

HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS FELSŐOKTATÁSI ASPIRÁCIÓK MAGYARORSZÁGON – ROMA ÉS NEM ROMA TANULÓK ESÉLYEI

MOLNÁR MÁRIA

DOI: 10.12700/PK.2026.204

molnar.nke2019@gmail.com

ABSZTRAKT

A kutatás a hátrányos helyzetű, különösen felzárkózó településekről érkező tanulók felsőoktatási aspirációit vizsgálja. Célja feltárni, hogy a pedagógiai modellek, az intézményi kommunikáció és a települési környezet miként befolyásolják a továbbtanulási döntéseket. A vizsgálat középpontjában a Komplex Instrukciós Program (KIP), a 7E tanulási modell és a projektpedagógia áll, amelyek az aktív tanulást, a kooperációt és az önhatékonyság fejlesztését támogatják. A kutatás kiemelten elemzi az intézményi kommunikáció szerepét a felsőoktatás, mint elérhető pályacél közvetítésében. A kutatási kérdések a pedagógiai modellek és az intézményi kommunikáció hatására irányulnak. A kevert módszertan településszintű összehasonlító elemzést és félig strukturált interjúkat foglal magában. A várható eredmények hozzájárulhatnak a területi egyenlőtlenségek csökkentését támogató oktatáspolitikai és intézményi fejlesztésekhez.

KULCSSZAVAK: KIP, 7E, hátrányos helyzet, pályaaorientáció, térszerkezeti egyenlőtlenségek

BEVEZETŐ

A hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási aspirációinak alakulását számos egyéni, pedagógiai, intézményi és társadalmi tényező befolyásolja. A továbbtanulási döntések nem kizárólag a tanulók képességeitől és motivációjától függenek, hanem szoros összefüggésben állnak az iskolai környezettel, a pedagógiai támogatással, valamint a települési és társadalmi egyenlőtlenségek hatásaival. Különösen a hátrányos helyzetű térségekben válik meghatározóvá az iskola szerepe, amely megfelelő pedagógiai módszerekkel és támogató intézményi környezettel hozzájárulhat az oktatási mobilitás erősítéséhez és a felsőoktatási aspirációk kialakulásához. Bandura önhatékonyság-elmélete szerint az egyén saját képességeibe vetett hite alapvetően meghatározza a tanulási motivációt, a kitartást és a hosszú távú célok elérésére irányuló törekvéseket (Bandura, 1997). Azok a tanulók, akik magasabb önhatékonysággal rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel vállalkoznak magasabb szintű tanulmányok folytatására, és eredményesebben birkóznak meg az oktatási rendszer kihívásaival. Ennek megfelelően kiemelt jelentősége van azoknak a pedagógiai környezeteknek, amelyek támogatják a sikerélmények megszerzését, az aktív részvételt és a problémamegoldó gondolkodás fejlődését.

A kutatás elméleti keretét a konstruktivista pedagógia adja. Piaget (1970) kognitív konstruktivizmusa szerint a tanulók saját tapasztalataik alapján aktívan építik fel tudásukat, míg Vygotsky szociális konstruktivista megközelítése a társas interakciók és a pedagógiai támogatás szerepét hangsúlyozza (Piaget, 1970). A proximális fejlődési zóna elmélete szerint a megfelelő pedagógiai támogatás lehetővé teszi, hogy a tanulók olyan feladatokat is sikeresen megoldjanak, amelyek önállóan még meghaladják aktuális fejlettségi szintjüket. E megközelítés összhangban áll azokkal az aktív tanulási modellekkel, amelyek a tanulói bevonódást, az együttműködést és a differenciált fejlesztést helyezik előtérbe.

A vizsgálat középpontjában három, konstruktivista szemléletű pedagógiai megközelítés áll: a projektpedagógia, a 7E-modell és a Komplex Instrukciós Program (KIP). A projektpedagógia valós problémák feldolgozásán keresztül fejleszti az önálló gondolkodást, az együttműködési készséget és a problémamegoldó kompetenciákat. A 7E-modell (Elicit, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Extend, Evaluate) a tanulási folyamatot az előzetes tudás aktiválásától az új ismeretek alkalmazásáig strukturálja, míg a Komplex Instrukciós Program a heterogén tanulócsoportokban megvalósuló kooperatív tanulásszervezés révén törekszik a státuszkülönbségekből fakadó tanulási egyenlőtlenségek csökkentésére. E modellek alkalmazása különösen fontos a hátrányos helyzetű tanulók tanulási eredményességének, önhatékonyaságának és továbbtanulási esélyeinek támogatásában.

A továbbtanulási aspirációk alakulásában az intézményi kommunikáció is meghatározó szerepet játszik. Az iskola által közvetített értékek, a pedagógusok támogató attitűdje és a felsőoktatás, mint elérhető életpálya megjelenítése hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók reális és megvalósítható célként tekintsenek a továbbtanulásra. Ez különösen fontos a társadalmi és területi hátrányokkal érintett térségekben, ahol az intézményi támogatás jelentős mértékben befolyásolhatja az oktatási mobilitást.

Jelen tanulmány egy pilotkutatás első szakaszát ismerteti. Célja annak feltárása, hogy a projektpedagógia, a 7E-modell, a Komplex Instrukciós Program és az intézményi kommunikáció milyen szerepet tölthetnek be a hátrányos helyzetű tanulók önhatékonyaságának, tanulási motivációjának és felsőoktatási aspirációinak alakulásában különböző települési kontextusokban. A pilotkutatás empirikus alapját két szakértői interjú, valamint hazai statisztikai adatok elemzése adja, amelyek előzetes képet nyújtanak a vizsgált jelenségekről és megalapozzák a kutatás további szakaszait. A kérdőíves adatfelvétel jelenleg folyamatban van, ezért annak eredményei nem képezik jelen tanulmány részét. A pilotvizsgálat célja a kutatási modell és az adatfelvételi eszközök továbbfejlesztésének támogatása, valamint a hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási aspirációit befolyásoló pedagógiai, intézményi és társadalmi tényezők előzetes feltárása.

1. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

1.1 Etnikai identitás, társadalmi mobilitás és az identitáskonstrukció elméleti megközelítései

Az etnikai identitás a társadalomtudományi szakirodalomban nem statikus, veleszületett kategóriaként jelenik meg, hanem olyan társadalmi konstrukcióként, amely folyamatosan újratermelődik az egyének és csoportok közötti interakciókban. A modern identitáselméletek szerint az etnikai hovatartozás egyszerre jelent kulturális, szimbolikus és társadalmi jelentéstartalmat, amelyet az egyén a társas környezetében folyamatosan értelmez és újraértelmez (Csepeli 1997; Turner 1975; Bindorffer 2001).

Az identitás dinamikus értelmezése különösen hangsúlyos az etnikai kisebbségek esetében, ahol a csoporthoz tartozás nemcsak kulturális örökségként, hanem társadalmi pozícióként is működik. Csepeli György szerint az identitás a modern társadalmakban az „ontológiai bizonytalanság” kezelésének eszköze, amelyben az egyén egyszerre törekszik stabil önazonosságra és a változó társadalmi környezethez való alkalmazkodásra. Ez a kettősség különösen erőteljes azoknál az egyéneknél, akik társadalmi mobilitás révén eltérő társadalmi világok között mozognak.

Az etnikai identitás esetében a szakirodalom kiemeli, hogy a kategorizáció nem egységes és nem objektív, hanem társadalmilag konstruált és politikailag is meghatározott folyamat. Ladányi és Szelényi, valamint Havas, Kemény és Kertesi rámutatnak arra, hogy a cigányság definíciója és társadalmi értelmezése jelentős történeti és politikai változásokon ment keresztül, és a besorolás gyakran az önbesorolás, a külső kategorizáció és az intézményi gyakorlatok kölcsönhatásában alakul ki (Ladányi-Csanádi, 1983. Havas, 2002.).

Bindorffer Györgyi szerint az etnikai identitás nem csupán deklarált hovatartozás, hanem társas gyakorlatokban megjelenő, folyamatosan fenntartott és újratárgyalt viszony. Ebben az értelmezésben az identitás egyszerre belső azonosulás és külső elismerés kérdése is, amelyet a társadalmi környezet visszajelzései folyamatosan alakítanak.

A társadalmi mobilitás elméletei arra mutatnak rá, hogy az egyének társadalmi felemelkedése nem jár együtt automatikusan az etnikai identitás megszűnésével, hanem annak átalakulását eredményezi. A mobilitási pályák során az egyén különböző normarendszerek között közvetít, ami gyakran identitásrétegződéshez vezet. Csepeli és Pataki szerint a szociológiai irodalomban ez többféleképpen jelenik meg: kettős identitásként, hibrid identitásként vagy marginális helyzetként.

A kettős identitás jelensége különösen azoknál az egyéneknél figyelhető meg, akik a társadalmi hierarchia magasabb szintjeire jutva is megtartják etnikai kötődésüket, miközben erősen integrálódnak a többségi társadalom intézményi és kulturális rendszerébe. Kemény István kutatásai is rámutatnak arra, hogy az etnikai hovatartozás sok esetben nem kizáró tényezője a társadalmi mobilitásnak, ugyanakkor annak megélése és megjelenítése jelentős mértékben függ az egyén társadalmi környezetétől és életútjától.

Szuhay Péter, valamint Forray R. Katalin hangsúlyozzák a cigányságon belüli belső heterogenitást, amely különböző alcsoportok (pl. oláh, beás, romungró) mentén is elkülönül (Forray, 1998.). Ez a sokféleség az etnikai identitás pluralitását erősíti, és rámutat arra, hogy a „cigányság”, mint kategória nem egységes kulturális vagy társadalmi rendszerként írható le.

Turner társadalmi identitáselmélete szerint az egyén identitása alapvetően csoporttagságokon keresztül alakul, és a „mi” és „ők” kategóriák folyamatosan újrendezik a társadalmi határokat. Ez az elmélet különösen releváns az etnikai identitás vizsgálatában, mivel rávilágít arra, hogy a csoporthoz tartozás mindig relációs jellegű, és a társadalmi kontextus változásával együtt módosul.

A kulturális antropológiai és szociológiai megközelítések szerint az etnikai identitás nemcsak kulturális tartalmakhoz kötődik, hanem hatalmi viszonyokhoz is. Niedermüller Péter és Váriné Szilágyi Ibolya kiemelik, hogy az identitás mindig társadalmi konstrukció, amelyben a kulturális jelentések és a társadalmi pozíciók egymást kölcsönösen alakítják.

