

Szegregál-e a tanoda?¹

Fejes József Balázs

Ez az írás arról szól, hogy a pedagógusok jelentős részének leegyszerűsítő értelmezése és ismerethiánya az oktatási integráció, oktatási szegregáció kifejezések és integrációs törekvések kapcsán a hátrányok kompenzálásában egyébként is gyengén teljesítő oktatási rendszerünk problémáit felerősíti. Az oktatási szegregáció olyan rendszerprobléma, amelyet elsősorban a rendszert irányítóknak kell(ene) kezelniük, semmiképpen nem varrható a pedagógusok nyakába ennek felelőssége. Sőt az oktatási méltányossággal összefüggésben a pedagógusok tájékoztatása és képzése is részben a rendszert irányítók feladata (lenne). Ugyanakkor talán jogos elvárás, hogy a pedagógustársadalom mint a hazai értelmiség egy meghatározó csoportja, tisztában legyen olyan társadalmi problémákkal, amelyek előidézésében – nyilvánvalóan általában szándékolatlanul, de aktívan – szerepet játszik.

Tapasztalatim szerint a leegyszerűsítő értelmezés az *oktatási szegregáció* kapcsán a *problémás* (hátrányos helyzetű, cigány/roma vagy sajátos nevelési igényű) *tanulók térbeli elkülönítését*, míg az *integráció a problémás* és „normális” tanulók összekeverését jelenti; az integráció legfőbb céljaként pedig a *tanulók közötti kapcsolatok javítása* fogalmazódik meg.

Mivel jelen sorok írója is érintett oktatási hátránykompenzáló programok, többek között tanoda működtetésében, így ez az írás a tanodákkal összefüggésben fogalmazza meg a fenti leegyszerűsítő értelmezésekkel szembeni érveit. Ugyanakkor számos hasonló oktatási esélykiegyenlítő kezdeményezés esetében felvethetők az említett félreértelmességek, a szegregáció vádjára pedig gyakran az integrációért dolgozók sem tudnak kielégítő választ adni.² Ezzel akaratlanul, de vélhetően gyakran maguk is hozzájárulnak az egyébként is alacsony támogatással bíró oktatási integrációs törekvések ellenzéséhez. Hiszen egy-egy ilyen szituációt követően jogosan mondhatják a vádat megfogalmazók: *csak elméletben integrálnak, a gyakorlatban ők is szegregálnak, nem is tudják cáfolni*. E munka célja, hogy az oktatási hátránykompenzálással foglalkozók számára ilyen helyzetekben segítséget nyújtson. Emellett az is célja, hogy a témában tájékozatlan pedagógusoknak „beszóljon” és tájékozódásra készítse őket.

A szegregáció és az integráció kifejezések az oktatással összefüggésben szá-

1 Másodközlés, eredetileg megjelent: Fejes József Balázs (2016): Szegregál-e a tanoda? *Tani-tani Online*, 2016. 03. 08. http://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda

2 Számtalan esetben találkoztam például azzal, hogy a „működő” oktatási szegregáció érveként hozták fel a Gandhi Gimnáziumot, ami etnikai értelemben valóban nevezhető szegregáltként, ugyanakkor nem jellemzik azok a kedvezőtlen körülmények, amelyek az általános iskolásokat érintő oktatási szegregáció kapcsán általánosak.

mos kontextusban előkerülnek, leggyakrabban a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű, valamint a cigány/roma tanulók kapcsán. De gyakran használják e kifejezéseket tágabb értelemben, a megfelelő oktatással elérhető társadalmi integrációhoz társítva, elsősorban a cigány/roma kisebbségek, esetenként további perifériára szorult csoportokkal összefüggésben. E kifejezések kapcsán alig találunk széles körben elfogadott vagy könnyen értelmezhető meghatározásokat a társadalomtudományokban, amit vélhetően tovább bonyolít a kifejezések elterjedése a köznyelvben, ide értve a pedagógusok többsége által használt leegyszerűsítő értelmezéseket is. A félreértéseket tovább erősíti, hogy a hátrányos helyzetű (e kategóriába a cigány/roma tanulókat is beleértve) és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációja számos hasonlósága ellenére több ponton eltér. Tovább bonyolítja a helyzetet az indokolatlanul sajátos nevelési igényűnek nyilvánított – jellemzően cigány/roma – gyermekek szegregált gyógypedagógiai intézményekbe irányítása, aminek leágazásai a felsorolt területek közül többet is érintenek.

