

AZ OKTATÁSI INTEGRÁCIÓ ÜGYE A 2010-ES ÉVEK VÉGÉN¹

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert

E fejezet célja egyrészt, hogy általános áttekintést kínáljon arról, hol tart ma Magyarországon az oktatási integráció ügye, másrészt, hogy e kötet fejezeteit elhelyezze egy tágabb kontextusban. Ennek érdekében jelen írás az utóbbi évek releváns fejleményeit gyűjti össze, elsősorban az oktatási integráció és deszegregáció lehetőségeit középpontba helyezve, inkább egy komplex kép, mintsem a részletek bemutatására törekedve. E célok érdekében sorra vesszük az oktatási rendszer 2010-ben kezdődött átalakításának néhány lényeges intézkedését, és összegezzük a téma kapcsán meghatározó friss kutatási eredményeket. Az oktatási méltányosság kérdésköre számos területhez kapcsolódik szorosabban vagy lazábban, így a szociális ellátásokhoz, a foglalkoztatáshoz vagy a pályázati finanszírozáshoz – csak néhány példát említve. Témánk e további területekkel való kapcsolatainak bemutatása meghaladná e fejezet terjedelmét, mindössze néhány különösen relevánsnak ítélt esetben léphettünk ki az oktatási szegregáció-integráció témaköréből. Másképpen fogalmazva: az érintett témákat tekintve válogatnunk kellett, ami nyilvánvalóan bizonyos fokú szubjektivitást eredményezhet. Azonban véleményünk szerint ez nem befolyásolhatja lényegesen azt a képet, ami a folyamatok egészének áttekintéséből kirajzolódik.

Szelekció, szegregáció, deszegregáció

Alapfogalmak

A szelekció, azaz valamilyen szempontok szerint a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása minden iskolarendszerben érvényesül valamilyen módon, és tulajdonképpen természetes is, hiszen, többek között, a tanulók különböző foglalkozásokra, szakmákra való felkészítése teszi ezt szükségessé az oktatási folyamat egy-egy pontján. Ugyanakkor számos országban – köztük Magyarországon – a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása az indokolhatónál korábban kezdődik, és erősen összefügg a tanulók családjának társadalmi-gazdasági pozíciójával és az ebből fakadó érdekérvényesítő képességével (l. Berényi, 2018 jelen kötet). A különböző családi háttérű tanulók e korai szelekciót követően gyakran eltérő minőségű oktatási szolgáltatásokban részesülnek (Fejes, 2013). Így a magasabb státuszú szülők gyermekei további előnyökhöz juthatnak, ami egyenlőtlen esélyeket eredményez a továbbtanulás, később a munkaerő-piaci lehetőségek tekintetében. Mindez hosszú távon nemcsak az alacsonyabb minőségű oktatási szolgáltatásban részesülők életkilátásait befolyásolja kedvezőtlenül, hanem a társadalom egészének működését is aláássa (l. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Kertesi és Kézdi, 2009).

Magyarországon a családok társadalmi-gazdasági státusza szerinti szelekció extrém mértékű, és már az általános iskola kezdetén érvényesül, főként a különböző családi háttérű tanulók iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (l. jelen kötetben: Berényi, 2018; Hricsovinyi és Józsa, 2018; Kiss, 2018). E folyamatok különösen erősen sújtják a roma

¹ Jelen írás rövidített változata megjelent: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2017): Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 11–12. sz.

gyermeket, mivel esetükben az alacsony társadalmi pozíció mellett az etnikai háttérrel összefüggő körülmények további hátrányokat okoznak (l. jelen kötetben: Kerülő, 2018; Lannert, Németh és Szécsi, 2018; Zolnay, 2018). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a tárgyalt probléma korántsem csak a roma tanulókat érinti. A jelenség általános és a roma tanulókat sújtó vetületének megkülönböztetésére különböző kifejezések használatosak a hazai szakirodalomban, így például Fejes (2018 jelen kötet) a *szegregáció* és az *etnikai szegregáció*, Radó (2018 jelen kötet) a *szelektivitás* és a *szegregáció* fogalompárokat használja.

A deszegregáció a szelekciós, szegregációs folyamatok mérséklését jelenti. Egyrészt célul tűzhető ki, hogy a különböző társadalmi csoportok eloszlása arányos legyen az intézmények között, másrészt – lehetőség szerint – ne legyen magas a hátrányos helyzetű és a közöttük felülreprezentált roma tanulók aránya egyetlen tanulóközösségben sem. A korábbi hazai vizsgálatok szerint jellemzően alacsonyabb oktatási szolgáltatások jellemzik azokat az iskolákat, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a 30%-ot (Fejes, 2013).

2013-ig, a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciójának később kifejtett módosításáig extrém mértékben szegregált iskolának minősültek azok az intézmények, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta az 50%-ot, függetlenül a diákok etnikai háttérétől, hiszen a terminus nem etnikai alapú. 2013 után, a definíciók módosítása miatt az extrém mértékben szegregált iskola kategóriáját olyan intézményekre érdemes alkalmazni, ahol a tanulók legalább fele hátrányos helyzetű. Havas (2008) terminológiahasználata mentén gettóiskolának tekinthetők azok az intézmények, ahol a cigány származású tanulók aránya valószínűsíthetően meghaladja az 50%-ot. A fogalomkör további differenciálására alkalmazható a *szegregálódó* és a *gettósodó intézmény* kifejezések, melyek azokra az iskolákra utalnak, ahol a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók aránya meghaladja a 30%-ot (l. jelen kötetben: Fejes, 2018; Neményi, 2018).

Szegregáció az adatok tükrében

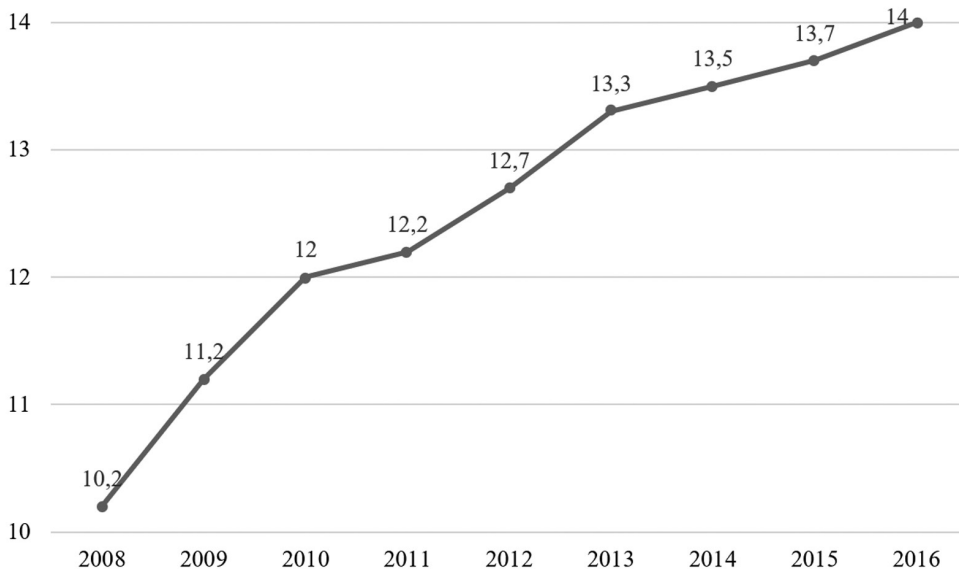
A rendelkezésre álló adatok szerint Magyarországon a tanulók elkülönítése egyaránt erősödik, akár a társadalmi-gazdasági, akár az etnikai háttér szerint vizsgáljuk. A Hajdu, Hermann, Horn és Varga (2015) által számolt szegregációs index – ami azt mutatja meg, hogy a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében az alapfokú képzésben – 2010 és 2013 között kismértékben növekedett. A hátrányos helyzetű tanulók alapján számított szegregációs index 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alapján számított érték 29,2-ről 34-re emelkedett.²

A roma tanulók elkülönítését vizsgálva ugyancsak növekedésről tanúskodnak az adatok. Az Országos kompetenciamérésen alapuló számítások szerint 2008 óta folyamatosan növekszik a gettóiskolák aránya (1. ábra). 2016-ban 14% volt azoknak az általános iskolai telephelyeknek az aránya, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti, míg 9,7% a gettósodó iskoláké, ahol a roma tanulók aránya 30–50% közötti (Ercse, 2018 jelen kötet).

² 2013-tól a számítás alapjául szolgáló jogszabályi kategóriák megváltoztak (l. Jogszabályi változások a hátrányos helyzet kapcsán című pontot).

1. ábra.