A társadalmi mobilitás és etnikai identitás kapcsolatában különösen fontos szerepet játszik az asszimiláció és integráció közötti különbségtétel. Míg az asszimiláció az etnikai különbségek fokozatos eltűnését feltételezi, addig az integráció lehetővé teszi a kulturális különbségek fennmaradását a társadalmi beilleszkedés mellett. A kortárs szakirodalom egyre inkább az utóbbi értelmezést tekinti relevánsnak, mivel a hibrid és többretegű identitások valósága jobban leírja a modern társadalmi folyamatokat.

Összességében az etnikai identitás a társadalmi mobilitás kontextusában olyan dinamikus és többdimenziós jelenségként értelmezhető, amelyben egyszerre jelenik meg a kulturális hovatartozás, a társadalmi pozíció és az egyéni önmeghatározás. A szakirodalom alapján az identitás nem eltűnik a társadalmi felemelkedés során, hanem átalakul, rétegződik és új jelentéstartalmakkal bővül, miközben folyamatosan a társadalmi interakciók és intézményi keretek hatására formálódik (Tóth, 2004).

1.2 Társadalmi egyenlőtlenségek

1.2.1 A hátránykompenzáció és esélyteremtés jogszabályi keretei Magyarországon

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény kiemelt figyelmet fordít a hátrányos helyzetű gyermekek támogatására, valamint az esélyegyenlőség elősegítésére. Szabályozza a gyermekjóléti alapelátások rendszerét, a család- és gyermekjóléti szolgálatok feladatait, továbbá meghatározza a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet megállapításának feltételeit. Az esélynövelő szolgáltatások között szerepelnek a tanodák, amelyek a tanulók iskolai előrehaladását és társadalmi integrációját támogatják (1997. évi XXXI. törvény 38/A–38/B. §, 39–40. §, 42. §, 67/A. §).

A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény biztosítja a Magyarországon élő nemzetiségek identitásának megőrzéséhez, nyelvhasználatához és kultúrájának ápolásához kapcsolódó jogokat. Kiemelt jelentőségű az oktatási öngazdálkodás lehetősége, amely támogatja a nemzetiségi nyelvű és kulturális sajátosságokat figyelembe vevő nevelés-oktatás működését. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény célja a gyermekek és fiatalok harmonikus személyiségfejlődésének támogatása, valamint a felelős állampolgári magatartás kialakítása. A törvény hangsúlyozza a társadalmi leszakadás megelőzésének, a tehetséggondozásnak, az egyenlő bánásmódnak, a fenntarthatóságra nevelésnek és az egészséges életmódra nevelésnek a jelentőségét. Külön figyelmet fordít a sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók támogatására, továbbá meghatározza a készségfejlesztő iskolák és a szakiskolák szerepét az inkluzív oktatási rendszerben.

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény a munkaerőpiaci igényekhez igazodó, gyakorlatorientált szakképzés kereteit szabályozza. Célja a versenyképes szakmai tudás megszerzésének elősegítése, valamint az oktatás és a gazdasági szereplők közötti együttműködés erősítése.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény támogatja a hallgatói tehetséggondozást, a tudományos diákköri tevékenységet és a szakkollégiumi rendszert. A szabályozás ösztönzi az egyetemek és a társadalmi-gazdasági szereplők együttműködését, valamint elősegíti a hallgatók szakmai és tudományos fejlődését. Ide kapcsolódnak a mentorprogramok és a felsőoktatás működését támogató speciális rendelkezések is.

1.2.2 A családi háttér és az oktatási esélyek alapjai

A hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatási pályájának alakulását meghatározó tényezők értelmezése a szakirodalomban egyértelműen arra mutat rá, hogy az iskolai előmenetel, a tanulási eredményesség és a továbbtanulási aspirációk nem szűkíthetők le egyéni képességekre, motivációra vagy személyes ambíciókra.

Ezzel szemben a kutatások hangsúlyozzák, hogy az oktatási életutak már a koragyermekkori szocializáció során olyan társadalmi, gazdasági és kulturális egyenlőtlenségek mentén strukturálódnak, amelyek hosszú távon meghatározzák az iskolai pályafutás irányát és lehetőségeit (Kertesi–Kézdi, 2016).

Ez a megközelítés abból indul ki, hogy az oktatási rendszer nem homogén kiindulóponttal rendelkező tanulói csoportot fogad, hanem már eleve eltérő társadalmi háttérrel, különböző kulturális tőkével és eltérő szocializációs mintákkal rendelkező gyermekeket integrál. A különbségek már az iskolába lépést megelőző időszakban kialakulnak, és a későbbi iskolai teljesítményben kumulatív módon jelennek meg.

A családi háttér ebben a folyamatban központi szerepet tölt be, mivel a család az elsődleges szocializációs közeg, amely meghatározza a nyelvi fejlődést, a kommunikációs mintákat, valamint a tanuláshoz való viszony alapjait. A hátrányos helyzetű családok esetében a kulturális és gazdasági erőforrásokhoz való hozzáférés korlátozottabb. Ez megmutatkozik a könyvek, fejlesztő eszközök és tanulási segédanyagok hiányában, valamint abban, hogy a mindennapi környezet kevésbé támogatja a strukturált tanulási tevékenységeket (Kertesi–Kézdi, 2016).

A családi környezetben meglévő társadalmi kapcsolatok szintén meghatározóak. Azok a családok, amelyek szélesebb és magasabb iskolázottságú kapcsolati hálóval rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel közvetítenek továbbtanulási mintákat és aspirációkat. Ezzel szemben a hátrányos helyzetű családok gyakran szűkebb társadalmi térben mozognak, ami csökkenti a felsőoktatás, mint reális életút elérhetőségének érzékelését.

A koragyermekkori különbségek nem csupán kognitív szinten jelennek meg, hanem az iskolához való viszonyban is. A tanulók eltérő önbizalommal, eltérő motivációs mintákkal és eltérő tanulási stratégiákkal lépnek be az oktatási rendszerbe. Ez azt eredményezi, hogy az iskola nem azonos kiindulási feltételek mellett kezd el dolgozni a tanulókkal.

A társadalmi mobilitás iránti aspirációk ugyanakkor széles körben jelen vannak a fiatalok körében. A kutatások szerint sok tanuló magasabb társadalmi státuszt kíván elérni, mint amelyet szülei képviselnek (Mártonfi, 2003). Ez a jelenség arra utal, hogy az egyéni jövőképek szintjén megjelenik a társadalmi felemelkedés igénye, azonban ennek megvalósítását jelentős mértékben korlátozzák a strukturális egyenlőtlenségek.

A strukturális korlátok közé tartozik az oktatási rendszer szelektív működése, a területi egyenlőtlenségek, valamint az intézményi erőforrások eltérő minősége és elérhetősége. Ezek együttesen határozzák meg, hogy a tanulók milyen mértékben férnek hozzá minőségi oktatáshoz és pályaaorientációs támogatáshoz.

A családi háttér hatásrendszere tehát kettős: egyrészt közvetlenül befolyásolja a tanulási teljesítményt és az iskolai sikerességet, másrészt közvetetten hat a pályaválasztási döntésekre és a hosszabb távú életút-elképzelésekre. A szakirodalom ugyanakkor hangsúlyozza, hogy ezek a hatások nem determinisztikusak.

Az iskolai környezet, az intézményi támogatás és a pedagógiai gyakorlatok képesek módosítani a társadalmi háttérből eredő hátrányokat. Ez különösen fontos abból a szempontból, hogy az oktatási rendszer nemcsak reprodukálja az egyenlőtlenségeket, hanem potenciálisan azok csökkentésének egyik legfontosabb terepe is lehet.

A családi háttér nemcsak az iskolai teljesítményre, hanem a társadalmi mobilitási törekvésekre is hatással van. A fiatalok jelentős része magasabb státuszt kíván elérni, mint szülei (Mártonfi, 2003).

A mobilitási aspirációk azonban gyakran ütköznek strukturális korlátokba. A vidéki és városi tanulók lehetőségei eltérnek, és a középiskolai évek során formálódik a jövőkép.

A szakmunkástanulók egy része is felsőoktatási terveket fogalmaz meg, ami azt mutatja, hogy a korai pályairányítás nem végleges.

1.3 Iskolai szelekció, szegregáció és oktatási egyenlőtlenségek újratermelődése

A magyar oktatási rendszer egyik legjelentősebb problémája a tanulók korai szelekciója és az ebből fakadó szegregáció (Kertesi–Kézdi, 2016). A továbbtanulási utak kiválasztásában meghatározó szerepet játszik az általános iskola végére kialakuló tudásszint, ugyanakkor az azonos teljesítményű roma és nem roma tanulók továbbtanulási esélyei között is jelentős különbségek mutathatók ki.

A roma tanulók nagyobb arányban kerülnek szakiskolákba, míg a nem roma tanulók gyakrabban választanak szakközépiskolát vagy gimnáziumot. Ez a különbség később meghatározza a felsőoktatásba jutás esélyeit és a munkaerőpiaci pozíciókat is.

A lakóhelyi szegregáció gyakran együtt jár az iskolai elkülönüléssel. Azokon a településeken, ahol magas a hátrányos helyzetű és roma családok aránya, az iskolák tanulói összetétele is koncentráltabbá válik. Ez olyan tanulási környezetet eredményez, ahol a pedagógusoknak egyszerre kell kezelniük tanulási hátrányokat, szociális problémákat és motivációs nehézségeket.

A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt bizonyítják, hogy a szegregált oktatás nemcsak a roma, hanem a nem roma tanulók számára is kedvezőtlen hatású (Forray–Hegedűs, 2003; Havas–Zolnay, 2011; Fejes, 2013; Messing, 2014). A magas hátrányos helyzetű arány csökkenti a tanulmányi eredményeket és a továbbtanulási motivációt.

1.4 Területi egyenlőtlenségek és az oktatási hozzáférés korlátai

A magyarországi térszerkezeti különbségek jelentős hatással vannak az oktatási lehetőségekre és a továbbtanulási esélyekre. A kisebb településeken, különösen a felzárkózó térségekben élő tanulók gyakran korlátozott hozzáféréssel rendelkeznek a minőségi oktatáshoz, a pályaorientációs szolgáltatásokhoz és a felsőoktatási információkhoz.