Tapasztalataim szerint a felsorolt kontextusok sokfélesége, valamint a köznyelvi és társadalomtudományi értelmezések párhuzamossága esetenként lehetetlenné teszi az értelmes kommunikációt az oktatási integráció témakörében. Előfordul, hogy míg bizonyos helyzeteket egyesek szegregációként, mások éppen integrációként értelmeznek és fordítva. Jelen írás kizárólag a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók oktatási integrációjára fókuszál, hangsúlyozva, hogy az itt megfogalmazottak a sajátos nevelési igényű tanulók oktatási integrációjára nem vonatkoznak.³ A szegregációt előidéző tényezők áttekintésére sem vállalkozik e munka, miközben számos tévképzet azonosítható e területen is.⁴

Mi az oktatási integráció célja?

Az oktatási integráció említésekor kevesen lehetnek, akiknek nem jut eszükbe, hogy ennek célja különféle társadalmi csoportok közötti kapcsolatok javítása. Ez valóban igaz, csak hogy nem úgy és nem olyan hangsúllyal, ahogyan azt sokan gondolják. Bár az oktatási szegregáció általában valóban kedvezőtlenül befolyásolja a különböző társadalmi csoportok közötti kapcsolatokat, viszonyokat, ebből nem következik, hogy különböző tanulói csoportok összekeverésével rövid távon jelentős változás érhető el. És az sem, hogy az oktatási integrációt támogatók szeme előtt ez a cél lebegne.

3 A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának alapjairól *Radó* (2010) blogbejegyzése kínál jól strukturált összefoglalást.

4 Talán az egyik legáltalánosabb tévképzet, hogy a szegregáció kialakulásában a rendszer egyes szereplőinek előítéletei vagy szándékos rosszakarata a meghatározó, valamint hogy az egyik legfőbb problémát a különböző társadalmi csoportok lakóhelyi elkülönülése okozza.

Az oktatási szegregációnak jóval lényegesebb következménye, hogy a szegregált oktatásban tanulók általában alacsony minőségű oktatásban részesülnek, munkaerő-piaci lehetőségeik beszűkülnek⁵ és a társadalmi perifériára szorulnak. Ez az a pont, ami általában nem világos sokaknak, közöttük a pedagógusok jelentős részének sem. Miért lenne rosszabb az oktatás minősége, ha nem együtt tanulnak különböző társadalmi csoportokból származó tanulók? Nézzük meg!

A többség elismeri, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen jól képzett pedagógusokra van szükségük; hogy e tanulók eredményes oktatása az átlagosnál nehezebb, nagy szakértelmet igénylő feladat. Azonban a valóságban azon iskolákban a legkedvezőtlenebb a tanári összetétel, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ezekben az iskolákban nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárokat, az itt tanítóknak nagyobb valószínűséggel van felsőfokúnál alacsonyabb végzettségük, és ezekben az iskolákban több a pályakezdő és az 50 évesnél idősebb pedagógus (Varga, 2009).

A szegregáció további negatív hatása a tanári elvárásokhoz kötődik. A *Pygmalion-effektus*nak is nevezett jelenség lényege, hogy ha valaki elvárásokkal rendelkezik egy másik személy viselkedésével kapcsolatban, akkor hajlamos maga olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásai igazolódjanak. Az önbeteljesítő jóslat létezését az oktatás területén közel fél évszázada kutatják, hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében a többségi tanulóknál is jelentősebb (l. Good és Brophy, 2008; Józsa és Fejes, 2010). Nem kétséges, hogy a gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint egy kedvező háttérű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen kihat.

