszer fejlettsége pozitívan hatott a tanulói teljesítményekre – az intézmény földrajzi elhelyezkedésétől és tanulói összetételétől függetlenül⁴³ (*Varga*, 2015). A tanulói teljesítményeket a lemorzsolódás (bukás, évismétlés), valamint középfokra való továbblépés országos átlaghoz közelítő arányai mutatták. A vizsgált iskolákat (N:72) a diákok eredményességi mutatói szerint *Varga* (2015) kutatása négy kategóriába – sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen – sorolta. A vizsgálat az egyes kategóriákba tartozó intézmények jellemzőit elemezte az inklúzió folyamatának szempontrendszer mentén.

A kutatás közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között – különösen a legsikeresebb intézményekben. Ezek az iskolák rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A sikeres intézmények te-

40. Sajnálatos módon az IPR pénzügyi támogatás elszámolásaként leadott tanulói előrehaladási adatok tudományos szintű feldolgozása még nem történt meg. Ennek hátterében a hiányos adatbázis, illetve az adatgyűjtés „szórványossága” állhat. Fontos lenne a fejlesztések részévé tenni a kimenet mutatóinak pontos meghatározását, és rendszeresen gyűjteni, értékelni az adatokat.

41. Az inkluzivitás kimenetének mérhetősége szempontjából fontos eredményeket közöl *Papp Z.* tanulmánya (2013), 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 becslött 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.). 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 becsléséhez képesti növekedéséhez” (*Papp Z.*, 2013. 87.).

42. 2014-ben a PTE Romológia Tanszékének kutatócsoportja az OFI megbízásából a 2006-2007-es *Liskó és Fehérvári* kutatásba (2008) bevont IPR-es intézmények változásait kívánta feltárni, így hét év elteltével ugyanazon iskolák megkeresése történt.

43. Ahogyan már a fentiekben említettük, nincs olyan hozzáférhető adatrendszer, mely a köznevelés egészére vonatkozóan mutatja meg az IPR tanulóira tett hatását. Így kisebb kutatások megállapításaira tudunk csak támaszkodni.

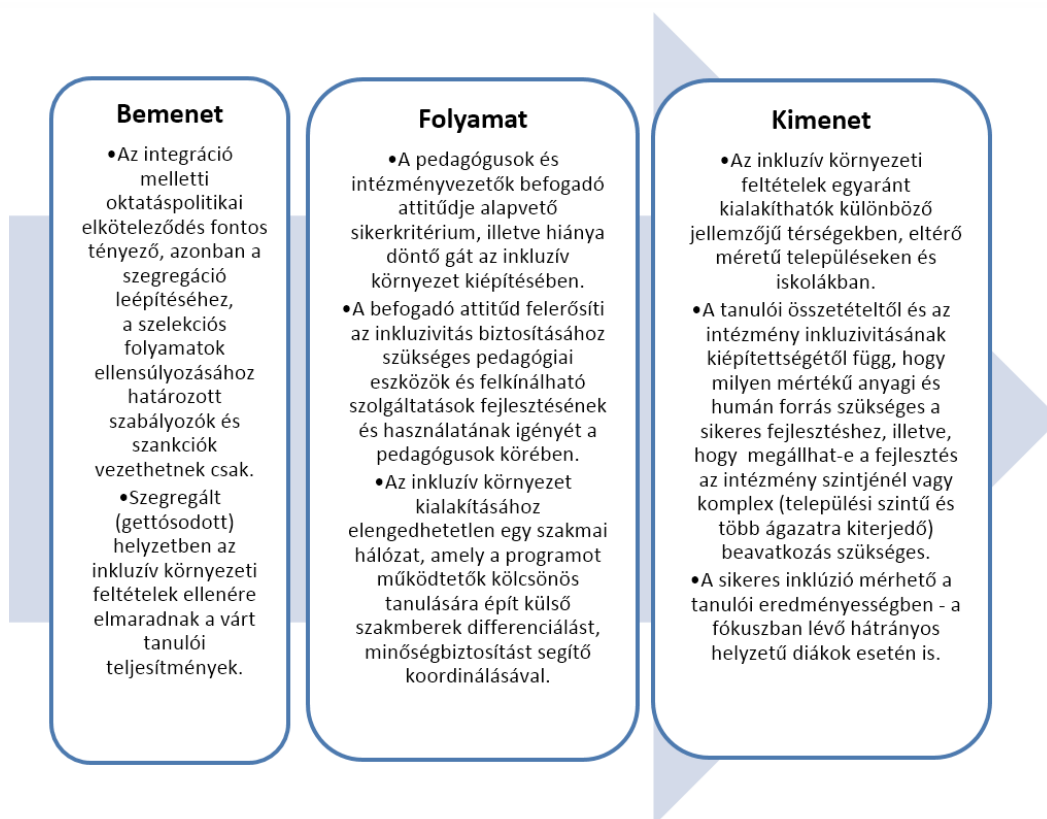
hát egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái.⁴⁴ Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Fontos azonban leszögezni, hogy bármilyenre 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 hátrányokat⁴⁵ nem lehet figyelmen kívül hagyni – ahogyan ezt *Havasék* kutatásai és más vizsgálatok⁴⁶ is hangsúlyozták. 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 töredezték 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 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 fejlesztés megtervezése.