A települési háttér nemcsak az infrastruktúrát, hanem a tanulói aspirációkat is befolyásolja. Azokban az intézményekben, ahol támogató pedagógiai gyakorlat működik, nagyobb eséllyel jelenik meg a felsőoktatás, mint reális cél.

A nemzetközi szakirodalom szerint az inkluzív pedagógiai modellek és intézményi együttműködések hozzájárulhatnak az egyenlőtlenségek csökkentéséhez (Pecakovska, 2019; Zhang, 2022). A mentorálás és aktív tanulási formák különösen hatékonyak lehetnek.

A magyarországi térszerkezeti különbségek jelentős hatással vannak az oktatási lehetőségekre és a továbbtanulási esélyekre. A kisebb településeken, különösen a felzárkózó térségekben élő tanulók gyakran korlátozottabb hozzáféréssel rendelkeznek a minőségi oktatáshoz, a pályaorientációs támogatáshoz és a felsőoktatási információkhoz.

A települési háttér nemcsak az oktatási infrastruktúrát, hanem a tanulók aspirációit és önképét is befolyásolhatja.

Azokban az intézményekben, ahol a pedagógiai gyakorlat támogatja az együttműködést, az aktív tanulást és az önhatékonyág fejlesztését, nagyobb eséllyel jelenhet meg a felsőoktatás, mint reális pályacél.

A nemzetközi szakirodalom szerint a támogató tanulási környezet, az inkluzív pedagógiai módszerek és az intézményi együttműködések hozzájárulhatnak az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez (Pecakovska, 2019; Zhang, 2022). A nemzetközi példák – különösen az amerikai és finn modellek – arra utalnak, hogy a mentorálás, az aktív tanulási módszerek és az intézményi támogatás jelentős szerepet játszhatnak a továbbtanulási esélyek növelésében.

1.5 Oktatási egyenlőtlenségek, inklúzió és interkulturális nevelés

A magyar közoktatásban hosszú időn keresztül megfigyelhető volt, hogy az intézmények közötti és intézményeken belüli szelekció jelentős különbségeket eredményezett a tanulói összetételben (Ladányi-Csanádi, 1983). A kutatások rámutatnak arra, hogy a tanulók családi háttere, társadalmi helyzete és etnikai hovatartozása gyakran meghatározó tényezővé vált az iskolai életutak alakulásában. A roma tanulók esetében különösen erősen jelentkezett ez a folyamat, amely a speciális intézményekbe történő túltreprerentáltságban, valamint a különböző felzárkóztató vagy korrekciós programok mögött létrejövő elkülönített osztályok kialakulásában is megfigyelhető volt (Jelentés, 2000; Havas, 2002).

Az oktatási kínálat szerkezete szintén hozzájárult a tanulók közötti különbségek növekedéséhez. A szerkezetváltó gimnáziumok megjelenése lehetővé tette a magasabb teljesítményű tanulók korai kiválasztását, miközben az általános iskolákban egyre koncentráltabban jelentek meg a hátrányos helyzetű tanulócsoportok. Az így kialakuló homogén tanulói közösségek rövid távon kedvezőbb tanulmányi eredményeket mutathattak, ugyanakkor erősítették az intézmények közötti társadalmi különbségeket és csökkentették a különböző háttérrel rendelkező tanulók találkozásának lehetőségét (Havas, 2002).

A területi eltérések vizsgálata azt is megmutatta, hogy a helyi oktatáspolitikai döntések jelentősen befolyásolják az esélyteremtés lehetőségeit. Míg egyes térségekben a fejlesztés, a felzárkóztatás és a tehetséggondozás került előtérbe, addig más régiókban a szegregációs folyamatok erősödése és a lemorzsolódás növekedése volt tapasztalható. A roma tanulók oktatásával kapcsolatos fejlesztési elképzelések gyakran elsősorban a felzárkóztatásra koncentráltak, miközben a tehetséggondozás és a társadalmi mobilitás támogatása háttérbe szorult.

A kutatások ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy az iskola nem csupán a társadalmi egyenlőtlenségek leképezője, hanem azok mérséklésének egyik fontos színtere is lehet. Az intézményi infrastruktúra, a pedagógusok szakmai felkészültsége, a tanulást támogató környezet és a nevelői attitűdök jelentős hatást gyakorolnak a tanulók eredményességére. Az azonos társadalmi összetételű tanulókat fogadó intézmények között is jelentős különbségek mutathatók ki a tanulmányi teljesítmények, a továbbtanulási mutatók és a lemorzsolódás tekintetében, ami az iskola fejlesztő szerepének fontosságát támasztja alá.

Az oktatási egyenlőtlenségek kérdésköre szorosan összefügg a kulturális sokszínűség kezelésével is. A különböző etnikai és társadalmi háttérű tanulók eredményes nevelése nem valósítható meg kizárólag szervezeti vagy adminisztratív intézkedésekkel, hanem olyan pedagógiai megközelítést igényel, amely figyelembe veszi a tanulók kulturális sajátosságait és társadalmi tapasztalatait. A roma családok esetében az iskolarendszerhez való viszonyt gyakran befolyásolják a korábbi generációk kedvezőtlen iskolai élményei, az alacsonyabb iskolázottság, valamint az a tapasztalat, hogy az iskolában megszerzett tudás és a társadalmi előrejutás között nem mindig érzékelhető közvetlen kapcsolat.

Kiemelt jelentősége van ezért a család és az iskola közötti partnerség kialakításának. A kölcsönös bizalomra épülő együttműködés hozzájárulhat a tanulók beilleszkedésének támogatásához, az iskolai kudarcok csökkentéséhez és a továbbtanulási aspirációk erősítéséhez. A nemzetközi tapasztalatok szerint eredményesebbek azok az intézmények, amelyek tudatosan törekednek a szülők bevonására, rendszeres párbeszédet alakítanak ki a családokkal, valamint teret biztosítanak a különböző kulturális értékek megjelenésének az iskolai életben.

Az inkluzív és interkulturális pedagógiai szemlélet a kulturális különbségeket nem hátránként, hanem fejlesztési lehetőségként értelmezi.

A befogadó iskola tiszteletben tartja a különböző identitásokat, elősegíti a kölcsönös megértést, valamint támogatja a tanulók együttműködését és közösségi részvételét. Ebben meghatározó szerepe van a pedagógusok felkészültségének, az előítélet-mentes kommunikációnak, valamint azoknak a módszertani megoldásoknak, amelyek lehetővé teszik a tanulók aktív részvételét és tapasztalati tanulását.

A fenntarthatóságra nevelés szempontjából mindez különös jelentőséggel bír, mivel a fenntartható fejlődés társadalmi dimenziója magában foglalja a méltányosságot, az esélyegyenlőséget, a társadalmi befogadást és a kulturális sokszínűség értékeinek érvényesítését. A projektalapú tanulás, a konstruktivista pedagógiai megközelítések és az interkulturális nevelés egyaránt hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók megtapasztalják az együttműködést, a közös problémamegoldást és a társadalmi felelősségvállalás jelentőségét, ezáltal erősítve a fenntartható és befogadó társadalom kialakulásához szükséges kompetenciákat (Forray, 1998).

1.6 Intézményi hatások, iskolai légkör és pedagógiai kultúra

A továbbtanulási döntések alakulásában az intézményi kommunikáció kiemelt szerepet játszik. Az iskola, a pedagógusok és a mentorok által közvetített narratívák meghatározhatják, hogy a tanulók mennyire érzik reálisnak és elérhetőnek a felsőoktatást. A támogató pedagógiai kommunikáció hozzájárulhat a tanulók önbizalmának és aspirációinak növeléséhez, míg a negatív vagy hiányos kommunikáció csökkentheti a továbbtanulási motivációt.

A hátrányos helyzetű és felzárkózó településekről érkező tanulók esetében különösen fontos a pozitív intézményi visszajelzés és a pályaaorientációs támogatás. Az iskolai környezet meghatározó lehet abban, hogy a tanulók milyen jövőképet alakítanak ki maguk számára, és mennyire tekintenek a felsőoktatásra elérhető életútként.

A kvalitatív pedagógiai kutatások hangsúlyozzák, hogy az intézményi kultúra és a pedagógiai kommunikáció jelentős hatással van a tanulói attitűdök és motivációk alakulására (Sántha, 2009). A támogató intézményi légkör különösen fontos lehet azokban a térségekben, ahol a továbbtanulási minták kevésbé jelennek meg a családi vagy közösségi környezetben.

Az iskola eredményességét nemcsak a tanulók társadalmi háttere, hanem az intézményi kultúra és a pedagógusok szemlélete is meghatározza (Széll, 2018). A pedagógusok elvárásai és attitűdjei közvetlen hatással vannak a tanulók teljesítményére.

A sztereotípiák és előítéletek csökkenthetik a tanulói elvárásokat, ami önbeteljesítő folyamatokat indíthat el (Arató, 2015). Ezzel szemben az inkluzív szemlélet javítja a tanulmányi eredményeket és a tanulói önbizalmat.

Az Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) tapasztalatai szerint az integráció pozitívan hat a hátrányos helyzetű tanulók eredményeire (Kézdí-Surányi, 2008). Az eredményes iskolák jellemzője a tanulók központúság, az együttműködés és az innováció.

A továbbtanulási aspirációk kialakulását nem csupán az egyéni képességek, a tanulmányi eredmények vagy a motiváció határozza meg, hanem jelentős szerepet játszanak benne a társadalmi háttérből, az iskolarendszer működéséből és a különböző környezeti sajátosságokból fakadó tényezők is. Az oktatásszociológiai megközelítések szerint az iskola nem kizárólag tudásközvetítő intézményként működik, hanem hozzájárulhat a társadalmi különbségek fennmaradásához és újratermelődéséhez is. Pierre Bourdieu elmélete alapján a kedvezőbb társadalmi helyzetű családokból érkező tanulók olyan kulturális és kommunikációs mintákkal rendelkeznek, amelyek jobban illeszkednek az iskola elvárásaihoz, így nagyobb eséllyel teljesítenek sikeresen az oktatási rendszerben.

