



A szociális kompetenciák a hátránykompenzációban, valamint a hátránykompenzáció elvei és gyakorlata az oktatásban Magyarországon a 21. században

Bihari Ildikó – Kovács Judit – Tibori Timea

BIHARI ILDIKÓ: Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, MTA–DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségekben Kutatócsoport; bihari.ildiko@arts.unideb.hu

KOVÁCS JUDIT: Debreceni Egyetem, Szociál- és Munkapszichológiai nem önálló Tanszék, MTA–DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségekben Kutatócsoport; kovacs.judit@arts.unideb.hu

TIBORI TIMEA: HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA–DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségekben Kutatócsoport; timeatibori@gmail.com

ABSZTRAKT A jelen összefoglalóban megvilágítjuk, hogy a szociális kompetenciák fejlesztése a hátránykompenzáció egész rendszerében kulcsfontosságú, mert az egyén szociális kompetenciáinak fejlesztésével javulnak az esélyei a társadalmi érvényesülésben, például a jobb kommunikáció vagy a fejlettebb önszabályozás révén. Az oktatáspolitikának az esélyegyenlőség biztosítása és a hátránykompenzáció működtetése igen fontos feladata. Miközben a hátránykompenzáció nemcsak maguknak a hátrányos helyzetű személyeknek, de az egész társadalomnak nyilvánvalóan közös érdeke, a megvalósítás alapelveiről és hogyanjáról élénk szakmai diskurzus folyik. A személyre szabott figyelem, a személyes erények és erősségek észrevétele és elismerése, és a boldoguláshoz szükséges, de a hátrányba született személy által nem birtokolt kompetenciák, társas kompetenciák fejlesztése nélkül, és a mindehhez szükséges bőséges erőforrások biztosítása nélkül, pusztán a csoport-alapú lemaradások némi kompenzációjába fektetett erőfeszítés nem képes meghozni a hátrányos helyzetből való tényleges kiemelkedést és növekedést.

Kulcsszavak: leszakadó társadalmi csoportok, hátrányos helyzetű gyermek, szegregáció, integráció, inklúzió, esélyegyenlőség, oktatás

Social competences in disadvantage compensation, and the principles and practice of disadvantage compensation in education in Hungary in the 21st century

ABSTRACT In this summary, we clarify that the development of social competences in the entire system of disadvantage compensation is crucial, since the development of an individual's social competences, such as better communication skills and more advanced self-regulation skills, improves his chances of social success. Ensuring equal opportunities and operating disadvantage compensation is a very important task of education policy. While disadvantage compensation is obviously in the common interest not only of the disadvantaged persons themselves, but of the entire society, there is a lively professional discourse on the basic principles and methods of implementation. Without personalized attention and the recognition of personal virtues and strengths, and without the development of social competences necessary for success, and without providing the abundant resources necessary for all of this, merely investing some effort into the compensation of group-based lags is not able to bring about a real emergence and growth from the disadvantaged situation.

Keywords: detached social groups, disadvantaged children, segregation, integration, inclusion, equal opportunities, education



BEVEZETÉS

Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségekben nevű, az MTA által támogatott közoktatási kutatócsoportunk a hátrányos helyzetű régiókban működő falusi kisiskolák alsó tagozatosainak hivatott kidolgozni egy szociokulturális lemaradásukat kompenzáló, tudományos bázison nyugvó fejlesztő programot. E tanulmányban a szociális kompetenciáknak a szociokulturális hátrányban betöltött szerepe van a középpontban, és az, hogy az esélyegyenlőség biztosításának szándékával az utóbbi 20-30 évben a mindenkori oktatáspolitikai milyen elveket, szabályozásokat, gyakorlatokat munkált ki.

A jelen összefoglalóban először röviden megvilágítjuk azt, hogy a hátránykompenzáció egész rendszerében hol a helye a szociális kompetenciák fejlesztésének. Rámutatunk, hogy az egyén szociális kompetenciáinak fejlesztésével hogyan javulnak az esélyei a társadalmi érvényesülésben. Utána pedig az esélyegyenlőség szempontjából kulcsfontossággal bíró közoktatási irányelveknek a rendszerváltástól számított alakulását tekintjük át, és az azok megvalósításáról folytatott szakmai diskurzust. Végül pedig számba vesszük a fejlesztő célkitűzéseink megvalósítását nehezítő akadályokat, és az azok megvalósítását támogató erősségeket.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK ÉS FEJLESZTÉSÜK SZEREPE A TÁRSADALMI ESÉLYEGYENLŐSÉG KIVÍVÁSÁBAN

Az oktatásban a 2000-es évek elejétől paradigmaváltás következett be, a „kompetencia alapú, kompetencia dominanciájú pedagógiai kultúra, iskola” (Nagy 2007: 8) vált iránymutatóvá. Az oktatáskutatók a személyiségfejlesztés komplex stratégiáiról beszéltek, melyek nemcsak a kognitív kulcskompetenciákat fejlesztik, de a szociális kompetenciákat is. A szociális kompetenciák fejlesztésének közismert eszközeként honosodott meg például a csoportos és kooperatív tanulás (Nagy 2007, 2008).

De hogyan is határozhatjuk meg szabatosan, hogy milyen kompetenciák tartoznak a szociális kompetenciák körébe? A társas (szociális) kompetencia a kölcsönösen kielégítő interperszonális kapcsolatok folytatásának a képessége barátságos viselkedésen, együttműködésen, reakciókészségen keresztül, társas felelősségvállalással (Barry – Wigfield 2002). Chen és French (2008) a kezdeményezés (iniciatíva) és a fegyelmezetség (kontroll) komponensekre tagolja a társas kompetenciákat. A kezdeményezés a társaságban való oldott, barátságos részvétel képessége, melyben a személy, a gyermek, nem fél kifejezni szándékait, megosztani gondolatait, válaszolni a hozzá intézett kérdésekre. A fegyelmezetség arra utal, hogy a személy, a gyermek, képes határt szabni indulatainak, fékezni tudja saját késztetéseit a másokhoz való alkalmazkodásban.

A hátrányos helyzetű gyerekek társas kompetenciái rosszabbak (Foster et al. 2005, Vernon-Feagans et al. 2016). Itt messze nem csak pusztán a szegénységből eredő hátrányra gondolunk, noha az önmagában is nagy hátrány, hanem a szegénységhez szorosan kapcsolódó iskolázatlanságra, devianciákra, rendezetlen és konfliktusos családi helyzetre és az ebből adódó stresszre is (Huston – Bentley 2010). A hátrányos helyzetű gyerekek kommunikációs készségei rosszabbak, nyilvánvalóan kevesebb választékos beszédet hallanak, továbbá a gazdasági és kulturális hiányok a társas kompetenciák szempontjából fontos nevelési eszköztár szegénységével is együtt járnak. Egy szegény családban az otthon elérhető könyvek száma csekély,



ebből adódóan kevesebbet olvasnak a szülők maguk is, illetve a gyerekeiknek is, valamint kevesebb fejlesztő játékot is játszanak velük (Foster et al. 2005). Mindemellett a hátrányos helyzetből sokszor következő feszültségeknek, veszekedéseknek, a koragyerekkori kaotikus viszonyoknak a szegénységen túli hatásai is vannak, ami a gyengébb önszabályozásban, impulzív viselkedésben, fegyelmezetlenségben mutatkozik meg (Vernon-Feagans et al. 2016). Rosszabb társas készségekkel a gyerekek az iskolában kevesebb elfogadásra számíthatnak, úgy a társaiktól, mint a pedagógusoktól. Az iskolától jó élmények hiányában könnyen elidegenednek, tanulmányi teljesítményük elmarad a jobb társas kompetenciákkal bíró gyerekekétől (Ladd 1999, Bierman 2004, Buhs et al. 2006, Zolkoski – Bullock 2012).