A szegregáció további káros következményét a „tanulással szembehelyezkedő szubkultúra” kifejezéssel tartja számon a szakirodalom (Kertesi és Kézdi, 2005), ami főként a tanulóközösség motivátlanságára utal. A szegregált közösségbe kerülők alacsonyabb tanulási motivációja nem meglepő, hiszen e tanulók gyakran olyan társas környezetből érkeznek, amely kevésbé értékeli az iskolai teljesítményt, az iskolai tanulást. Vagyis a tanulók lemaradása éppen a nem megfelelő környezetből adódik, amit leküzdhetnének egy olyan közösségben, amely az iskolához kötődő intellektuális teljesítményre ösztönöz. Csakhogy a családi háttér szerinti homogén iskolai közösségekben ennek lehetősége korlátozott, hiszen azok a kortársak, akik a családi háttér hatását részben ellensúlyozhatnák, hiányoznak. Nem beszélve a pedagógusok összetételéről és önbeteljesítő jóslatáról! Így nemcsak az otthoni, de

5 Kézdi (2008) közel egy évtizede végzett elemzése szemléletesen mutatja, hogy jelenleg a szakiskolát végzők kevesebb mint fele tud elhelyezkedni tanult szakmájában, a szakiskolát végzettek több mint fele segéd munkásként vagy munkanélküliként tengeti életét. De ennél is borúsabb a kép, ha figyelembe vesszük, hogy a szakiskolában továbbtanulók között a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (Fehérvári, 2015). Vagyis a jó szakmával majd megél érvelést a kivételekből táplálkozó érzéki csalódáson kívül nem sok minden támaszja alá.

az iskolai körülmények sem támogatják a tanulási motivációt. Az alacsony tanulási motiváció, a tanulmányi lemaradás gyakran viselkedésbeli problémákhoz vezet. Ezen közösségek tanulói olyan szubkultúrát hozhatnak létre, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységeket leértékeli és az iskolával, pedagógusokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait. Mindemellett ezeknek az iskoláknak a felszereltsége, anyagi lehetőségei is általában kedvezőtlenebbek voltak (Hermann, 2007; Papp, 2011) – legalábbis a tankerületek létrehozása előtti adatok erről tanúskodtak.

A hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező közösségekben oktató pedagógusoktól tehát kevesebb eséllyel várhatunk kimagasló teljesítményt egyfelől azért, mert gyakrabban pályakezdők, illetve megfelelő végzettséggel nem rendelkezők, másfelől megterhelőbb körülmények között, kevésbé felszerelt iskolai környezetben végzik a munkájukat. Ennek következtében vélhetően korábban kiégnek, ami ugyancsak visszahat munkájuk minőségére. A szegregált osztályokban oktató pedagógusok a közösség motivációs szintjéhez, előzetes tudásához igazodva, a tanulókkal és a szülőkkel való konfliktusok lehetőségének minimalizálására törekedve – önkéntelenül – a követelményeiket leszállítva csökkentett minőségű oktatási szolgáltatást nyújthatnak. A szegregált tanulóközösségekkel tehát nem azért nehéz eredményeket elérni, mert a közösség egyes tagjai családi hátterük miatt problémásak. A közösség egyes tagjai azért válnak igazán problémássá, mert e közösségekbe kerülnek. Így erősíti fel az iskola a családból hozott hátrányokat.

Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a szegény családok gyermekeinek a családi hátterükből fakadó hátrányaik mellett további jelentős akadályokat kellene leküzdeniük hazánkban, amelyeket iskolarendszerünk állít eléjük (részletesen: Fejes, 2013).

Bár hazai vizsgálatok is megerősítik a különböző tanulócsoportok együttnevelésének pozitív hatását a társas kapcsolatokra (Kézdi és Surányi, 2008) vagy párválasztási preferenciákra (Lőrincz, 2014) vonatkozóan, ezt elsősorban hosszú távon, a megfelelő minőségű oktatás által közvetített eredményként érdemes szemlélni. Ha valakinek mélyszegénységben élő, esetleg higiéniai hiányosságokkal vagy magatartási problémákkal jellemezhető padtársa van, nem várja senki, hogy spontán módon pozitív viszonyulása alakuljon ki e társához. De ha a nehézségekkel küzdő tanuló a középosztálybeli tanulókhöz hasonlóan a munkaerőpiacon hasznosítható tudást szerezhethet, akkor az ő gyermeke már nem fog e problémákkal küzdeni. Az integráció legfőbb célja tehát nem a tanulók közötti társas kapcsolatok rövid távú javítása, hanem a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása, amely akár már rövid távon is kedvezően befolyásolhatja a társas kapcsolatok alakulását, de hosszú távon biztosan.