Lannert Judit kutatásai arra mutatnak rá, hogy a továbbtanulási döntések összetett folyamat eredményeként születnek meg, amelyben egyszerre jelennek meg a családi háttér, az intézményi környezet, a területi sajátosságok és az egyéni döntési mechanizmusok hatásai (Lannert, 2004.). A továbbtanulási elképzelések kialakulásában nemcsak a kulturális minták és társadalmi normák játszanak szerepet, hanem a tanulók és családjaik tudatos mérlegelése is, amely során a lehetőségeket, várható előnyöket és korlátokat egyaránt figyelembe veszik.

A kutatások szerint az iskola nemcsak közvetlenül, hanem közvetett módon is befolyásolja a tanulók aspirációit. Az iskolák és osztályok összetétele, a tanulói közösségek normái, valamint az intézményi légkör hatással lehet arra, hogy a tanulók milyen jövőképet alakítanak ki maguk számára. Az erősen homogén tanulói csoportok kialakulása hozzájárulhat ahhoz, hogy a társadalmi különbségek tovább erősödjenek, mivel a tanulók eltérő mértékben férnek hozzá a kapcsolati és társadalmi tőkéhez. Ez különösen fontos lehet a hátrányos helyzetű vagy felzárkózó térségekben élő fiatalok esetében.

Lannert kiemeli, hogy a területi különbségek önállóan is jelentős hatással lehetnek a továbbtanulási utak alakulására. A helyi társadalmi viszonyok, az iskolarendszer sajátosságai, az intézményi kultúra és a térségi oktatáspolitikai környezet egyaránt befolyásolhatják, hogy a felsőoktatás mennyire jelenik meg elérhető lehetőségként a tanulók számára. A kisebb településeken élő diákok esetében különösen meghatározó lehet az iskola támogató szerepe, a pedagógusok ösztönző kommunikációja és a pályaorientációs támogatás.

Az oktatási expanzió és a középfokú oktatás differenciálódása ugyan bővítette a továbbtanulási lehetőségeket, azonban az oktatási egyenlőtlenségek továbbra is jelentős mértékben jelen vannak a magyar iskolarendszerben. A különböző intézménytípusok és az eltérő minőségű képzések közötti különbségek továbbra is meghatározzák a tanulók továbbhaladási lehetőségeit. A nemzetközi teljesítménymérések eredményei szerint Magyarországon különösen erős összefüggés figyelhető meg a családi háttér, az iskola társadalmi összetétele és a tanulói teljesítmények között, ami hosszabb távon a felsőoktatási aspirációk alakulására is hatással lehet (Lannert, 2004).

1.7 Pedagógiai modellek szerepe az önhatékonyság és motiváció fejlesztésében

A konstruktivista pedagógiai modellek, a KIP és a 7E-modell olyan tanulási környezetet teremtenek, ahol a tanulók aktívan részt vesznek a tudásépítésben.

A *Komplex Instrukciós Program (KIP)* olyan kooperatív tanulásszervezési modell, amely a heterogén tanulócsoportokban történő együttműködésre épül. A módszer a Stanford Egyetemen kidolgozott *Complex Instruction* program magyarországi adaptációja, amelyet a hejőkeresztúri iskola vezetett be és fejlesztett tovább.

Alapvető célja a tanulók közötti tudásbeli, szociális és kulturális különbségekből fakadó státuszkülönbségek csökkentése, valamint annak biztosítása, hogy minden tanuló aktív résztvevője legyen a tanulási folyamatnak. A program különösen fontos lehet a hátrányos helyzetű és eltérő képességű tanulók integrációjában, mivel a csoportmunka során lehetőséget teremt az egyéni erősségek megmutatására és a sikerélmények megszerzésére.

A KIP egyik legfontosabb eleme a *státuszkezelés*, amelynek célja, hogy a tanulók közötti társadalmi vagy tanulmányi különbségek ne akadályozzák az együttműködést és a tanulást. A program nyitott végű, többféle megoldást lehetővé tevő feladatokat alkalmaz, amelyek során a tanulók különböző képességeikre támaszkodhatnak.

Ez elősegíti a kommunikáció, az együttműködés, a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlődését, miközben erősíti a tanulók kompetenciaérzését és önbizalmát. A kooperatív tanulási helyzetek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a diákok egymástól tanuljanak, érveljenek, vitatkozzanak és közösen hozzanak döntéseket, ami pozitívan hat önértékelésükre és továbbtanulási aspirációikra.

A programban a pedagógus szerepe is átalakul: a hagyományos ismeretközli szerep helyett szervező, támogató és facilitáló szerepet tölt be. A tanár olyan tanulási környezetet alakít ki, amelyben a diákok önállóan és egymással együttműködve dolgozhatnak. A pozitív megerősítés, a formatív értékelés és a differenciált feladatadás hozzájárul az inkluzív tanulási környezet kialakításához. A kutatási eredmények szerint a KIP javítja a tanulók tanulmányi teljesítményét, motivációját, szociális készségeit és az osztályközösség kohézióját, ezért különösen eredményes lehet a felzárkózó településeken működő intézményekben. A módszer sikeres alkalmazása ugyanakkor pedagógiai szemléletváltást, folyamatos szakmai fejlődést és intézményi támogatást igényel. A KIP így nem csupán egy oktatási technika, hanem egy komplex pedagógiai szemlélet, amely a méltányos, befogadó és eredményes tanulás megvalósítását (Kovácsné 2015).

A 7E-modell (Elicit, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Extend, Evaluate) a tanulási folyamat tudatos felépítésére épülő konstruktivista megközelítés. A modell lehetőséget biztosít arra, hogy a tanulók előzetes tudásukra építve aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban, miközben saját tapasztalataik révén alakítják ki új ismereteiket.

A 7E-modell különösen alkalmas lehet a hátrányos helyzetű tanulók bevonására, mert a tanulási folyamat minden szakaszában hangsúlyozza az aktív részvételt, a reflektív gondolkodást és az alkalmazhatóságot. Az élményszerű tanulás és a gyakorlati problémák feldolgozása hozzájárulhat a tanulók motivációjának növeléséhez, valamint ahhoz, hogy a felsőoktatás elérhetőbb és realisabb célként jelenjen meg számukra.

A 7E-modell (Elicit, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Extend, Evaluate) elősegíti a tapasztalati tanulást és a reflektív gondolkodást. A KIP a heterogén csoportokban történő együttműködést támogatja, csökkentve a státuszkülönbségeket.

A projektpedagógia és a problémamegoldó tanulás fejleszti a kompetenciákat és az önhatékonyságot (Tóth, 2019). A design thinking megközelítés a kreatív problémamegoldást helyezi előtérbe (Brown, 2009).

A hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási aspirációinak alakulása összetett társadalmi, pedagógiai és területi tényezők eredménye. A továbbtanulási döntések nem kizárólag az egyéni képességektől vagy motivációtól függenek, hanem jelentős szerepet játszanak bennük az intézményi környezet, a pedagógiai módszerek, valamint a települési adottságok és társadalmi egyenlőtlenségek is. A felzárkózó településeken élő tanulók esetében különösen fontos kérdés, hogy az iskola milyen módon képes támogatni az önbizalom, az önhatékonyság és a továbbtanulási perspektívák kialakulását.

A konstruktivista pedagógiai megközelítések szerint a tanulás aktív tudásépítési folyamat, amelyben a tanulók saját tapasztalataik és társas interakcióik révén alakítják ki ismereteiket. Piaget kognitív konstruktivizmusa hangsúlyozza, hogy a tudás a tapasztalatok aktív feldolgozásával épül fel, míg a szociális konstruktivista megközelítések a közösségi tanulás és az együttműködés jelentőségét emelik ki (Piaget, 1970).

Ezek az elméletek különösen relevánsak a hátrányos helyzetű tanulók esetében, mivel az aktív bevonódás és a támogató tanulási környezet hozzájárulhat az iskolai sikeresség és a továbbtanulási motiváció erősítéséhez.

Bandura önhatékonyság-elmélete szerint az egyén saját képességeibe vetett hite meghatározó tényező a teljesítmény, a motiváció és a jövőre vonatkozó döntések alakulásában. Azok a tanulók, akik képesnek érzik magukat a tanulmányi kihívások kezelésére, nagyobb valószínűséggel fogalmaznak meg felsőoktatási célokat (Bandura, 1997). Az önhatékonyság különösen fontos lehet a hátrányos helyzetű tanulók esetében, akik gyakran korlátozott társadalmi és intézményi támogatással rendelkeznek.

1.8 Projektpedagógia és problémamegoldó tanulás

A projektpedagógia a valós élethelyzetekre és problémákra épülő tanulási folyamatokat helyezi előtérbe. A projektalapú tanulás során a tanulók aktív szereplőivé válnak saját tanulásuknak, miközben együttműködésen alapuló feladatokban vesznek részt. A módszer fejleszti a problémamegoldó gondolkodást, a kommunikációs készségeket és az önálló döntéshozatalt (Tóth, 2019).

A problémamegoldó tanulás különböző tanuláselméleti megközelítésekben eltérő hangsúlyt kap. A behaviorista megközelítés a gyakorlás és a visszacsatolás szerepét emeli ki, míg a gestaltpszichológia az „aha-élmény” és az új összefüggések felismerésének jelentőségét hangsúlyozza. A kognitív pszichológia szerint a problémamegoldás során a tanulók mentális modelleket és stratégiákat alakítanak ki, amelyek segítik őket a komplex helyzetek kezelésében (Tóth, 2019).

A problémaalapú tanulás (PBL) a konstruktivista pedagógia egyik meghatározó módszere, amely a valós problémák elemzésére és közös megoldására épül. A tanulók együttműködésen alapuló helyzetekben fejlesztik kritikai gondolkodásukat és problémamegoldó képességeiket, miközben aktívan építik saját tudásukat (Tóth, 2019). Az ilyen tanulási helyzetek növelhetik az önhatékonyságot, amely közvetlen kapcsolatban állhat a továbbtanulási aspirációk erősödésével (Bandura, 1997).

A projektpedagógia emellett támogatja a kreatív és innovatív gondolkodás fejlődését is. A designgondolkodás szemlélete szerint a komplex társadalmi problémák megoldása együttműködésen, empátián és kreatív problémamegoldáson alapul (Brown, 2009). Ez a megközelítés különösen releváns lehet a hátrányos helyzetű tanulók esetében, mivel segítheti őket saját lehetőségeik újraértelmezésében és jövőképük kialakításában.

