

Együtt vagy külön?

A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek

A tanulmány a szegregált, illetve az integrált oktatási rendszer dilemmáit elemzi elméleti felvetések, nemzetközi összehasonlítások és a hazai helyzet bemutatásának segítségével. A különoktatás problémái között kiemelt figyelmet szentel a tanulmány az intelligenciatesztek és az iskolaérettségi vizsgálatok kérdéseinek, amelyek meghatározó szerepet játszanak a megfelelő iskolatípus kiválasztásában.

Az oktatási rendszer hasonló kihívásokkal találkozik minden olyan országban, ahol a hátrányos helyzet kulturális mássággal és a többségi társadalom előítéleteivel itatódik át. Magyarországon elsősorban a roma gyerekek iskolai elhelyezését illetően szembesülhetünk azzal, hogy a nevelési tanácsadókban, illetve a szakértői bizottságokban folyó vizsgálatok korántsem nyújthatnak egyértelmű és objektív eredményt a gyermek képességeiről, illetve az általuk választható iskolatípusok sem feltétlenül szolgálják az oktatás integratív célkitűzéseit.

Integrált vagy szegregált oktatás

Magyarországon a fogyatékkal élő gyermekek oktatása speciális, az általános iskolától elkülönülő intézményekben történik. A speciális oktatás a gyógypedagógia szakterületét képezi, és az intézmények működési rendje szinte minden szempontból különbözik az általános iskolákétól. Eltér az osztálylétszám, a pedagógus végzettsége, a tananyag, a gyermekek után járó támogatás összege, a bizonyítvány értéke és az oktatás helyszíne. Magyarországon a fogyatékos gyermekek oktatása alapvetően szegregáltan folyik, néhány speciálisan szakosodott vagy alapítványi iskola kivételével. Az együtt- vagy különoktatás kérdése évtizedek óta vitatéma a pedagógiában és a társadalomtudományokban.

Írásunkban a különoktatás kérdése kapcsán elsősorban azokat a problémákat elemezzük, amelyek az iskolatípus kiválasztása és a speciális oktatási igény definiálása során adódnak. A kérdéseket egyrészt az oktatási rendszer felől közelítjük, másrészt az egyes gyermekeket érintő döntési mechanizmusok hátterét vizsgálva.

Magyarországon a szegregált oktatás gyökerei a 19. századra nyúlnak vissza, és ahhoz a felismeréshez köthetők, hogy a tankötelezettség bevezetésével nyilvánvalóvá vált: a normál iskolát valamilyen oknál fogva elvégezni nem tudó gyermekekkel is kezdeni kell valamit. Ekkor kezdtek el speciális intézményeket létrehozni a különböző fogyatékossgal élő gyermekek számára. A Horthy-korszak és a fasiszta rendszer éveiben az iskolaalapítás üteme visszaesett, de a II. világháború után újra lendületet vett a fogyatékosok intézményrendszerének kiépítése. Ezek az iskolák nemcsak a tanköteles korú fogyatékos gyerekek teljes körének bevonására törekedtek, hanem – célkitűzésük szerint – a minőségi oktatásra is hangsúlyt fektettek. (Farkas, 2002)

A gyógypedagógia jelentős magyarországi hagyományai ellenére is fokozatosan felerősödtek a különoktatást ellenző és az integrált oktatást pártoló szakmai érvek. Az integráció elvi szempontjai és a megvalósított együttnevelés szakmai tapasztalatai is azt mutatják, hogy az integráció nem csupán a speciális igényekkel rendelkező tanuló, hanem minden

gyermek érdeke. A különoktatás során kétféle intézmény alakult ki, az egyik, amely nem alkalmazkodott minden gyermek igényeihez, és a másik, amely a kiszorult gyerekeket megpróbálta felkarolni úgy, hogy az igényeket felmérve speciálisan képzett pedagógusok foglalkoztak a hasonló fogyatékkal küzdő gyermekek egy-egy csoportjával. (Schüttler, 2002) A rendszer előnye, hogy a fogyatékos gyermekeknek nem kell nap mint nap szembeülniük másságukkal, hanem egy szolidáris környezetben, sorstársak között nevelkedve, a külvilágtól óvva tölthetik el iskolaéveiket. További előny – és a különoktatás legfőbb szakmai érve –, hogy a gyermek speciális igényeihez alkalmazkodó oktatás során hatékonyabban tudják fejleszteni a fogyatékkal élő gyermekeket, és az így elért sikerek motiváló hatásúak, míg a közös tanteremben csak lemaradnának, kudarcokat élnének át.

Ezt az oltalmazó környezetet azonban a külvilág erős stigmával illeti, amint azt Csánádi, Gerő és Ladányi (1996) kiegészítő iskolásokat nyomon követő vizsgálata egyértelműen alátámasztotta. Az ott tanuló gyerekek későbbi integrációja tehát nemcsak azért válik szinte lehetetlenné, mert az elsajátított tananyag nem azonos a kétféle intézményben és a kiállított bizonyítvány is csak korlátozott érvényességű, hanem azért is, mert a gyermekek 14–16 évesen – túl későn – szembeülnek az érvényesüléshez elengedhetetlen integráció kihívásával, amikor a hátrányok már felhalmozódtak, és a két fél semmiféle tapasztalattal nem rendelkezik az egymáshoz való alkalmazkodás, a tolerancia és a befogadás terén.

Az integráció megköveteli a fogyatékos gyermek alkalmazkodását a hagyományos iskolarendszerhez, éppen ezért az utóbbi időben az integráció alternatívái is megjelentek. Felmerült a befogadó oktatás fogalma, amely azt jelenti, hogy az iskolarendszernek is alkalmazkodnia kell a fogyatékos gyermek igényeihez, és át kell gondolnia programjának használhatóságát. A befogadás lényege, hogy egységes iskolarendszer felelős minden tanuló oktatásáért.