Mit jelent akkor az oktatási szegregáció?

A hazai szakirodalomban két megközelítés rajzolódik ki az oktatási szegregáció értelmezését tekintve. Az egyiket *társadalmi kontaktusra*, a másikat *oktatási minőségre* fókuszáló megközelítésnek nevezhetjük. Más megfogalmazásban: a tanulók relatív és abszolút arányát középpontba helyező nézőpont. A társadalmi kontaktust középpontba helyező megközelítés szerint a különböző (szegény és nem szegény, cigány/roma és többségi) társadalmi csoportok iskolák és osztályok közötti aránytalan eloszlását jelenti a szegregáció, ami korlátozza a csoportok közötti érintkezés lehetőségét. E megközelítést képviseli a *Kertesi és Kézdi* (2009) által alkalmazott szegregációs index. E nézőpont alapján a tanulói arányok az egyes tanulóközösségekben nem függetlenek a település társadalmi összetételétől, vagyis az oktatási szegregáció értelmezése ebben az esetben relatív tanulói arányokon alapul.

Az oktatás minőségét középpontba helyező megközelítés szerint a tanulási problémákkal jellemezhető diákok egy bizonyos aránya felett az adott tanulóközösségben csökken a tanulók teljesítménye (pl. *Fejes*, 2013; *Papp*, 2011), még ha a relatív arányok rendben is vannak. E megközelítés szerint elméletileg létezik az átlagosnál több odafigyelést igénylő tanulóknak egy olyan aránya, amely még kívánatos, de kezelhető, és az oktatás minőségét nem befolyásolja károsan. Ez az arányszám természetesen nem adható meg, a *peer effect* jelenségre vonatkozó kutatási eredmények nem adnak és nem is adhatnak választ arra a kérdésre, hogy mekkora ez az arány. Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható volt (*Angrist és Lang*, 2004; *Rangvin*, 2007), ráadásul a hatás az egyéb jellemzők szerint markánsan különböző tanulói csoportok tekintetében is eltérő lehet. Vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét. Ugyanakkor a közvetett – többek között az iskola felszereltségén és a pedagógusok összetételén keresztül kifejtett, hazánkban jól azonosítható – hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható az arányok kérdése. Amellett, hogy e kutatások egy vagy néhány tanulói jellemző alapján vizsgálódnak, ami nem adhatja vissza a probléma komplexitását, az adott iskola erőforrásai is meghatározzák, hogy milyen összetételű közösséget képes még hatékonyan oktatni.

Egyik megközelítés sem kínál könnyen értelmezhető, könnyen kommunikálható értelmezést az oktatási szegregációról. A cél érdekében a precizitásból engedve, talán a második megközelítés vezethet sikerre a következők szerint: *a szegregáció a hátrányos helyzetű tanulók 20–25% feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb*

színvonalát és a társadalmi kapcsolatok lehetőségének beszűkülését. A megadott arány egy becslés, ugyanakkor fontosnak tarjuk a nagyságrend érzékeltetését, ami viszonylag egyszerűen átfordítható az osztálytermi gyakorlat nyelvére: amennyiben egy osztályba 4–5 tanulónál több speciális odafigyelésre igényt tartó tanuló jár, nehezen várható el egy pedagógustól, hogy ezeket az igényeket maradéktalanul kielégítse, ami számos negatív következménnyel járhat az osztályközösség egészét tekintve (pl. tanulók közötti különbségek növekedése, magatartásproblémák gyakoriságának emelkedése, motiváció csökkenése, tanári kiegészítés és kontraszelekció).