1.9 Reziliencia, mentorálás és inklúzió a hátrányos helyzetű tanulók körében

A reziliencia a hátrányos helyzetű tanulók esetében kulcsfogalom, amely a nehéz körülmények közötti sikeres fejlődést jelöli (Forray, 2016).

A mentorok, pedagógusok és támogató kapcsolatok jelentős szerepet játszanak a továbbtanulási döntésekben. A sikeres életutakban gyakran megjelenik egy támogató személy vagy közösség. A pedagógiai támogatás növeli az önhatékonyságot (Bandura, 1997), és hozzájárul a mobilitási célok kialakulásához.

A hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási aspirációinak alakulásában az egyik központi kérdése az, hogy milyen tényezők segítik őket a társadalmi, gazdasági és oktatási akadályok leküzdésében.

A szakirodalomban egyre inkább előtérbe került a reziliencia fogalma, amely arra a képességre utal, hogy az egyén kedvezőtlen körülmények között is képes fejlődni, célokat kitűzni és azokat megvalósítani. Forray R. Katalin (2016) kutatása rámutat arra, hogy a felsőoktatásba eljutó cigány és roma fiatalok életútjában a személyes kitartás mellett meghatározó aspektus a támogató társas környezet jelenléte.

A vizsgálat eredményei szerint a továbbtanulás egyik legfőbb motivációja a társadalmi mobilitás lehetősége, ugyanakkor több felmérés is azt mutatta, hogy a tanulási aspirációk alakulása más tényezőktől is függ. Meghatározó szerepet játszik például az, hogy a tanulók hogyan tekintenek a tudásra, milyen jövőképet alakítanak ki maguk számára, valamint találkoznak-e olyan személyekkel, akik sikeres példát mutatnak számukra. Forray kutatásában a sikeres hallgatók életútjában nagyobb arányban jellemzők voltak azok a támogató kapcsolatok, amelyek tanárokhöz, mentorokhoz vagy más pozitív szerepmoделlekhez kötődtek.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok számára különösen fontosak azok a pedagógusok, akik személyes figyelemmel, bizalommal és ösztönzéssel segítik őket. Tapasztalatként számolnak be az interjúalanyok arról, hogy egy-egy tanár támogatása, a továbbtanulásra való biztatás vagy a tanulmányi sikerek elismerése jelentősen hozzájárult önhatékonyságuk fejlődéséhez. A tanulást a csoporton belüli normák és minták befolyásolják, ezért a támogató iskolai közeg különösen fontos azokban az esetekben, amikor a családi környezetben kevés továbbtanulási minta áll rendelkezésre.

A kutatás eredményei összhangban állnak Bandura önhatékonyság-elméletével, amely szerint a tanulók jövőbeli döntései nagymértékben függenek a saját képességeikbe vetett hitüktől. Ebben a tekintetben a pedagógiai modellek, a tanári visszajelzések és az intézményi kommunikáció egyaránt fontos szerepet töltenek be. A KIP, a 7E-modell és a projektpedagógia olyan tanulási környezet kialakítását támogatják, amelyben a pedagógusok és a tanulók együtt megtervezik a következő tanulási folyamatot, figyelembe veszik a tanulók előzetes tudását és egyéni szükségleteit, valamint minden tanulói csoport részére biztosítani kívánják az aktív részvétel lehetőségét.

A téma időszerűségét jelzi, hogy a magyar köznevelés számos intézménye tanárhiánnyal küzd, ami különösen a hátrányos helyzetű térségekben jelent kihívást. Nagyobb probléma, hogy a pedagógushiány következtében a tanulók gyakran találják szembe magukat alulmotivált vagy túlterhelt oktatási környezettel, amely nem nyújt hatékony fejlesztési lehetőséget a továbbtanulási aspirációk erősítéséhez. A problémák helyi orvoslására az interjúk alapján nagyon változatos arzenál alakult ki, azonban nincsenek egységes megoldások, és a megoldások minősége és hatósugara nagymértékben függ a helyi intézmények erőforrásaitól, vezetésétől és kommunikációs gyakorlatától.

Érdemes megjegyezni, hogy a reziliencia kialakulását nem kizárólag az egyéni tulajdonságok, hanem az intézményi és társadalmi tényezők között tartjuk számon. A támogató tanári kapcsolatok, a mentorálás és a pozitív példaképek jelenléte különösen fontos lehet azokban a közösségekben, ahol a felsőoktatás kevésbé jelenik meg természetes életútként.

Forray kutatása ezt egyértelműen megjelenítette, amikor rámutatott arra, hogy a sikeres roma hallgatók életútjában rendszeresen megjelent egy olyan személy vagy közösség, amely segített a tanulás értékének felismerésében és a továbbtanulási célok kialakításában.

A pedagógiai szemlélet csak úgy tud a 21. század igényeinek megfelelő tanulási környezetet kialakítani, ha figyelembe veszi a tanulók eltérő társadalmi és kulturális hátterét. Az új módszerek, eszközök implementációja mellett paradigmaváltásra van szükség, amely a tudás átadásán túl a tanulói önbizalom, a reziliencia és az önhatékonyság fejlesztését is középpontba állítja. A pedagógus feladata ilyenkor nem kevesebb, mint olyan támogató környezet

kialakítása, amely elősegíti a gyermekek oktatási integrációjának elősegítését, valamint hozzájárul az esélyegyenlőtlenségek kezelésével kapcsolatos célok megvalósításához.

A nemzetközi és hazai kutatások alapján egyre inkább körvonalazódik az a felismerés, hogy a fejlesztési folyamatok sikeréhez elengedhetetlen a mentorálás, a kollaboráció és az intézményi támogatás. A változtatás igényét más is indokolja: a jelenlegi oktatási rendszerben a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulási lehetőségei továbbra is jelentős mértékben függenek a települési adottságoktól, az iskola pedagógiai kultúrájától és a rendelkezésre álló támogató kapcsolatoktól. A reziliencia megközelítése ezért fontos elméleti keretet kínál annak megértéséhez, hogy a pedagógiai modellek és az intézményi kommunikáció miként járulhatnak hozzá a felsőoktatási aspirációk erősítéséhez és a területi egyenlőtlenségek mérsékléséhez (Forray, 2016).

A szakirodalmak alapján megállapítható, hogy az oktatási egyenlőtlenségek rendszerszintűek, és a családi háttér, a területi elhelyezkedés, az intézményi működés és a pedagógiai gyakorlatok együttesen határozzák meg a tanulói életutakat. Az inkluzív, támogató és konstruktivista pedagógiai modellek képesek mérsékelni a hátrányokat, növelni az önhatékonyt és erősíteni a felsőoktatási aspirációkat.

A mobilitási törekvések jelen vannak, de megvalósulásuk az oktatási rendszer nyitottságától és támogató struktúrájától függ.

A szakirodalmak alapján megállapítható, hogy a roma és hátrányos helyzetű tanulók oktatási eredményességét elsősorban nem etnikai sajátosságok, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek, a szegénység, az iskolázottsági hátrányok és az iskolarendszer szelektív működése határozza meg (Kertesi–Kézdi, 2016; Széll, 2018).

A családi háttérből fakadó különbségek már a koragyermekkorban megjelennek, és az iskolarendszer gyakran nem képes ezeket kompenzálni (Kertesi–Kézdi, 2016). Az iskolai szegregáció tovább növeli a hátrányokat, miközben az integrált és inkluzív oktatási környezet bizonyítottan javítja a tanulók eredményességét és társadalmi beilleszkedését (Kézdi–Surányi, 2008; Varga A., 2015).

A fiatalok többsége magasabb társadalmi státuszt kíván elérni, mint szülei, ami erős mobilitási törekvéseket jelez (Mártonfi, 2003). E törekvések megvalósulása azonban nagymértékben függ attól, hogy az oktatási rendszer mennyiben képes csökkenteni a társadalmi különbségeket, támogatni az inklúziót és biztosítani az egyenlő hozzáférést a minőségi oktatáshoz (Kertesi–Kézdi, 2016; Széll, 2018).

2. KUTATÁSMÓDSZERTAN

A kutatás kevert módszertani megközelítésre épül, amely ötvözi a kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtés és elemzés lehetőségeit.

A módszertani trianguláció célja, hogy a vizsgált jelenség – a 18 év feletti fiatalok, köztük roma és nem roma résztvevők továbbtanulási esélyei, oktatási tapasztalatai, valamint társadalmi mobilitási lehetőségei – komplex módon, több szinten és több adatforrás mentén kerüljön feltárára.

A kvantitatív vizsgálat alapját egyrészt másodelemzések, másrészt a saját pilot kérdőíves adatfelvétel képezi. A másodelemzés során a Központi Statisztikai Hivatal (KSH), a Területi Információs Rendszer (TeIR), valamint a Felzárkózó Települések Program (FETE) adatai kerülnek felhasználásra. Ezek az adatbázisok lehetővé teszik a társadalmi-gazdasági különbségek, a területi egyenlőtlenségek és az oktatási esélyrendszer strukturális sajátosságainak vizsgálatát.

A pilot kérdőíves kutatás célja a 18 év feletti fiatalok – köztük roma és nem roma válaszadók – továbbtanulási aspirációinak, oktatási tapasztalatainak és társadalmi mobilitási lehetőségeinek feltárása. A kérdőív átfogóan vizsgálja az oktatási életutakat befolyásoló tényezőket, különös tekintettel:

- az oktatási egyenlőtlenségekre, szelekcióra és szegregációra,
- a családi háttér és a társadalmi tőke szerepére,
- a szülői iskolai végzettség és otthoni tanulástámogatás hatására,
- a továbbtanulási motivációkra és aspirációkra,
- a szakképzés és felsőoktatás közötti döntési folyamatokra,
- az ösztöndíjrendszerekhez való hozzáférésre,
- az iskola és pedagógusok támogató szerepére,
- valamint a tanulási élményekre, módszertani tapasztalatokra és inkluzív oktatási környezetek megítélésére.

A kérdőív kitér a tanulói önhatékonyságra, a jövőképre, valamint arra is, hogy a válaszadók miként látják saját társadalmi mobilitási lehetőségeiket. Emellett vizsgálja a felsőoktatás megítélését, a lakóhely és települési környezet hatását, valamint az oktatási rendszerhez kapcsolódó egyenlőtlenségi tapasztalatokat. A kérdőív így egyszerre alkalmas leíró statisztikai és összehasonlító elemzésekre.

