

## FEJES JÓZSEF BALÁZS – SZÚCS NORBERT

### Hol tart ma az oktatási integráció ügye?

E tanulmány<sup>1</sup> célja, hogy általános áttekintést kínáljon arról, hol tart ma Magyarországon az oktatási integráció ügye. Ennek érdekében 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 tanulmány terjedelmét, mindössze néhány különösen relevánsnak ítélt esetben léphettünk ki az oktatási szegregáció-integráció témaköréből. Más-képpen fogalmazva: az érintett témákat tekintve válogatnunk kellett, ami nyilvánvalóan bizonyos fokú szubjektivitást eredményezhet. Azonban véleményünk szerint

a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása az indokolhatónál korábban kezdődik

ez nem befolyásolhatja lényegesen azt a képet, ami a folyamatok egészének áttekinthetőségéből 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 társa-

<sup>1</sup> Jelen írás az *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* című, megjelenés előtt álló tanulmánykötet bevezető fejezetének rövidített változata (Fejes és Szűcs, 2018). A tanulmány bővebb változatában a megoldási lehetőségekről is szó esik.

dalmi-gazdasági pozíciójával és az ebből fakadó érdekvényesítő képességével (Berényi, 2018). 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 alássa (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 (Berényi, 2018; Hricsovinyi és Józsa, 2018; Kiss, 2018). E folyamatok különösen erősen sújtják a roma gyermekeket, mivel esetükben az alacsony társadalmi pozíció mellett az etnikai háttérrel összefüggő körülmények további hátrányokat okoznak. 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) a *szegregáció* és az *etnikai szegregáció*, Radó (2018) a *szelektivitás* és a *szegregáció* fogalompárokot 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 hát-

rányos helyzetű és a – közöttük felülreprezentált – roma tanulók aránya egyetlen tanulóközösségekben 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) terminológiahasználatára 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 (Fejes, 2018; Neményi, 2018).

### Szegregáció az adatok tükrében

A rendelkezésre álló adatok szerint Magyarországon a tanulók elkülönítése 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

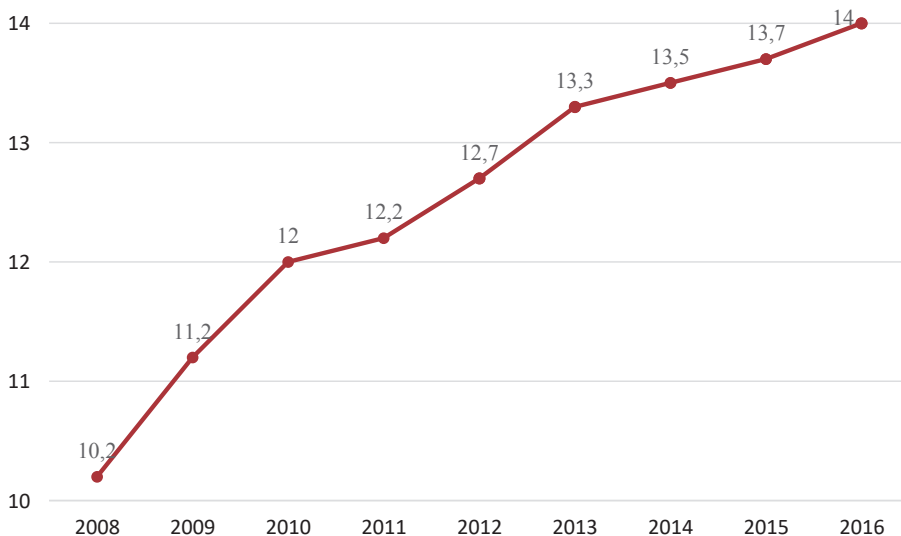
### Magyarországon a tanulók elkülönítése erősödik

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.<sup>2</sup>

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).