Lényeges megjegyezni a megadott arány (20–25%) kapcsán, hogy bár becslésről van szó, több tényező is alátámasztja, legalábbis a nagyságrendet. *Feischmidt és Vidra* (2011) kutatásában egy tanári fókuszcsoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4–5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrációja kapcsán. Kérdőíves vizsgálatunkban a pedagógusok arra a kérdésre, hogy egy 25 fős osztályban hány hátrányos helyzetű tanuló jelenléte mellett lehet még hatékony az oktatás, a kérdezett tanárok 1–13 főt jelöltek meg, mindemellett a minta közel fele az osztály 20–30%-ának arányában határozta meg ezt az értéket (*Kukáné és Fejes*, 2015). A továbbtanulásra (*Havas és Zolnay*, 2011) és az olvasási teljesítményre (*Papp*, 2011) vonatkozó empirikus vizsgálatok eredményei nagyságrendileg ugyancsak alátámasztják a megadott arányt. A hazai szakirodalomban a roma tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket használják (pl. *Havas*, 2008; *Papp*, 2011), melyek ugyancsak megerősítik az említett nagyságrendet.

A szegregáció alapja tehát a tanulási problémákkal és szocializációs hiányosságokkal küzdő tanulók összesűritése, akik ennek következtében kortársaikhoz képest alacsonyabb minőségű oktatási szolgáltatásban részesülnek. Fontos megjegyezni, hogy nem minden hátrányos helyzetű tanulót jellemez tanulási probléma vagy szocializációs hiányosság, vagyis a hátrányos helyzet kategória ugyancsak pontatlanságokhoz vezethet a becslések kapcsán. Ezzel együtt nehezen találhatunk jobb módszert a többletsegítségre szoruló tanulók arányának becslésére.⁶

Szegregál-e a tanoda?

A tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, ami egy autonóm módon használt közösségi szintéren valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amit a közoktatási rendszerben

6 A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTM) küzdő tanulók aránya egy másik megoldás lehetne, de véleményem szerint ezt az indikátort nagyban befolyásolja az egyes iskolák „tűrőképessége”, valamint a területenként eltérő diagnosztikai gyakorlat.

kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el (*Szűcs*, 2015).

Az elsöre kissé bonyolultnak tűnő meghatározás mögött annak igénye húzódik meg, hogy mindaz a sokféleség megjelenhessen, amit a tanodák kínálnak. Témánk szempontjából lényeges, hogy a tanoda oktatási szolgáltatásokat is nyújt, általában délutánonként és hétvégenként. Mivel a tanodák elsődleges célcsoportját hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulók jelentik, könnyen érheti a szegregáció vádja. Bár a tanodák egy része egyértelműen törekszik arra, hogy heterogén közösséget hozzon létre, illetve elősegítse a különböző társadalmi csoportok találkozását (pl. *Ambrus*, 2016 jelen kötet; *Berki*, 2016 jelen kötet; *Balogh*, 2016 jelen kötet; *Baráth*, 2016 jelen kötet), a tanodai foglalkozásokon általában többségben vannak a hátrányos helyzetű tanulók.

A szegregáció javasolt meghatározása alapján talán már látható, hogy a kulcs az oktatás minősége. Nem önmagában a térbeli elkülönítéssel van baj, hanem az, hogy ha ez nemcsak átmeneti (pl. fejlesztő foglalkozás, korrepetálás), akkor a hátrányos helyzetű tanulók jellemzően nem ugyanazt az oktatási szolgáltatást kapják, mint magasabb társadalmi pozíciójú családokból származó társaik. A kérdés tehát nem az, hogy térben elkülönítve tanulnak-e tanulók, hanem az, hogy ez a többséghez képest csökkentett minőségű szolgáltatást eredményez-e.