A kvantitatív elemzés célja a településtípusok és társadalmi csoportok közötti különbségek azonosítása, valamint az oktatási esélyrendszer működésének feltárása.

A kvalitatív kutatási megközelítés a tanulói tapasztalatok, motivációk és intézményi narratívák mélyebb megértésére irányul (Sántha, 2009). A kutatás során félig strukturált interjúk és nyitott kérdéseket is tartalmazó kérdőíves elemek kerültek alkalmazásra.

A kvalitatív adatfelvétel célcsoportjai között szerepeltek 18 év feletti fiatalok (roma és nem roma résztvevők), valamint különböző oktatási és civil szervezetek, így többek között tanodák, a Romaversitas Alapítvány, a Van Helyed Alapítvány, a Magyarországi Romák Országos Önkormányzata, az UCCU Roma Informális Oktatási Alapítvány, az Autónia Alapítvány, valamint a Közös Esély Egyesület.

A Felzárkózó Települések Program (FETE) jelenléti pontjai és együttműködő szervezetei – például a Magyar Máltai Szeretetszolgálat, a Magyar Református Szeretetszolgálat, a Katolikus Karitás, a Don Bosco Szalézi Társaság és más regionális partnerek – szintén bevonásra kerültek az adatgyűjtésbe. Emellett oktatási intézmények (szakképző intézmények, technikumok, gimnáziumok), valamint felsőoktatási intézmények (Pécsi Tudományegyetem, Gál Ferenc Egyetem, Óbudai Egyetem, Miskolci Egyetem) is megkeresésre kerültek.

A tudományos szakmai szervezetek közül a Magyar Pedagógiai Társaság és a Magyar Szociológiai Társaság is bevonásra került az adatfelvételbe. A kérdőívek és interjúk széles körben kerültek kiküldésre, azonban az empirikus visszaérkezés korlátozott volt: az interjúk tekintetében mindössze két válasz érkezett.

Ez a rendkívül alacsony válaszadási arány jelentős módszertani korlátozást jelent, ugyanakkor a beérkezett adatok mélyebb, feltáró jellegű elemzését teszi lehetővé. A kvalitatív eredmények így nem általánosíthatók, inkább esettanulmány-szerű, értelmező jellegű megállapításokra adnak lehetőséget.

A neveléstudományi kutatásokban kiemelt szerepe van a tanulói attitűdök, motivációk és önszabályozó tanulási folyamatok vizsgálatának, amelyek alapvetően befolyásolják az iskolai sikerességet és a pályaeorientációt (Csíkos, 2020).

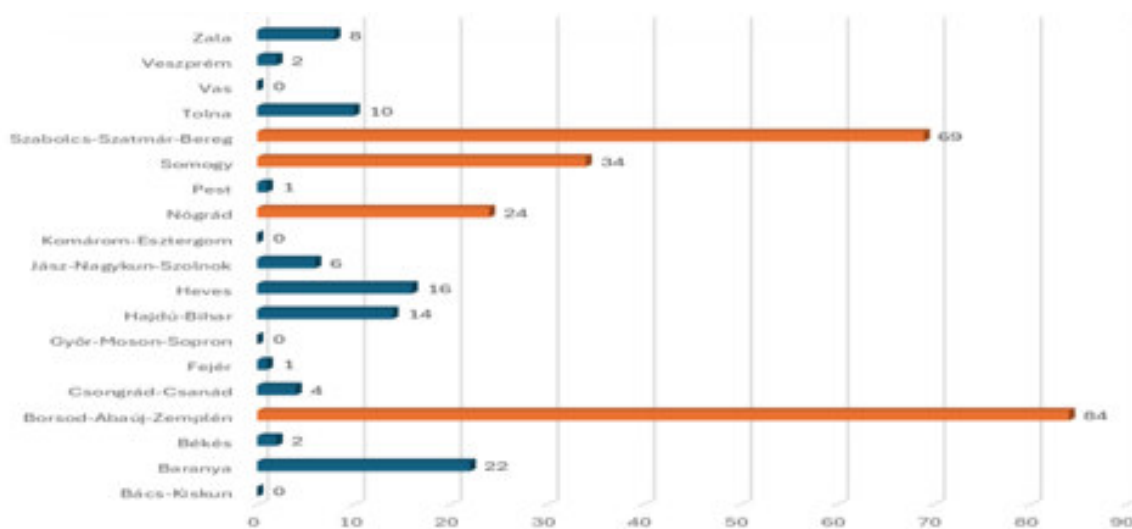
A jelen kutatás ezt a szemléletet követve vizsgálja a továbbtanulási döntéseket, valamint azokat a strukturális és intézményi tényezőket, amelyek ezekre hatást gyakorolnak.

A kevert módszertan alkalmazása lehetőséget biztosít a kvantitatív strukturális adatok és a kvalitatív, élményalapú tapasztalatok egymásra vetítésére. Bár a kvalitatív adatbázis szűk, a pilot jellegű kérdőív és a beérkezett interjúk együtt hozzájárulnak a jelenség komplexebb értelmezéséhez, különös tekintettel a társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatási esélykülönbségek összefüggéseire.

3. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

3.1 Statisztikai elemzések

A kutatás empirikus szakaszában a Központi Statisztikai Hivatal (KSH), a Területi Információs Rendszer (TeIR), valamint a Felzárkózó Települések Program (FETE) adatbázisainak másodelemzése révén vizsgáltam a célcsoportot érintő strukturális sajátosságokat. A kvantitatív feltárás első lépéseként elengedhetetlennek tartottam a vizsgált minta területi elhelyezkedésének és az érintett településhálózat térszerkezetének pontos feltérképezését. Mivel a lakóhelyi és települési környezet alapvetően determinálja a 18 év feletti fiatalok társadalmi mobilitási lehetőségeit és oktatási esélyeit, a következőkben a FETE programba bevont hazai települések vármegyei szintű megoszlását és területi koncentrációját mutatom be. Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyében 84, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 69, Somogy vármegyében 34 és Nógrád vármegyében 24 FETE település található, így ezen vármegyék képzik a vizsgálataim fókuszát (1. ábra).



1. ábra: FETE települések száma vármegyénként (<https://palyazzokosan.hu/fete-telepuleslista/>)

A kiválasztott vármegyékben járási szinten az Edelényi, az Encsi, a Szikszói, a Salgótarjáni, a Nagyatádi, a Fehérgyarmati és a Vásárosnaményi járásokat (1. táblázat) vettem először kutatás alá és végül a 2024-es adatok alapján, a védelembe vett gyermekek és az állandó népesség száma alapján a Fehérgyarmati járás kikerült a mintából.

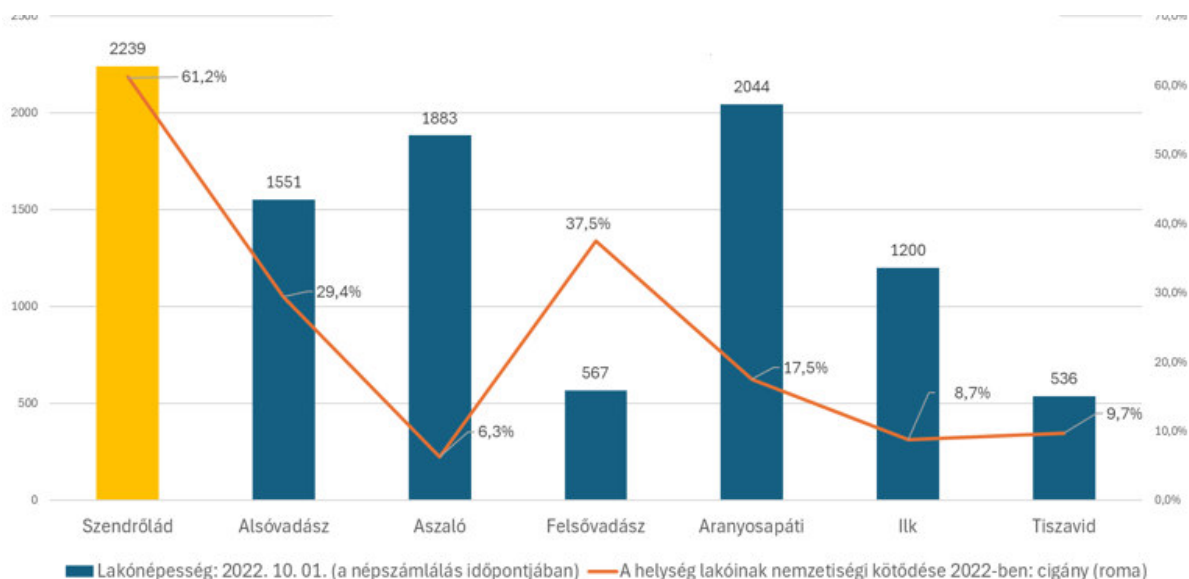
1. táblázat: A Felzárkózó Települések Programban részt vevő települések területi koncentrációja járási, vármegyei és regionális bontásban

Régió	Vármegye neve	Járás neve, ahol a legmagasabb a FETE települések száma	Település neve
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Edelényi	Lak
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Edelényi	Rakaca
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Edelényi	Szakácsi
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Edelényi	Szendrőlád
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Edelényi	Tornanádaska
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Encsi	Baktakék
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Encsi	Csenyete
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Encsi	Fáj
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Encsi	Hernádszentandrás
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Abaujszolnok
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Alsóvadász
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Aszaló
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Felsővadász
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Gadna
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Gagybátor
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Homrogd
Eszak-Magyarország	Borsod-Abaúj-Zemplén	Szikszói	Selyeb
Eszak-Magyarország	Nógrád	Salgótarjáni	Karancság
Eszak-Magyarország	Nógrád	Salgótarjáni	Sóshartyán
Eszak-Magyarország	Nógrád	Salgótarjáni	Szilaspogony
Dél-Dunántúl	Somogy	Nagyatádi	Beleg
Dél-Dunántúl	Somogy	Nagyatádi	Kutas
Dél-Dunántúl	Somogy	Nagyatádi	Nagykorpad
Dél-Dunántúl	Somogy	Nagyatádi	Ótvöskönyi
Dél-Dunántúl	Somogy	Nagyatádi	Rinyaszentkirály
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Gacsály
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Jánkmajtis
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Kisar
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Magosliget
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Méhtelek
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Milota
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Rozsály
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Szatmárcseke
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Tiszabecs
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Fehérgyarmati	Tisztaberek
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Vásárosnaményi	Aranyosapáti
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Vásárosnaményi	Gemzse
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Vásárosnaményi	Ilk
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Vásárosnaményi	Olcsva
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Vásárosnaményi	Tarpa
Eszak-Alföld	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Vásárosnaményi	Tiszavid

Ebben az időszakban a védelembe vett gyermekek száma Tiszavidén (32 fő) és Ilk településen (31 fő) volt a legmagasabb, melyet Szendrőlád és Alsóvadász követett (27-27 fő) (2. táblázat). 2022-ben Szendrőládon volt a legmagasabb cigány (roma) nemzetiség aránya (61,2 %), azt követte Felsővadász 37,5 %-kal (2. ábra).