Az integráció azt jelenti, hogy a fogyatékos gyerekeket együtt oktatják-nevelik ép társaikkal. Az integrált oktatásnak három alapvető szintje különül el:

- helyi (egy épületben tartózkodnak a külön nevelt, oktatott gyerekek);
- szociális (a tanításon kívüli időt töltik együtt a gyerekek);
- funkcionális (ez a közös oktatást, az azonos tanterv szerinti haladást jelenti). (Berghammer, 1982; Schüttler, 2002)

Az integráció megköveteli a fogyatékos gyermek alkalmazkodását a hagyományos iskolarendszerhez, éppen ezért az utóbbi időben az integráció alternatívái is megjelentek. Felmerült a befogadó oktatás fogalma, amely azt jelenti, hogy az iskolarendszernek is alkalmazkodnia kell a fogyatékos gyermek igényeihez, és át kell gondolnia programjának használhatóságát. A befogadás lényege, hogy egységes iskolarendszer felelős minden tanuló oktatásáért, és „a pedagógusok az egyes gyerekekben megtestesülő sokféle tanulási szükséglethez igazítják a pedagógiai folyamatokat”. (Schüttler, 2002. 18.)

A szegregációt elutasító érvek körüli egyre inkább jellemző szakmai konszenzus ellenére sem tekinthető a magyarországi helyzet speciálisnak, mert a világon – de csak a környező országokat nézve is – számos példát találunk a fogyatékos gyerekek különoktatására. Nem létezik az a szakmai fórum, amely ma kiállna a szegregált oktatás elvi előnyei mellett, de a meglévő iskolarendszer problémáit figyelembe véve még ma is sokan úgy vélik, a speciális szükségletekkel rendelkező gyerekek oktatása jobban oldható meg az általános iskola keretein kívül. Amennyiben a fogyatékos gyermekek integrált oktatása kapcsán ki is alakulna valamilyen szakmai és társadalmi elköteleződés, ez csak az oktatás átfogó reformja keretében valósulhatna meg. Az integráció feltétele ugyanis a finanszírozás megváltoztatása, a gyógypedagógusok és általános pedagógusok átképzése, bi-

zonyos intézmények felszámolása és átalakítása. *Illyés Sándor* (2001a) az integráció magyarországi bevezetése nyomán kelt aggodalmi között felveti, hogy nemcsak a többségi pedagógusok nincsenek felkészülve arra, hogy oktassák-neveljék a fogyatékos gyermekeket, de a gyógypedagógusok számára is ismeretlen az együttnevelés feladata.

Nemzetközi körkép a speciális oktatásról

Az oktatási integráció és szegregáció nemzetközi összehasonlítása többféle nehézségbe ütközik. A különböző országokban a fogyatékoság definíciója is eltér egymástól, tehát nem mindig egyértelmű, hogy a gyermekek milyen körére vonatkozik az elkülönült oktatás ténye. Vannak országok, amelyek csak az érzékszervi fogyatékoságok esetén tüntetik fel az oktatás típusát, míg máshol az idegen anyanyelvű és a hátrányos helyzetű gyermekeket is itt említik meg. Az Országos Közoktatáskutató Intézet adatai szerint a speciális oktatást igénylő gyermekek száma 2 és 20 százalék között ingadozik (például: Olaszország 2, Egyesült Államok 12, Nagy-Britannia 20 százalék). Az együtt tanulók aránya 20 és 100 százalék között mozog: például Németországban a speciális oktatási igényűnek minősített tanulók 20 százaléka tanul integráltan, míg Izlandon 94 százalékuk, Kanadában pedig az összes ilyen tanuló. (*Schüttler*, 2002) A Magyarországhoz hasonló rendszerben működő, környező országokban az enyhe értelmi fogyatékosok szegregált oktatása hasonló számarányokat tükröz, miszerint a fogyatékosok mintegy egyharmada speciális osztályokban, kétharmaduk pedig speciális intézményekben tanul. (OKI, 2000)

Az elvek szintjén minden országban egységes törekvést látunk, vagyis a cél az egyenlő esélyek megteremtése, a speciális oktatási igényekkel rendelkező gyermekek együttnevelése és a diszkrimináció megszüntetése. A megvalósítás terén azonban – a gyakorlati kialakítás stratégiájának különbözősége mellett – már elvi különbségeket is látunk. Különleges a helyzet például Olaszországban és az Egyesült Államokban. Olaszországban a szinte nulla százalékra leszorított szegregált oktatás háttérében az áll, hogy az integrált oktatás mellett 1970 óta következetesen és határozottan lép fel mind a közélet, mind az oktatáspolitikai összes érintett szereplője. Az Egyesült Államokban ezzel szemben a társadalmi nyomás következtében egy rövid idő – nem egészen két évtized – alatt végbe ment folyamat radikális intézkedéseinek köszönhető, hogy rendelet tiltja a szegregációt, és az úgynevezett „mainstreaming” (főáramba terelés) jellemzi a fogyatékos gyermekek oktatását.

A speciális igényekkel rendelkező gyermekek csupán az egyenlő szintű oktatás biztosítása végett tölthetnek egyes tanórákat külön egészséges társaiktól. „A bevonás fogalma úgy definiálható, hogy a speciális igényekkel rendelkező diákok számára speciálisan kialakított tanítást biztosítunk az általános oktatás keretein belül. Ez annyit tesz, hogy az iskola összes diákja teljes értékű tagja az iskolaközösségnek, és minden tanuló egyenlően vesz részt az általános oktatási környezet által felkínált lehetőségekben és kötelezettségekben.” (*Moore – Gilbreath*, 1998) Ezzel az eltökéltséggel, amely az amerikai oktatási reformot jellemzi, gyakorlatilag egyetlen más országban sem találkozunk. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy az Egyesült Államokban gyakorlatilag két párhuzamos iskolarendszer alakult ki (a magán- és az állami iskolák hálózata), ezért az iskolai integráció korántsem hozta meg a különböző háttérű gyermekek számára az azonos színvonalú oktatást.

A 2001-ben elindított „No child left behind” (Egyetlen gyermek sem maradhat le) program szintén törvényi szinten szabályozza a különféle hátrányokkal küzdő gyerekek felzárkóztatását. A törvény célkitűzése, hogy csökkenjen a szakadék jól és rosszul teljesítő, de különösen többségi és kisebbségi csoportokhoz tartozó gyermekek között. (*No Child Left Behind Act*, 2001) Az új törvény azonban túl nagy hangsúlyt helyez az iskolai tesztekre, s az iskolai oktatás egy jelentős részét a tesztekre való felkészítés teszi ki. A törvény úgy

igyekszik rendbe szedni az elmaradott régiók alacsony színvonalon működő iskoláit, hogy az éves standard tesztek eredményei alapján kötelezi az iskolákat a színvonal emelésére, vagy kilátásba helyezi a központi támogatás megvonását és az iskola bezárását. Könnyen előfordulhat így, hogy a támogatást éppen onnan vonják meg, ahol a legnagyobb szükség lenne rá. Ezzel kapcsolatban országos mozgalom alakult ki a tesztelés rendszere ellen. A tesztkészítők nem tévedhetetlenek, számtalan hiba csúszott a standard tesztekbe. Azt is feltárták, hogy a teszteredmény nem tükrözi hűen a gyermek intellektuális teljesítményét, továbbá gondot jelent, hogy már a 8–9 éves gyermekek számára is a tesztírás elsajátítása vált a legfontosabbá az egyéb készségek fejlesztése helyett. (NPR, 2001; NPR, 2003)

Nagy-Britanniában az integráció elvének fokozatos bevezetése szintén több évtizedre nyúlik vissza. 1976 óta csak olyan tanulók tanulhatnak speciális iskolákban, akiknél az értelmi, érzelmi zavarok foka destruktív magatartást idézne elő a közösségben. (Berghammer, 1982) A speciális oktatást igénylő gyerekek túlnyomó többsége integráltan tanul, és az integráció kialakítása már óvodáskorban megkezdődik. A speciális igényeket igyekeznek a tanórákon kívül, illetve egyes tantárgyak csoportbontásban való tanításával kielégíteni. (Schüttler, 2002) Hollandiában a kötelező „beiskolázás” előbbre hozatalával sikerült 4 éves kortól kötelező óvodába járásra kényszeríteni azokat a szegényebb és főként bevándorló, nem holland anyanyelvű gyerekeket, akiknek iskolai kudarcai mögött a nyelvismeret és az iskolaérettséghez szükséges képességek hiánya állt.

Az iskolaérettség és az intelligencia vizsgálatának vitái

Felismerve a külön-, illetve együttoktatás dilemmáit, a következő kérdés, amellyel szembe kell néznünk: vajon minek alapján dönthető el, hogy egy adott iskolarendszeren belül ki milyen oktatási-nevelési formára jogosult, az egyes gyermekek milyen speciális oktatást igényelnek. Ez a lényeges döntés egyfelől megpecsételi a gyermek iskolai karrierjét és ezen keresztül további kilátásait az életben, másfelől meghatározza, hogy milyen oktatási igények léteznek az adott társadalomban, amelyhez bizonyos mértékben az iskolarendszernek is alkalmazkodnia kell. Abban a döntési folyamatban, amelynek során eldől, hogy melyik gyerek milyen oktatási igényekkel rendelkezik, minden országban pszichológusok, pedagógusok, gyógypedagógusok és/vagy orvosok vesznek részt, különböző tesztek alkalmazva.

Figyelembe véve, hogy Alfred Binet saját tesztjével kapcsolatban óva intett minden szakembert attól, hogy a tesztet a speciális segítséget igénylő gyermekek szűrésére használják, látható, hogy a tesztet az eredeti szándék szerint nem lenne szabad az iskolaérettségi vizsgálat során felhasználni. Binet továbbá azt is hangsúlyozta, hogy az intelligencia veleszületettségét hangsúlyozó elgondolások megbélyegeznék a gyerekeket, és egyesekről azt állítanák, hogy taníthatatlanok, vagyis az IQ-teszt kidolgozásának eredeti céljaival ellentétes eredmény születne. (Gould, 1999)

Az úgynevezett IQ-vita több, mint harminc éve periodikusan fel-feltör, és mindkét oldal újabb kutatási eredményekkel felvértezve igyekszik végleg meggyőzni a másik felet a maga igazáról. (Vörös, 1979; Kovács, 2002; Pléh, 2002; Vajda, 2002)

A vita kiindulópontjával az szolgál, hogy a különböző – adott esetben afrikai- és fehér-amerikai – csoportok között talált IQ-pontszám-beli különbségek háttérében Arthur Jensen (1969) és követőinek véleménye szerint örökletes tényezők állnak, amelyek szerintük azt is bizonyítják, hogy az iskolai felzárkóztató programok feleslegesek és kudarcra vannak ítélve. Herrnstein és Murray a híres-hírhedt 'The Bell Curve' (1984) című könyvükben megfordítják Jensen érvelését, és egyenesen azt állítják, hogy a társadalmi rétegződés háttérében az eltérő szintű intelligencia áll.

Tény – amint Vajda Zsuzsanna a Magyar Pszichológiai Szemle tematikus számában írja –, hogy „minden jel szerint (...) a nyugati kultúrában az egyének társadalmi helyzete

és intelligenciája között valóban van összefüggés, és az iskolarendszer az elmúlt évtizedek tapasztalatai szerint nem képes radikálisan változtatni ezen.” (Vajda, 2002. 89.) E jelenség felismerése természetesen könnyen kiaknázható azon kutatók számára, akik egyfelől az etnikai csoportok közötti veleszületett különbségekre keresnek bizonyítékokat és magyarázóelveteket, másfelől azok számára, akik a pszichológiai jelenségek örökletes tényezőit próbálják alátámasztani. Az IQ-tesztek alapján kimondott ilyen jellegű ítéletek azonban igen gyenge lábakon állnak.

Először is, mindmáig nem sikerült tisztázni a pszichológusoknak, hogy mit nevezünk intelligenciának, és mi az, amit az intelligencia-tesztek mérnek. Az 1928-ból *Bohringtól* származó, kissé ironikus, ámde sokszor idézett definíció, miszerint „az intelligencia az, amit az intelligencia-teszt mér”, elég nyilvánvalóan egyfajta tautológia. Amíg nincs konszenzus abban, hogy mit jelent az intelligencia, és létezhet-e egyáltalán egy olyan dimenzió, amely a különböző életkorú, kultúrájú, nyelvű, szocio-ökonómiai státusú stb. emberek esetén azonos jelentéssel bír, értelmetlen az etnikai különbségek magyarázatairól gondolkodnunk. Gyengíti az örökletesség érvét az is, hogy az IQ-pontszám és az oktatás színvonala között szoros összefüggés található, miszerint az oktatásban való részvétel hiánya vagy az alacsony színvonalú oktatás során csökken a gyermekek IQ-ja. (Flynn és Neisser kutatási eredményeit idézi Vajda, 2002) Az örökletességet hangsúlyozó kutatók nem tudnak mit kezdeni az etnikai csoportok határainak problémáival, a nagy átlagok összehasonlítása mindenképp torz, és éppen azokat a társadalmi igazságtalanságokat tükrözi, amelyeknek egyúttal táptalaja is.

Nincs konszenzus abban sem, hogy hol érdemes az értelmi fogyatékosok határát meghúzni. Májig elfogadott definíció szerint értelmi fogyatékosnak minősül az, aki általános értelmi képességeiben és adaptív viselkedésében zavarokat mutat. (Hebert, idézi Lányiné, 2002) Ez az 1959-es definíció kiegészül azzal, miszerint a teljes populációtól több, mint egy standard deviációval (15 IQ-pont) elmaradó csoportokat tekintjük értelmi fogyatékosnak. Ezt a 85 pontos határt később módosították, és ma 70, illetve 75 IQ-pont alatti teljesítményt tekintenek retardációnak. Tekintettel az intelligencia-tesztek körüli vitákra és az intelligenciahányados érvényességét megkérdőjelező elgondolásokra, a különbözők objektivitását is némi kritikával érdemes kezelni.

A tesztekkel kapcsolatos általános kritikák egy része minden tesztre és minden tesztalanyra vonatkozik, míg más részük kifejezetten a hátrányos helyzetű, többségtől eltérő etnikai csoportok tesztelésében lát kivetnivalót. Általános probléma, hogy az iskolában használt tesztek sokszor gátolják a tanulási folyamatot, mivel erősen szorongáskeltők. A tesztek alapján nehéz elkerülni a gyerekek kategorizálását, holott a teszt a gyerek viselkedésére vonatkozóan csak korlátozott és felszínes információval szolgál. Nagyon fontos az iskolaérettségi vizsgálatok szempontjából, hogy egy személy teljesítményének egyszeri megfigyelése vagy lemérése csak korlátozott érvényességű információval szolgálhat, amely a körülmények változásával szintén megváltozhat. (Sax, 1997)

A külföldön használt iskolaérettségi vizsgálatok egy része hasonló elvek szerint működik, mint Magyarországon. A részt vevő szakemberek több szempontot figyelembe véve döntenek a gyermek képességeiről és a képességeknek megfelelő oktatási intézmény kiválasztásáról. Hollandiában például 1977-ben jutottak arra a felismerésre, hogy ne csak orvosi véleménytől függjön a gyermek elhelyezése, Franciaországban 1976-tól speciálpedagógiai bizottságok alakultak, amelyek a gyermekeket normál, kisegítő vagy köztes, korrekciós osztályokba helyezték el. (Berghammer, 1982) Az eljárás körüli nehézségeket érzékelteti, hogy több országban, köztük Magyarországon is, több szigorítást, változtatást hajtottak végre az eljárás menetében, kifejezetten azzal a szándékkal, hogy az elhelyezési eljárás ne az iskolai diszkrimináció és szegregáció végrehajtási eszközévé váljon.

Az Egyesült Államokban 1988-ban adtak ki rendeletet a tisztességes tesztelés eljárásáról, amely útmutatót kínál mindenkinek, aki az iskolában és az iskolai elhelyezés

eljárásában akár tesztkészítőként, akár tesztfelvevőként részt vesz. Például a rendelet kimondja, hogy a tesztek kidolgozásakor be kell mutatni azokat a bizonyítékokat, amelyek alátámasztják a teszt használhatóságát különböző faji, etnikai és nyelvi háttérrel rendelkező emberek esetén, míg a tesztek alkalmazóinak ugyanebben az összefüggésben ellenőrizniük kell, hogy a teszt tartalma és a teszt kialakításakor vizsgált referencia-csoport összemérhető-e az adott tesztfelvétel alanyaival. (*Code of Fair Testing Practices in Education*, 1988)

Azzal a törekvéssel párhuzamosan, hogy az iskolarendszer a különböző háttérű gyermekek számára azonos lehetőségeket kínáljon, már több évtizede dolgoznak a szakemberek olyan tesztek kidolgozásán, amelyek kultúrától, nyelvi háttértől függetlenül adnak információt a gyermek intelligenciájáról, valamint az iskolai teljesítményhez szükséges készségeiről és képességeiről. A nemverbális intelligencia-teszt, mint a hazánkban is használt Snijders-Oomen intelligencia-teszt is hasonló célt szolgál. Lényegük az lenne, hogy egy kultúrafüggetlen eljárással a hagyományos intelligencia-teszteken

Amíg nincs konszenzus abban, hogy mit jelent az intelligencia, és létezik-e egyáltalán egy olyan dimenzió, amely a különböző életkorú, kultúrájú, nyelvű, szocio-ökonómiai státusú stb. emberek esetén azonos jelentéssel bír, értelmetlen az etnikai különbségek magyarázatairól gondolkodnunk. Gyengíti az örökletesség érvét az is, hogy az IQ-pontszám és az oktatás színvonala között szoros összefüggés található, miszerint az oktatásban való részvétel hiánya vagy az alacsony színvonalú oktatás során csökken a gyermekek IQ-ja.

rosszabbul teljesítő társadalmi csoportok ezeken a teszteken jobb eredményt érnek el, míg a többi csoport esetében az eredmény nem változik. (*Culture Fair Intelligence Test*, 1973)

Iskolaérettségi vizsgálatok Magyarországon

Magyarországon az iskolaérettség eldöntésének három lehetséges útja van. A legtöbb esetben az óvoda a saját hatáskörében kialakítja szakvéleményét, és ha a gyermek az utolsó óvodai év május 31-e előtt betöltötte a 6. életévét, ennek alapján mehet iskolába. A vitás, illetve az általa problémásnak ítélt esetekben az óvoda szakvéleményt kérhet a nevelési tanácsadótól vagy a szakértői bizottságtól. A nevelési tanácsadó gyógypedagógus és pszichológus részvételével, csoportos és egyéni vizsgálat keretében iskolaérettségi vizsgálatot végez. A nevelési tanácsadó az (enyhe) értelmi fogyatékos vagy speciális

problémákat mutató gyerekek esetében a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság (továbbiakban: szakértői bizottság) véleményét kéri a gyermek elhelyezéséhez, minden más esetben javaslatot tehet a gyermek iskolai elhelyezéséről. A gyermek felvételéről azonban a végső szót az iskolaigazgató mondja ki.

Az iskolaérettség kérdésével Magyarországon a hatvanas évek óta foglalkoznak behatóan, a nevelési tanácsadók 1971 óta végeznek – lényegében változatlan eljárással – iskolaérettségi vizsgálatot. „Az iskolaérettség komplex jellegű viszonyfogalom” (Császár, 1989. 8.), állapítja meg az eljáráshoz kidolgozott útmutató. A konkrét feladatokat tartalmazó vizsgálatnak ki kell terjednie a pszichés funkciók és a differenciál-diagnosztikai szempontok feltárására, és ezek alapján kell a gyermek iskolaérettségét, illetve speciális tanulási szükségleteit megállapítani. A kérdések különböző, már használatban lévő magyar és nemzetközi intelligenciatesztekből, részképesség-tesztekből álltak össze (*Strébel-Réti*, a *Hetzer*-teszt, *Szabó Pál*, *Binet* és *HAWIK* tesztjeire építve). Mivel ez szűrővizsgálat, többnyire egy, de legfeljebb két alkalommal kell a gyermeknek a szülővel együtt megjelennie a tanácsadóban. Az eredményről a szülő azonnal értesül, és a javas-

latot megkapja az óvoda és a választott iskola is. A nevelési tanácsadó nem hatóság, a gyermek számára csupán beiskolázási javaslatot tesz. (*Marót – P. Mirtse*, 1982)

A teszteredmények értékelése szempontjából lényeges, hogy az eredmény nincs teljes egészében számszerűsítve, és az iskolaérettséget nem egy adott pontszám elérése határozza meg. Az eredmény rávilágíthat különböző részképesség-zavarok jelenlétére, képet ad a gyermek általános intelligenciájáról, és – az óvoda véleményével, az anamnézissel, a csoportosan elvégzett vizsgálattal együtt – segíti a pszichológust a taníthatóság, a pszichés, a szociális és az értelmi érettség megítélésében.

A szakértői bizottság több szakember – szakorvos, gyógypedagógus, pszichológus – segítségével, többféle teszt felvétele során mond szakvéleményt és hoz döntést a gyermek iskolai elhelyezéséről. A szakorvosi kivizsgálás, az anamnézis felvétele mellett több gyógypedagógiai és pszichológiai tesztet vesznek fel a szakemberek a gyerekekkel, amelyek kiválasztása többnyire egyéni alapon történik, a gyermek képességeihez igazodva. A leggyakrabban használt pszichológiai tesztek: Budapesti Binet-, Goodenough-, Bender-A, Raven-, MAWGYI-, Snijders-Oomen-teszt, továbbá a gyógypedagógiában használatos Diszlexia Prevenációs Tesztcsomag, szenzoros integrációs (Ayres-, Frostig-) tesztek és a Sindelar-vizsgálat. A tesztek számos elemét tartalmazza a nevelési tanácsadóban használatos iskolaérettségi teszt is, azonban a teljes teszt felvételekor a szakértő IQ-pontszámot tud megállapítani. Az „IQ-vitából” ismert – és a tesztelésre általában vonatkozó – kritikák mellett a szakértői bizottságok működése körüli problémák között kiemelhetjük, hogy a rendszer megyeközpont-centrikus, tehát a gyermekeknek gyakran sokat kell utazniuk, várakozniuk a számukra amúgy is idegen környezetben folyó vizsgálat előtt, ami tovább nehezíti valós képességeik felmérését.

A szakértői bizottság véleményét fogalmaz meg a gyermek állapotáról és a szülővel egyeztetve javaslatot tesz az iskolatípusra. A szakértői bizottság az óvodával és a nevelési tanácsadóval ellentétben javasolhat kijelölt általános iskolát, foglalkoztató intézményt és bentlakásos iskolaotthont is. A javaslatot megismeri a szülő, és amennyiben elfogadja a döntést, az iskola igazgatóját kell megkeresnie a beiratkozáshoz. Ha nem ért egyet, és álláspontját a bizottság nem fogadja el, fellebbezést nyújthat be a döntés ellen, ami újabb vizsgálatot vonhat maga után. Amennyiben azonos értelmű döntés születik, a jegyző segítségével foganatosítható a beiratkozás a bizottság által kiválasztott iskolatípusba.

Fogyatékosok vagy „mások”? – Roma gyermekek és az oktatás

Kutatásokból ismert tény, hogy Magyarországon a roma gyerekek a „kisegítő iskolákban” számarányukhoz képest túlréprezentáltak. Számszerűsítve, többek között *Sík Endre* (2003) önkormányzatok körében végzett reprezentatív felmérése alapján tudjuk, hogy a cigány tanulók háromszor akkora arányban jelen a vidéki kisegítő iskolákban („kijelölt általános iskolákban”), mint lakosságon belüli átlaguk alapján várható lenne. *Girán János és Kardos Lajos* 1997-es vizsgálata szerint az eltérő tantervű osztályokban a cigány tanulók aránya közel 70 százalékos volt. Ezt az adatot tovább súlyosbítja az a *Babusik Ferenc* vizsgálata alapján levont következtetés is, amelynek értelmében „a roma fiatalok részvételi aránya a gyógypedagógiai képzésben független a sérültség tényétől, és alapvetően a roma tanulók magas iskolai arányától függ”. (*Babusik*, 2001)

A roma gyerekek szegregációja a környező, volt szocialista országokra éppúgy jellemző, mint Magyarországra. Ezzel is indokolható, hogy Csehországban például ötvenszer több a speciális iskolák száma, mint Olaszországban. (*Illyés*, 2001b) Vagyis ezekben az országokban a fogyatékosoknak fenntartott intézményekben nagy számban folyik szociálisan hátrányos helyzetű, ámde organikusán nem károsodott gyerekek tanítása.

A tömeges iskolába kerülés a civilizációs problémákat sajátos oktatási-nevelési problémákká alakította. Ezeket a magyar iskolarendszer mind ez ideig nemhogy megoldani, de megfelelően kezelni sem tudta. A központi tantervi követelmények merev „törvényi” jellege semmiféle, még kísérleti lehe-

tőséget sem adott a cigányság civilizációs elmaradását figyelembe vevő didaktikai próbálkozásoknak. Ezek hiányában az iskolák különböző taktikai fogásokra kényszerültek, illetve kényszerülnek ma is. A legelterjedtebbek a következők: tartósan alsó tagozatban tartani és így hamarabb szabadulni a gyerekektől; úgynevezett „c” osztályokba (mai nevén felzárkóztató osztályokba) szegregálni és a „tantervi minimum” oktatásának örvé alatt 8. után – gyakorlatilag képzetlenül – kibocsátani őket. A cigánygyerekek óvodába áramlása szülte az iskolaérettséggel kapcsolatos taktikákat, melyek közül elsősorban a visszatartás és a kisegítő iskolába küldés terjedt el. (Ambrus, 2001. 9.)

Kiterjesztve a szegregált-integrált oktatás dilemmáját arra a kérdésre, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek az oktatási rendszerben milyen lehetőségekkel találják szemben magukat, nyilvánvalóvá válik, hogy a kisebbségek és az oktatás problémáját nemcsak a szegregáció jelenti. Többféle kérdést fogalmazhatunk meg a jelenlegi helyzettel kapcsolatban. Megfelelő színvonalú-e, megfelelő rendszer szerint működik-e a speciális oktatás Magyarországon ahhoz, hogy a deklarált célok – miszerint a fogyatékkal élő gyermekeket képességeiknek megfelelően kell fejleszteni és a társadalomba integrálni – megvalósulhassanak? A nagy számú roma gyerek speciális, fogyatékos gyermekeknek kialakított iskolákban történő oktatása milyen célt szolgál és miért szükségszerű a jelen rendszer keretein belül? Az oktatási rendszer mely tényezőjén lehet és kell változtatni ahhoz, hogy a születéskor még nem fogyatékos, de hátrányos helyzetű roma gyerekek az általános iskolában integráltan tanuljanak?

Babusik Ferenc (2000) tanulmányából, amely az ország összes olyan iskolájára kiterjedő reprezentatív vizsgálat eredményeit ismerteti, ahol a roma tanulók száma 1993-ban meghaladta az országos átlagot, kiderül, hogy a gyógypedagógiai képzést folytató iskolákban a roma tanulók száma túlreprezentált, ami elsősorban a roma tanulók számarányával és nem a gyermekek sérültségével függ össze. „A gyógypedagógiai képzés, valamint a felzárkóztató programokban való részvétel – illetve a cigány kisebbségi program szerinti oktatás – az eloszlásukat és az ilyen programokban tanuló roma gyerekek arányait tekintve – egymás alternatíváinak tekinthetők.” A szegregációra való törekvés a magántanulók jelenlétével is könnyen tetten érhető, ugyanis a 25 százaléknál több roma tanulókat oktató iskolákban a magántanulók szinte mindegyike roma. További érdekes konklúziója a kutatásnak, hogy „a roma tanulók abban az esetben jutnak át viszonylag a legsikeresebben középfokra, ha olyan intézményben tanultak, amelynek mérete közepes, illetve olyan iskolában végeztek, ahol nincs felzárkóztató képzés”.

Girán és Kardos (1997) felhívja a figyelmet a pedagógusok körében tapasztalható előítéletekre, arra, hogy cigány tanulók iskolai kudarcai miatt a felelősséget a cigány családokra hárítják át, azt állítva, hogy a probléma forrása a „cigány létformában” keresendő, amely mögött többek között a „rosszabb genetikai állomány” is áll. Ezek a kijelentések rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok egy része nem tekinti feladatának, hogy a különböző háttérű, eltérő kulturális, nyelvi közegekből származó gyermekek és a nem azonos képességekkel érkező gyerekek számára egyaránt biztosítsa a megfelelő színvonalú oktatást, a különböző gyerekeket az osztály közösségébe integrálja. Havas, Kemény és Liskó (2002) is ugyanezt tapasztalja. Az iskolai kudarcokra, a nyolc osztályt elvégzők és továbbtanulók többségi társadalomhoz viszonyított kedvezőtlen arányára azonban nem ad kielégítő választ sem a pedagógusok körében tapasztalt előítéletesség, sem az általuk jelzett szocializációs tényezők sora. Mester Zsuzsa (1999) kiválóan elemzi a többségi társadalom súlyos és többszörös felelősségét a „cigány gyerek = fogyatékos gyerek” szemlélet makacs fennállásában, amire csak az integrált oktatás szakmai és anyagi feltételeinek megteremtése adhatna gyógyírt.

2000 óta nagyszabású Phare-program keretében foglalkozik a kormány a roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének enyhítésével. E program a prevenciót, a korrekciót és a promóciót tűzte ki célul, vagyis az általános iskolai lemorzsolódás megelőzését, a felzárkóztató programok felmenő rendszerű megvalósítását és a tehetséges roma tanulók támo-

gatását igyekeznek megvalósítani. (Béni, 2000) A már működő Phare-programok hatása inkább regionális szinten érzékelhető, mivel nem egy átfogó reformot, hanem a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkózását elősegítő programok kiemelt támogatását jelenti.

A kormány törekvése az integrált oktatás bevezetésére – amely egyszerre próbálja felszámolni a fogyatékoság címén speciális iskolába került halmozottan hátrányos helyzetű, ámde alapvetően nem fogyatékos gyermekek szegregációját, valamint a normál általános iskolákban működő cigány osztályokat – éppen azt az átfogó reformot ígéri, amelyet a cigány gyermekek lemorzsolódását megszüntetni kívánó szakmai álláspont már a rendszerváltás óta szorgalmaz. A szegregáció ugyanis nem csupán a speciális iskolában tanuló cigány gyermekeket érinti, hiszen egyharmaduk olyan iskolákban tanul, ahol a többség cigány. A 2003 szeptemberétől igényelhető integrációs normatíva célja, hogy az iskoláknak ne legyen érdeke felzárkóztatás vagy nemzetiségi oktatás címén szegregált osztályokat fenntartani. Az iskolákat abban kívánják érdekeltté tenni, hogy ne a felzárkóztató programot kombinálják a nemzetiségi nyelv oktatásával, hanem az integrált oktatási rendszerbe épüljön be a nyelvoktatás. (Kende Ágnes, 2003) Ez nagy előrelépésnek tekinthető, ugyanakkor az integrációhoz szükséges pedagógiai programok kidolgozása még várat magára.

Megfontolandó az a szempont is, amelyre Illyés Sándor hívja fel a figyelmet, amikor a másik oldalról közelíti meg a jelenséget. Nézete szerint az enyhe értelmi fogyatékosok és a középsúlyos értelmi fogyatékosok gyógypedagógiai nevelésére szakosodott iskolák hatékony működését is hátráltatja, hogy az intézmények fennállásuk száz éve alatt mindig is kénytelenek voltak olyan jelentős gyerekcsoportokat is befogadni, akiknek az értelmi fejlődése más okból, nem fogyatékoság miatt maradt el. Ez mindkét fél számára előnytelen helyzet, ugyanis a gyógypedagógusok nincsenek felkészülve a gyerekek megfelelő oktatására, nem rendelkeznek megfelelően kidolgozott pedagógiai programokkal a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására, ennek megfelelően a gyermekek sem tudnak képességeiknek megfelelő ütemben fejlődni. (Illyés, 2001b)

Az elmúlt években-évtizedekben több kutatás is foglalkozott az iskolai elhelyezés témájával, és igyekezett feltárni a speciális iskolába kerülés többszörösen összetett okait. Legutóbb 2002-ben az Országos Egészségfejlesztési Központnak a hátrányos helyzetű népesség egészségügyi kutatását végző munkacsoportja az Egészségügyi Minisztérium megbízásából sokoldalú vizsgálatában kísérte meg elemezni a fogyatékosok minősítés folyamatát. (Dombainé, Solymosy, Kanyik és Daróczy, 2002) A próbálkozás azonban részben megtört az intézmények ellenállásán, így bár használható javaslatok születtek, az eredményeket maguk a vizsgálatot végzők sem tekintik teljesen kielégítőnek. A vizsgálatok és szakértői anyagok végkövetkeztetései mindannyiszor kitértek arra, hogy a jelenség hátterében egymással összefüggő okok állnak, mégpedig az iskolarendszerben fellelhető problémák, a problémák iskolán belül történő kezelésének képtelensége és a roma gyermekek többszörösen hátrányos helyzete, amely az iskolai helytálláshoz szükséges szocializáció hiányosságát, elmaradásait eredményezi. (Loss, 2000; Kemény, 1999; Gúti, 2001)

Mindeddig kevés figyelmet fordítottak a kutatók azokra a konkrét eljárásokra, módszerekre, amelyek révén a roma gyerekek speciális iskolákba, illetve csökkentett létszámú iskolai osztályokba kerülnek. Ez annak ellenére így van, hogy tudjuk, a nevelési tanácsadóknak, szakértői bizottságoknak dolgozó tapasztalt pszichológus, gyógypedagógus, orvos munkatársak olyan „objektív” kritériumok alapján minősítik a gyermekeket iskolaéretlennek, fogyatékosnak, súlyos tanulási zavarral küzdőnek, illetve a normál iskola elvégzéséhez képest alacsony intelligenciájúnak, amelyeket az elmúlt évtizedekben nem vizsgáltak felül teljeskörűen és nem adaptáltak a mai társadalmi feltételekhez. A szakértők által adott jellemzés viszont nem az iskolarendszer szerkezetéről, annak esetleges inadekvát voltáról vagy elérhetetlenségéről szól és nem is a szocializáció során elszennvedett hátrányokról beszél, hanem fogyatékoságról. Amennyiben elfogadjuk azt a

sokszorosan igazolt megállapítást, hogy a roma gyermekek fogyatékosná minősítésében nem az organikus sérülések, nem a születés körüli, irreverzibilis értelmi fogyatékosághoz vezető károsodások játszanak szerepet, hanem elsősorban az úgynevezett „szocio-kulturális, familiáris” hátrány minősítése, akkor a következő kérdések merülnek fel:

- mit mérnek a használatban lévő tesztek;
- adekvát, iskoláskor előtti fejlesztéssel, felkészüléssel, gyakorlással javítható-e a tesztekkel mérhető teljesítmény;
- a meglévő általános és speciális iskolarendszer alkalmas-e a gyermekek szakszerű fejlesztésére, rehabilitációjára, a későbbi társadalmi integráció elősegítésére?

Összegezve az eddigieket azt látjuk, hogy a roma gyerekek különoktatását – mivel semmilyen szakmai, illetve jogi érvelnem nem lehet alátámasztani, sőt a jelenség ellentmond az oktatási rendszer deklaráltan integratív célkitűzéseinek és az alapvető emberi jogoknak is – minden érintett szakember úgy kezeli, mintha a halmozottan hátrányos helyzetű, cigány családból származó, 6–7 éves korra enyhe értelmi fogyatékosokra jellemző tüneteket produkáló gyermek éppen olyan speciális oktatási igényekkel rendelkezne,

„A tömeges iskolába kerülés a civilizációs problémákat sajátos oktatási-nevelési problémákká alakította. Ezeket a magyar iskolarendszer mind ez ideig nem-hogy megoldani, de megfelelően kezelni sem tudta. A központi tantervi követelmények merev „törvényi” jellege semmiféle, még kísérleti lehetőséget sem adott a cigányság civilizációs elmaradását figyelembe vevő didaktikai próbálkozásoknak. Ezek hiányában az iskolák különböző taktikai fogásokra kényszerültek, illetve kényszerülnek ma is.”

mint az organikus károsodást szenvedett értelmi fogyatékos gyermekek. Az érintett szakemberek – óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok, pszichológusok és orvosok – mind a gyermekről alkotott diagnózis során, mind a megfelelő iskolatípus kiválasztásakor kénytelenek figyelmen kívül hagyni a probléma hátterében álló valós okokat. Ugyanis ha nem hagynák figyelmen kívül az ismert tényezőket, akkor a megítélésük szerint az iskolában helytállni nem tudó gyermekek esetén expliciten diszkriminatív intézkedéseket kellene hozniuk. Mégpedig a szakembereknek azt kellene állítaniuk, hogy az iskolai felkészítés szempontjainak nem megfelelő ingerek és a nyelvismeret hiánya miatt a lemaradás olyan mértékű, hogy a gyermeket speciális, értelmi fogyatékosoknak fenntartott intézménybe javasolják. Erre azonban a magyar közoktatási törvény ter-

mészletesen nem ad lehetőséget. A szakembereknek ugyanis nem azt kell feltárniuk, hogy kit nem képes befogadni az általános iskola, hanem azt, hogy egyes gyerekek milyen speciális oktatási igényekkel rendelkeznek. Ezért kénytelen a szakember – bizonyos variációs lehetőségek mellett – ugyanazokkal a terminusokkal jellemezni minden gyermeket, aki nem tekinthető iskolaérettnek, a magyar iskolarendszer megkezdésére alkalmasnak.

Irodalom

- Ambrus Péter (2001): Cigányság és iskola. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 7–12.
- Babusik Ferenc (2000): *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében*, Delphoi Consulting, Budapest. www.delphoi.hu
- Babusik Ferenc (2001): Roma gyerekeket képző általános iskolák speciális kínálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. www.oki.hu/upsz.asp
- Béni Gabriella (2000): Phare-program a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatására. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. www.oki.hu/upsz.asp
- Berghammer Rita (1982): *A kisegítő iskolai tanulók tanulási lehetőségei*. OPKM
- Code of Fair Testing Practices in Education*. (1988a) Joint Committee on Testing Practices, Washington, D.C.
- Culture Fair Intelligence Test* (1973) www.ericae.net

- Csanádi Gábor – Gerő Zsuzsa – Ladányi János (1996): A megszüntetve megőrzött „gyogyó”. *Kritika*, 7. 8–12.
- Császár Ildikó (1989, szerk.): *Útmutató a Nevelési Tanácsadó iskolaérettségi vizsgálatához*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Dombainé Arany Vera – Solymosy József – Kanyik Csaba – Daróczy Gábor (2002): *A fogyatékos, illetve roma lakosság speciális helyzetének vizsgálata: a szakértői bizottságok jellemzőinek, összehangoltságának tekintetében*. Gyorsjelentés, kézirat, Egészségügyi Minisztérium, Budapest.
- Farkas József (2002): *Cseppben a tenger*. http://www.romnet.hu/eletm/eletm11.html#_Toc10214709
- Girán János – Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. *Iskolakultúra*, 10. melléklet.
- Gould, Stephen Jay (1999): *Az elmécskélte ember*. Tipotex Kiadó, Budapest.
- Gúti Erika (2001): Romák az oktatásban. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 54–64.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum.
- Herrnstein, Richard J. – Murray, Charles (1994): *The Bell Curve*. Free Press, New York.
- Ilyés Sándor (2001a): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. www.oki.hu/upsz.asp
- Ilyés Sándor (2001b): „A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban” *Educatio*, 2. 221–231.
- Jensen, Arthur (1969): How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, vol. 39. No. 1. 1–123.
- Kemény István (1999): Tennivaló a cigányok/romák ügyében. In: *A cigányok Magyarországon*. MTA, Budapest. 229–256.
- Kende Ágnes (2003): Az előítélet betegség, amit kezelni kell. Interjú Szőke Judittal, az Országos Oktatási Integrációs Hálózat igazgatójával. *Amaro Drom*, 6. 19–20.
- Kovács Kristóf (2002): Arthur Jensen és az IQ-vita 1969-től 2000-ig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 5–38.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2002): Intelligencia, IQ, értelmi fogyatékoság. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 111–125.
- Loss Sándor (2000): Út a kiségitő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 365–402.
- Marót Júlia – P. Mirtse Márta (1982): *Tájékoztató a nevelési tanácsadók működéséről*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Mester Zsuzsa (1999): A magyar oktatás problémavilága. *Amaro Drom*, 1.
- Moore, Caroline – Gilbreath, Debra (1998): *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*. Western Regional Resource Center, Eugene. <http://interact.uoregon.edu/wrrc/wrrc.html>
- National Public Radio (2001): *Standardized School Tests: Controversy from All Sides*. May 29, 2001, www.npr.org
- National Public Radio (2003): *States Face Challenges with Federal Education Act*. June 16, 2003. www.npr.org
- No Child Left Behind Act of 2001*. An act to close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind. (2001) Washington, D.C.
- Országos Közoktatáskutató Intézet (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról, 2000*. OKI, Budapest.
- Pléh Csaba (2002): Öröklés és környezetelvé érvelés az 1970-es évek fordulóján. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 39–50.
- Sax, Gilbert (1997): *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Wadworth Publishing Co., Belmont.
- Schüttler Vera (2002): *Az inklúzív oktatás fenntartása: a speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba*. OKI, Budapest.
- Sík Endre (2003): *TÁRKI önkormányzati kutatás*. TÁRKI, Budapest. <http://www.toosz.hu/rendezvenyek/tarki/jelentes.html>
- Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 85–109.
- Vörös László (1979): *Az IQ-vita – Az öröklésvitűek argumentációja*, Felsőoktatási Pedagógia Kutatóközpont, Budapest.

A tanulmány az MTA Szociológiai Kutatóintézetében, az NKFP 5/014 OM, 2002-2003 által finanszírozott, az iskolaérettségi vizsgálatokról, a szakértői munkáról és a használt tesztek alkalmazhatóságáról Neményi Máriával közösen végzett kutatáshoz kapcsolódva készült.