Mivel a tanoda egy pluszszolgáltatás, így ha elméletben feltesszük, hogy annak egyáltalán nincs fejlesztő hatása (sic!), akkor sem kerülnek hátrányba a tanodába járó, jellemzően hátrányos helyzetű tanulók szerencsésebb kortársaikhoz képest, ahogy az oktatási szegregáció esetében. Vagyis első ránézésre is látszik, hogy itt nincs szó szegregációról (legfeljebb a köznapai értelmezés szerint). A tanoda, bár térben elkülönítve segít hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulókat, egyúttal többlétszolgáltatásokat kínál, és az oktatás minőségét negatívan befolyásoló mechanizmusok kialakulása, azaz a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra megjelenése, a negatív önbeteljesítő jóslat működése vagy a pedagógusok kontra-selekcioja nem feltételezhető. A szegregáció oktatási minőségre fókuszáló megközelítése szerint tehát biztosan nincs szó szegregációról, és nem feltételezhető a szegregációt kísérő hátrányok.

Nézzük a társadalmi kontaktusra fókuszáló megközelítést. Bár nem zárható ki, hogy a tanodába járó fiatalok, ha nem működne a tanoda, rendszeresen előnyösebb társadalmi háttérű fiatalokból álló közösségekben töltenék az idejüket, ennek valószínűsége minimálisnak tekinthető. A szegregáció kérdése esetleg akkor merülhet fel, ha a tanodába járók integrált közoktatási intézményben tanulnak, azonban a tanodaprogramban való részvétel miatt a korábbinál rövidebb időt töltenek a közoktatási intézményhez kötődő, kedvezőbb társadalmi pozíciójú tanulókból álló közösségekben. Ez a veszély esetleg az egész napos iskola kapcsán merülhetne fel,

feltéve, hogy az az eredeti koncepciónak megfelelően működik (l. *Darvas és Kende*, 2010), valamint integrált közösségről van szó. Mindezek együttes megjelenése csak kivételes esetekben feltételezhető, ugyanakkor ebben az esetben sincs szó a társadalmi kontaktus lehetőségeinek erős korlátozásáról.

Tehát az iskolától térben elkülönülten oktatási szolgáltatást is kínáló tanoda-programok esetében a szegregáció oktatási minőségre fókuszáló megközelítése szerint nem is értelmezhető a szegregáció kérdése. Bár nem lehetetlen, hogy a különböző társadalmi háttérű tanulók érintkezését akadályozza a tanoda, ennek valószínűsége meglehetősen csekély.

Irodalom

- Ambrus László (2016): Gilvánfai Nyitott Ház Tanoda és Közösségi Ház. 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. 211–217.
- Angrist, J. D. és Lang, K. (2004): Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, **94**. 5. sz. 1613–1634.
- Berki Judit (2016): Tanodahálózat bátonyterenyei központtal. 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. 205–210.
- 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.
- Baráth Szabolcs (2016): Integráció és tanoda. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Darvas Ágnes és Kende Ágnes (2009): Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély*, **21**. 3. 23–47.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány Online*, **3**. 3. sz. 31–47.
http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_3_31-47.pdf
- 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.
http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon, Boston.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, **16**. 6. sz. 24–49.
- Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8. sz. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf>

- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 377–387.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**. 11. sz. 959–1000.
- Kézdi Gábor (2008): Nem csupán a rendszerváltás következménye: A szakiskolai képzés hanyatló hozadékai mögött álló okok Magyarországon. In: Fazekas Károly (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker*. KTI könyvek 9. MTA KTI, Budapest. 73–94.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kukáné Horváth Barbara és Fejes József Balázs (2015): Szegregációval és integrációval kapcsolatos ismeretek és vélemények pedagógusok körében. In: Csikos Csaba és Gál Zita (szerk.): *PÉK 2015 – XIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás-összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 65.
- Lőrincz László (2014): A magyar középiskolások párválasztási preferenciái: a roma-nem roma heterogenitás hatása. *Szociológiai Szemle*, **24**. 2. sz. 47–64.
- Nahalka István (2012): Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán. Nahalka István blogja, <http://nahalkaistvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html>
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest. 224–267.
- Radó Péter (2010): *SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről*. OktpolCafé, <http://oktpolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/>
- Radó Péter (2013): A hozzáadott értékről. (Miért is kell integrálni?) OktpolCafé, <http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/>
- Rangvid, B. S. (2007): Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. *Empirical Economics*, **33**. 2. sz. 359–388.
- Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Tani-tani Online*, 2015. 05. 04. <http://www.tani-tani.info/tanodaplatform>
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.