Azon általános iskolák aránya (%) a magyar iskolarendszerben, amelyekben legalább 50%-os arányban vannak roma tanulók (gettóiskolák) (OKM-adatok, Ercse, 2018 jelen kötet)



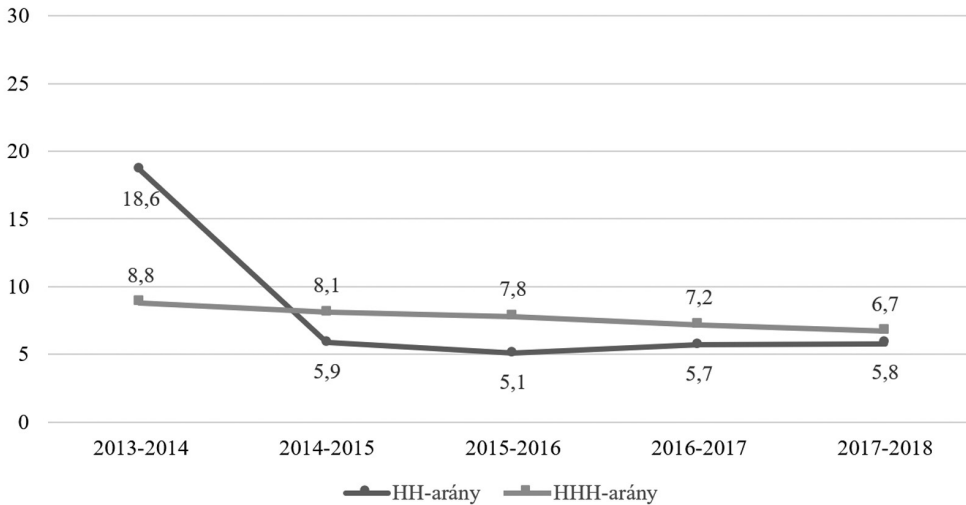
Jogszabályi változások a hátrányos helyzet kapcsán

2010-től kezdődően számos változás történt a közoktatási rendszer jogi szabályozásában (pl. CKP, 2016; Ferge, 2015), melyek közül a legfontosabbak bemutatása is szétfeszítené ezen írás kereteit. Mindössze egy olyan változás kiemelésére van lehetőségünk, amely rendkívül szorosan kapcsolódik az oktatási integráció ügyéhez, illetve szükségesnek látszik további mondanivalónk értelmezéséhez.

A hátrányos helyzetű, ezen belül a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jogi meghatározása az 1993. évi közoktatásról szóló törvény keretében valósult meg, és a törvény 2007. évi módosításával 2013-ig lényegében változatlan volt a fogalom (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2013). Ebben az időszakban fokozatosan kiépültek azok a támogatási formák, amelyek az e kategóriákba tartozó tanulók iskolai karrierjét kívánták támogatni, emellett a szegregációs folyamatok intézményen belüli és intézmények közötti nyomon követésének központi indikátoraivá váltak e tanulói kategóriák. 2013. szeptember 1-től a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalma módosult, és a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvénybe került át, ami e tanulók azonosítási módjának megújítását is magával hozta. A változások következtében a támogatottak köre jelentősen szűkült (2. ábra). A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya lecsökkent harmadára, azaz a korábban támogatottak többsége esetileg e kategóriákhoz kapcsolódó lehetőségektől. Az adatok értelmezése kapcsán fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának látszólagos csökkenésével párhuzamosan a gyermekszegénység lényegesen erősödött Magyarországon az utóbbi években (Gábos és Tóth, 2017).

2. ábra.

A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányának (%) változása a 2013–2014-es és a 2017–2018-as tanévek között (KSH- és OH-adatok alapján)



Az új jogszabály szerint a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez már nem elegendő a család szerény anyagi helyzetét jelző rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, szükséges egy további hátráynövelő tényező: egy kritériumnak kell teljesülnie a szülők alacsony iskolázottsága, tartós munkanélkülisége és az elégtelen lakáskörülmények közül. A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég a korábbi jellemzők megléte. A felsorolt három kritérium közül legalább kettőnek kell teljesülnie.

Mivel a hátrányos helyzetű státusz egyik új kritériuma a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága (rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott), vélhetően a közmunkaprogramok elterjedése is jelentősen befolyásolta a jogosultság megszerzését, ami ugyanakkor nem jelentett jelentős változást a család életkörülményeiben (l. Cseres-Gergely és Molnár, 2014). Emellett a csökkenés egy további oka lehet, hogy szűkültek azok a lehetőségek, amelyek miatt az oktatási intézmények korábban érdekelték voltak abban, hogy segítsék a családokat a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű státusz megszerzésében (l. Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése című pontban). Mindezen kívül Varga (2013) további olyan nehézségeket is említ, amelyek ugyancsak a támogatottak közé kerülést korlátozzák. Például megnőtt az esélye annak, hogy a státusz megszerzése utazási terheket ró a kisebb településeken élő családokra, mivel a jegyző az adott kistépelülésen megtalálható, viszont a gyámhivatali ügyintézés miatt az adott járás székhelyére kell utazni. Ugyanakkor pozitív változás, hogy valamennyi gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő gyermek és fiatal bekerült a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába. Varga (2013) becslése szerint ez több mint 15.000 család nélkül felnövő gyereket érint.

Mindezzel párhuzamosan e mutatók jelentősége csökkent a szegregációs folyamatok nyomán követésében, egyrésztől önmagában a kategóriába tartozó tanulók létszámának csökkenése miatt, másrésztől a 2013 előtti és utáni adatok összevetésének korlátozottsága miatt. A jogszabály változása egy önbeteljesítő, illetve önkorlátozó hatással is járt: a szakemberek egyre kevesebb területen használják e kategóriákat. A hátrányos és a

halmozottan hátrányos helyzetű tanuló kategóriája egyre inkább kiüresedik és elveszíti eredeti funkcióját. Elméletileg jogszabályok szavatolják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók eloszlása egyenletes legyen egy-egy település általános iskoláiban. Például a 20/2012-es EMMI-rendelet szerint, „[h]a a településen, kerületben több általános iskola vagy tagintézmény, feladatellátási hely működik, a hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetekben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint az általános iskolába járó hátrányos helyzetű gyermekeknek a település, kerület egészére kiszámított aránya.” Bár e jogszabályok ellenőrzése és betartása a valóságban nem történik meg, nyilvánvalóan a hátrányos helyzetű tanulói kategória szűkítése ennek elvi lehetőségét is csökkenti.

Véleményünk szerint tehát a hátrányos helyzet kapcsán a jogszabályi változtatás eredője a források csökkentésének és a statisztikák javításának szándéka, továbbá az oktatási szegregáció bizonyítási lehetőségének szűkítése volt.

Az egyházi iskolák szegregáló hatása

Az egyházi fenntartású általános iskolai oktatást nyújtó intézmények egy része már korábban is hozzájárult az oktatási szegregáció erősödéséhez elsősorban azzal, hogy – a világnézetileg semleges oktatás lehetőségének biztosítása miatt – nem rendelkeztek kötelező beiskolázási körzettel. A kötelező beiskolázási körzet hiánya az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú szülők jelentkezését minimálisra csökkentette, mivel e szülők kevésbé tájékozottak abban, hogy ezek az iskolák milyen előnyöket biztosítanak gyermekeiknek (l. Berényi, 2018 jelen kötet). Emellett anyagi lehetőségeik miatt a jelentkezéshez esetenként meghatározott speciális feltételeket sem teljesítik (pl. az egyházi adó rendszeres befizetésének hiányával indokolható elutasításuk). Ráadásul gyakran a felvétel szempontjai sem világosak, így akik az említett akadályokat leküzdik, azok sem lehetnek biztosak, hogy gyermekeik bekerülnek a választott egyházi fenntartású intézménybe (L. Ritók, 2018 jelen kötet). Bár az egyházi fenntartású intézmények jelentős részének van beiskolázási körzete, mivel ez a költségvetési források lehívásának feltétele, eltérő szabályok vonatkoznak rájuk (2011. évi CXCV. tv. 33. §), így gyakorlatilag minimális megkötések mellett válogathatnak a jelentkező tanulók között.

Az utóbbi években az egyházi iskolák szerepe a szegregáció felerősítésében jelentősen növekedett (l. jelen kötetben: Ercse, 2018; Lannert, Németh és Szécsi, 2018; Zolnay, 2018), köszönhetően az egyházi iskolák növekvő arányának (az egyházi iskolák aránya 68%-kal nőtt 2010 és 2014 között), valamint az egyházi intézményeket előnyben részesítő kormányzati intézkedéseknek. 2010 után számos oktatási intézmény került át egyházi fenntartásba, főként az elmaradottabb régiókban és a kisebb településeken. E területi jellemző ellenére az egyházi iskolák a hátrányosabb régiókban, kisebb településeken is elsődlegesen a kedvezőbb helyzetű családok gyerekeinek oktatását végzik, vagyis segítik a helyi elit menekülését az állami fenntartású iskolákból (Hermann és Varga, 2016).