2. táblázat: A kiválasztott felzárkózó településeken a védelembe vett gyermekek és a 15-17 éves népesség száma 2014-ben

Település neve	2024 Védelembe vett gyermekek (2016-tól érvényes módszertan) (fő)	2024 Állandó népesség összesen: 15-17 éves (fő)	Járás neve, ahol a legmagasabb a FETE települések száma	Vármegye neve
Rakaca	21	36	Edelényi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Szendrőlád	27	111	Edelényi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Tornanádaska	24	66	Edelényi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Csenyete	20	45	Encsi	Borsod-Abaúj-Zemplén
Alsóvadász	27	63	Szikszói	Borsod-Abaúj-Zemplén
Aszaló	25	64	Szikszói	Borsod-Abaúj-Zemplén
Felsővadász	26	29	Szikszói	Borsod-Abaúj-Zemplén
Gadna	30	20	Szikszói	Borsod-Abaúj-Zemplén
Selyeb	22	25	Szikszói	Borsod-Abaúj-Zemplén
Aranyosapáti	26	87	Vásárosnaményi	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Gemzse	21	44	Vásárosnaményi	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Ilk	31	47	Vásárosnaményi	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Tiszavid	32	33	Vásárosnaményi	Szabolcs-Szatmár-Bereg
Kutas	19	55	Nagyatádi	Somogy
Sóshartyán	16	42	Salgótarjáni	Nógrád

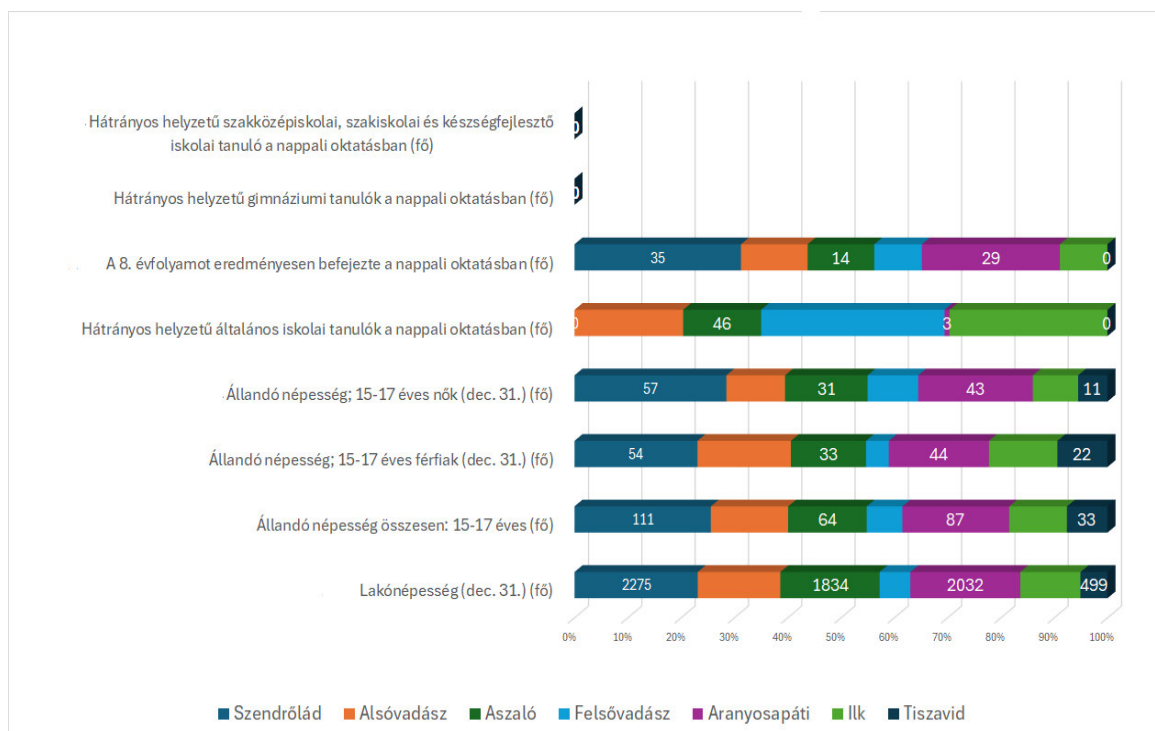


2. ábra: A kiválasztott felzárkózó települések teljes lakónépessége (fő) és cigány (roma) nemzetiségi aránya (%) 2022-ben (Forrás: https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=27456
Forrás: <https://fete.hu/telepulesek>)

Szendrőlád 2023. április 16-án csatlakozott a FETE programhoz a Bhim Rao Egyesület partnerségével, ahol a megvalósult tevékenységek a fejlesztő tanácsadásra, a munkaerőpiaci szolgáltatások működtetésére és a közösségi programokra fókuszálnak.

Alsóvadász 2024 szeptemberétől működik együtt a Régió Fejlesztéséért Alapítvánnyal, és igen sokszínű helyi programokat kínál, mint az álláskeresési segítség, a zeneoktatás, a felelős állattartás, a kertművelés és a közösségi programok. Ugyanezen szervezet égisze alatt Aszaló tervezett csatlakozása 2025 decemberére várható, míg Felsővadász esetében a csatlakozás dátuma még nem szerepel; ezen a két településen a táblázat egyelőre nem jelöl konkrét megvalósult programokat. Aranyosapáti 2024 szeptemberében lépett be a folyamatba a Magyar Református Szeretetszolgálat révén, amely helyben tanulássegítő foglalkozásokat biztosít. Végül a Magyar Máltai Szeretetszolgálat két településért felel: Ilk 2024 szeptemberi csatlakozásával kamaszklubot és a helyi csapattal való pingpongjátékot indított el, míg a korábban, 2023. április 16-án csatlakozott Tiszavid esetében tini klubot, délutáni gyermekfoglalkozásokat, közösségi programokat és egy mintakertet működtetnek.

A kiválasztott felzárkózó településeken a TeIR adatbázisa alapján sajnos nem áll rendelkezésre adat a hátrányos helyzetű szakképzőiskolai, szakiskolai és készségfejlesztő iskolai nappali oktatásban részt vevő tanulói létszámról, se a hátrányos helyzetű gimnáziumi tanulói létszámról, így a pályaválasztást és a felsőoktatási aspirációt nehéz vizsgálni jelen körülmények között (3. ábra).



3. ábra: A felzárkózó települések összehasonlítása 2024-ben

3.2 Szakértői interjúk eredményei

Kutatásom célja annak feltárása volt, hogy a roma tanulók felsőoktatási részvételét milyen társadalmi, családi, intézményi és pedagógiai tényezők befolyásolják, valamint, hogy az innovatív pedagógiai módszerek milyen szerepet tölthetnek be a továbbtanulási aspirációk erősítésében.

A kutatás kvalitatív szakaszában félig strukturált szakértői interjúkat készítettem Dr. Forray R. Katalin professor emeritával, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének oktatójával, valamint Kovács Katalin oktatási igazgatóval, a Gál Ferenc Egyetem képviselőjével.

A roma tanulók felsőoktatási részvételének jelenlegi helyzetével kapcsolatban Kovács Katalin arra hívta fel a figyelmet, hogy évről évre növekszik a felsőoktatásba bekerülő roma hallgatók száma. Dr. Forray R. Katalin ugyanakkor hangsúlyozta, hogy a felsőoktatás számos hátrányos helyzetű család számára továbbra is távoli és nehezen elképzelhető életútként jelenik meg. Véleménye szerint a továbbtanulási aspirációk kialakulásának előfeltétele a sikeres általános és középiskolai pályafutás, valamint a tanulókat érő pozitív megerősítések és sikerélmények megléte.

A továbbtanulási aspirációkat befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban Kovács Katalin kiemelte az érettségi megszerzésének jelentőségét, amely a felsőoktatásba vezető út alapvető feltétele. Emellett utalt arra is, hogy a felsőoktatási felvételi rendszer bizonyos esetekben kedvezményekkel segíti a roma jelentkezőket. Dr. Forray R. Katalin ezzel összhangban hangsúlyozta a családi háttér, az iskolai eredményesség és a pozitív pedagógiai visszajelzések szerepét. Véleménye szerint a leginkább hátrányos helyzetű családok esetében a felsőoktatás sokszor még nem jelenik meg reális életcélként.

Az aktív és kooperatív pedagógiai módszerek hatását mindkét szakértő pozitívan értékelte. Kovács Katalin szerint ezek a módszerek kifejezetten motiváló hatással bírnak a tanulók számára. Dr. Forray R. Katalin hangsúlyozta, hogy a tanulók aktív bevonása és a sikeres tanulási tapasztalatok hozzájárulnak a pozitív tanulási attitűdök kialakulásához és fenntartásához.

A KIP, a 7E-modell és a projektpedagógia alkalmazásával kapcsolatban Kovács Katalin úgy vélekedett, hogy ezek a módszerek kedvezően befolyásolják a roma tanulók önbizalmát és önhatékonyágát, ugyanakkor megjegyezte, hogy számos roma fiatal önbizalma egyébként is megfelelő szintű. Dr. Forray R. Katalin szerint az élményalapú és projektközpontú tanulási helyzetek lehetőséget teremtenek a sikerélmények megszerzésére, ami hosszabb távon erősítheti a tanulók önhatékonyágát és továbbtanulási motivációját.