A hátrányos helyzetből fakadó lemaradás behozásában a társas kompetenciákat a legfontosabbnak nevezik meg, úgy az érintett gyerekek és fiatalok, mint az ő fejlesztésükkel foglalkozó szakemberek (Ruhr – Fowler 2022). A jó társas kompetenciájú gyerekek úgy a felnőttekkel, mint a kortársakkal jó kapcsolatokat tudnak ápolni, a fejlett társas kompetencia segíti a családhoz, az iskolához, a nagyobb közösséghez való kapcsolódást is. Az esélyegyenlőség munkálásában a társas kompetenciák fejlesztésének tehát nyilvánvaló, hogy hiánypótló szerepe és kiemelt jelentősége van.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK A NEMZETI ALAPTANTERVBEN

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) kiemelt hangsúlyt helyez a diákok szociális kompetenciájának (szociális ismeretek, képességek, készségek, motívumok rendszerének) fejlesztésére. A NAT a 2003-as módosítása óta a fejlesztendő kulcskompetenciák egyikeként határozza meg a szociális kompetenciákat, melyet kezdetben „szociális és állampolgári kompetencia”, majd „személyes és társas kapcsolati kompetenciák” néven neveznek meg (Dancsó 2005, Gelencsérné Bakó 2014, Katona 2020). A NAT jelenleg is az iskolai nevelés-oktatás céljaként nevezi meg a kulcskompetenciák fejlesztését, melyek nélkülözhetetlenek a személyes fejlődéshez, az aktív állampolgári létehez, a munkához és a társadalmi integráltsághoz egyaránt (Gelencsérné Bakó 2014). A NAT-ban meghatározott kulcskompetenciák összhangban vannak az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciákkal (Katona 2020). A hazai és a nemzetközi dokumentumokban egyaránt szerepel, hogy az iskola a szociális kompetenciák fejlesztésével erősítse a személyiség kibontakozását, a szűkebb és tágabb környezettel való kapcsolatot, a kiegyensúlyozott társas kapcsolatot, a megfelelő viselkedés kialakítását, melyek elősegítik a társadalmi együttélést és a társadalmi beilleszkedést egyaránt (Gelencsérné Bakó 2014, Katona 2020).

Kasik (2006) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy bár a Nemzeti Alaptantervben és a helyi pedagógiai programokban a szociális kompetenciák fejlesztése hangsúlyosan szerepel, a köznevelési intézmények gyakorlatában az ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére irányuló pedagógiai tevékenységek gyakran másodlagosak, illetve melléktermékként jelennek meg. Az intézményeket egyre több bíráló érzi, hogy a nevelő munka nem elég eredményes a szociális kompetenciák fejlesztésében és a készségfejlesztő programokat az iskolák sokszor csak részben tekintik az iskolai oktató-nevelő munka szerves részének. Mindezen állítását azzal is igazolja, hogy egyre több diáknál jelennek meg a pszichés problémák, a devianciák és az interperszonális problémák, melyek hátterében részben a szociális kompetenciadeficit állnak.



Nahalka (2020) a Nemzeti Alaptanterv legújabb, 2020-as változatát nevezi korszerűtlennek bírálatában. Részben azért, mert az egységes tananyag és a diákok túlterhelése gátolja a kompetenciafejlesztést, és a deficitek mérséklésére való fejlesztő tevékenység helyett a hagyományos frontális oktatás alkalmazására kényszerülnek a pedagógusok. Részben pedig azért, mert noha már a 2003. évi NAT-októl kezdődően megjelennek a NAT-ban a pedagógiában korszerűnek tartott kulcskompetencia-fejlesztő általános megfogalmazások, a hatékony fejlesztést szolgáló tanulói aktivitás erősítése, a differenciálás, valamint a projektpedagógia és egyéb kompetenciafejlesztő módszertani elemek a gyakorlatban csak korlátozottan tudnak érvényesülni és/vagy méltatlanul kevés figyelmet kapnak.

Nemzetközi és hazai kutatások is igazolják, valamint a Nemzeti Alaptanterv is felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatásban a kognitív és szociális kompetenciák egymás mellett jelennek meg, egyik hatással van a másikra, ebből adódóan a fejlesztéskor szorosan összetartozó területek (Kasik 2006, Dancsó 2005). Ezt a kapcsolatot a hazai közoktatásnak sokkal inkább ki kellene használnia (Kasik 2006), együttes rendszerben fejlesztenie az iskolában és ezáltal válhatna az egyén a társadalom aktív és hasznos tagjává (Dancsó 2005).

Posztívan értékeljük azonban, hogy az utóbbi időben egyre több tanulmány jelenik meg a NAT szociális kompetencia fejlesztésre irányuló feladatainak lehetséges megvalósításáról, akár pl. a biológiai (pl. Spekker et al. 2013), idegennyelv (Szabó-Szász 2022) és testnevelés (pl. Ritter Hajas 2021) órák keretében.

A BE- VAGY KIILLESZKEDÉS DILEMMÁI ÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE

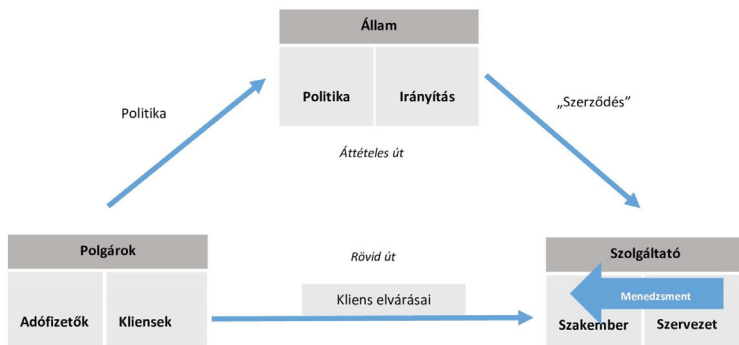
A rendszerváltás utáni Magyarországon újrafogalmazódtak és megerősödtek azok az álláspontok, melyek a demokratizálódás alappilléreinek a tudást, a korszerű, személyre szabott oktatást, s egyben a teljes képzési vertikum átalakítását, hatékonyabbá tételét tűzték ki célul. Új értelmet nyert ezáltal az egész életen át tartó tanulás, az ismeretekhez való hozzáférés biztosítása, a korszerű elméletek és jó gyakorlatok adaptálása, vagyis röviden mindaz, ami az egyén számára esélyt teremt a megismerés többszintű, differenciált lehetőségére. Mindez azonban akkor és úgy érvényesülhet, ha az oktatás/képzés folyamatát, mint közszolgáltatást tekintjük elérendőnek (lásd. 1. ábra).

Az integráció gyakorlata azonban jellegzetes akadályokba ütközött. Többek között abba a tudati akadályba, hogy a formálódó demokratikus lét- és intézményformák mellett a résztvevőknek az a mélyen megrögzött felfogása dominált, mely inkább a besimulási, asszimilációs attitűdöket erősíti a problémafelvető, elemző, a konfliktust kiváltó és egyben megoldást kereső magatartással szemben. További gátló tényezőt jelentett az is, hogy az elvileg mindenki életét, informálódását segítő digitális eszközhasználat az új tudásfeleségek minimum felhasználói szintű ismeretét feltételezve lett bevezetve az iskolákban, miközben annak kezdetben a műszaki feltételei sem voltak biztosítottak. Mindezeket a változásokat az egyre szaporodó projektek igyekeztek dokumentálni, sokszor csak a kiragadott részletek rögzítésével.

Az önkényesen kiemelt példáink magukban hordozzák az oktatásügyben tapasztalt problémák néhány általános jegyét: csak részlegesen kidolgozottak a képzési szintekhez kapcsolódó tudástartalmak. A képzők a kellenél sokkal lassabban jutnak el a korszerű ismeretekhez ön- vagy továbbképzések útján. A területi, a személyi és a működtetési különbségek az ország



több régiójában szakadáshoz, ún. kiilleszkedéshez vezettek, összekapcsolódva a lakosság egyéb társadalmi, szociális, kulturális, gazdasági, munkavállalási stb. nehézségeivel.



1. ábra Elszámoltathatósági kapcsolatok a közszolgáltatásokban

Forrás: World Development Report 2004 alapján saját szerkesztés, idézi Radó 2007

A neveléstudomány és a fejlesztő pedagógia szakirodalmában a hazai szerzők – hozzánk hasonlóan – alaposan feltérképezték a hátránykompenzálás témában irányt mutató írásokat (pl. Márton – Ventner é.n., K. Nagy – Nagy 2005, Ventner – Márton 2009, Fejes et al. 2020). A magyar nyelvű szakirodalomban is jelen vannak az integrációt, a kompetencia alapú képzést, a digitális eszközök bevonását stb. illető nemzetközi trendek, a hazai gyakorlat is ezekre az alapvetésekre alapoz (Józsa 2006, Zsolnai 2008, Nagy 2010, Fejes et al. 2013, Varga 2015, Fejes – Szűcs 2018).

Emellett a magyar közleményekben nyomon követhetőek a 4 éves kormányzási ciklusokhoz köthető viták is, például a köz- és felsőoktatásban alkalmazható tananyagokról, az IKT eszközök használatáról, a képzők képzését illető elvárásokról, az intézmények autonómiájáról és azok általános működési rendjéről (Liskó 2002, Bajomi – Csákó 2017). Azonban ezek az írások sokszor csak áttételesen szólnak a közoktatás teljes spektrumában résztvevők helyzetének tényleges valóságáról, beleértve a kutatócsoportunk fókuszába tartozó falusi kisiskolákat is. A közvetlen problématerképünkbe illő praxisbeli útmutatások kimunkálásának feladata nyilvánvalóan sajátos válaszok megtalálására indít.

AZ OKTATÁSI KÖZPOLITIKA ALAKULÁSA A HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓVAL ÉS INTEGRÁCIÓVAL KAPCSOLATBAN

Az oktatási közpolitika a rendszerváltástól 2010-ig. E szakasz történéseinek áttekintését Erőss (2012) alapján tesszük. Az 1993-tól 2002-ig tartó időszakot a *kulturalista esszencialista* paradigma jellemezte. Az 1993-as nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvényt követően a közpolitika fókuszába a 13 népcsoport korszerű oktatása, képzése, kiemelten a romák felzárkóztatása került. Az esszencialista paradigma a nemzetiségekhez, etnikai kisebbségekhez tartozó személyeket bizonyos jegyekben alapvetően másnak tekintette, akik számára a többségi társadalomtól elkülönített módon szükséges felzárkóztatást nyújtani. A 2002-től 2005-ig hú-



zódó rövid szakaszt a *deszegregáció*val fémjelezhetjük. Ebben az időszakban a közpolitika minden erejével a kirekesztés ellen küzdött a jog és a szankcionálás eszközeinek kidolgozásával. Bár hazai és nemzetközi forrásokat (Európai Strukturális Alapok) is bevontak, mindez kevésnek bizonyult az érdemi változásokhoz. A folyamat 2005-ben megtorpant, mivel szabályozták az iskolai körzethatárokat, és korlátozták a szabad iskolaválasztást [Közüktatási tv 66§.]. Majd 2004-ben az *integráció* időszaka jött el, és ez az időszak három évig tartott. Ekkor lett a közüktatásnak formálisan követendő célja a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók gondozása, a tanácsadói hálózat kiépítése, és az integrált pedagógiai módszerek bevezetése, szakmai támogatása. Azonban a rendszerfejlesztés és a projektszemlélet, a menedzselés egyre inkább elmaradt a követelményektől. Rákövetkezően, 2007-ben, az *esélyegyenlőség és mainstreaming* fejezetéhez érkeztünk. Ekkor lett az önkormányzatok deklarált feladata a szegregáció felszámolása. Azonban az akciótervek egyre kisebb sikerrel valósultak meg, annak ellenére, hogy az ösztönzők és az értékelés területén korszerű szabályozókat (pl. minőségbiztosítás) vezettek be. A paradigmaváltás folyamata megtorpant.

Az esélyegyenlőségről komoly szakmai diskurzus folyt a 2010-ig tartó időszakban. A hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó elméleti és módszertani kísérleteknek, ajánlásoknak több évtizedes az irodalma az európai közpolitikában és közüktatásban. A legtöbbet idézett definíció szerint: „Az *oktatási méltányosság (equity)* egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális státusra tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg” (Radó 2000).

Az esélyegyenlőség és oktatási méltányosság definíciójának szellemisége erősen hatott a közüktatás nemzetközi és hazai szakembereire, és egyre fontosabbá vált – a határok nyitottsága miatt is – az oktatási rendszerek átjárhatóságának biztosítása. Magyarországon így született meg a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Célként a jog az integrációt jelölte meg az együttnevelés eredményeként, ugyanakkor az is nyilvánvaló volt, hogy a közös tér és az azonos procedúra differenciált képzési-nevelési programok hiányában nem hozza meg a valódi integrációt. Mi több, bizonyos helyeken az integráció azért nem tud megvalósulni, mert kizárólag roma gyerekekből áll az iskolába járó gyerekek csoportja (Forray – Varga 2011, Varga 2015).

A társadalmi beillesztés filozófiáinak 2000-es évektől bekövetkezett változásairól beszédesen szól az, ahogyan az integráció mellett megjelentek a befogadás és inklúzió fogalmi is. A *befogadás* fogalmát a sajátos nevelési igényű gyerekekkel kapcsolatban kezdték el használni, hangsúlyozva a többség befogadó attitűdjének szükségszerűségét a mainstream oktatásba való beemeléséhez ezeknek a gyerekeknek (Dupcsik 2012). Az *integráció* fogalmától sokan elhidegültek, valószínűleg azért, mert a tanulóknak az oktatás mainstream rendszerébe való beilleszkedését, beolvadását biztosító politikát láttak benne, noha definitíve az integráció messze nem azonos az asszimilációval (pl. Ladányi 2011). Egyre elterjedtebb lett az *inklúzió* fogalma, ami a tanulók számára a sajátos státuszától teljesen független, előnyös és alanyi jogon vett, tehát egyértelmű részvételt biztosítja. Szemléleti változást jelent, hogy elfogadja a tanulók sokféleségét, a kreativitásukra épít a problémák megoldásában, ezzel csökkenti a stigmatizációt, viszont növel(het) i a tanulók teljesítményét és sikerélményét (Légmán 2012). Csányi Yvonne (2007) kutatásaival bizonyította, hogy az UNESCO és az EU elvárásai a sokféleség örömmel fogadásával, vagyis az inklúzióval kapcsolatban indokoltak, sikerrel alkalmazhatók a



hátrányos helyzetű tanulóknál éppúgy, mint a hazai pedagógus továbbképzésekben, és az edukáció valamennyi szintjén. A kiegyensúlyozott véleményformáláshoz azonban az is hozzátartozik, hogy az elmúlt másfél évtizedben némiképp változott az inklúzióhoz való egyértelműen pozitív elfogadás, mivel a társadalom egészére vonatkozóan működőképes elv a homogen csoportok esetében a gyakorlatban nehezen értelmezhető és kivitelezhető.

A KÖZNEVELÉST/KÖZOKTATÁST ÁTALAKÍTÓ FŐBB OKTATÁSPOLITIKAI VÁLTOZÁSOK 2010-TŐL NAPJAINKIG

A közoktatáspolitikai és az oktatásszociológia, miközben a 2010-es években az esélyegyenlőség, az integráció, a tanulási és viselkedési zavarokkal küzdő gyerekek és nevelőik problémáival, illetve kiemelten a fogyatékos nyilvántartással foglalkozott, az oktatásban szorító strukturális és pénzügyi körülmények voltak jelen, melyek nem könnyítették meg a közoktatásban résztvevők helyzetét. Fokozódott a pedagógusok szakmai és adminisztratív terhelése, szűkült a tanulók iskolaválasztási lehetősége, a szülők pedig egyre bizonytalanabbá váltak az iskolaválasztásban, a mentori támogatás elfogadásában stb. Mindeközben a társadalom, beleértve az értelmiséget is, nem mutatott egységességet és szolidaritást az oktatásügyben érintettekkel, legfőképpen a pedagógusokkal szemben (Eröss 2012).

A köznevelés/közoktatás területén több központi szintű változás történt 2010 után, mely jelentős mértékben érintette a hátrányos helyzetű gyermekek oktatását, nevelését is. 2015-től a szülőnek kötelező gyermekét hároméves kortól óvodába járatnia (Bajomi – Csákó 2017) a személyiségfejlődés támogatása, a családi szocializációs hátrányok kompenzálása és az iskolára való felkészítés céljából. Az alapfokú oktatási intézményekben pedig meghosszabbodott a tanulók iskolai jelenléte, amely három főbb változásból adódott. Egyrészt a mindennapos testnevelésórák bevezetésre kerültek; másrészt a tanítási órákon kívül és fakultatívan látogatható hittanfoglalkozások helyett a 2013/14-es tanévtől kötelezővé tették a diákoknak heti egy órában a hittanon vagy az erkölcstanórán való részvételt (Bajomi – Csákó 2017, Neumann 2022). Harmadrészt az iskolai jelenlét növekedését eredményezte az is, hogy 2013-tól a 14 év alatti gyermekeknek 16 óráig az iskolában kell tartózkodniuk. A köznevelés változásai a tankötelezettségi korhatárt is érintették, ugyanis 18 évről 16 évre csökkent hazánkban a tankötelezettségi ideje, amely a 2011 decemberében elfogadott köznevelési törvényben került rögzítésre (Bajomi – Csákó 2017). További jelentős változást eredményezett a 2010-től napjainkig tartó időszakban a közoktatás, köznevelés tulajdonosi szerkezetének átalakulása (Ercse – Radó 2019).

A közoktatás intézményrendszerének tulajdonosi szerkezetének átalakulása Ercse és Radó (2019) szerzőpáros megfogalmazása alapján két párhuzamos, de ellentétes hatású, ugyanakkor egyenként is jelentős változáshoz vezetett. Egyfelől 2013-ban került sor az önkormányzati tulajdonban lévő iskolák központi kormányzati tulajdonba vételére, és mindezzel párhuzamosan ment végbe a nem egyházi magántulajdonban lévő középfokú szakképzési intézmények számottevő részének a visszaszorítása, ami az állami tulajdonban lévő iskolahálózat arányának emelkedését jelentette. Az iskolák központi kormányzati tulajdonba vétele az oktatás kormányzati rendszerének átalakulásával járt. Az iskolák a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) tartoznak, ezáltal az intézmények már nem önállóan regisztráltak



gazdálkodó szervezetek, hanem a KLIK telephelyei és a pedagógusok a KLIK alkalmazottai. Mindebből adódóan az iskolavezetéssel, a gazdálkodással, a szakmai döntéssel és minőségértékeléssel, stb. kapcsolatos feladatokat a KLIK tankerületi központjai látják el; vagyis megtörtént a bürokratikus centralizáción alapuló oktatásirányítási rendszer kialakítása (Ercse – Radó 2019). A kormányzat Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottságai a középfokú szakképzésben tanulók számának csökkenése miatt – amely demográfiai okokkal és a tankötelezettségi korhatár lecsökkentésével magyarázható –, az állami és egyházi tulajdonban lévő szakképző intézményeket részesítik előnyben a szakképzési keretszámok meghatározásakor. A nem egyházi magántulajdonban lévő intézmények működését az is nehezítette, hogy 2016-tól megváltozott a szakgimnáziumok (volt szakközépiskolák) tanterve. Számos szakképzési programban a tanulóknak a szakmai vizsgát az érettségi vizsgával azonos időpontban szükséges letenniük, melyből adódóan nem csak az érettségi vizsgára való felkészülés ideje csökkent, hanem a szakmai képzés iránti kereslet és a szakgimnáziumi oktatás népszerűsége is. Ercse – Radó (2019) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nem egyházi tulajdonban lévő magániskolák arányának további csökkenése feltételezhető a jövőben is.

Másfelől fontos változás, hogy a 2009-es gazdasági válságot követő megszorítások következtében az állami szolgáltatások kiszervezése és privatizálása egész Európában felgyorsult. Ez azt jelentette, hogy általában nőtt a nem állami szereplők részvétele az oktatásban. Mindazonáltal az egyik legnagyobb mértékű privatizáció hazánkban ment végbe (Neumann 2022). Az 1993-tól közösségi tulajdonban lévő iskoláknak egy jelentős része a kormány által támogatott módon 2013-tól fokozatosan növekvő részben került privatizálásra, és jellemzően az egyházak tulajdonába került (Ercse – Radó 2019). Éppen a közoktatás volt az első olyan terület, ahol az egyházi intézményátvételekre és fenntartásra sor került, és az egyházi tulajdonban lévő iskolahálózatok aránya még napjainkban is növekszik (Neumann 2022). Az egyházi intézmények térnyerése az általános iskolák esetében a legjellemzőbb: 2010-ben ezen iskolák csupán 8,6%-a volt egyházi fenntartású, 2015-re azonban 15%-ra nőtt az arányuk és ezáltal a diákszámuk is (Neumann – Berényi 2019).

Számos oktatásszociológus, közgazdász, oktatáskutató megállapításai alapján az egyházi iskolák növekvő térnyerése fokozhatja az iskolarendszeren belüli szegregálódást, növeli az elkülönülés lehetőségének esélyét. Érvelésük szerint az államegyházak a jobban teljesítő, középosztály által frekvenciált, főként alapfokú oktatási intézményeket választják ki, melyben a tanulói összetétel homogenitására törekcszenek, és a környék előnyösebb társadalmi háttérű diákjainak oktatását, nevelését célozzák meg a leginkább (Neumann – Berényi 2019). A fönt idézett szerzők a következőképpen fogalmazznak: „Az egyházi iskolákban tapasztalható kirekesztési folyamatok, felvételi és belső szelekciós gyakorlatok jelentős része a magyar közoktatásban tapasztalható általános jelenségeket tükrözi. Ugyanakkor az egyházi iskolák olyan finanszírozási és törvénybe foglalt előnyökhöz jutottak a 2010-es évtizedben, amelyek fokozott előnyt és legitimitást biztosítanak számukra a gyerekek közti válogatáshoz, és emiatt számos lokalitásban meghatározó tényezőjévé váltak a helyi iskolarendszerek társadalmi polarizálódásának” (Neumann – Berényi 2019: 91).

Wildmann szerint (2014: 23) „a szociális és társadalmi helyzet alapján megvalósuló szegregáció és diszkrimináció ezáltal faji, etnikai alapon megvalósuló szegregációval párosul”. Wildmann (2014) álláspontja alapján a jelentős költségvetési támogatást élvező egyházi intézmények a válogatott középosztálybeli gyermekeknek színvonalas, minőségi oktatást tudnak



biztosítani. Az elavult infrastruktúrával rendelkező állami iskolák színvonala viszont folyamatosan csökken, ráadásul egyébként is felülreprezentált a peremhelyzetű családok gyermekeinek az aránya az állami iskolákban. A középosztálybeli szülők a gyermekeiket ezért a jobban teljesítő egyházi iskolákba kívánják bejuttatni, mivel a szülőknek egy meghatározott része anyagi helyzetéből adódóan nem engedheti meg, hogy alternatív pedagógiai módszerek szerint működő, költséges magániskolákba taníttassa gyermekét.

Pusztai (2020) megállapítása a fentiekkel szemben azt hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetű régiók és társadalmi csoportok oktatása is egyre nagyobb prioritást jelentenek az egyházak iskolafenntartói palettáján. Wildmann (2014) szerint viszont az egyházak inkább abban az esetben vállalkoznak a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek fogadására, ha elkülönítetten valósítják meg az oktatásukat.

Neumann (2022) úgy véli, meg kellene vizsgálni, hogy azokban a leszakadó térségekben, ahol kizárólag az egyház biztosítja az oktatást, hogyan és milyen lokális érdemességi döntések születnek, mert a diszkrecionalitáson alapuló döntések a kisebbségi csoportokba tartozó emberek számára előnyösek is, de akár hátrányosak is lehetnek.

A köznevelési intézmények (óvodák, általános és középiskolák) átvételét követően az egyházak térnyerése egyre jelentősebb a köznevelési intézményen kívüli hátránykompenzáló szolgáltatások fenntartásában és működtetésében is, mint pl. a Biztos Kezdet Gyermekházak, tanodák, avagy a roma szakkollégiumok esetében (Neumann 2022). A hátrányos helyzetű gyermekeknek, tanulóknak a fentiekben nevezett intézmények által támogatott inklúzióját, ami annak hatékonyságát illeti, nehezíti azonban az, hogy bár az állam napjainkban folyamatosan, rendszerszinten biztosítja a hátránykompenzáló programok, esélyteremtő szolgáltatások működtetését, azt a célokhoz és az elvárásokhoz képest alulfinanszírozottan teszi (lásd pl. Fejes – Szűcs 2022).

Az esélyteremtő és inklúziós célkitűzések, a hiánypótló és deficitmérséklő szolgáltatások, kezdeményezések ellenére is az oktatáspolitikát érintő egyik fő kritika (pl. Neumann 2022) továbbra is az, hogy a döntések nem megfelelően illeszkednek az európai oktatási térben megfogalmazott irányelvekhez, és ezáltal az oktatáspolitikai a dezintegrációs folyamatokat erősíti.

PARADIGMAVÁLTÁS: AZ ELISMERÉS-POLITIKA IDEÁLJA AZ ESÉLYEGYENLŐSÉGEN TÚL

Az esélyegyenlőségért folyó küzdelemtől egy lépéssel hátrébb mozdulva, távolabbról szemlélve a feladatainkat, találkozunk a kanadai Charles Taylor (1992) munkásságával, aki már három évtizede azért küzdött, hogy a különböző csoportokkal szemben érvényesülnie kellene az elismerés politikájának, amely az egyén számára biztosítja azt az alapvető méltóságot, amely nemcsak őt, hanem csoportját is megilleti, tekintet nélkül arra, hogy a környezete miként tekint rá.

Megnyugtató volna, ha a különböző csoportok egyenlő bánásmódjának feltételrendszere érvényesülne, hiszen a hazai közpolitikai, közoktatási viszonyok elvben erre módot adnának. Voltak és vannak is ezt célzó törekvések (pl. a tanoda intézményrendszerének kiépülése, a tehetséggondozás sokfélesége stb.), azonban ezek messze nem általánosak. Ha a kistelepülések



iskoláira (ahol még megmaradt!) objektíven tekintünk, egyrészt természetes, hogy az oktatás integrált, hiszen a demográfiai apály tartósan velünk van. Másrésztől mégis érzékelhető az elkülönülés, elkülönítés. Idősebb volna a bármilyen okból kisebbségi helyzetbe kerülőkkel szembeni előítéleteinket megvizsgálni és félretenni, s a konkrét helyzetek elemzéséből új attitűdöket kidolgozni, következetesen alkalmazni. A hátrányos helyzetről szóló diskurzus elemzése meghaladná e tanulmány kereteit, azonban néhány szerző gondolatára felhívjuk a figyelmet, akik az oktatáspolitikai szándékokat, a hátrányos helyzet kompenzálásának módjait és a területi egyenlőtlenségeket komplex módon kezelik (Fehérvári – Híves 2017, Híves 2018, Hegedűs 2022, Péntes et al. 2018).

A 2000-es évek hazai társadalom- és oktatásszociológiai kutatásaiban (Liskó 1986, Andor 1987, Szalai 2000, Csányi 2001, 2007, Liskó 2002, Havas – Liskó 2006, Neményi 2006, Havas 2009¹) már érvelnek az esélyegyenlőség taylori felfogása mellett, de ezek a munkák máig az akciókutatások körébe záródtak be, ahogyan a különböző szempontok szerint kisebbségi létben élők sem tudtak kitörni abból az elszigeteltségből, ahová a többségi társadalom tagjai újra és újra bezárják őket. Magyarországon elsősorban Neményi Mária (2006) kapcsolta össze a testi megjelenést és a kisebbségi lét fogalmát, bizonyítva, hogy pl. egy roma személyt a többségi társadalom többnyire nem mint egy különleges tulajdonságokkal bíró egyént tekint, hanem mint a romák csoportjába tartozó csoporttagot, pusztán bőrszínük vagy egyéb rasszjegyeik alapján. Már másfél évtizede megnevezte Neményi (2006) a „szintudatos politika” elveit, amelyből alig érvényesült eddig valami: úgy biztosítani az egyenlő jogokat és bánásmódot, hogy közben a sajátos etnikai csoporttagság is tekintetbe van véve.

Szalai Júlia (2000) szerint a kisebbségi egyenlőtlenségeket nem a csoport belső ügyeként, de az egész társadalmat érintő ügyként kell kezelni. Elsőként fogalmazta meg azokat a társadalompolitikai javaslatokat, amelyek – nézete szerint – alkalmasak lehetnek a romák többszörös és újratermelődő esélyegyenlőtlenségei megértésére. Szakirodalmi és projekt tapasztalataink alapján feltételezzük, hogy hasonlóan megoldatlan társadalmi jelenségekkel fogunk találkozni, amelyek a társadalmi kompetenciák hiányából fakadnak.

Feltételezzük, hogy épp a közoktatásban viszont jelentős változásokat lehetett elérni azáltal, hogy a képzők éppúgy, mint az oktatáspolitikáért felelős szakemberek meghirdették a kompetencia alapú képzéseket, a felzárkóztatás szükségességét a leszakadók (tanköteles és a tankötelezettségéből kimaradók) számára, és kialakult pl. a tanoda és a tehetség gondozás hálózata. A maga teljességében valóra vált elismerés-politika azonban akkor honosodna meg, ha az esélyegyenlősítő beillesztési törekvések valódi integrációs törekvések lennének, amiben nemcsak a többségi társadalomhoz való igazodás lehetősége lenne a cél, de a pozitív kisebbségi identitás gondozása is, melyben sajátos státuszát maradéktalanul, a kisebbségi státusszal együtt értékesnek élhetné meg a személy.

Az Oktatási Hivatal adatbázisa szerint Magyarországon jelenleg 315 általános iskolában van magyar nyelven roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás, és 11 olyan nemzetiségi általános iskola működik, ahol oktatják is a nyelvet, és az alsóbb évfolyamokon cigány/roma nyelvű tanítás zajlik (Apró 2021). Nem tudjuk pontosan, az egyes iskolákban valójában milyen színvonalú oktatás zajlik, adottak-e a személyi és a tárgyi feltételek. Annyit azonban ismerünk,

¹ Andor Mihály iskolakutatásai: 1972–1978, 1985–1990; Liskó Ilona iskolakutatásai 1972–2006, Havas Gáborral és Csákó Mihállyal közösen.



hogy Magyarországon három felsőoktatási intézményben van lehetőségük a diákoknak cigány/roma nemzetiségi tanító szakot választani, és ezt a szakok elindulása óta összesen 48-an tették meg (Apró 2021). Noha úgy tekintünk erre a csoportra, hogy ők azok, akik példát mutatnak, vállalják a nehézségeket, és keresik a partnereket a folyamatos és tartós felzárkóztatáshoz, az adatok alapján talán semmi túlzás nincs a megállapításban, hogy a valódi elismerés-politika érvényesítésének esélye kicsi.

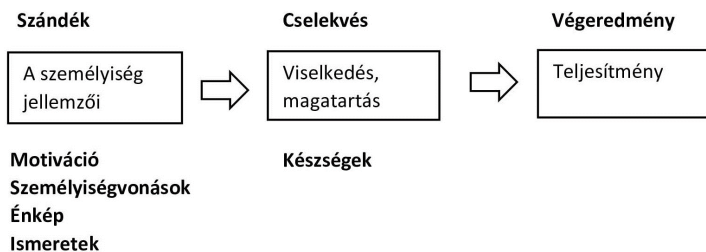
A KOMPETENCIAALAPÚ KÉPZÉS ELMÉLETE ÉS ALKALMAZHATÓSÁGA – 20 ÉV TÁVLATÁBÓL

Az oktatásban bekövetkezett paradigmaváltás a 2000-es évek elejétől már bővelkedik olyan elméleti megfontolásokkal, sikeres módszer együttesekkel, amely lehetővé tette/teszi a minőségi ismeretátadást, ami egyaránt vonatkozik a tanulókra és a tanáraikra. Mégis olyan elakadások tapasztalhatók, különösen a kistérségi iskolákban, amelyek indokolják a társadalmi környezet feltérképezését, a tanulók tudásszint mérését, a tanítók folyamatos önképzésre ösztönzését. Egyetértünk azzal a felfogással, amely – bár hazánkban még mindig csak részlegesen érvényesül – a közoktatás rendszerében a paradigmaváltást sürgeti, azaz, hogy az iskola legyen „kompetencia alapú, kompetencia dominanciájú pedagógiai kultúra, iskola” (Nagy 2007: 8).

Az oktatáskutatók a kulcskompetenciák, köztük a társas kompetenciák fejlesztésére jellemzően javaslattal is élnek. Nagy (2007) például a nyelvi-kommunikációs kompetenciák fejlesztésére többek között szövegek, mesék alkalmazásának javaslatával, a társas kompetenciák fejlesztésére pedig például a kooperatív tanulás javaslatával.

Az oktatáskutatók joggal alapoztak az Új Magyarország Fejlesztési Tervben (2007) előírányzott területek reformjára, melyhez kezdetben jelentős anyagi támogatás is társult. (Az EU 2007–2013 között Magyarországnak mindösszesen 22,4 milliárd eurót ítelt meg.) Ebben a fejlesztési programban prioritást élveztek a köz- és felsőoktatásra, illetve a szakképzésre vonatkozóan a következő kérdések: A születések számának folyamatos csökkenéséből adódó iskoláztatási nehézségek (pl. intézmények összevonása, esetleg megszűnése; a tanulási idő meghosszabbodása. Továbbá, az IKT eszközök rohamos elterjedése és a tanulás költségeinek folyamatos növekedése; a hazai és nemzetközi elvárás a magasabb képzettség megszerzése iránt; az ismeretek gyors elavulása; a versenyképesség fokozása; a minőségi tudás megszerzéséhez való hozzáférés biztosítása; a túlzott iskolai elvárásokkal szemben a differenciált, személyre szabott oktatási formák kidolgozása; a prevenció fontossága az esélyegyenlőség elérésének érdekében; és a sokoldalú, kompetencia alapú képzések kidolgozása, monitorozása, a résztvevők mentorálása, fejlődésük nyomonkövetése (Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007).

Az oktatási alrendszer valamennyi szintjére érvényes az a jéghegy modell, ahol a csúcs, azaz a látható és fejleszhető szint a készség és az ismeret. Ami azonban az alapzatot illeti, az láthatatlan, nehezen fejleszhető. Ide soroljuk az egyén motivációját, adottságait és az én-képét. A kompetenciák egy részét hagyományos módszerekkel is lehet gazdagítani, azonban az információrobbanás miatt új eszközökhöz kell folyamodni (Kraiciné Szokoly 2004). Annál is inkább elengedhetetlen a folyamatos megújítás, mivel a kompetenciák ok-okozati összefüggést mutatnak:



2. ábra A kompetenciák ok-okozati folyamatábrája

Forrás: Kraiciné Szokoly 2004: 147 alapján saját szerkesztés

Erősségek, gyengeségek, lehetőségek és akadályok a hátránykompenzáló törekvések megvalósításában

A hátránykompenzáló célkitűzéseket tehát a közoktatáspolitikai is felvázolta, a jogi környezet is támogatja, és az érintett szakmák, a neveléstudósok, szociológusok, pszichológusok is mind abban elkötelezettek, hogy a hátránykompenzáló gyakorlatok célba juthassanak. Azonban a hátránykompenzációs törekvéseknek az erősségek mellett sajátos gyengeségei, a lehetőségek mellett sajátos veszélyei vannak, melyeket Tibori (2007) a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tapasztalatai alapján Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg (akkor) megyékre vonatkozóan a következőféleképpen összegzett:

Erősségeknek látta a mintaértékű (tanoda, tehetséggondozás) alapfokú oktatási intézmények programjait és az önszerveződést, civil kezdeményezéseket a térségi oktatási, kulturális igények alapján. A gyengeségek között egyrészt a lakóhelyi szegregációt, a gyenge infrastruktúrát, a közintézmények romló állapotát, az elköltözést, a lakosság folyamatosan romló egészségi állapotát, a demográfiai apályt, az alacsony iskolázottságot, az összevont alap- és középfokú oktatást (esetleges) és az egyoldalú szakképzést nevezte meg. Másrészt a nehézségek sorát fokozta a közösségi tudat, kulturális hagyományok gyengesége, a kisebbségi önkormányzatok problémakezelésének gyengesége, a gyenge kapcsolati háló, az együttműködés és tapasztalatátadás hiánya az egyes csoportok, intézmények, települések között. Mindemellett további nehézségi tényezőként azonosította az önkormányzatok, illetve az ellátó és fejlesztő intézményekben dolgozók esetleges felkészületlenségét a bármilyen okból leszakadókkal kapcsolatban, valamint a kommunikációs zavarokat és az előítéletességet. Az általános kapacitáshiányt a személyre szabott ellátást igénylők esetében, valamint a leszakadók, különösen a romák megkülönböztetését az élet minden területén vette számba. Lehetőségként értékelte az erős kormányzati, helyi (térségi, települési) akaratot a lakosság – különösen a leszakadók – életminőségének javítására, valamint az esélyegyenlőségi programok megvalósítását, a szolidaritás szükségességének megtanulását. A veszélyek közül pedig arra figyelmeztetett, hogy komplex és hosszú távú stratégiák nélkül nem lehet eredményes a beavatkozás, valamint a hátrányos megkülönböztetés elleni hatékony akcióorozat elmaradása ellehetetleníti a programok pozitív megvalósulásait.

Úgy gondoljuk, e megállapítások java része ma is helytálló, és nem szűkíthető az akkor vizsgált megyékre.



ÖSSZEGRÉS

A magyar szakirodalom által szisztematikusan feltárt fejlődés akadályozó tényezők, de számos esetben kreatív megoldások, jó gyakorlatok, melyeket számos okból (szakértelem, kreativitás, kapacitás, pénz hiánya) csak sporadikusan és kicsiny hatásfokkal lehetett megvalósítani, fontos támpontokat kínálnak saját fejlesztési programunk megtervezéséhez, amely esélyt ad a kisiskolások tartós felzárkóztatására.

Az elmúlt húsz esztendő hazai és nemzetközi szakirodalmának feldolgozása igazolta, a lényegi kérdéseket az oktatáskutatók, esetenként a társadalomkutatók feltárták. Hiányoznak viszont az iskoláztatás területén azok a térségi problématerképek, amelyek rövid- és középtávon kijelölnék a fejlesztés irányait és a hozzá szükséges személyi és tárgyi feltételeket, de nem a minimum, hanem a maximum szintjén. Megerősödött az a működési elv, ahol a pedagógiai munkát szervesen kiegészíti a mentorok aktív részvétele nemcsak a tanulási, hanem a mindennapi élet, az életvezetési folyamatában. A rugalmas működést/együtt-gondolkodást tovább erősít(het)ik a rendszeres és a helyi igényekre épülő továbbképzések, a kreatív ötletekkel való kísérletezések, és az oktatásban résztvevő valamennyi szereplő folyamatos mentális támogatása. Munkánk során olyan problématerképek összeállítását és akcióterv kidolgozását tervezzük, amely mintául szolgál(hat) a jövőben a térségi kisiskolák tanulói felzárkóztatáshoz, különös tekintettel a szociális kompetenciáik fejlesztéséhez.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Utolsó letöltés: 2023. 06. 10.)
- Andor M. (1987): *Dolgozatok az iskoláról*. Budapest: Művelődéskutató Intézet.
- Apró B. (2021): A cigány/roma nemzetiségi oktatás helyzete az általános iskola alsó tagozatán. In: Kanizsai, M. – Bordás, S. (szerk.): *Tanulmányok és jó gyakorlatok a cigány/roma népismertetéséhez. Projektek, Team-munka, Oktatói publikációk 5*. Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, 29–42. https://ejf.hu/sites/default/files/inline-files/Romamodszertanikotet_EJF.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Bajomi I. – Csákó M. (2017): Fórumok és tiltakozómozgalmak a közoktatásban. *Educatio*, 26(4): 528–539. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.2>
- Barry C. M. – Wigfield A. (2002): Self-perceptions of friendship-making ability and perceptions of friends' deviant behavior: Childhood to adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 22(2): 143–172. <https://doi.org/10.1177/0272431602022002002>
- Bierman K. L. (2004): *The Guilford series on social and emotional development. Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Buhs E. S. – Ladd G. W. – Herald S. L. (2006): Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1): 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>



- Chen X. – French D. C. (2008): Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59: 591–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Csányi Y. (2001): Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan? *Educatio*, (2): 232–243. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00016/pdf/1081.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10)
- Csányi Y. (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek J. (szerk.): *Inklúzió nevelés – a tanulók hatékony megismerése*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Budapest: Sulinova Közoktatás-fejlesztési és pedagógus továbbképzési KHT, 138–163.
- Dancsó T. (2005): A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban. *Új Pedagógiai Szemle*, (4): 45–52. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00091/2005-04-ta-Dancso-Szocialis.html> (Utolsó letöltés: 2023. 12. 04.)
- Dupcsik Cs (2012): Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In: Kovách I. – Dupcsik Cs. – P. Tóth T. – Takács J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Tanulmányok. Budapest: Társadalomtudományi Kutatóközpont, Argumentum Kiadó, 243–261. <https://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Ercse K. – Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7): 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- Erőss G. (2012): Iskolai (dez)integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In: Kovách I. – Dupcsik Cs. – P. Tóth T. – Takács J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Tanulmányok. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Argumentum Kiadó, 262–274. <https://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Fehérvári A. – Híves T. (2017): Tanulói preferenciák – oktatáspolitikai szándékok. *Educatio*, 26(4): 567–580. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.5>
- Fejes J. B. – Szűcs N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, 11–30. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.)
- Fejes J. B. – Szűcs N. (2022): Megfogyva bár... Helyzetkép a tanodák finanszírozási hátteréről. *Esély*, 33(3): 49–70. <https://doi.org/10.48007/esely.2022.3.3>
- Fejes J. B. – Kelemen V. – Szűcs N. (2013): *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szeged: SZTE JGYPK. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_Kelemen_Szucs_hun.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.)
- Fejes J. B. – Tóth E. – Szabó D. F. (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1): 67–78. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7>
- Forray R. K. – Varga A. (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Foster M. A. – Lambert R. – Abbott-Shim M. – McCarty F. – Franze S. (2005): A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent



- literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1): 13–36. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- Gelencsérné Bakó M. (2014): *A szociális kompetencia komponenseinek vizsgálata az iskolával való elégedettség tükrében*. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Havas G. (2009): Equality of opportunity, desegregation. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (eds.): *Green Book for the Renewal of Public Education in Hungary*. Budapest: Ecostat: 131–149. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/hungary_green_book_2009.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Havas G. – Liskó I. (2006): *Óvodától a szakmáig*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Hegedűs R. (2022): A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók eredményessége. *Educatio*, 31(1): 113–122. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.9>
- Híves T. (2018): A hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása. In: Boros J. (szerk.): *Az iskolai szociális munka alapjai. Oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógus és szociális képzésekben résztvevők és dolgozó szakemberek számára (Digitális Tankönyv)*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék, 89–103.
- Huston A. C. – Bentley A. C. (2010): Human development in societal context. *Annual Review of Psychology*, 61(1): 411–437. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100442>
- Józsa K. (szerk.) (2006): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó. https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332073_Az_olvasasi_kepesseg_es_az_anyanyelvhasznalat_fejlodesere_14-18_eves_korban/links/62939d4ac660ab61f84fbfca/Az-olvasasi-kepesseg-es-az-anyanyelvhasznalat-fejlodesere-14-18-eves-korban.pdf#page=281 (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.)
- K. Nagy E. – Nagy Z. É. (2005): Egy hátránykompenzáló iskolai program. A Complex Instruction Program alkalmazása hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5): 172–190. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00088/2005-01-mu-Tobbek-Egy.html> (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.)
- Kasik L. (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(2): 3–10. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/egyuttmukodes-es-versenges>
- Katona N. (2020): *Kiemelt kompetenciaterületek*. Nemzeti Alaptanterv 2020. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 12. 05.)
- Kraiciné Szokoly, M. (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. http://acta.bibl.u-szeged.hu/67696/1/2007_zemleni_atjaro_94-203.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Ladányi J. (2011): Integráció, asszimiláció, szegregáció. In: Bárdi N. – Tóth Á. (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet, Argumentum Kiadó, 49–56. <https://mek.oszk.hu/16900/16920/16920.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)



- Ladd G. W. (1999): Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1): 333–359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Légmán A. (2012): Közösségképek. In: Kovách I. – Dupcsik Cs. – P. Tóth T. – Takács J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Argumentum Kiadó, 357–368. <https://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Liskó I. (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2): 56–69. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Lisko-Hatranynos.html> (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15)
- Liskó I. (1986): *Kudarok középfokon*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Márton S. – Ventner Gy. (éd.): *Hátránykompenzáló gyakorlat*. https://www.nye.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/04_hatranyskompenzalo_gyak.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15)
- Nagy J. (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 18(3–4): 31–38. http://misc.bibl.u-szeged.hu/42613/1/16_EPA00011_iskolakultura_2008-3-4.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Nagy J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 20(7–8): 3–21. http://real.mtak.hu/57884/1/15_EPA00011_iskolakultura_2010-07-08.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.)
- Nagy J. (szerk.) (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált Pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó. <https://m.mozaik.info.hu/Homepage/pdf/preview/MS-9320.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Nahalka I. (2020): A NAT-tal kapcsolatos kommunikációról. <https://nahalkaistvan.blogspot.com/2020/02/a-nat-tal-kapcsolatos-kommunikaciorol.html> (Utolsó letöltés: 2023. 12. 05.)
- Neményi M. (2006): A megnevezés dilemmái. *Amaro Drom*, 16(6): 16–19. Átdolgozott, bővített változata: Kovách I. – Dupcsik Cs. – P. Tóth T. – Takács J. (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Argumentum Kiadó, 306–313. <https://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Neumann, E. (2022): Populizmus, egyházak és oktatáspolitikai a 2010 utáni Magyarországon. *Educatio*, 31(3): 343–355 <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.1>
- Neumann E. – Berényi E. (2019): Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29(7): 73–92. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.73> (Utolsó letöltés: 2023. 05. 18.)
- Pénzes J. – Tátrai P – Pásztor I. Z. (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58(1): 3–26. <https://doi.org/10.15196/TS580101>
- Pusztai G. (2020): *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest, Gondolat Kiadó.



- Pusztai, G. – Kovács, K. – Hegedűs, R. (2021): Lemorzsolódás tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4): 737–754. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.6>
- Radó P. (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(12): 3–40. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-ta-Rado-Szakmai.html> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Radó P. (2000): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1: 33–48. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00034/2000-01-ei-Rado-Eselyegyenloseg.html> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Ritter Hajas I. B. (2021): *Játékkultúra a mindennapos testnevelésben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/PDF/47_jatekkultura_a_mindennapos_testnevelésben.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 12. 05.)
- Ruhr L. R. – Fowler L. J. (2022): Empowerment-focused positive youth development programming for underprivileged youth in the Southern US: A qualitative evaluation. *Children and Youth Services Review*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106684>
- Spekker O. – Dr. Kasik L. – Dr. Nagy L.-né (2013): A NAT (2012) szociális kompetencia fejlesztésére irányuló feladatainak lehetséges megvalósulása a biológiaórákon. *A biológia Tanítása Módszertani Folyóirat*, 21(2): 3–14. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/13113/2/A_biolgia_tanitasa_Spekker_et_al_2013_.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 12. 05.)
- Szabó-Szász D. (2022): Játék a nyelvvel: Német nyelvi struktúrák játékos köntösben a középiskolai idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok*. Komárno: International Research Institute, 32–41. <http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2022/05/Szaktudom%C3%B3dszertani-%C3%A9s-m%C3%A1s-pedag%C3%B3giai-tanulm%C3%A1nyok-2022.pdf#page=32> (Utolsó letöltés: 2023. 12. 05.)
- Szalai J. (2000): Az elismerés politikája és a „cigánykérdés”. In: Horváth A. – Landau E. – Szalai J. (szerk.): *Cigánynak születni*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 543–579. <http://www.c3.hu/scripta/holmi/00/07/06szalai.htm> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Taylor C. (1992): *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”*. Princeton: Princeton University Press.
- Tibori T. (szerk.) (2007): *Zempléni átjáró*. Kutatási beszámoló az NKFP/5/035/04 magyar–szlovák összehasonlító komplex képzési program a romák felzárkóztatásáért. Szeged: MTA Szociológiai Kutatóintézet, Belvedere.
- Új Magyarország Fejlesztési Terv. Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete 2007–2013. Foglalkoztatás és növekedés (2007). http://pik.elte.hu/file/_j_Magyarorsz_g_Fejleszt_si_Terv___MFT_.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Varga A. (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. <https://ormansag.hu/wp-content/uploads/2021/03/inkluzio-szemlelete-es-gyakorlata.pdf> (Utolsó letöltés: 2023. 03. 10.)
- Ventner Gy. – Márton S. (2009): Iskola és hátránykezelés. In: Bábosik I. – Torgyik J. (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 164–177.



- Vernon-Feagans L. – Willoughby M. – Garrett-Peters P. (2016): Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental Psychology*, 52(3): 430–441. <https://doi.org/10.1037/dev0000087>
- Wildmann J. (2014): Az állam világnézeti semlegessége feladásának egyházpolitikai megalapozása. *Szabad egyház a szabad államban. Konferencia-előadások*. Eötvös Károly Intézet. http://www.ekint.org/lib/documents/1469785236-egyhazkonf_eloadasok.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 06. 07.)
- Zolkoski S. M. – Bullock L. M. (2012): Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12): 2295–2303. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.08.009>
- Zsolnai, A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2: 119–140. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45532/1/iol_2008_001_119-140.pdf (Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.)