A szegregáció egyházi iskolák általi felerősítését további tényezők segítik. Az egyházi iskoláknak az állami (korábban önkormányzati) iskoláktól eltérő támogatása régóta vitakérdés, ami részben a kapcsolódó költségvetési adatok megadásának eltérő struktúrájára vezethető vissza (l. KFIB, Romaversitas és CFCE, 2015). Egyes számítások szerint az egyházi iskolák költségvetési támogatása jóval meghaladja az állam által fenntartott intézményekét (az állam által fenntartott iskolák az egyházi iskolák támogatásának mindössze 36%-át kapják) (l. Ercse, 2018 jelen kötet). Emellett az egyházi háttér eleve magában foglalja az oktatási intézmények eseti vagy rendszeres anyagi többlettámogatását.³ A jogszabályok

³ Bár a forrásokra vonatkozó vita nehezen eldönthető, az egyházi iskolák előnyösebb felszereltségének tapasztalata általánosnak mondható, ami a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók alacsony aránya mellett további vonzerőt jelent.

olyan előnyöket kínálnak az egyházi intézmények számára, amelyek az állami iskolákhoz viszonyítva még inkább növelni vonzerejüket (pl. tankönyv megválasztása). Az egyházi iskolák térnyerése, szimbolikus és valós kormányzati támogatása, az utóbbi években az állami iskolákban erőteljesen érezhető forráskivonás (l. CKP, 2016), valamint a pedagógiai munka minőségét negatívan befolyásoló intézkedések minden bizonnyal együttesen erősítették és erősítik a szelekción folyamatokat. A teljes képhez hozzátartozik, hogy több egyház működtet olyan oktatási intézményt, amely jelentős számban fogad be hátrányos helyzetű tanulókat, azonban ezek az iskolák gyakran gettóiskolák, és olyan településeken, ahol ugyanaz az egyház elitiskolát is fenntart (l. jelen kötetben: Ercse, 2018; Kegye, 2018; L. Ritók, 2018).

Újabb szelekción pontok kiépítése: hídprogramok

A korai iskolaelhagyás megelőzése és kezelése érdekében indultak el a hídprogramok 2013-ban. A hídprogram két típusa közül a Köznevelési Hídprogram azoknak szól, akik az általános iskola elvégzése után nem jutottak be középfokú iskolába. A Szakképzési Hídprogram azoknak, akik már betöltötték a 16. évüket, azaz nem tankötelesek, de nem fejezték be az általános iskolát, ugyanakkor a 6. évfolyamot elvégezték. Mivel a középiskolai férőhelyek száma meghaladja a tanulókéét, valószínűleg ez az oka annak, hogy a Szakképzési Hídprogramban tanulóik száma rendkívül alacsony.

A hídprogramok eredményességéről alig állnak rendelkezésre információk, ugyanakkor a program működésének alapkoncepciójával kapcsolatban számos kritika megfogalmazható. A legfontosabb ezek közül az, hogy a hídprogramok egy további szelekción pontot jelentenek a magyar oktatási rendszerben. Bár az érintett tanulóik száma az utóbbi három évben 3.000 körül mozgott (KSH, 2015, 2016, 2017), a feltételek rendelkezésre állnak ahhoz, hogy kormányzati döntéstől függően akár többszörösére emelkedjen az e programokba irányítottak száma. A demográfiai hullámvölgy miatt valószínűleg számos intézmény szívesen bekapcsolódna a programba, megelőzve ezzel a létszámcsökkenést.

A hídprogramok a rendszer jelenleg jellemző szegregációs mechanizmusainál is erőteljesebben támogatják a megoldandó pedagógiai problémák kumulálódását, ami a szegregált osztályok ismert működéséből kiindulva szinte lehetetlenné teszi a hatékony hátránykompenzáción. A probléma kezelésén a programok által a pedagógusok számára kínált bérkiegészítés és az alacsonyabb osztálylétszámok számottevően biztosan nem javíthatnak. Ráadásul az általános iskolai bizonyítvánnyal nem rendelkezők számára szervezett Köznevelési Hídprogramban a tanítási idő 40%-a, azaz *„heti 2 nap a munka világára való közvetlen felkészítésre fordítandó”*, ami bizonyosan lehetetlenné teszi az alapkészségek fejlettségében jellemzően több éves hiánnyal rendelkező tanulóik eredményes oktatását (22/2016. EMMI-rendelet). Vagyis nem hatékony hátránykompenzációval, hanem csökkentett elvárásokkal segíti e programtípus az általános iskola elvégzését, ami ismét legfeljebb felületi kezelést jelent, és nem előzi meg a lemorzsolódást középfokon. Ezt támasztja alá Mayer és Vigh (2016) adatgyűjtése is, ami a hídprogramok bevezetésének első tanévét követően, többek között, arra hívja fel a figyelmet, hogy rendkívüli mértékű a lemorzsolódás, valamint a hiányzás a hídprogramokba járó tanulóik körében.

A pedagógiai kultúra váltását elősegítő lehetőségek

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése

2010 után számottevő uniós forrásokat fordított a kormányzat az oktatás fejlesztésére, de ezekkel főként az oktatási rendszer új kereteinek létrehozását és (részben bújtatott, fejlesztésnek álcázott) működtetését célozzák, így azok az iskolaszintű fejlesztések, amelyek az oktatási méltányosság erősítéséhez lennének szükségesek, többnyire megszűntek, illetve nagyságrendekkel csökkentek (Radó, 2018 jelen kötet). Az oktatási méltányosság megteremtésének egyik feltétele a hazai pedagógiai kultúra átalakítása (l. Fejes, 2018 jelen kötet), amit a 2003-ban indított Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) – számos gyengesége, például szükségtelenül magas adminisztrációs elvárásai ellenére – vélhetően jelentősen előmozdított. Az iskolák széles körében a hátrányos helyzetű tanulók támogatását helyezte a középpontba, amihez többletforrásokat biztosított, az intézményekre tanuló szervezetként tekintett. Emellett a hátrányos helyzetű tanulók intézményen belüli és intézmények közötti arányos elosztása (l. jelen kötetben: Neumann, 2018; Szűcs, 2018a), valamint a tanulóközpontú pedagógiai módszerek kapcsán is elvárásokat fogalmazott meg.

Az IPR tulajdonképpen az egyetlen olyan értékelhető nagyságú forrást jelentette az oktatási integráció támogatásában, amelytől rendszerszinten pozitív eredményeket várhattunk. A hazai iskolarendszert érintő beavatkozások hatásvizsgálatával általában nem lehetünk elégedettek, ugyanakkor az IPR eredményességét számos kutatás alátámasztotta, melyeket Varga (2018 jelen kötet) részletesen áttekint. Az IPR a hazai hátránykompenzáló programok közül talán az egyetlen, melynek kedvező hatása kétséget kizáróan empirikusan is bizonyított. Ennek ellenére a 2011–2012-es tanévben pályázhattak utoljára az iskolák erre a támogatásra, illetve a következő tanévben a nyertesek még egy kiegészítő támogatást vehettek igénybe (Nahalka, 2016).

A hátrányos helyzetű tanulókat célzó intézkedéseket tekintve a korábbi integrációs célok helyett jelenleg a korai iskolaelhagyás csökkentése jelenik meg központi célként. A megváltozott kommunikáció ellenére a hátrányos helyzetű tanulók oktatási sikertelenségének alapvető okai alig változtak. Varga (2018 jelen kötet) arra is rámutat, hogy az oktatási integráció támogatása egyben a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik kulcsfontosságú eszköze lenne, ami az IPR jól felépített koncepciójára támaszkodhatna. Összességében tehát egy jól működő rendszer elsorvasztásának lehetünk a tanúi, és jelenleg csak jóval kisebb léptékben találunk olyan lehetőségeket, törekvéseket, amelyek az intézményi szintre fókuszálva a pedagógiai kultúra váltásának elősegítését céloznák.

Az alapkészségek fejlesztése

Az önálló tanuláshoz szükséges készségek (pl. olvasás, matematikai alpműveletek) fejlesztése tekintetében a hazai iskolarendszer gyengén teljesít. Bár a PIRLS és a TIMSS nemzetközi összehasonlító vizsgálatok átlageredményei szerint az élmezőnyben található a magyar negyedikesek (Balászi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012; Szalay, Szepesi és Balázs, 2016), a teljesítményekben mutatkozó különbségek hatalmasak, az európai országok között a legnagyobbak, ráadásul a 15 éves korosztályt mérő PISA-vizsgálatok eredményei szerint ebben az életkorban már az átlagteljesítmények is a nemzetközi átlag alattiak (OECD, 2016). Ezek az eredmények minden bizonnyal erősen összefüggnek a szegregációval, vagyis az egyes iskolák jelentősen eltérő minőségű szolgáltatásával.

Az utóbbi évek fejleményei, így a tantervi rugalmasság csökkentése (pl. a Nemzeti alaptanterv megnövekedett központi előíró, a tananyagot részleteiben is meghatározó jellege), valamint a tanterv követésére erősen fókuszáló ellenőrzési rendszer⁴ kiépítése tovább erősíti a lexikális ismeretekre koncentrációt (CKP, 2016), növelve ezzel a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségeit, illetve indirekt módon erősítve a szelekciós nyomást (Fejes, 2018 jelen kötet).

Az önálló tanuláshoz szükséges készségek fejlettségéhez kapcsolódó probléma felismerését és a pedagógiai kultúra megváltoztatásának ösztönzését szolgálta a nem szakrendszerű oktatás bevezetése. Ennek megfelelően a 2008/2009-es tanévtől a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kellett szervezni az 5–6. évfolyamokon. Garami (2011) kutatása rámutat arra, hogy e megoldás minden bizonnyal elősegíthette a pedagógiai kultúra váltását. Később (2010. évi LXXI. törvény) már csak lehetőségként jelenik meg, majd kikerül a nem szakrendszerű oktatás a jogszabályokból. Vagyis összességében az e területen elindult pozitív változások lehetőségei is elvesztek.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeresség szempontjából lényeges képességeiben megmutatkozó különbségek nem kizárólag az iskola diszfunkcionális működéséből erednek, az eltérő otthoni-családi környezet hatása már az iskolakezdetkor kimutatható (Hricsovinyi és Józsa, 2018 jelen kötet; Józsa, 2004; Kertesi és Kézdi, 2015). A hazai iskolarendszer bizonyos központi képességek esetében konzerválja, sőt felerősíti ezeket a különbségeket. Ugyanakkor a 2015-ben bevezetett kötelező óvodáztatás, valamint a Biztos Kezdet programok várható hatása pozitív, a sikeres iskolakezdethez szükséges képességekben mutatkozó különbségeket vélhetően jelentős mértékben képesek csökkenteni a jövőben (Szilvási, 2011).⁵

Az integrált oktatás hatása az affektív változókra

Az oktatási szegregáció hatásával foglalkozó nemzetközi szakirodalom alapján világos, hogy a szegregált oktatás általában negatívan hat a csoportközi kapcsolatokra a különböző szocioökonómiai státuszú és etnikai háttérű tanulók közötti kontaktusok lehetőségének korlátozásán keresztül. A témakör kutatásával foglalkozó hazai tanulmányok többsége korábban a szegregáció tanulmányi eredményekre gyakorolt hatására fókuszált, ugyanakkor több olyan tanulmány is napvilágot látott az utóbbi években, amely az együttoktatással kapcsolatban az affektív változókra irányult.

Hajdu, Kertesi és Kézdi (2015) 77 település 85 általános iskolájában vizsgált közel 4000 nyolcadikos tanulót. Eredményeik szerint az interetnikus barátságok létrejöttét befolyásolják egyrészt a tanulók iskolai eredményei, másrészt az, hogy a diákok milyen mértékben vannak kitéve az osztályban egymás társaságának. A jól tanuló roma diákoknak szignifikánsan több nem roma barátjuk és kevesebb nem roma ellenségük van a rosszul tanuló roma fiatalokhoz viszonyítva. Lőrincz (2014) kutatása, ami a párválasztás etnikai preferenciáit vizsgálta hét középiskola 44 osztályában, 1224 kilencedik osztályos tanuló mintáján, ugyancsak megerősítette a kontaktusok lehetőségének kedvező hatását. A roma tanulók arányának

⁴ Bár a tanfelügyelet direkt módon nem a tanterv követelményeinek betartására összpontosít, vélhetően az egyik legobjektívebb értékelési szempontként érzékelik a pedagógusok annak ellenőrzését, hogy az előírt ütemben haladnak-e, ami a túlzásfólt tantervek mellett egyértelműen a „tanterv letanításának” szemléletét erősíti.

⁵ E ponton érdemes kiemelni a kilencosztályos általános iskola tervét, ami a közelmúltban többször felmerült. Ez az alapozó szakasz meghosszabbításával akár előrelépést is jelentene attól függően, hogy hová és milyen koncepció szerint illesztenék a plusz tanévet. Ugyanakkor a részletek nem tisztázták, nem egyértelmű, hogy e szerkezeti átalakítás valóban az alapkészségek hiányosságára fókuszálna-e. Emellett a változtatás sikerét számos további olyan tényező befolyásolja, amelynek megvalósulása jelenleg kétséges (l. Radó, 2015 áttekintését).

emelkedése egy osztályban a roma kortárssal való járás elfogadottságának, valamint a roma osztálytársak észlelt szépségének növekedésével járt együtt. Ezek az összefüggések mindkét nem esetében kimutathatók voltak.

Neményi (2018 jelen kötet) kérdőíves kutatásának mintáját két város és a vonzáskörzetükhöz tartozó települések alkották, összesen 611 nyolcadik osztályos tanulóval, akik 20%-a volt roma. Az elemzés a tanulók véleménye alapján vizsgált nem kognitív változókat (osztálylégkör, diszkrimináció, identitáshoz fűződő érzelmek, önértékelés) roma és többségi tanulók körében, többek között az iskola szelekciós gyakorlata és a roma tanulók osztályonkénti aránya alapján kategóriákba sorolt osztályok tanulóinak összehasonításával (szelektáló iskola szegregált osztálya: 30% feletti, szelektáló iskola elit osztálya: 30% alatti, nem szelektáló iskola integrált osztálya: 30% alatti, nem szelektáló iskola párhuzamos osztály nélkül). Általában az elit osztályokban a roma tanulók, míg a szegregált osztályokban a többségi tanulók számoltak be a legkedvezőtlenebb tapasztalatokról. Az integrált osztályokba járó tanulók véleménye jellemzően kevésbé volt polarizált. A roma tanulók a magas romaarányjal jellemezhető közösségekben érzékelnek leginkább pozitív légkört, és e közösségekben erősebb önelfogadásuk, pozitív identitásuk, ami vélhetően az identitást kívülről érő fenyegetések elkerülésének következménye.

Az említett kvantitatív vizsgálatok mellett találunk néhány olyan kvalitatív kutatást, amely deszegregációs folyamatokban érintett tanulókra irányult. E munkák egyértelműen jelzik, hogy az új közösségbe kerülő tanulók olyan vélt vagy valós etnikai konfliktusokkal találkozhatnak, amelyek tudatos megelőzést és kezelést igényelnek (Csempez és Fejes, 2013; Feidschmidt és Vidra, 2011).

Deszegregációs perek és kormányzati hozzáállás

Az utóbbi években két település, Kaposvár és Nyíregyháza roma többségű iskolájának bezárására irányuló per zajlott. A perek közös jellemzője, hogy rendkívüli mértékben elhúzódtak, továbbá az állam inkább bajkeverésnek, mintsem jelzésnek vette a kezdeményezést, nem ítélte el a szegregáló gyakorlatot, sőt a nyíregyházi perben az oktatásért felelős miniszter kiállt a szegregált iskola működése mellett (Balog, 2013). Elméletileg a centralizált Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK, később Klebelsberg Központ, KK) létrehozása akár kedvező hatást is gyakorolhatna az esélyegyenlőségi szempontok érvényesítésére, a folyamatok nyomon követését jogszabály is biztosítja (134/2016. Korm. rendelet), azonban nem ismert olyan nyilvános anyag, amely arra engedne következtetni, hogy a KK bármiféle deszegregációs stratégiával rendelkezne, illetve bármilyen módon kezelni kívánna a problémát.

A nyíregyházi Huszár-telep mellett található általános iskolát 2007-ben az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyermeknek Alapítvány (CFCF) közbenjárására zárták be. 2011-ben a városvezetés és a helyi cigány kisebbségi önkormányzat kérte a görögkatolikus egyházat, hogy a telepen kezdjenek cigány pasztorációs munkát. Ennek részeként az egyház átvette a helyi óvodát, majd a szegregált iskola ismét megnyitotta kapuit. Az iskola 15 tanulóval indult. Az alacsony létszám oka az volt, hogy a roma szülők többsége maradt azoknál a belvárosi iskoláknál, amelyekbe a deszegregáció keretében irányították gyermekeiket (l. Kerülő, 2008). Mindez addig tartott, amíg a gyermekek bejárását el nem lehetetlenítette a helyi önkormányzat a létfontosságú iskolabusz megszüntetésével, ami a gyermekeket a telepről a belvárosi iskolákba szállította. Ezzel a lépéssel gyakorlatilag rákényszerültek a roma családok az egyházi iskolába való átiratkoztatásra. A CFCF első- és másodfokon pert nyert a (re)szegregáló gyakorlat elleni fellépése során, de végül – a pertörténet alapján váratlanul és indokolatlanul – a Kúria engedélyezte az egyházi óvoda és iskola működtetését.

Úgy legitimálták az iskola újraindítását, hogy a szülők nyilatkozatot írtak alá arról, hogy a görögkeleti vallás miatt írárták az iskolába gyermekeiket a szülők, így a szegregáció vádját a szabad vallásgyakorlás vádjával védték ki (l. Kegye, 2018 jelen kötet).

Kaposvár esete egyben a jogérvényesítés nehézségeinek iskolapéldája is. Bár a CFCE által indított, évekig húzódozó szegregációs perben a Legfelsőbb Bíróság 2010-ben megállapította, hogy Kaposvár önkormányzata jogellenesen elkülönítette a Pécsi Utcai Tagiskolában a roma tanulókat, a gyakorlatban semmilyen következménye nem lett az elmarasztaló döntésnek. Az ítélet ugyanis a jogsértő állapot megszüntetésének gyakorlatáról, indikátorairól nem rendelkezett, csak azt mondta ki, hogy a szegregáció megszüntetéséhez végrehajtható terv elkészítése szükséges.⁶ A CFCE 2013-ban újabb keresetet nyújtott be, immár a konkrét deszegregációs terv elkészítését fókuszba állítva. Az alperesek padján ekkor már Kaposvár Megyei Jogú Város képviselőjén kívül az iskola új fenntartójának, a KLIK-nek, a Somogy Megyei Kormányhivatalnak és az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) képviselői is ott ültek. A felperes célja az volt, hogy egy esélyegyenlőségi szakértő által készített deszegregációs tervet fogadtasson el az alperesekkel annak érdekében, hogy az ítélet számon kérhetővé váljon. A Pécsi Ítéltábla 2016-os döntése értelmében az iskolában a 2017–2018-as tanévtől tilos első osztályt indítani. Bár próbálkozások történtek a kaposvári városvezetés részéről – egy alapítványi iskola bevonásával – az ítélet kijátszására, úgy tűnik, az évtizedes per nyugvópontonra jut. A 2017–2018 tanévben már nem indult első osztály, de az alperesek felülvizsgálati kérelemmel fordultak a Kúriához, melyben az ítélet hatályon kívül helyezését, megváltoztatását indítványozták, továbbá a jogerős ítélet végrehajtásának felfüggesztését kérték. A keresetet a Kúria elutasította és megerősítette a korábbi döntését (168 Ora, 2017). A legelső, 2009-re datálható elmarasztaló ítélete óta egy teljes általános iskolai ciklus valósult meg, egy generációnyi fiatalt zárva el a magasabb oktatási minőség lehetőségétől a magyar közigazgatás és állami szereplők ellenállása miatt.

Antiszegregációs Kerekasztal

Áttekintve a szegregáció-deszegregáció témakörét, érdemes kitérni az Antiszegregációs Kerekasztal tevékenységére, mivel a témához szorosan kapcsolódó, rendszeresen hivatkozott és alkalmanként tematizálásra alkalmas kormányzati fórum működésének bemutatása önmagán túl is képet ad az esélyegyenlőségi szakpolitika dinamikájáról. Az EMMI 2013-ban alakította meg az Antiszegregációs Kerekasztalt kormányzati szereplők, kormányzathoz kötődő (háttér)intézmények (pl. KLIK, Nemzeti Pedagógus Kar, Türr István Képző és Kutató Intézet), továbbá egyházi és civil háttérű esélyegyenlőségi szakértők bevonásával.⁷ A Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság által koordinált fórum hatásköre és ügymenete a kezdetektől definiálatlan volt, például éveken keresztül nem határozták meg, milyen rendszerességgel kell üléseznie a kerekasztalnak.⁸

A kerekasztal létrehozásában vélhetően jelentős szerepe volt annak, hogy az EMMI a bevont szakértők együttműködésén keresztül próbálta legitimálni az esélyegyenlőségi teljesítményét. Ezt bizonyítja, hogy számos alkalommal adtak ki sajtóközleményt a hatékony munkavégzésről és a civil szereplőkkel való együttműködéséről, miközben például éveken keresztül napirenden volt a kormányzati szereplők részéről a KLIK Antiszegregációs Koncepciójának ismertetése, de a terv soha nem vált nyilvánossá. A legitimációs szándék csak részben valósulhatott meg, mivel már a harmadik ülést követően két elismert

⁶ Legfelsőbb Bíróság Pfv. IV.21.568/2010/5. sz. ítélete.

⁷ A tanulmány szerzőinek egyike, Szűcs Norbert 2014–2017 között tagja volt az Antiszegregációs Kerekasztalnak.

⁸ Az ügymenettel kapcsolatos anomáliákról bővebben: <https://motivaciomuhely.hu/hu/az-antiszegregacios-kerekasztal-100-napja/>

szakember hagyta ott viharos körülmények között a kerekasztalt (HVG, 2013). Döntésük oka a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciójának – korábban leírt – átalakítása volt, amiben közvetlenül a statisztikák eltorzításának és forráskivonásnak, közvetetten pedig a szegregált oktatási helyzetek elfedésének szándékát vélték felfedezni. Civil szereplők demonstratív szakítása vagy csendes kiválása a későbbiekben is több alkalommal előfordult a kerekasztal története során (HVG, 2016; RSK, 2017). Megítélésünk szerint az Antiszegregációs Kerekasztal működtetésének további oka volt, hogy az Európai Bizottság által a roma gyerekek iskolai szegregációja miatt indított kötelezettségszegési eljárás során fontos érvként használta a kormányzat a fórum létének tényét.

A kerekasztal koordinálói az egyeztetések mellett valós eredmények elérésére is törekedtek. Például létrehoztak egy olyan munkacsoportot, amely operatív feladatokat látott el azzal a célkitűzéssel, hogy legalább két megyei jogú várost beazonosítson, ahol a helyi iskolarendszer és társadalom sajátosságai lehetővé teszik egy sikeres oktatási deszegregációs program elindítását. Azonban némi terepmunkát, illetve egy külső szakértők által készített elemzés véleményezését követően a kezdeményezés elhalt. Ugyanakkor a kerekasztal működése alkalmas volt az információáramlásra, tájékozódásra, egyes témák felkarolására is. Például a térségi iskolaközpontok tervéről, illetve a pedagógushiány volumenéről és dinamikájáról a fórumon kaphattak részletes tájékoztatást a civil tagok, és bár természetlen, de szakmai alapú vita bontakozhatott ki ezekről a témákról. A tanodapályázatok anomáliáihoz kapcsolódó érdekérvényesítő tevékenység hatékonyságához is jelentősen hozzájárult a kerekasztal, mivel a feladatot felvállaló TanodaPlatform több tagja is részt vett a munkában.⁹ Összességében a kerekasztal öt éves működését követően az antiszegregáció kapcsán érdemi előrelépést nem tudott felmutatni.

Civil technikák a szegregáció ellen

Gyakori, hogy a társadalmi problémák megoldását célzó innovációk, jó gyakorlatok a civil szférából érkeznek, hiszen számos nehézség – például az általános kapacitáshiány, instabilitás és bizonytalan pénzügyi háttér – ellenére a civil műhelyek nagyobb rugalmasságot, gondolati szabadságot engedhetnek meg maguknak, mint az állami szereplők. A vizsgált időszakban, megítélésünk szerint, drámai módon aránytalanná vált a civil és az állami szféra teljesítménye a deszegregáció területén, különösen, ha a felhasznált források nagyságrendjét is figyelembe vesszük. Az oktatási szegregáció enyhítését célzó európai uniós forrásokból finanszírozott központi programok minden fejlesztési időszakban működtek, de ezek abszolút értelemben kevésnek (a szegregáció mértéke, kiterjedtsége miatt nagyságrendekkel nagyobb összeget kellene erre a területre fordítani), relatív értelemben viszont soknak és pazarlónak (eredménytelen programok sora valósult meg) bizonyultak. A teljesség igénye nélkül megemlítenék néhány civil hátterű szegregációellenes jógyakorlatot, amelyek tapasztalatai felhasználhatók a jövőben deszegregációs programok előkészítése és megvalósítása során, elsősorban az érintettek tájékoztatását segítve.

A deszegregáció területén a civil kezdeményezések közül a legeredményesebb talán a CFCF volt a kaposvári deszegregációs per évtizedes gondozásával és megnyerésével. A CFCF által indított, majd a Rosa Parks Alapítvány által gondozott Láthatatlan Tanoda ugyancsak említésre érdemes. Abban haladja meg az ismert hátránykompenzáló programokat, hogy már óvodáskorban törekszik a gyermekek bevonására, és kiemelten kezeli az iskolaválasztás témakörét. Józsefvárosi roma gyerekeket támogatva azt próbálják elérni, hogy integrált

⁹ A tanodák számára kiírt európai uniós pályázaton a korábban működő tanodák többsége nem kapott támogatást. A nyilvánvalóan megalapozatlan eredmények ellen fellépve a TanodaPlatformnak sikerült elérnie egy 200 millió forintos gyorssegély és egy 2 milliárd forintos új pályázati kiírás megítélését (I. Fejes és Szűcs, 2016).

oktatást megvalósító iskolába jelentkezzenek vagy iratkozzanak át a mentoráltjaira. Ehhez elmélyült bizalmi kapcsolatra törekszenek a családokkal, részletesen tájékoztatják a szülőket a szegregált oktatás következményeiről, megerősítik őket jogaikban, lehetőségeikben. Az önkéntes munkára alapozott programban iskolaelőkészítő foglalkozásokat, illetve az iskolás korú gyerekeknek fejlesztőprogramokat, szociális támogatást nyújtanak mentorok. Tapasztalataikat az integrált intézményekbe történő beiskolázás kapcsán lenne érdemes disszeminálni (Balogh, 2016).

A jelen tanulmány szerzői által 2007-ben alapított Motiváció Hallgatói Mentorprogram tapasztalatai leginkább a pedagógusképzésben hasznosíthatók. A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs program támogatása érdekében létrehozott kezdeményezés alapvető célja az volt, hogy a Szegedi Tudományegyetemen tanuló hallgatók mentori munkájának megszervezésével elősegítsék a szegregált iskolákból a befogadó iskolákba irányított tanulók beilleszkedését és tanulmányi előmenetelét. A tizenegyedik tanévében tartó program első öt-hat éve értelmezhető deszegregációs beavatkozásként, ezt követően a mentorált tanulók körének természetes fluktuációja miatt egy általános célú hátránykompenzáló tevékenységről beszélhetünk. A program erényének annak kettős fókuszát, azaz a tanulók támogatása mellett a jövőbeli szakemberek hátrányos helyzetű tanulók oktatására való felkészítését, valamint a pedagógusképzés terén az elméleti és a gyakorlati képzés szerves illeszkedését tekinthetjük. A program jövőbeni nagyvárosi deszegregációs intézkedések támogatása céljából könnyen adaptálható, amihez a hasonló kezdeményezések szervezését segítő útmutató jellegű programleírás is rendelkezésre áll (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014).

A Hallgatói Mentorprogram köréből kialakult Motiváció Műhely érzékenyítő társasjátékok segítségével próbál élményszerű és közérthető formában kommunikálni oktatási esélyegyenlőségi kérdésekről, elsősorban középiskolásokat és felsőoktatási hallgatókat megszólítva. A Mentortársasjátékban hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútja követhető nyomon, segítségével átélethető, milyen nehézségekkel kell megküzdenie egy szegénységben élő gyermeknek iskolai karrierje során. A Rendszerhiba egy olyan kooperatív társasjáték, amelyben a játékosok egy elképzelt település szegregálódó oktatási rendszerét próbálják megmenteni az összeomlástól. A különböző karaktereket (pl. pedagógus, iskolaigazgató, polgármester, civil) megszemélyesítő résztvevők megtapasztalhatják, hogy az esélyegyenlőség megteremtése csak számos szereplő együttműködésével jöhet létre, ugyanakkor a szegregáció felszámolható, az integrált oktatás megvalósítható (l. Csemesz, 2016).

Több drámapedagógiai műhely is foglalkozik az oktatási szegregáció kérdéskörével. A Káva Kulturális Műhely Hiányzó padtárs című foglalkozása a részvételi színház eszközeivel dolgozza fel az iskolai szelekció kérdéskörét, elsősorban a középiskolás korosztályt célozva. A foglalkozást az AnBlok Egyesülettel együttműködve, egy társadalomtudományi kutatásra alapozva fejlesztették ki.¹⁰ Az iskolai karrierhez kötődő válságos élethelyzeteket mutatnak be, majd a játékot megszakítva, közösen gondolkodnak a lehetséges megoldásokról a néző-résztevő diákokkal. A darabot a közönség javaslatainak beépítésével és továbbgondolásával játsszák le újra és újra. Szintén a színházi nevelés eszközeivel dolgoz fel az oktatási integrációhoz, befogadáshoz-kirekesztéshez, roma kisebbség és többség viszonyához kapcsolódó kérdéseket a Homo Ludens Project Jégtörő című fórumszínházi előadása,¹¹ a Független Színház Tollfosztás című workshopja,¹² valamint az Escargo Hajója Színházi és Nevelési Szövetkezetnek a Mentortársasra épülő bevonó színháza.

¹⁰ <http://hianyzopadtars.hu/>

¹¹ <http://homoludensproject.hu/projektek/jegtoro>

¹² <http://fuggetlenszinhaz.blogspot.hu/p/szolgaltatasok.html>

A civil szereplők által megvalósított programok elismerését a kormányzati elköteleződés hiányán túl megnehezítette, hogy az említett programokat, kezdeményezéseket többségében olyan források tették lehetővé, amelyek a jelenlegi kormány által támogatott donoroktól (Norvég Civil Alap, Nyílt Társadalom Alapítványok) érkeztek. Többek között ez is közrejátszhat abban, hogy ezek az innovációk nem találtak utat a kormányzati deszegregációs törekvések felé.

Megoldási lehetőségek

Nyilvánvalóan a magyar iskolarendszer extrém mértékű szelekciójának megoldására, az oktatási méltányosság hiányosságainak orvoslására nem vázolható fel egyszerű, rövid távú stratégia. Ugyanakkor a kötet írásai számos – részben ismert (vö. Havas, 2008; CKP, 2016) – utat felvillantanak, melyek megvalósítása jelentős előrelépést jelenthet. A következőkben részben a kötetben olvasható írásokra, részben korábbi munkákra támaszkodva fogalmazzuk meg javaslatainkat a deszegregáció kapcsán.

A tanulók egyenletes eloszlását támogató intézkedések

A centralizált rendszert kihasználva deszegregációs stratégia kidolgozására és monitorozására van szükség a KK részéről. Elsődleges célként kell megjelölni a szegregált iskolák megszüntetését, a hátrányos helyzetű és roma tanulók egyenletes elosztását az iskolák között. Az integrált nevelés feltételeit az első osztálytól kezdődően felmenő rendszerben kell biztosítani minden olyan területen, ahol a tágabb értelemben vett területi szegregációs folyamatok ezt nem teszik lehetetlenné. Javasoljuk, hogy ennek felülvizsgálata, ellenőrzése minden évben kötelező legyen, független szakértői csoportok felállításával. Az esélyegyenlőségen alapuló támogatáspolitikát kell érvényesíteni, többek között az oktatási szegregáció kezelését az európai uniós források lehívásának feltételeként kell megszabni, amihez biztosítani kell a hátrányos helyzetű tanulóknak vonatkozó adatok megbízhatóságát. A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű jogi kategóriája alig alkalmas jelenleg a szegregációs folyamatok nyomon követésére, ezért a korábbi definíció finomhangolt visszaállítása, illetve ennek megvalósításáig – kármentő megoldásként – a szülők iskolai végzettségének és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény státuszának követése javasolt.

A szegregált iskolák kialakulását több tényező befolyásolja, eltérő mintázatok azonosíthatók az egyes térségek, települések esetében, így különböző stratégiák javasolhatók a szegregáció felszámolása tekintetében is. A stratégiák tipizálásának talán legnyilvánvalóbb lehetősége a nagyobb, többiskolás települések, valamint az egy-két iskolával rendelkező kistelepülések közötti különbségtétel. Vagyis megkülönböztethetők azok a települések, ahol elsősorban a szabad iskolaválasztás lehetőségén alapul a szegregáció, valamint azok a kistelepülések, ahol a lakosság összetételének központi szerepe van a szegregációban. E tipizálás nem alkalmazható automatikusan minden településre, bár a helyzetelemzés módszertanában részben egységes szempontrendszer érvényesíthető (l. Szűcs, 2018b jelen kötet).

A *többiskolás településeken* alapvetően két megoldással lehet a tanulók családi háttere szerinti megfelelő arányokat elérni. A *nyitás* a szegregált iskola vonzóvá tételét, kinyitását jelenti a jobb pozíciójú szülők gyermekei körében (pl. mágnesiskolák az USA-ban, melyek például infrastrukturális fejlesztéssel, tehetséggondozó programokkal vonzzák egyszerre a különböző társadalmi pozíciójú családok gyermekeit). E megoldás jelentős anyagi ráfordítást igényel és megtérülése is kétséges, hiszen nincs garancia arra, hogy valóban vonzóvá válik az iskola. Vélhetően ez inkább preventív jelleggel, illetve legfeljebb a közvéleményben még nem „rossz” iskolaként elhíresült, a szegregálódás útjának elején tartó intézmények esetében

lehetséges.¹³

A másik megoldás a *zárás*, azaz a hátrányos helyzetű tanulók átirányítása kedvezőbb státuszú közösségekbe, például iskolabezárással, iskolák összevonásával, valamint az iskolakörzetek átrajzolásával, melynek során a hátrányos helyzetű tanulók egyenletes iskolák közötti elosztása kiemelt cél (pl. jelen kötetben: Bakó és Horlai, 2018; Szűcs, 2018a; Szűcs és Kelemen, 2018). Berényi (2018 jelen kötet) írásából e ponton arra az összefüggésre hívjuk fel a figyelmet, hogy a magyarországi szelekciós jelenség abban a tekintetben unikális, hogy nemcsak a szülők, hanem az iskolák is válogatnak leendő tanulóik között. Utóbbi mechanizmusokról viszonylag keveset tudunk (l. kivételként: Berényi, Berkovits és Eröss, 2008), ennek részletesebb feltérképezése és e téren az iskolák lehetőségeinek szűkítése és felelősségre vonása mindenképpen javasolható.

A *kistelepüléseken* az intézményrendszer racionalizálásán keresztül, a költséghatékonyságot is növelve, a kínálati oldal csökkentésével, főként a szegregált kistelepülési iskolák bezárással lehetne az integrációt erősíteni (l. Radó, 2018 jelen kötet). A rendszerváltást követően csökkent a tanulók létszáma, ezt nem követte hasonló arányban az iskolák számának csökkenése. Számos intézmény működik kihasználatlanul, pazarlóan, alacsony minőségű oktatást kínálva. Elsősorban olyan kistelepüléseken jellemző ez, ahol a roma tanulók szegregációja is erős. Bár a kormányzati tervek között felbukkant a kisiskolák egy részének bezárása, másik részének megerősítése a tanulók iskolaközpontokba irányításával (HVG, 2017), de a terv kapcsán esélyegyenlőségi szempontok érvényesítése eddig nem merült fel. Az előzetes – egyébként nem nyilvános – egyeztetések során a térségi iskolahálózat intézményeinek kiválasztásában nem játszottak szerepet antiszegregációs szempontok, s egyáltalán nem ismertek elemzések a terv szegregációra gyakorolt hatásáról. Kijelenthető, hogy a szükségesnek tűnő és áttörés lehetőségével kecsegtető program esélyegyenlőségi szempontokat figyelmen kívül hagyó megvalósítása tragikus hatással járna szegregációellenes szempontból.

A kistelepülések iskoláinak bezárása szükségessé tenné számos térségben egy iskolabusz-hálózat létrehozását, ami más módokon is elősegítheti a deszegregációt. Egyrésztől kistelepülések között is lehetővé teheti a tanulók egyenletes elosztását egy-egy térséget egységként kezelve, egy-egy központi településen nagyobb intézményeket létrehozva. Másrésztől az intézményrendszer átszervezésének megítélését kedvezően befolyásolhatja a szülők körében, amennyiben a jelenleg számos családot megterhelő utazási költségeket átvállalná az állam.

Meg kell szüntetni továbbá azokat a lehetőségeket, amelyek a szelekciót erősítik. Ki kell vezetni a társadalmi szintű előnyöket nem kínáló szerkezetváltó gimnáziumokat (l. Gurzó és Horn, 2015) és hídprogramokat. Az iskolák közötti szegregáció csökkentésével párhuzamosan az iskolán belüli szegregáció felszámolását el kell indítani, jogi garanciákkal megakadályozva, hogy az általános iskolában olyan programokat indítsanak, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók osztályok közötti arányos elosztását akadályozzák (pl. tagozatok).

A pedagógiai kultúra váltásának segítése

Javasolható egyrésztől, hogy a pedagógusjelölteket felkészítő gyakorlóiskolák közé olyan iskolák kerüljenek, amelyek integrált oktatást folytatnak, másrésztől a jelenlegi gyakorlóiskoláknak fokozatosan részt kellene vállalniuk az integrált oktatásból, növelve a

¹³ A nyitás stratégiájának legnagyobb veszélye, hogy a szegregáció támogatói e stratégiára hivatkozva bármennyire legitim módon fenntarthatják az elkülönítő gyakorlatot. E – jogkövető társadalmakban egyébként érvényes – megoldás lehetőségének felismerése már odáig vezetett, hogy extrém alacsony oktatási színvonalú, minimális többletforrással ellátott gettóiskolát próbáltak a döntéshozók egy jövőbeni mágnesiskolaként legitimálni.

hátrányos helyzetű tanulók arányát. Utóbbi megoldás kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ezen iskolák tarthatnak a legkevésbé a lábbal szavazástól, vagyis a középosztály bojkottjától. Körülményeiket, felszereltségüket, presztízsüket tekintve általában előnyös helyzetben vannak, így kifejezetten alkalmasak arra, hogy az integrált oktatás „jó példái” legyenek, és felmenő rendszerben növeljék a hátrányos helyzetű tanulók arányát, kihasználva akár a pedagógusjelöltek többletmunkáját a jelentkező többletfeladatok kapcsán (l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014).

Az osztatlan tanárképzésben a tervek szerint két félév a gyakorlati felkészítésre fókuszál, vagyis a gyakorlatszerzés lehetőségei – legalábbis az időbeni kereteket tekintve – jelentősen bővültek. Ugyanakkor ennek tartalmáról, részleteiről eddig alig esett szó. Javasolható a pedagógusjelöltek hátrányos helyzetű tanulók támogatásával kapcsolatos tevékenységekbe való bekapcsolása, hátránykompenzáló programokba való bevonása. Tudott, hogy a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati képzésének párhuzama számos előnyt kínálhat a tanárrá válás szempontjából (pl. Fejes és Szűcs, 2013a; Kimmel, 2007), így ajánlható még a gyakorlati félévek előtt további lehetőségek felkínálása a hallgatóknak (pl. tanodákban, mentorprogramokban, l. Fejes, Kelemen és Szűcs, 2014; Lencse, 2016; Szűcs, 2016). A szegregált iskolák pedagógushiányának csökkentése érdekében ösztöndíjrendszerre van szükség azon pedagógushallgatók számára, akik olyan területeken vállalnak feladatellátást, ahol magas a szegény, roma tanulók aránya.¹⁴

Az Integrációs Pedagógia Rendszer pozitív eredményei egyértelműek, a pedagógiaikultúráváltás lehetőségének megteremtése és a tanulók eredményességének javítása terén (Varga, 2018 jelen kötet), de emellett a tapasztalatok szerint egy-egy település egészének oktatási rendszerében is elindított kedvező változásokat (l. jelen kötetben: Neumann, 2018; Szűcs, 2018a). Az IPR kivezetésével a legnagyobb költségvetésű és legfontosabb lehetőség tűnt el az oktatás méltányosságának javítását célzó pályázatok közül. Bár számos olyan új pályázati forrás (pl. ösztöndíjprogramok, tanoda, roma szakkollégiumok) is megjelent, illetve elterjedt az utóbbi években, amely jelentős erőforrásokat biztosít a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók támogatására, ezek alig érintik a strukturális problémákat, így a szelekció problémáját, és a prevenció helyett jellemzően viszonylag szűk körben az oktatási rendszer által okozott hátrányok enyhítésére fókuszálnak. Az IPR újraélesztése egyértelműen szükségesnek tűnik az oktatási integráció támogatásához.

Kivételes esetekben, amennyiben a körülmények nem teszik lehetővé – elsősorban településszerkezeti adottságok miatt – egy-egy településen a szegregált iskolák megszüntetését, abban az esetben a minőségi oktatás feltételeinek magas szintű megteremtésére kell törekednie az államnak. Ez az átlagosnál jelentősebb ráfordítást igényel (pl. képzett pedagógusok, kiegészítő munkaerő). Tanuló szervezetként kezelve, szakmai és pénzügyi autonómiát biztosítva szükséges az intézményeket fejleszteni, valamint bizonyítottan működő módszereket kínálni számukra. Hazai kontextusban erre leginkább a Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2015) kínálhat példát. Megjegyezzük, létezik a program elterjesztésére vonatkozó kormányzati terv Komplex Alapprogram (KOALA) elnevezéssel (Csejk, 2017), ugyanakkor ez nem egy deszegregációs stratégia részeként jelenik meg. Ennek hiányában inkább úgy tűnik, mintha a szegregáció konfliktusokkal

¹⁴ A Klebelsberg Képzési Ösztöndíj Program indirekt módon lehetőséget ad erre, de hatékonysága nem ismert. Pozitívum, hogy 2018. január 1-től a nehéz körülmények között végzett munkáért pótlék jár a pedagógusoknak. Kritikaként fogalmazható meg egyrészt, hogy a pótlék mértéke vélhetően nem lesz elegendő arra, hogy jelentősen befolyásolja a pedagógushiányt; másrészt a pótlék előírt feltételei (20/2012. (VIII. 31.) EMMI-rendelet, 172. §) miatt számos esetben a fenntartó hibájából éppen a szegregált iskolák pedagógusai maradhatnak ki ebből a lehetőségből.

kísért felszámolásának helyettesítéseként, elsősorban kommunikációs célokat szolgálva jelenne meg a program.¹⁵ Emellett az eddig napvilágot látott tervek inkább kényszerként, mint lehetőségként kezelik a program terjesztését (pl. előre meghatározták, hogy 1500 iskola pedagógusait képzik ki), ami a program sikerét alapvetően veszélyeztetheti (l. Halász, 2016).

Az affektív változókra vonatkozó hazai vizsgálatokból kirajzolódik, hogy az integrált oktatás által a roma és többségi gyermekek és fiatalok közötti kapcsolatok javíthatók, míg az etnikai szegregáció a személyközi konfliktusokat etnikai színezettel ruházhatja fel (l. Neményi, 2018 jelen kötet). Emellett a roma tanulók tanulmányi eredményét támogató programok erősíthetik az interetnikus kapcsolatokat, amennyiben a kontaktus lehetőségei adottak az osztályban. Ugyanakkor az integrált oktatásban részesülő, különösen az elit iskolákba járó, valamint a deszegregációs folyamatok megvalósítása során új közösségbe kerülő roma tanulók esetében kiemelt figyelmet igényel a többségtől eltérő etnikai háttérrel összefüggő problémák kezelése, az identitáshoz fűződő érzelmek szem előtt tartása. A kutatási eredmények egyértelművé teszik, hogy szükség lenne olyan programokra, főként az integrált iskolákban, amelyek a roma tanulók identitásának erősítésére fókuszálnak. A multikulturális tartalmak terjesztését rendszerszinten ösztönözni kell, mindenekelött az ehhez szükséges tartalmak előállításával, majd a pedagógusok képzésével.

Záró gondolatok

Bár 2002 és 2010 között jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szelekció, szegregáció mérséklésére, komoly sikerekről nem, mindössze kis lépésekről beszélhetünk (l. jelen kötetben: Radó, 2018; Varga, 2018). A 2010 óta eltelt időszakban inkább visszalépésnek lehetünk tanúi az integráció ügyében. Egyrészt a korábbi törekvések elhaltak, másrészt újabb szegregációs mechanizmusok jelentek meg, illetve korábbiak felerősödtek. Az oktatási méltányosság ügyében tapasztalható problémák nem új keletűek, évtizedek óta jelen vannak, ugyanakkor a 2010-től induló átalakítások következtében már nemcsak a 2000-es évektől ismertté vált egyenlőtlenségek enyhítése, hanem az utóbbi években indított változások hatásának tompítása is szükségesnek látszik.

Hosszú ideig evidenciának tekintették az oktatási esélyegyenlőséggel foglalkozó hazai szakemberek, hogy az oktatási méltányosság ügye nem tartozik azon témakörök közé, amely a közvélemény szélesebb körének figyelmére tarthatna igényt, emellett úgy vélték, ezek támogatása a döntéshozók részéről inkább politikai kockázatokat rejt. Ugyanakkor az elmúlt években számos olyan oktatáspolitikai döntés született, amely kapcsán egyértelművé vált, hogy a közvélemény vagy a pedagógustársadalom számottevő része nem támogatja vagy legalábbis erősen vitatja azokat (pl. egész napos oktatás, tankönyvpiaci államosítása, korábbinál kötöttebb tanterv, központi iskolafenntartó létrehozása, pedagógusi életpályamodell, 32 órás kötelező iskolai benntartózkodás). Ezek fényében a politikai kockázatokra való hivatkozás egyre kevésbé tűnik releváns érvnek, vagyis napjainkban inkább az elköteleződés hiánya szab gátat a deszegregációs intézkedéseknek. Megjegyezzük, hogy az integrált oktatást támogató szakpolitika hiányán, a manifeszt és látens szegregációs szándékok érvényesülésén túl a mainstream oktatáspolitikai számos új intézkedése (pl. tankötelezettség 16 éves korra csökkentése, szakképzés átalakítása, gimnáziumi képzés férőhelyeinek csökkentése, középfokú nyelvvizsga követelménye a felsőoktatási felvételnél) érinti kedvezőtlenül a hátrányos helyzetű gyermekeket, fiatalokat (l. részletesen: Ferge, 2015; CKP, 2016).

¹⁵ Több sajtóhír is napvilágot látott már, amely egy szegregáció elleni komplex tervről beszél (Kacsóh, 2017), ugyanakkor nyilvános dokumentum nem olvasható a tervről.

Látva az oktatáspolitikai elköteleződés hiányát, jelenleg alig marad más remény az előrelépésre, mint egy-egy település szelekciós mechanizmusait mérséklő törekvések megvalósítása, melyek egyrészt mintát kínálhatnak, valamint egy jövőbeli oktatáspolitikai fordulatot követően szélesebb körben is hatást gyakorolhatnak. Kertesi és Kézdi (2014) elemzése szerint a helyi oktatáspolitikai számottevő mértékben befolyásolhatta az adott településen az oktatás méltányosságát, és példákkal bizonyítható, hogy egy-egy többszörös település jelentősen csökkentheti a helyi iskolarendszerben a szelekciót (l. jelen kötetben: Neumann, 2018; Szűcs, 2018a; Szűcs és Kelemen, 2018). Bár szűk mozgástérrel, de ezekben a folyamatokban civil közreműködők is jelentős szerepet vállalhatnak (l. Balogh, 2016; L. Ritók, 2018 jelen kötet; Fejes és Szűcs, 2013b).

Batiz és Bernáth (2018 jelen kötet), valamint Szűcs (2018b jelen kötet) írása e települési szintű oktatási deszegregációkhoz kínál kapaszkodókat. A többszörös települések egy része a deszegregációs intézkedések megvalósításához elméletileg részletes tervvel rendelkezik, ugyanakkor Méreiné, Málóvics és Juhász (2018 jelen kötet) elemzése szerint a 23 megyei jogú város esetében ezek minősége rendkívül heterogén, és általában nem alkalmasak arra, hogy jelentős előrelépést generáljanak. Ugyanakkor a szerzők antiszegregációs tervek elemzéséhez felvázolt szempontrendszer további segítséget jelenthet az oktatási deszegregáció települési szintű megvalósításának tervezésében.

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 projekt támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során *Fejes József Balázs* Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- 168 Óra (2017): Precedensértékű ítélet született, a Kúria is kimondta, hogy jogsértő, amit Kaposvár a roma gyerekekkel művel. *168 Óra Online*, 2017. 10. 04. <http://168ora.hu/kaposvar-roma-szegregacio-kuria-itelet-szita-karoly/>
- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitérősek. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Balászi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balog Zoltán (2013): A nyíregyházi huszártelpei iskola védelmében tanuskodott Balog Zoltán. Balog Zoltán honlapja, <http://www.balogzoltan.hu/a-nyiregyhazi-huszartelpei-iskola-vedelmeben-tanuskodott-balog-zoltan/>
- Balogh Bea (2016): Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 241–245.
- Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 367–384.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbégtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Civil Közoktatási Platform (2016): *Kockáskönyv. Kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.

- Csejk Miklos (2017): Palkovics László: Nagy ugrást várok az oktatás minőségében. *Magyar Idők Online*, 2017. 09. 12. <http://magyaridok.hu/interju/palkovics-laszlo-nagy-ugrast-varok-az-oktatas-minosegeben-2197540/>
- Csemesz Péter (2016): Mentortársas és Rendszerhiba. *Tani-tani Online*, 2016. 12. 14. <http://www.tani-tani.info/mentortarsas-es-rendszerhiba>
- Csemesz Péter és Fejes József Balázs (2013): A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. 191–203
- Cseres-Gergely Zsombor és Molnár György (2014): Közmunka, segélyezés, elsődleges és másodlagos munkaerőpiac. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 204–225.
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013a): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 171–188.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2013b, szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2014): *A TanodaPlatform jelentése az EFOP – 3.3.1.-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyazat_jelentes.pdf
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. SZTE JGYPK, Szeged.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.
- Ferge Zsuzsa (2015): Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen. 141–170.
- Gábos, A. és Tóth, I. Gy. (2017): Recession, Recovery, and Regime Change: Effects on Child Poverty in Hungary. In: Cantillon, B., Chzhen, Y., Handa, S. és Nolan, B. (szerk.): *Children of Austerity: Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries*. Oxford University Press. 118–145.
- Garami Erika (2011): Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 61. 8–9. sz. 2–66.
- Gurzó Klára és Horn Dániel (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. Egy közpolitikai kísérlet tanulságai. *Közgazdasági Szemle*, 57. 10. sz. 1070–1096.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere, 2015*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Hajdu, T., Kertesi, G. és Kézdi, G. (2015): High-Achieving Minority Students Can Have More Friends and Fewer Adversaries Evidence from Hungary. *Budapest Working Papers on the Labour Market*, 17. 7. sz. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1507.pdf>
- Halász Gábor (2016): Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In: Ugrai János és Varga Attila (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Miskolci Egyetem. Budapest. 9–42.

- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.
- Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
- HVG (2013): Kiborult a bili Balog ünnepe kerekasztalán. *HVG Online*, 2017. 07. 11. http://hvg.hu/itthon/20130711_Balog_Heindl_roma_szegregacio
- HVG (2016): Faképnél hagyta Balogékat egy újabb oktatási szakember. *HVG Online*, 2016. 01. 13. http://hvg.hu/itthon/20160113_Kirakatszervezette_valhat_Balog_kerekasztal
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- K. Nagy Emese (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. http://komplexinstrukcio.hu/files/KIP_I_II.pdf
- Kacsóh Dániel (2017): Cselekvési koncepció a szegregáció ellen. *Magyar Hírlap Online*, 2017.12.06. http://magyarhirlap.hu/cikk/104965/Cselekvesi_koncepcio_a_szegregacio_ellen
- Kegey Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 233–247.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16. 6. sz. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 12–29.
- Kerülő Judit (2018): A tiszavasvári helyzet. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 301–319.
- KFIB, Romaversitas és CFCF (2015): Ne tegyen különbséget az állam a különféle iskolafenntartók között. Civilek a Költségvetésről, http://kfib.hu/uploads/Civilek_koltsegtetesrol/CFCF_Romaversitas.pdf
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–172.
- Központi Statisztikai Hivatal (2015): Oktatási adatok, 2014/2015. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2016): Oktatási adatok, 2015/2016. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): Oktatási adatok, 2016/2017. *Statisztikai Tükör*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf>
- L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalú. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 201–210.
- Lannert Judit, Németh Szilvia és Szécsi Judit (2018): Szegregáló deszegregáció? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 285–300.
- Lencse Máté (2016): Önkéntesekre alapozott tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 41–45.
- Lőrincz László (2014): A magyar középiskolások párválasztási preferenciái: a roma-nem roma heterogenitás hatása. *Szociológiai Szemle*, 24. 2. sz. 47–64.

- Mayer József és Vigh Sára (2016): Prevenációs intézkedés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. In: Mayer József (szerk.): *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–112.
- Méreiné Berki Boglárka, Málóvics György és Juhász Judit (2018): A hazai antiszegregációs tervek értékelése Amartya Sen képességszemlélete alapján. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 385–402.
- Nahalka István (2016): Esélytelen esélyegyenlőség – Az IPR tündöklése és bukása. Kézirat. CKP, Budapest. <https://drive.google.com/file/d/0ByNEJmfFRyJwemZjZHJzckRkaDRuRVpLRW5ITmxYWXFHRhV/view>
- Neményi Mária (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 89–109.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing, Paris.
- Radó Péter (2015): A kilencosztályos általános iskoláról. *Tanít-tani Online*, 5. 2015. 02. 08. http://www.tani-tani.info/a_kilencosztalyos_altalanos_iskolarol
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- RSK (2017): További két civil szakember lépett ki Balog Zoltán Antiszegregációs Kerekasztalából. *RSK Online*, 2017. 04. 19. <http://romasajtokozypon.hu/tovabbi-ket-civil-szakember-lepett-ki-balog-zoltan-antiszegregacios-kerekasztalabol/>
- Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *TIMSS 2015 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósulása. In: Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária és Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig. A koragyermekkorai nevelés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 28–70.
- Szűcs Norbert (2016): Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 46–57.
- Szűcs Norbert (2018a): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert (2018b): Deszegregációs tervek előkészítésének és megvalósításának módszertana sokiskolás településeken. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 355–365.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23. 3–4. sz. 134–137.
- Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67–87.
- Zolnay János (2018): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 211–231.