### 1. ÁBRA

Azon általános iskolák aránya (%) a magyar iskolarendszerben, amelyekben legalább 50%-os arányban vannak roma tanulók (gettóiskolák)



FORRÁS: OKM-adatok, Ercse, 2018

### JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK A HÁTRÁNYOS HELYZET KAPCSÁN

2010-től kezdődően számos változás történt a közoktatási rendszer jogi szabályozá-

sában, 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.

<sup>2</sup> 2013-tól a számítás alapjául szolgáló jogszabályi kategóriák megváltoztak (lásd alább a Jogszabályi változások a hátrányos helyzet kapcsán című fejezetet).

A hátrányos helyzetű, ezen belül a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jogi meghatározása az 1993. évi közoktatásról szóló törvény keretében valósult meg, és a törvény 2007. évi módosításával 2013-ig lényegében változatlan volt a fogalom. 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

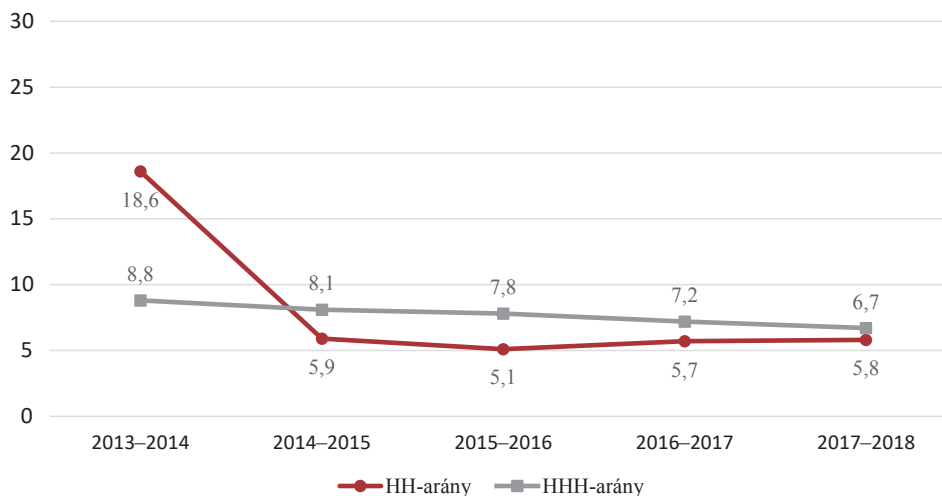
tanulók aránya közel negyedével csökkent, míg a hátrányos helyzetű tanulók aránya lecsökkent harmadára, azaz a korábban támogatottak többsége elesett az e kategóriákhoz kapcsolódó lehetőségektől. Az adatok értelmezése kapcsán fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a hátrányos és a

a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának látszólagos csökkenésével párhuzamosan a gyermekszegénység lényegesen erősödött Magyarországon az utóbbi években

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



Az új jogszabály szerint a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez már nem elegendő a család szerény anyagi helyzetét jelző rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság, szükséges egy további hátráynövelő tényező: egy kritériumnak teljesülnie kell 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. Emellett a csökkenés egy további oka lehet, hogy szűkültek azok a lehetőségek, amelyek miatt az oktatási intézmények korábban érdekeltek voltak abban, hogy segítsék a családokat a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű státusz megszerzésében (I. Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése című pontban). Mindezen kívül Varga (2013) további, a támogatottak közé kerülést korlátozó nehézségeket is említ. Például megnőtt az esélye annak, hogy a státusz megszerzése utazási terheket ró a kisebb településeken élő családokra, mivel a jegyző az adott kistélepülésen megtalálható, viszont az újonnan szükséges gyámhivatali ügyintézés miatt az adott járás székhelyére kell utazni. Ugyanakkor pozitív változás, hogy valamennyi gyermekvédelmi gon-

doskodásban 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 önbeteljesítő, illetve önkorlátozó hatással is járt: a szakemberek egyre kevesebb területen használják

a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló kategóriája egyre inkább kiüresedik

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 (Berényi, 2018). 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). 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, 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 (Ercse, 2018). 2010 után számos oktatási intézmény került 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 (KFIB, Romaversitas és CFCF, 2015).

az egyházi iskoláknak az állami iskoláktól eltérő támogatása régóta vitakérdés

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) (Ercse, 2018). Emellett az egyházi háttér eleve magában foglalja az oktatási intézmények eseti vagy rendszeres anyagi többlétszámú támogatását.<sup>3</sup> A jogszabályok olyan előnyöket kínálnak az egyházi intézmények számára, amelyek az állami iskolákhoz viszonyítva még inkább növelik vonzerejüket (pl. tankönyv megválasztása). Az egyházi iskolák térnyerése, szimbolikus és valós kormányzati támogatása, az utóbbi években az állami iskolákban erőteljesen

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

érezhető forráskivonás (CKP, 2016), valamint a pedagógiai munka minőségét negatívan befolyásoló intézkedések minden bizonnyal együttesen erősítették és erősítik a szelekciós 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 találhatóak, ahol ugyanaz az egyház elitiskolát is fenntart (Ercse, 2018; Kegye, 2018; L. Ritók, 2018).

### ÚJABB SZELEKCIÓS 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 pedig azoknak, akik már betöltötték a 16. évüket, azaz nem tankötelesek, de nem fejezték be az általános iskolát, ugyanakkor a 6. évfolyamot elvégezték. A középiskolai férőhelyek száma meghaladja a tanulókéét, ami valószínűleg a legfőbb oka annak, hogy a Szakképzési Hídprogramban tanulók 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 szelekciós pontot jelentenek a magyar oktatási rendszerben. Bár az érintett tanulók

száma az utóbbi tanévben 3.000 körül mozgott (KSH, 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 létszámcsökkentést.

A hídprogramokra a rendszer jelenlegi szegregációs mechanizmusainál is jellemzőbb a megoldandó pedagógiai problémák kumulálódása, ami a szegregált osztályok ismert működéséből kiindulva szinte lehetetlenné teszi a hatékony hátránykompenzációt. A programok által a pedagógusok számára kínált bérkiegészítés és az alacsonyabb osztálylétszámok a probléma kezelésén számottevően biztosan nem javíthatnak. Ráadásul az általános iskolai bizonyítvánnyal nem rendelkezők számára

rendkívüli mértékű a lemorzsolódás, valamint a hiányzás a hídprogramokba járó tanulók körében

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 fejlettsé-

gében jellemzően több éves hiányossággal rendelkező tanulók eredményes oktatását (22/2016. EMMI-rendelet). Vagyis e programtípus nem hatékony hátránykompenzálással, hanem csökkentett elvárásokkal segíti 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 tanulók körében.

## A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁST 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 iskola-szintű fejlesztések, amelyek az oktatási méltányosság erősítéséhez lennének szükségesek, többnyire megszűntek, illetve nagyságrendekkel csökkentek (*Radó, 2018*).

Az oktatási méltányosság megteremtésének egyik feltétele a hazai pedagógiai kultúra átalakítása (*Fejes, 2018*), 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 szervezatként tekintett. Emellett a hátrányos helyzetű tanulók intézményen belüli és intézmények közötti arányos elosztása, valamint a tanulóközponti pedagógiai módszerek kapcsán is elvárásokat fogalmazott meg.

Az IPR tulajdonképpen az egyetlen olyan értékelhető nagyságú forrást jelentette az oktatási integráció támogatásában, amelyről rendszerszinten pozitív eredményeket várhattunk. A hazai iskolarendszert érintő beavatkozások hatásvizsgálatával ál-

talában nem lehetünk elégedettek, ugyanakkor az IPR eredményességét számos kutatás alátámasztotta, melyeket Varga (2018) 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 (*Nabalka, 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) arra is rámutat,

az oktatási integráció támogatása egyben a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik kulcsfontosságú eszköze lenne

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 elsovasztásának 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 vizsgá-



latok átlageredményei szerint az élmezőnyben található a magyar negyedikesek (*Balázs, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012*), 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 rendszer<sup>4</sup> 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*).

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 kultúráváltást. 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*). A hazai iskolarendszer bizonyos központi képességek ese-

tében 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.

## 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,

---

az eltérő otthoni-családi környezet hatása már az iskolakezdetkor kimutatható

---

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

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 kívánná a problémát.

A nyíregyházi Huszár-telep mellett található általános iskolát 2007-ben az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyermekeknek 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 (*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

---

nem ismert olyan nyilvános anyag, amely arra engedne következtetni, hogy a KK bármiféle deszegregációs stratégiával rendelkezne

---

írtak alá arról, hogy a görögkeleti vallás miatt iratták az iskolába gyermekeiket, így a szegregáció vádját a szabad vallásgyakorlás jogára hivatkozva védtek ki (*Kegyé*, 2018).

Kaposvár esete egyben a jogérvényesítés nehézségeinek iskolapéldája is. Bár a CFCF által indított, évekig húzódó 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.<sup>5</sup> A CFCF 2013-ban újabb keresetet nyújtott be, im-

már 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 Ítéletábla 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 kijátzására, úgy tűnik, az évtizedes per nyugvópontra jut. A 2017/2018 tanévben már

<sup>5</sup> A Legfelsőbb Bíróság Pfv. IV.21.568/2010/5. sz. ítélete.

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.<sup>6</sup> A legelső, 2009-re datálható elmarasztaló ítélete óta egy teljes általános iskolai ciklus valósult meg, egy generációnyi fiatal esélyeit csökkenve magasabb oktatási minőség elérésére a magyar közigazgatás és állami szereplők ellenállása miatt.

## ANTISZEGREGÁCIÓS KERESZTAL

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 hátterű esélyegyenlőségi szakértők bevonásával.<sup>7</sup> A Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság által koordinált fórum ha-

tásköre és ügymenete a kezdetektől definiálatlan volt, például éveken keresztül nem határozták meg, milyen rendszerességgel kell üléseznie a kerekasztalnak.<sup>8</sup>

A kerekasztal létrehozásában vélhetően jelentős szerepe volt annak, hogy az EMMI a bevont szakértők együttműködésén keresztül próbálta legiti-

málni 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 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

a legitimációs szándék csak részben valósulhatott meg

civil szereplők demonstratív szakítása vagy csendes kiválása a későbbiekben is több alkalommal előfordult

<sup>6</sup> A Kúria 2015. április 22-i, Pfv.IV.20.241/2015/4. számú ítélete.

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

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

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 terméketlen, 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.<sup>9</sup> Összességében a kerekasztal öt éves működését követően az antiszegregációs 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 szá-

mos nehézség – például az általános kapacitáshiány, instabilitás és bizonytalan pénzügyi háttér – ellenére a civil műhelyek nagyobb rugalmasságot, gondolati szabadságot engedhetnek meg maguknak, mint az állami sze-

replők. A vizsgált időszakban megítélésünk szerint drámai módon aránytalanra 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 megemlí-

tünk néhány civil hátterű szegregációellenes jó gyakorlatot, amelyek tapasztalatai felhasználhatók a jövőben deszegregációs programok előkészítése és megvalósítása

összességében a kerekasztal öt éves működését követően az antiszegregáció kapcsán érdemi előrelépést nem tudott felmutatni

nagyságrendekkel nagyobb összeget kellene erre a területre fordítani

<sup>9</sup> 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 (l. Fejes és Szűcs, 2016).

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 oktatást megvalósító iskolába jelentkezzenek vagy iratkozzanak át a mentoráltjaik. 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 mentorok fejlesztőprogramokat, szociális támogatást nyújtanak. 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 tanévben 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 támo-

gatása céljából könnyen adaptálható, amihez a hasonló kezdeményezések szervezését segítő útmutató jellegű programleírás is rendelkezésre áll (*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 Mentortársas társasjátékban hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútja követhető nyomon, segítségével átélhető, 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

---

a Mentortársas  
társasjátékban hátrányos  
helyzetű tanulók iskolai  
életútja követhető nyomon

---

integrált oktatás megvalósítható (Csempesz, 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 AnBlokK Egyesülettel együttműködve, egy társadalomtudományi kutatásra alapozva fejlesztették ki.<sup>10</sup> Az iskolai karrierhez kötődő válságos élethelyzeteket mutatnak be, majd a játékot megszakítva, közösen gondolkodnak a lehetséges megoldásokról a néző-részt vevő 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,<sup>11</sup> a Független Színház *Tollfosztás* című workshopja,<sup>12</sup> valamint az Escargo Hajója Színházi és Nevelési Szövetkezetnek a Mentortársasra épülő bevonó színháza.

A civil szereplők által megvalósított programok terjedését 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.

---

## ZÁRÓ GONDOLATOK

---

Bár 2002 és 2010 között jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szelekció, szegregá-

ció mérséklésére, komoly sikerekről nem, mindössze kis lépésekről beszélhetünk. A 2010 óta eltelt időszakban inkább visszalépésnek lehetünk tanúi az integráció ügyében. Egyrészt a korábbi törekvések elhaláltak, másrészt újabb szegregációs mechanizmusok jelentek meg, illetve a 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, tankönyvpiac államosítása, korábbinál kötöttebb tanterv, központi iskolafenntartó létrehozása, pedagógus-életpályamodell, 32 órás kötelező iskolai benntartózkodás). Ezek fényében a politikai kockázatokra való hivatkozás egyre kevésbé tűnik releváns érvenek, vagyis napjainkban inkább az elköteleződés hiánya szab gátat a deszegregációs intézkedéseknek. Megjegyezzük, hogy az integrált oktatást támogató szakpolitika hiányán, a manifeszt és látens szegregációs

<sup>10</sup> <http://hianyzopadtars.hu/>

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

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

szándékok érvényesülésén túl a jelenlegi 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.

Látva az oktatáspolitikai elköteleződés hiányát, jelenleg alig marad más remény az előrelépésre, mint egy-egy település szelektációs mechanizmusait mérséklő törekvések megvalósítása, melyek egyrészt mintát kínálhatnak, valamint egy jövőbeli okta-

a helyi oktatáspolitikai számottevő mértékben befolyásolhatta az adott településen az oktatás méltányosságát

táspolitikai 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 példaként bizonyítható, hogy egy-egy többiskolás település jelentősen csökkentheti a

helyi iskolarendszerben a szelektációt (*Szűcs, 2018; Szűcs és Kelemen, 2018*). Bár szűk mozgástérrel, de ezekben a folyamatokban civil közreműködők is jelentős szerepet vállalhatnak (*Batiz és Bernáth, 2018; L. Ritók, 2018*).

## 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.

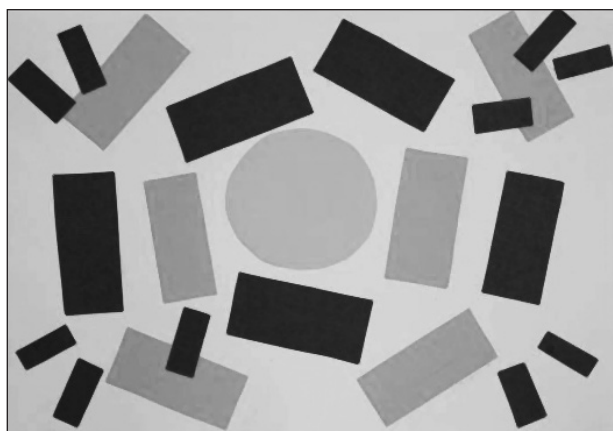
## IRODALOM

- Balázi 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 huszártelapi iskola védelmében tanuskodott Balog Zoltán. Letöltés: <http://www.balogzoltan.hu/a-nyiregyhazi-huszar-telepi-iskola-vedelmeben-tanuskodott-balog-zoltan/> (2017. 12. 20.)
- 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 vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Berényi Eszter (2018): Iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Civil Közoktatási Platform (2016): *Kockás könyv. Kiút az oktatási katasztrófából*. ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.
- Csempesz Péter (2016): Mentortársas és Rendszerhiba. *Tani-tani Online*, 2016. 12. 14. Letöltés: [http://www.tani-tani.info/mentortarsas\\_es\\_rendszerhiba](http://www.tani-tani.info/mentortarsas_es_rendszerhiba) (2017. 12. 20.)

- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- 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 vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2014): *A TanodaPlatform jelentése az EFOP. – 3.3.1.-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. Letöltés: [http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP\\_EFOP-palyazat\\_jelentes.pdf](http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyazat_jelentes.pdf) (2017. 12. 20.)
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018, szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Úrmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felntörképzési Intézet, Szeged.
- Gábos András és Tóth István György (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.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere, 2015*. MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség és szegregáció. 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 Ríport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.
- Hricsovinyi Júlia 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.
- HVG (2013): Kiborult a bili Balog ünnepelt kerekasztalán. *HVG Online*, 2017. 07. 11. Letöltés: [http://hvg.hu/itthon/20130711\\_Balog\\_Heindl\\_roma\\_szegregacio](http://hvg.hu/itthon/20130711_Balog_Heindl_roma_szegregacio) (2017. 12. 20.)
- HVG (2016): Faképnél hagyta Balogékat egy újabb oktatási szakember. *HVG Online*, 2016. 01. 13. Letöltés: [http://hvg.hu/itthon/20160113\\_Kirakatszervezette\\_valhat\\_Balog\\_kerekasztal](http://hvg.hu/itthon/20160113_Kirakatszervezette_valhat_Balog_kerekasztal) (2017. 12. 20.)
- Kacsóh Dániel (2017): Cselekvési koncepció a szegregáció ellen. *Magyar Hírlap Online*, 2017.12.06. Letöltés: [http://magyarhirlap.hu/cikk/104965/Cselekvesi\\_koncepcio\\_a\\_szegregacio\\_ellen](http://magyarhirlap.hu/cikk/104965/Cselekvesi_koncepcio_a_szegregacio_ellen) (2017. 12. 20.)
- Kegy Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz., 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16. 6. sz. Letöltés: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf> (2017. 12. 20.)
- Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 2. sz., 12–29.
- KFIB, Romaversitas és CFCF (2015): Ne tegyen különbséget az állam a különféle iskolafenntartók között. *Civilek a Költségvetésről*, Letöltés: [http://kfib.hu/uploads/Civilek\\_koltsegvetesrol/CFCF\\_Romaversitas.pdf](http://kfib.hu/uploads/Civilek_koltsegvetesrol/CFCF_Romaversitas.pdf) (2017. 12. 20.)



- 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.
- Központi Statisztikai Hivatal (2017): Oktatási adatok, 2016/2017. *Statisztikai Tükör*, Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> (2017. 12. 20.)
- L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalva. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Mayer József és Vígh Sára (2016): Prevenációs intézkedés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. In: Mayer József (szerk.): *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–112.
- Nahalka István (2016): Esélytelen esélyegyenlőség – Az IPR tündöklése és bukása. Kézirat. CKP, Budapest. Letöltés: <https://drive.google.com/file/d/0ByNEJmFRyJwemZjZHjzckRkaDRuRVpLRW5ITmxYWXFHRIhV/view> (2017. 12. 20.)
- Neményi Mária (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. OECD Publishing, Paris.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- RSK (2017): További két civil szakember lépett ki Balog Zoltán Antiszegregációs Kerekasztalából. *RSK Online*, 2017. 04. 19. Letöltés: <http://romasajtokozyont.hu/tovabbi-ket-civil-szakember-lepett-ki-balog-zoltan-antiszegregacios-kerekasztalabol/>
- Szűcs Norbert (2018): A hőmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- 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 vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.



*Nonfiguratív kompozíció  
Végheső Vanda, AKG*