44. 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.

45. A sikertelen intézmények mindegyike szegregálódott és hátrányos helyzetű térségben elhelyezkedő kisiskola volt.

46. *Papp Z.* 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.).



3. ábra: A kutatási eredményekre építő összegző megállapítások

Zárszó

A hazai oktatási integráció szerencsés helyzetben van, hiszen támaszkodhat az elmúlt bő évtized integrációs törekvései során felhalmozódott gyakorlati tapasztalatokra és a tématerületet sokrétűen feltáró tudományos kutatások megállapításaira is. (2. ábra) 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 teremtettek, 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.⁴⁷ Napjainkban – programirányítás nélkül – ez a helyzet különösen gondot okoz. 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. Ebből adódóan nem ismerjük a közoktatási rend-

47. Interjúk, fókuszcsoporthoz 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 töredeztette tette a tervezés lépéssorának gyakorlatba ültetését az első öt évben, illetve az utóbbi időszakban az intézményi támogatások csökkenése és csúszása nehezíti a helyi szintű megvalósításokat.

szer egészére vonatkozóan az IPR sikeres területeit, illetve az erősítendő pontokat. Néhány éve még 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.

Az oktatási integrációval kapcsolatos 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 iskolaelhagyás⁴⁸ és a végzettség nélküli munkaerőpiacra való kilépés visszaszorítása. A korai iskolaelhagyást megakadályozó hazai jelzőrendszer kiépítésének időszakában szükség van prevenciót biztosító programra is. Az IPR ismert sikeres intézményi példáiból, valamint a kutatások eredményeiből arra lehet következtetni, hogy e cél eléréséhez Magyarországon hatékony eszközként használható az Integrációs Pedagógiai Rendszer modellje, valamint helyi adaptációját támogató szakmai hálózata – a gyakorlatba ültetés eddigi tapasztalataira építve. A rendszerszinten áttörő sikerességhez – a bemutatott kutatások megállapításai alapján – szélesebb társadalmi kontextusra erősen építő, jogszabályi garanciákkal rendelkező, integrált környezeti feltételeket és a befogadás attitűdjét tudatosan alakító, rendszerelvű, differenciált⁴⁹ szakmai és pénzügyileg támogatást nyújtó intézményfejlesztés szükséges, mely ellenőrzést, értékelést, nyilvánosságot, együttműködést, kölcsönös tanulást és minőségbiztosítást garantáló hálózatba ágyazódik.

Szakirodalom

1. *A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról.* Az Európai Unió Hivatalos Lapja C/191/1. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF> Utolsó letöltés: 2015. 10. 10.
 2. *A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia.* URL: <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> Utolsó letöltés: 2015. 04. 10.
 3. Arató Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 1, 57–79.
 4. Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1, 45–58.
 5. Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
 6. Arató Ferenc és Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához.* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
 7. Arató Ferenc, Pintér Csaba és Varga Aranka (2008): *Hálózat az együttnevelésért: az integráció működőképes fejlesztési stratégiája, a lebonyolítás erősítésre szoruló területei az integrációs szempontú közoktatás fejlesztésben.* Kézirat.
 8. Bauman, G., Bustillos, L. T., Bensimon, E. M., Brown, C. and 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. 57.
 9. Bathó Éva (2013): *Integrációs Pedagógiai Rendszer (2003).* URL:
48. Az oktatásban, képzésben nem részesülő, legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkezők arányának csökkentése a 18–24 éves népességben belül.
49. A tanulmány születésének időszakában jelent meg az 1709/2015. (X. 5.) Kormány határozat a humán közszolgáltatások differenciált szervezésének bevezetéséről, mely lehetőséget biztosít arra, hogy „a területi különbségek csökkentése és a társadalmi felzárkózás elősegítése érdekében... a helyi társadalmi szükségletekhez rugalmasan igazodni képes, célzott, az ágazatközi, komplex eszköztrendszert biztosító új szolgáltatások bevezetése, a mennyiségi és minőségi kapacitások koncentrált biztosítása...” megtörténhessen. (*Magyar Közlöny*, 2015/143.2011.)

- <http://oktataskepzes.tka.hu/programelemzesek> Utolsó Letöltés: 2015. 09. 26.
10. Booth, T. and Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
 11. Csányi Yvonne (2001): *Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei*. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 21–35.
 12. Európai Unió Alapjogi Ügynöksége – Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetésmentességi jogról*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
 13. Forray R. Katalin és Pálmáiné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 1, 75–87.
 14. Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2013): *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. URL: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf> Utolsó letöltés: 2015. 07. 20.
 15. Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben 266. Oktatókutató Intézet, Budapest.
 16. Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, 6, 24–49.
 17. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Kutatás közben 231. Oktatókutató Intézet, Budapest.
 18. Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 17–34.
 19. Hurtado, S., Alvarez, C. L., Guillermo-Wann, Ch., Cuellar, M. and Arellano, L. (2012): *A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success*. In: Smart, J. C. & Paulsen, M. B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V. 41–122.
 20. Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 5, 65–77.
 21. Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Kht., Budapest.
 22. Liskó Ilona és Fehérvári Anikó (2008): *Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás közben 281. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
 23. Makoelle, T. (2014): Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 5, 1259–1267.
 24. Messing Vera és Molnár Emília (2008): „...több odafigyelés kellett volna” A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól. *Esély*, 4. 77–93.
 25. Milem, J., Chang, M. and Antonio, A. (2005): *Making diversity work: A researched based perspective*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
 26. 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.
 27. Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4–5, 295–304.
 28. Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagoltság elemzések a kulturális megosztottságról*. MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 69–89.
 29. Potts, P. (ed. 2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education. An Urban Setting*. Routledge

- Falmer, London – New York, 200.
30. *Presidency Conclusions*. European Council, Lisbon. 23–24 March 2000. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm Utolsó letöltés: 2014. 10. 19.
 31. Radó Péter (2000): *Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban*. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 343–349.
 32. Reszkető Petra, Scharle Ágota és Váradi Balázs (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
 33. Réthy Endréné (2004): *Inkluzív pedagógia*. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 231–245.
 34. Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
 35. 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.
 36. 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, Spain.
 37. UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
 38. Varga Aranka (2014): *Hátrányos helyzet az iskolarendszerben*. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. Pécsi Tudományegyetem, Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs, 155–171.
 39. Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE–WHSz, Pécs.
 40. Williams, D., Berger, J. and McClendon, S. (2005): *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.