A felsőoktatás elérhető célként való megjelenését illetően Kovács Katalin a motiváció fenntartását és a tanulásban nyújtott aktív segítségadást emelte ki. Dr. Forray R. Katalin ehhez kapcsolódva a pozitív visszajelzések, a támogató pedagógiai környezet és a továbbtanulási lehetőségek láthatóvá tételének fontosságát hangsúlyozta.

A módszerek szélesebb körű alkalmazásának akadályai között Kovács Katalin az előítéleteket és a hátrányos megkülönböztetést nevezte meg, amelyekkel a roma tanulók olykor a társadalom és a pedagógusok részéről is találkozhatnak. Emellett utalt arra, hogy egyes családok nem támogatják a továbbtanulást. Dr. Forray R. Katalin a családok alacsony iskolázottságát, a korlátozott továbbtanulási mintákat és a társadalmi hátrányokat emelte ki, mint a felsőoktatási aspirációk kialakulását nehezítő tényezőket.

Az intézményi kommunikáció szerepét mindkét szakértő jelentősnek tartotta. Kovács Katalin szerint a támogató kommunikáció nem merülhet ki verbális bátorításban, hanem konkrét cselekvésekben is meg kell nyilvánulnia, például a tanulók nyílt napokra történő elkísérésében vagy mentorálásában. Dr. Forray R. Katalin szerint a folyamatos megerősítés, a személyes támogatás és a családokkal való együttműködés szintén hozzájárulhat a továbbtanulási döntések pozitív alakulásához.

A családi háttér szerepét illetően mindkét szakértő hangsúlyozta annak jelentőségét. Kovács Katalin ugyanakkor rámutatott arra is, hogy számos olyan pozitív példa ismert, amikor roma fiatalok családi támogatás nélkül is sikeresen jutottak el a felsőoktatásba. Dr. Forray R. Katalin szerint a szülők iskolázottsága, a család tanulással kapcsolatos attitűdjei és a rendelkezésre álló kulturális erőforrások jelentősen befolyásolják a továbbtanulási lehetőségeket.

A roma tanulók sajátos kihívásai között Kovács Katalin az előítéleteket és a hátrányos megkülönböztetést emelte ki. Dr. Forray R. Katalin arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanulók esetében gyakran egyszerre jelennek meg tanulmányi, szociális és családi eredetű problémák, amelyek különösen serdülőkorban vezethetnek a motiváció csökkenéséhez és az iskolarendszertől való fokozatos eltávolodáshoz.

A szakértők egyetértettek abban, hogy a roma tanulók társadalmi mobilitásának erősítésében meghatározó szerepet töltenek be a pedagógusok. Kovács Katalin elsősorban a pedagógus motiváló és támogató szerepét hangsúlyozta, míg Dr. Forray R. Katalin a sikeres iskolai pálya, a család és az iskola együttműködése, valamint a pozitív tanulási élmények jelentőségét emelte ki. Az interjúk eredményei összességében arra utalnak, hogy a roma tanulók felsőoktatási részvételének növelése komplex pedagógiai, intézményi és társadalmi támogatást igényel, amelyben a család, az iskola és a tágabb társadalmi környezet egyaránt meghatározó szerepet játszik.

ÖSSZEFOGLALÁS

A hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási aspirációinak alakulása szoros kapcsolatban áll a pedagógiai módszerekkel, az intézményi kommunikációval és a települési környezettel. A konstruktivista pedagógiai megközelítések, a Komplex Instrukciós Program (KIP), a 7E-modell és a projektpedagógiai módszerek olyan tanulási környezetet teremthetnek, amely támogatja az aktív részvételt, az együttműködést és az önálló problémamegoldást. Ezek a módszerek hozzájárulhatnak a tanulók önhatékonyságának és továbbtanulási motivációjának erősítéséhez (Bandura, 1997; Tóth, 2019).

A kutatás szakirodalmi háttére rámutat arra, hogy a támogató intézményi kommunikáció és a pozitív pedagógiai visszajelzések meghatározó szerepet játszanak abban, hogy a felsőoktatás reális és elérhető életútként jelenjen meg a tanulók számára. Ez különösen fontos a felzárkózó településekről érkező fiatalok esetében, akik gyakran korlátozottabb továbbtanulási mintákkal és lehetőségekkel találkoznak.

A projektpedagógiai és problémaalapú tanulási megközelítések lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók valós problémákon keresztül fejlesszék együttműködési, kommunikációs és problémamegoldó készségeiket. A konstruktivista tanuláselméletek szerint a tudás aktív és közösségi folyamatban épül fel, amelyben a pedagógus támogató és facilitáló szerepet tölt be (Piaget, 1970; Tóth, 2019).

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy az inkluzív és kooperatív pedagógiai modellek hozzájárulhatnak a területi és társadalmi egyenlőtlenségek mérsékléséhez az oktatásban. A KIP, a 7E-modell és a projektpedagógia alkalmazása elősegítheti a hátrányos helyzetű tanulók bevonódását, önbizalmának fejlődését és felsőoktatási aspirációinak erősödését.

A kutatás feltárta, hogy a pedagógiai modellek, az intézményi kommunikáció és a települési különbségek milyen módon befolyásolják a továbbtanulási döntéseket. A vizsgálat várható eredményei hozzájárulhatnak olyan pedagógiai és intézményi gyakorlatok azonosításához, amelyek támogatják a felzárkózó településekről érkező tanulók felsőoktatásba való belépését és esélyeinek javítását.

IRODALOMJEGYZÉK

Arató, F. (2015): *Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében*. Autonomia és felelősség, 1(1):45–58.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company

Bindorffer, Gy. (2001): *Kettős identitás*. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. HarperCollins Publishers, <https://www.harpercollins.com/products/change-by-design-tim-brown?variant=39661663911970>

Csepeli, Gy. (1997): *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó

Csíkos, Cs. (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*

Fejes, J. B. (2013): *Miért van szükség deszegregációra?* In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Szeged: Belvedere Meridionale. 15–35.

Forray, R. K. (1998): *A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában.* Magyar Pedagógia. 98. évf. 1. szám 3-16.,
<https://kisebbssegkutato.tk.hu/uploads/files/olvasoszoba/multikulturalizmus/Forray%20R.%20Katalin%20A%20cig%C3%A1lnys%C3%A1g%20oktat%C3%A1s%C3%A1nak%20egy%20k%C3%A9rd%C3%A9sei%20Eur%C3%B3p%C3%A1ban.pdf>

Forray, R. K. (2016): *Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében* In: Fehérvári, Anikó; Juhász, Erika; Kiss, Virág Ágnes; Kozma, Tamás (szerk.) Oktatás és fenntarthatóság Debrecen, Magyarország : Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) 560 p. pp. 171-181.
https://www.researchgate.net/publication/298875703_Reziliencia_cigany_roma_hallgatok_korben

Havas, G. (2002): *Elkülönítés és következményei a cigány gyerekek általános iskolai oktatásában,* In: Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés, (szerk: Semjén András), MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, Budapest

Halász, G. – Lannert, J. szerk. (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról,* OKI, Budapest

Havas, G. – Zolnay, J. (2011): *Sziszifusz számvetése: Az integrációs oktatáspolitiká.* Beszélő, 16(6):24–49.

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége.* MTA KRTK KTI. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek,
https://mta.hu/data/dokumentumok/egyeb_dokumentumok/2016/BWP1603%20KG%20KG.pdf

Kézdi, G. – Surányi, É. (2008): *Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére.* Educatio, 17(4):467–479.

Kovácsné, Nagy, E. (2015): *A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata.* Habilitációs dolgozat. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
https://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/3/13/Kovacsne_Nagy_Emese_%C3%A9rtekez%C3%A9s.pdf

Ladányi, J.- Csanádi, G. (1983): *Szelekció az általános iskolában,* Magvető, Budapest

Lannert, J. (2004): *Pályaválasztási aspirációk (A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben).* PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, https://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf

Mártonfi, Gy. (2003): *Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk.* In: Hogyan tovább? (Pályaválasztási aspirációk a kilencvenes évek második felében három kistérségben) (szerk: Lannert Judit), OKI, Budapest, <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hogyan-tovabb/foglalkozasi>

Messing, V. (2014): *Apart or Together: Motivations Behind Ethnic Segregation in Education across Europe*. In: Julia, Szalai – Claire, Schiff (Eds.): *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe: Being ‘Visibly Different’*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 17–33.

Niedermüller, P. (1989): *Kulturális etnicitás és társadalmi identitás. A néprajzi megközelítés eredményei és kérdőjelei*. In: Váriné, Sz. I. - Niedermüller, P. (szerk.) *Az identitás kettős tükörben*. Budapest: MTA.

Pataki, F. (1998): *Megismerés, identitás, előítélet*. Budapest. Új Mandátum Kiadó

Pecakovska, S. (2019): *The Curse of the Small Countries: Trends, Challenges and Perspectives in the Development of a Macedonian Higher Education Quality Assurance*. In: *In search of excellence in higher education*. Corvinus University of Budapest. pp 22-23,

Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press

Sántha, K. (2009): *Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról*. Iskolakultúra

Szell, K. (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale Kiadó.

https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/628/Iskolailegkoreseredmenyesseg_Szell_Krisztian_web.pdf

Szuhay, P. (1999): *A magyarországi cigányság kulturája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Budapest: Panoráma Kiadó

Tóth, K. D. (2004): *Magyarországi és angliai kiemelkedett cigányok identitástípusainak összehasonlító elemzése*. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Szociológia Ph.D. program. Ph.D. értekezés

Tóth, P. (2019): *Problémaalapú tanulás*. Selye János Egyetem. 13-19., 43-57., 81-99.o.

https://www.researchgate.net/profile/Peter-Toth-12/publication/345876532_Problemaalapu_tanulas/links/5fb03296a6fdcc9ae051616c/Problemaalapu-tanulas.pdf

Turner, C. W. (1975): *Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behaviour*, *European Journal of Social Psychology* 5: 5-34.

Varga, A. (2015): *Lemorzsolódás vagy inklúzió*. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 73–86.

Váriné, Sz. I.- Niedermüller, P. (1989): *Az identitás- kettős tükörben*. Budapest: TIT

Zhang, T. (2022): *National Developments in Learning and Teaching in Europe A report from the Leadership and Organisation for Teaching and Learning at European Universities (LOTUS) project*, p 17, 33, https://www.eua.eu/downloads/publications/lotus%20report_2022_fin2.pdf

Egyéb

A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény

A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény