

**Egy kisiskola 30 éve. A rendszerváltás óta bekövetkezett egyes oktatáspolitikai
változások hatásai egy intézmény példáján keresztül**

Tartalom

1. Absztrakt.....	3
2. Bevezetés	3
3. A kutatás célja	4
4. A kutatás módszertana.....	5
5. A kisiskolákat érintő oktatáspolitikai változások a rendszerváltástól napjainkig	6
6. A kutatás terepe	9
6.1. A falu bemutatása.....	9
6.2. Az interjúalany bemutatása	10
7. A Drávamenti Körzeti Általános Iskola Darányi Tagiskolájának 30 éve	11
7.1. Az intézmény.....	11
7.1.1. „Az építkezés évtizede” (1990-2003).....	11
7.1.2. „A lehetőségek időszaka” – avagy „az integráció hőskora” (2003-2013)	12
7.1.3. „Lassú hanyatlás” (2013-tól napjainkig)	14
7.2. A továbbtanulás tendenciái.....	18
8. Összegzés.....	20
Felhasznált irodalom	24

1. Absztrakt

Dolgozatomban a rendszerváltás óta bekövetkezett hazai oktatáspolitikai változásokat és azok hatásait mutatom be egy kisiskola példájával. Célom láttatni a beavatkozások befolyását az intézmény működésére, valamint a (halmozottan) hátrányos helyzetű és cigány/roma származású tanulók iskolai előrehaladására, integrációjára. A szakpolitikai irodalom feldolgozása után interjút készítettem a Drávamenti Körzeti Általános Iskola Darányi Tagiskolájának egykori igazgatójával. Kutatói eszközüm volt még a résztvevői megfigyelés az iskolában, dokumentumok-, valamint statisztikai adatok elemzése. Az interjú során az elmúlt 30 évet három kisebb korszakra bontottuk (1. 1990-2003, 2. 2003-2013, 3. 2013-tól napjainkig). Az első két szakasz építőjellegű volt az iskola életében – köszönhetően a 90-es években az iskola élére került vezetőnek, majd 2003-tól az Integrációs Pedagógiai Rendszernek (IPR). 2013 újabb fordulópontra volt az intézmény működésében. Az állam átvette a közoktatási intézmények fenntartását. Az iskola kevesebb támogatást kap, egyre érzékelhetőbb a pedagógushiány is. Bár az intézmény továbbra is alkalmazza az IPR egyes elemeit, a rendszerjelleg hiánya és a kedvezőtlenebb pénzügyi háttér okán nem tud ugyanazon a szinten működni, mint „az integráció hőskorá”-ban. A kutatás feltárta a vizsgált oktatáspolitikai beavatkozások hatásait az intézményre: rávilágított, hogy melyek segítették az iskola tanulóinak fejlődését, és melyek akadályozták ebben.

2. Bevezetés

A 2021/2022. tanév II. félévében, az Inkluzív pedagógia kurzus keretein belül kapcsolódtam juniorkutatóként az Inkluzív Kiválóság Kutatócsoporthoz¹. A kutatócsoport négyéves futamidejű és a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott komplex kutatása – az *Oktatási Esélyekért! pályaorientációs mentorprogram* – részeként 10 olyan kisiskolát vesz górcső alá, ahol többségében hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma származású diákok tanulnak. Ezekbe az intézményekbe a helyben dolgozó pedagógusok, mint mentorok, olyan fejlesztéseket vezetnek be, melyek a hátrányos helyzetű diákok továbbtanulási arányát növelik, lemorzsolódásuk kockázatát csökkentik. A kutatás-fejlesztési program a beavatkozások hatását vizsgálja a következő három tanévben (MTA-PTE). A korai iskolaelhagyással kapcsolatos tudományos vizsgálatok (Fehérvári, 2015; Imre, 2016; Van Praag et al., 2018), az inkluzivitás folyamatelvű modellje (Varga, 2015), a hátrányos helyzetű tanulók pályaválasztásával (Suhajda, 2017; Horváth et al., 2019) és rezilienciájával (Fehérvári

¹ <https://btk.pte.hu/hu/tudomany/kutatokozpontok/inkluziv-kivalosag-kutatocsoport>

& Varga, 2018) foglalkozó felmérések alapozták meg tudományosan a helyzetfeltáró kutatásunkat. 2022 tavaszán erre építve végzett terepmunkát kutatócsoportunk: résztvevő megfigyeléssel, interjúkkal tártuk fel a hátrányos helyzetű térségben lévő kisiskolák és tanulók sajátosságait. A kutatócsoport tagjaként két intézményben végeztem adatfelvételt, majd az intézményekre és környezetükre vonatkozó adatok feldolgozását végeztem el.

Mindezek során alakult ki szoros kapcsolatom az egyik falusi iskolával, amely különösen felkeltette érdeklődésemet példaértékű működésével. Az intézmény korábbi igazgatójával készített mélyinterjú irányította a figyelmemet arra, hogy a különféle oktatáspolitikai változások, beavatkozások olykor segítséget nyújtanak, máskor kihívások elé állítják az iskolát. Kutatásommal azt szeretném feltárni, hogy a rendszerváltás óta bekövetkezett intervenciók miképpen hatottak az oktatási intézményekre. Érdekel továbbá, hogy a különböző oktatáspolitikai módosítások hogyan befolyásolták a cigány/roma származású és a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók iskolai előrehaladását. Mindezt egy iskola példáján keresztül, esettanulmány jelleggel szeretném vizsgálni.

3. A kutatás célja

A hazai szakirodalomban olvashatunk a kisiskolák hátrányairól: a szakemberhiányról, a nem megfelelő infrastrukturális felszereltségről, az elszigetelődésről, valamint a gyengébb oktatási eredményességről (Híves, 2015; Andl, 2015, 2020; Hegedűs, 2020). A kutatók ezzel összefüggésben azt is tárgyalják, hogy a települési hátrányok különösen a cigány/roma tanulókat sújtják (Havas & Liskó, 2005), mely szegregációs, szelekciós mechanizmus stabilan jellemzi a közoktatást (Fejes & Szűcs, 2018b). Látható, hogy a hátrányos helyzetű intézmények korlátozhatják tanulók előrehaladását (Fejes, 2006), így kiemelten fontos megfigyelni, hogy milyen lehetőségekkel élhetnek ezen iskolák.

Kutatásommal kísérletet teszek egy, a szóban forgó kisiskolákat érintő, 30 évet felölelő oktatáspolitikai áttekintésre. A Drávamenti Körzeti Általános Iskola Darányi Tagiskolája erre megfelelő terepet nyújt, azonban fontosnak tartom kiemelni – és később a statisztikai adatok elemzése is alátámasztja ezt –, hogy az intézmény nem tartozott mindig a „kisiskola” kategóriába. Az idén 106 fővel és 7 osztállyal induló iskola létszáma nem sokkal több, mint egy évtized alatt csökkent egyharmadára (a 2009/2010-es tanévben 242 diák tanult itt). Mára fennállásuk veszélybe került a folyamatos létszámcsökkenés okán.

Kutatási kérdéseim egyike, hogy egy intézménynek milyen lehetőségei és nehézségei adódtak/adódnak a rendszerváltás óta az oktatáspolitikai tükrében. Foglalkoztat továbbá a változások hatása az intézményben tanuló (halmozottan) hátrányos helyzetű és cigány/roma származású diákokra – kiemelten fókuszálva integrációjukra és iskolai előrehaladásukra. Az interszekcionalitás jelensége miatt (Varga, 2017, 2018) különösen relevánsnak ítélem az említett tanulók méltányos iskolai nevelésben való részvételét. Papp Z. Attila a pedagógiai hozzáadott értékről szóló tanulmányában is (2013) kiemeli, hogy *„Magyarországon a fejlett országokhoz képest nagyobb arányban magyarazzák az iskolai teljesítményt a családi háttér sajátosságai”* (Papp Z., 2013, p. 86).

Azért vélem fontosnak az ehhez hasonló tanulmányok létrejöttét, mert – ahogy Halász Gábor is fogalmaz – *„az oktatáskutatás intézményi háttere rendkívül instabil”*, melynek eredménye, hogy a *Jelentés a magyar közoktatásról* című kiadványsorozat is csupán másfél évtizedig működött² (Halász, 2010, p. 14).

4. A kutatás módszertana

Kutatásom esettanulmány, az elmúlt három évtized hazai, kisiskolákra vonatkozó oktatáspolitikájának hatását vizsgáltam egy konkrét intézmény példáján keresztül (Babbie, 2008). Golnhofer Erzsébet (2001) olyan kutatási stratégiaként értelmezi az esettanulmányt, melyhez különböző kutatási módszerek használatához folyamodik a kutató. Jelen kutatásomat is ilyen szemléletben végeztem, egyaránt alkalmaztam kvalitatív és kvantitatív eszközöket. Egyik ezek közül a mélyinterjú, melyet az iskola egykori igazgatójával készítettem. A beszélgetés során megkértem interjúalanyomat, hogy bontsa le a vizsgált időszakot – saját benyomása szerint – kisebb szakaszokra. Ezután a SWOT analízis szempontjai mentén (erősségek/gyengeségek; lehetőség/veszély) megkértem, hogy elemezze általa létrehozott időszavakat.

Fontos eleme volt továbbá a módszertanomnak a résztvevői megfigyelés. Több alkalommal látogattam meg az iskolát, valamint magát a települést is. Nélkülözhetetlennek tartottam Darányon kívül Istvándiba is látogatást tenni, hiszen az általános iskola diákjainak nagy része ebből a községből jár át tanulni.

² Az Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet (korábban Országos Közoktatási Intézet) 1996-2010-ig hat kiadványt tett közzé (1996-ban, 1998-ban, 2001-ben, 2003-ban, 2006-ban, valamint 2010-ben).

Kutatói eszközöm volt még a statisztikai adatelemzés. Ennek keretein belül vizsgáltam az intézmény elmúlt 30 évének létszáma vonatkozó adatait, az előforduló képzési formákat, valamint a továbbtanulási mutatókat. Jelen dolgozat elkészültéig a 2016/2017-es tanévtől a 2022/2023-as tanévig tudott az intézmény adatokat szolgáltatni nekem³, így a tanulmányban is ennek a hat évnek a statisztikai elemzését végeztem el.

Az interjúban kapott válaszok és a statisztikai adatok elemzése után tudtam oktatáspolitikai kontextusba helyezni a vizsgált intézményben lezajlott eseményeket. Ehhez a vonatkozó szakirodalom feldolgozása volt segítségemre.

5. A kisiskolákat érintő oktatáspolitikai változások a rendszerváltástól napjainkig

A magyarországi kistélepedések iskoláira vonatkozó oktatáspolitikai intézkedések főként a centralizáció-decentralizáció ciklusaiként írhatók le (Kozma, 2014), mely jobbára demográfiai, valamint finanszírozási okokra vezethető vissza (Andl, 2015, 2020). Ez a ciklikusság a rendszerváltás előtti időszakra jellemző igazán (Forray R., 2008), de – mint azt látni fogjuk – a későbbi években is megjelenik lényeges változásokat előidéző beavatkozásoként. Az 1991-es önkormányzati törvény értelmében az önkormányzatok jogosultságot kaptak általános iskolák alapítására, fenntartásuk így kikerült az állam feladatai közül (Andl, 2015). Ez, valamint az 1990-1994-ig hatályban lévő támogatás – mely szerint a 100 főnél kevesebb tanulót foglalkoztató iskolát fenntartó önkormányzatok éves szinten 500.000 Ft-ban részesülnek – elősegítette az általános iskolák számának rohamos növekedését (Andl, 2015; Imre, 1997).

Kutatásom szempontjából fontos esemény a korszakból a cigány/roma felzárkóztató programok megjelenése 1991-ben (Forray R. & Hegedűs, 2003), mivel a hátrányos helyzetű térségben lévő kisiskolák tanulói körének nagy része a cigány/roma nemzetiségi csoportba tartozik. A cigány/roma felzárkóztató program a – szintén a 90-es években bevezetett – nemzetiségi oktatás előfutáraként is értelmezhető. Fontos megjegyezni, hogy a cigány/roma nemzetiségi oktatás nem tudott úgy megvalósulni, mint bármely más nemzeti kisebbségé, ugyanis esetükben továbbra is inkább egy felzárkóztató programról beszélhetünk, mintsem nyelv- és kultúratanításról (Forray R. & Hegedűs, 2001; Forray R. & Pálmáiné Orsós, 2010; Varga, 2013b) – később egyébként átirták a 13/1999. (III.8.) OM rendeletet, így ez – nevében

³ A tantestületet érintő adatokhoz, valamint a működő osztályok számához 1990-ig visszamenőleg hozzájutottam, illetve a 2009/2010-es iskolai tanulólétszámot is megkaptam.

– már cigány kisebbségi oktatásról szólt, nem felzárkóztató programról, bár tartalma mit sem változott (Forray R. & Pálmainé Orsós, 2010).

1995-re az állami támogatások visszaestek, ennek következtében egyre kockázatosabb lett a kisiskolák fenntartása. Ezen intézményeknek jelentett menekülő utat egyrészt az 1993. évi közoktatási törvény, mely potenciális fenntartóként jelöli meg az önkormányzatok mellett az egyházakat, alapítványokat, egyesületeket és egyéb gazdálkodó szerveket; másrészt az 1996. évi költségvetési törvény azon rendelkezése, mely finansziális támogatást nyújtott intézményfenntartó iskolatársulásoknak (Andl, 2015).

Összességében az 1990-es évek oktatáspolitikájáról elmondható, hogy nem segítette kellőképpen a hátrányos helyzetű és cigány/roma gyermekek iskolai előmenetelét, ráadásul erősítette a szegregációt – törvényes módon (Forray R., 2009; Forray R. & Pálmainé Orsós, 2010). Ezt a fajta oktatást erősítették a tagozatos-, illetve kisegítő osztályokkal rendelkező iskolák is (Havas et al., 2001). Havas és munkatársai felhívják a figyelmet arra, hogy a kisegítő vagy speciális osztályok tanulói felé kisebb elvárásokkal fordulnak a pedagógusok, és ehhez igazítják az oktatás színvonalát is, így a hátránykompenzáció – mely ezen osztályok célja lenne – nem valósul meg (Havas et al., 2001). Mindemellett a szülők szabad iskolaválasztása is jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy az iskolai szelekció nagymértékben felerősödött a 2000-es évekre (Havas et al., 2001; Varga, 2018).

A jelenség ellensúlyozására, visszaszorítására vezették be Magyarországon az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) 2003-ban. A program célja a hátrányos helyzetű gyermekek segítése volt inkluzív pedagógiai környezet létrehozásával (Arató & Varga, 2012; Varga, 2016). Mivel az integrált oktatásszervezés hozzájárul az etnikai előítéletek csökkentéséhez (Kézdi & Surányi, 2008), a program megjelenése támogatja a többségi társadalom befogadóbbá tételét. Az IPR jelentőségét mutatja továbbá az is, hogy a kétezres években folyamatosan terjed ki az óvodákra és a középfokú intézményekre is az általános iskolák mellett, és 2012-ben több mint 100.000 tanuló és 2.000 intézmény vett részt a programban (Híves, 2016). Bár az integrációs felkészítés elemei ma is a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet részét képezik, a megvalósításhoz szükséges forrásra a 2014/2015-ös tanévre tudtak utoljára pályázni az iskolák (Emberi Erőforrás Támogatáskezelő honlapja).

2006-ban újabb „körzetesítési hullám” vette kezdetét: létszámhoz kötötték az általános iskolák 7. és 8. évfolyamainak indítását, valamint 8 évfolyamnál kevesebbel rendelkező általános iskola már nem működhetett önállóan. Ebben az időszakban megnövekedett az

iskolabezárások, valamint tagintézménnyé válások száma (Andl, 2015, 2020). Több iskolát érintett ebben az időszakban a többcélú kistérségi társulásokhoz csatlakozást, ám kialakulatlansága és az ismeretlen önkormányzatokkal való együttműködés bizonytalansága miatt nem szívesen vállalkoztak erre az intézmények (Györgyi, 2011). A fenntartóváltás azonban továbbra is mentőövként szolgált: 2008 után egyre több intézmény került egyházi fenntartóhoz (Andl, 2015).

Fontos oktatáspolitikai döntése volt ennek az időszaknak a hátrányos helyzet fogalmának jogi lehatárolása, mely egyrészt segítette a kategóriába tartozók méltányos támogatását, ugyanakkor szakmai viták is övezték a döntést, ennek változásait, illetve hatását (Varga, 2013a).

2010-ben Magyarország kormánya a Széll Kálmán Tervben megfogalmazta, hogy *„az államnak vissza kell térnie az oktatás világába. Nem függhet az oktatás színvonala az önkormányzatok helyzetétől és eseti döntéseitől, az állam ezen a téren egységes rendet tud tenni”* (Széll Kálmán Terv, 2010 idézi Györgyi, 2019, p. 214). Az akkori (2010 előtti) oktatásirányítást több ízben is kritika érte: az állam szerepe tisztázatlannak tűnt; hiánygazdálkodás és túlköltekezés jellemezte az oktatást; a működés átláthatatlannak minősült; valamint kevésnek ítéltetett a szakmai kontroll (Györgyi, 2019). Ezen pontok javítása érdekében kezdődött meg 2013-ban az oktatás államosítása. Megalakult a központi Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK), mely átvette az – eddig önkormányzathoz tartozó – iskola-fenntartási feladatokat (Györgyi et al., 2015). A centralizációs kísérlet nem hozta a várt eredményeket, több ponton negatív bírálat érte (Nahalka, 2017). Kedvezőtlen hatásai hamar megmutatkoztak: az oktatás finanszírozása nehézségekbe ütközött, mivel rosszul mérték fel az oktatási rendszer költségeit, ráadásul az oktatásügyi szakembereket továbbra sem vonták be kellőképpen a döntéshozatalba (Györgyi, 2019). 2016-ban megindult az oktatásirányítás korrekciója, melynek következtében a KLIK is átalakult: az ettől az évtől kezdve Klebelsberg Központnak nevezett irányítószerv ezentúl kevesebb tankerülettel (198 helyett 58) működik, melyek saját költségvetéssel, fenntartói joggal és a pedagógusok kinevezési jogával rendelkeznek (Györgyi, 2019). Bár az újonnan kialakított rendszerben a tankerületek hivatalosan önállóbbá váltak, a gyakorlatban ez kevésbé valósulhatott meg – a közoktatás irányítása továbbra is erősen függ az államtól (Györgyi, 2019).

Györgyi Zoltán 2019-es tanulmányában megfogalmazza, hogy a 2013-as államosítás nem volt szükségszerű: bár a korábbi rendszerről megfogalmazott kritikák rendelkeztek valóságalappal,

az ezek kiküszöbölésére hozott célkitűzések egy része nem tudott megvalósulni – a szegregáció és a korai iskolaelhagyás problémája például megoldatlan maradt – továbbá újabb aggályok merültek fel a rendszer működését illetően (pl. a finanszírozás terén). A közoktatás irányítása „*az öncélú bezárkózás jeleit mutatja*”, melytől távol áll az oktatás, mint cél – így a hátrányos helyzetűek oktatása is, mely a gazdaságra is igen nagy hatással bír (Györgyi, 2019, p. 224).

2022-ben a Magyar Tudományos Akadémia pályázatot hirdetett közoktatás-fejlesztési kutatási program létrejöttére (MTA honlapja). Ennek keretein belül valósul meg a Pécsi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem korábban is említett közös projektje, az *Oktatási esélyekért! pályaorientációs mentorprogram*, mely a hátrányos helyzetű tanulókat foglalkoztató iskolákban kíván olyan fejlesztést végrehajtani, mely a diákok továbbtanulását segíti (MTA-PTE).

Halász Gábor fentebb idézett megállapítása, miszerint 2011 után labilissá vált az oktatáskutatás intézménye, azt eredményezte, hogy az elmúlt egy évtizedből igen kevés szakirodalom áll rendelkezésünkre az oktatásirányításban bekövetkezett változások hatásait illetően. (Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a beavatkozások eredményei általában hosszabb idő elteltével érzékelhetők igazán (Sági & Széll, 2015).)

6. A kutatás terepe

6.1. A falu bemutatása

Darány egy, a középkor óta bejegyzett település az Ormánság határában. Eleinte kizárólag magyar lakosokkal rendelkezett, mára azonban cigány/roma emberek és horvátok egyaránt élnek a faluban, mely mára cigány, illetve horvát kisebbségi önkormányzattal is (Darány honlapja) rendelkezik. A rendszerváltás utáni települési szegregáció és az iskolázatlanságból fakadó munkaerő-piaci hátrányok (Varga, 2018) Darány lakosait is érintették, ennek következtében előregedő társadalom lakja, hiszen a fiatalok a nagyobb városokba vándorolnak.

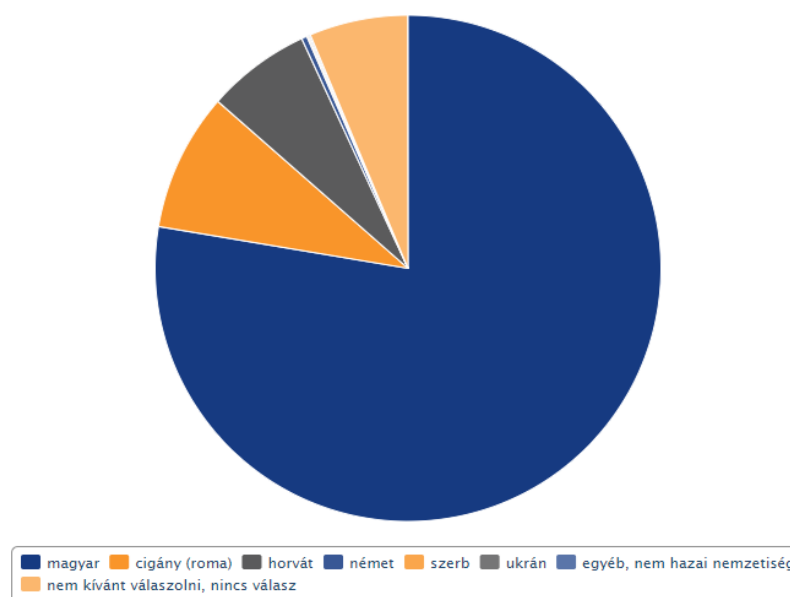
IDŐPONT	LAKOSSÁG (fő)
1990.01.01. (népszámlálás)	1023
2001.02.01. (népszámlálás)	1019
2011.10.01. (népszámlálás)	949
2022.01.01.	830

1. sz. táblázat: Darány lakossága a népszámlálások tükrében (saját szerkesztés a KSH adatai alapján)

A lélekszám csökkenése (lásd 1. sz. táblázat) az egyre alacsonyabb tanulólétszámon is tetten érhető. Az iskola régóta küzd gyermekhiánnyal, mely időnként a fennállást is veszélyezteti.

A kutatás szempontjából fontos megjegyezni, hogy bár a lakosság nagyjából egytizede vallotta magát cigány származásúnak a 2011-es népszámlálás alkalmával (KSH, 1. sz. ábra), az iskola diákjainak 90%-át teszi ki a cigány/roma kisebbség (az intézményvezető saját becslése szerint), aminek fő oka, hogy a többségi társadalom gyermekeit más településre járatják a szülők (Havas et al., 2001).

A helység lakóinak nemzetiségi kötődése 2011-ben



Egy személy több nemzetiséghez is tartozhat, ezért az arányok összege esetenként meghaladhatja a 100%-ot.

1. sz. ábra: A Darányban élők nemzetiségi eloszlása 2011-ben (kép forrása: KSH)

6.2. Az interjúalany bemutatása

Breszkovics József a darányi iskola 46 éve tanító pedagógusa, aki a tanítás mellett 13 éven keresztül (2007-2020) vezette az intézményt. Pályáját 18 éves korában kezdte, akkor még

képesítés nélküli tanítóként. Az első 10 évben az intézmény istvándi tagiskolájában tanított, ezt követően került Darányba. A tanítóképző után elvégezte a romológia szakot, szakvizsgát tett cigány nyelvek és kultúrák szakirányból, valamint közoktatási vezetői végzettséget szerzett. Több mint négy évtizede jelen van a közoktatásban, ez idő alatt rengeteget tett az iskola tanulóíért. Interjúm során őt kérdeztem az elmúlt 30 évről.

7. A Drávamenti Körzeti Általános Iskola Darányi Tagiskolájának 30 éve

7.1. Az intézmény

Interjúalanyomat arra kértem, hogy saját megítélése szerint határozza meg az elmúlt három évtized legjelentősebb változásait, melyek fordulópontot jelentettek az iskola életében. Az így kialakult időszakokról ezután részletesebben is beszélgettünk. Kérésemre Breszkovics József három, egymástól markánsan elkülöníthető korszakot határolt be. Ezek mind körülbelül egy évtizedet ölelnek fel. Az első 1990-2003-ig tartott, ezt interjúalanyom „*az építkezés évtizede*” jelzővel illette. Ezt követte a „*kiteljesedés*”, mely a 2003 és 2013 közötti évekre datálódik. Az utolsó korszak 2013-ban kezdődött, és napjainkban is tart. Ezt a „*hanyaglás korszaka*”-ként írta le interjúalanyom.

7.1.1. „Az építkezés évtizede” (1990-2003)

Az 1990-es években a darányi iskola új vezetőt kapott. Breszkovics József „*az építkezés évtizede*” kifejezéssel jellemezte ezt az időszakot, mely az akkori igazgató tevékenységeinek köszönhető. Célja volt az iskolában egy egységes szemléletrendszer kialakítása, a kapcsolati háló fejlesztése, valamint a különböző oktatási programok, fejlesztések intézményében történő megvalósítása. Bár a pedagógusok nehezen fogadták az újításokat, „*meg kellett győzni ezeket az embereket*”, ami sikeresnek is bizonyult. Ebben az időszakban a tantestület tagjai különféle képzéseken vettek részt, amihez a szükséges támogatást is megkapták. Fontos kiemelni, hogy az említett képzéseken való részvétel nem volt kötelező. A pedagógusok felismerték a szakmai fejlődés lehetőségét, ez motiválta őket e téren. A darányi intézmény így egy kitűnő példája annak, hogy az igazgató határozottsága hatással van a tantestületi szemlélet homogenitására (Havas et al., 2001).

A tanulói összetételt a társadalmi sokszínűség jellemezte, ezt azonban a környezet nehezen fogadta el (ennek ellenére az iskola jó híre is ebben az időszakban kezdett el nőni). A cigány/roma tanulók nagy létszáma a nem-cigány szülőkben sok esetben ellenérzést váltott ki, gyerekeiket inkább a környező települések iskoláiba vitték. Ez a jelenség egyébként az

országban máshol is megfigyelhető volt (Havas et al., 2001). Ebben az időszakban kialakult egy – interjúalanyom szavaival élve – „*falusi elit*”-nek nevezett réteg, melynek tagjait a község magasabb pozíciókat betöltő polgárai alkották (pl. polgármester, körzeti megbízott rendőr). Ők a magasabb színvonalú oktatás reményében írták gyermekeiket a környező kisvárosok iskoláiba. Ezek mellé társult továbbá a rendszerváltás után megszűnt munkahelyek miatti elvándorlás, melyek együtt olyan mértékű tanulói létszámcsökkenéshez vezettek, hogy az iskola fennmaradása a 2000-es évek elejére veszélybe került.

7.1.2. „A lehetőségek időszaka” – avagy „az integráció hőskora” (2003-2013)

A következő évtizedet interjúalanyom a korábban említett építkezés kiteljesedéseként ítélte meg. Ekkorra értek be a '90-es években útjára engedett fejlesztések, a szemléletformálás. Ehhez társult az iskola 2003-as csatlakozása az *Integrációs Pedagógiai Rendszer* programhoz, mely „*rendszer szemléletben segítette az iskolát. És egy oktatási intézményben a rendszer szemlélet az az, ami eredményeket szülhet.*” Azt tükrözött, hiszen már a programba való bekerülést is bizonyos feltételekhez kötötték, így elejétől a végéig következetesség jellemezte, mely így – fennállása ideje alatt – biztos pontot jelentett az iskola életében. A támogatás az oktatás minden területére kiterjedt, mely ugyancsak rendszerjellegre utal.

Mielőtt a korszak részletesebb ismertetésére térnék, érdemesnek tartom kiemelni az iskola hátrányos- illetve halmozottan hátrányos helyzetű (HH, HHH) tanulóinak arányát – hiszen az IPR éppen az ő integrációjukról, fejlesztésükről szólt.

TANÉV	NEM HH FŐ (%)	HH FŐ (%)	HHH FŐ (%)	TELJES FŐ (%)
2009/2010	48 (19,83%)	65 (26,86%)	129 (53,31%)	242 (100%)
2016/2017	52 (30,77%)	57 (33,73%)	60 (35,50%)	169 (100%)
2021/2022	28 (22,76%)	44 (35,77%)	51 (41,46%)	123 (100%)
2022/2023	21 (19,81%)	50 (47,17%)	35 (33,02%)	106 (100%)

2. sz. táblázat: A HH és HHH tanulók arányainak változása (saját szerkesztés)

A 2. számú táblázat tükrözi az iskola (halmozottan) hátrányos helyzetű diákjainak arányát a nem hátrányos helyzetűekkel szemben, emellett a tanulói létszámcsökkenés is megfigyelhető: míg a 2009/2010-es tanévben 242 gyermek járt az iskolába, 2022 szeptemberére ez a szám 106-ra csökkent. Ez azonban nem jelentett egyet a HH és HHH tanulói arány csökkenésével: a feltüntetett tanévek mindegyikében megközelítőleg 70-80%-át teszik ki a tanulóközösségnek (2009/2010: 80%, 2016/2017: 69%, 2021/2022: 77%, 2022/2023: 80%).

A program célcsoportjának segítségével kulcsszerepük van a pedagógusoknak. Az IPR-nek köszönhetően továbbképzésük ebben az időszakban is támogatott volt, így sokan szereztek másoddiplomát, valamint a tantestület tagjai közösen vettek részt szakmai projekteken. Interjúalanyom a már korábban említett romológia szakos bölcsészdiplomája és két szakvizsgája is ezen időszak eredménye. Megjegyzendő, hogy a továbbképzések kiválasztására a tantestület érdeklődési köre, valamint az iskolában folyó pedagógiai munka fejlesztése alapján került sor. Többek között ezeknek a képzéseknek is köszönhető, hogy az iskolában megvalósulhatott a beás nyelvoktatás 2003-ban – ezzel is megadva a jogot a tanulóknak az anyanyelvi oktatásra. Ebben az időszakban indult az iskola nemzetiségi programja is, és kerültek ki a többnyelvű feliratok is az épületben: a magyaron kívül beás, angol és német nyelvű szövegek is megtalálhatók voltak. Itt felvetődik az előítéletek problémája is: Breszkovics József kiemelte, hogy elsősorban ezek elkerülése végett volt szükség a (beás mellett) több nyelvre történő fordításra.

Az IPR az oktatási fejlesztéseken kívül lehetővé tette számos tanórán kívül megrendezett program szervezését is, mely nem csak az iskola tanulóinak, hanem családjaik számára is kinyitotta a világot. Ez volt az az időszak, amikor a hátrányos helyzetű gyermekek szülei talán legközelebb érezhették magukat az iskolához, sikerült a velük való közvetlen kapcsolat kialakítása.

A program hatására interjúalanyom „*az integráció hőskora*” jelzővel illette a korszakot. Amikor ennek esetleges negatívumairól érdeklődtem, egy – az ő szófordulatával élve – „*túlkapást*” említett: azt a követelményt, hogy a programban részt vevő diákokat érettségire nyújtó intézménybe kellett orientálni. Úgy véli, a középiskolák nem voltak kellően felkészülve a (halmozottan) hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulók (be)fogadására. (Mára több példát is ki tud emelni, ahol azonban sikeres, inkluzív szemléletű oktató-nevelő munka folyik.) Szerinte a diákok kevésbé éreznék jól magukat ezekben az intézményekben, ami esetükben jelentősen növelheti a lemorzsolódás veszélyét.

„*Tehát ez a feltétlen elfogadás, az, hogy tisztelem a gyereket, hogy elfogadom olyannak, amilyen, hogy nevelő célzattal mondhatok én neki dolgokat, de anélkül, hogy megbántanám – ez szeretetteljessé teheti az iskolát. De ehhez az kéne, hogy az itt végzett gyerekek, ahogy továbblépnek a középfokra, ugyanezt érezzék.*”

Bár korábban láthattuk, hogy a középfokú oktatási intézményeknek szintén lehetőségük volt pályázni az IPR-re, mely lehetőséggel éltek is, ki kell emelni, hogy számuk alulreprezentált az általános iskolákéhoz képest – kiváltképp a gimnáziumoké (Híves, 2016).

Breszkovics József kiemeli, hogy bár elegendő finansziális támogatást kapott az intézmény, ez kizárólag az Integrációs Pedagógiai Rendszernek köszönhető. Úgy érzi, az önkormányzat – mint akkori fenntartó – kevésbé mutatott felelősségérzetet az intézmény irányába. Ez attól kezdve vált szembetűnővé, hogy az iskola 2007-ben egy többcélú kistérségi társulás által a Daránytól nagyjából 24 km-re lévő csokonyavisontai általános iskola tagiskolája lett:

„amíg normatív támogatás volt [...], addig én úgy gondoltam, hogy a fenntartó az komolyan gondolja, hogy itt egy jó iskola működjön”.

Fontos megjegyezni, hogy a gazdasági tényezők a fenntartóváltás után továbbra is meghatározták az iskolát érintő döntéseket. Jó példa erre annak az iskolabusznak az üzemén kívül helyezése, melyet a darányi általános iskola pályázott meg majd nyert el. Az intézménynek és az azt támogató civil szervezeteknek együttesen sikerült megoldania, hogy az iskolafenntartónak csupán a járművezető bérét kelljen fizetnie – ennek ellenére az intézmény kénytelen volt használaton kívülre helyezni a buszt a főigazgató utasítására.

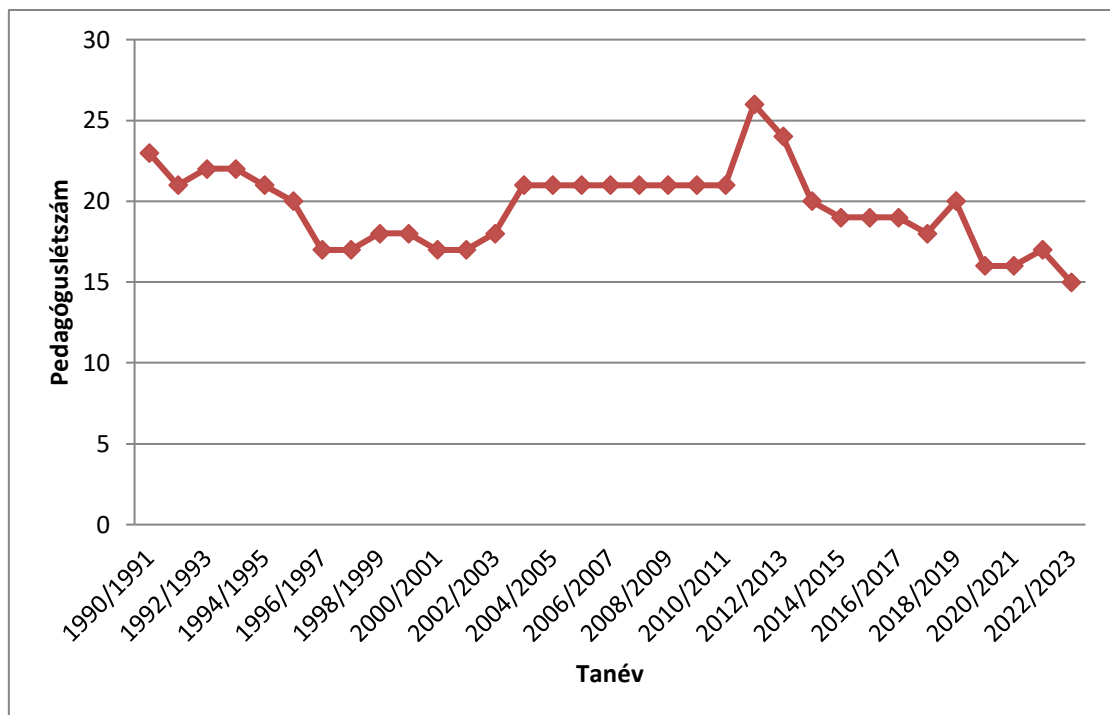
7.1.3. „Lassú hanyatlás” (2013-tól napjainkig)

A 2013 utáni időszak újabb változást hozott az iskola életében. Egyrészt ebben az évben az állam visszavette a közoktatási intézmények fenntartásának jogát az önkormányzatoktól; másrészt a 2014/2015-ös volt az utolsó tanév, melyre az intézmények forrást nyerhettek el az Integrációs Pedagógiai Rendszer keretein belül – igaz, Darányban igyekeztek megtartani ennek számos elemét (pl. egyéni fejlesztési terv, negyedéves szöveges értékelés stb.). A korábban említett rendszerszemlélet azonban a program befejeztével ugyancsak megszakadt, így az intézmény már nem tudta ugyanazon a szinten folytatni a 2003-ban indult fejlesztéseket. A fenntartóváltást követően az állam feladata az iskolák finanszírozása is. Az intézmények megkapják a szükségesnek vélt dotációt, ez azonban korántsem elegendő a további fejlődéshez. Az IPR-rel megszűnt a szemléletváltás folyamata – egyfajta értékválság jelent meg a közoktatási intézményekben.

„Aki az állami rendszerben maradt, azok megkapják a léthez való anyagiakat, csak én nem látom az előrelépést.”

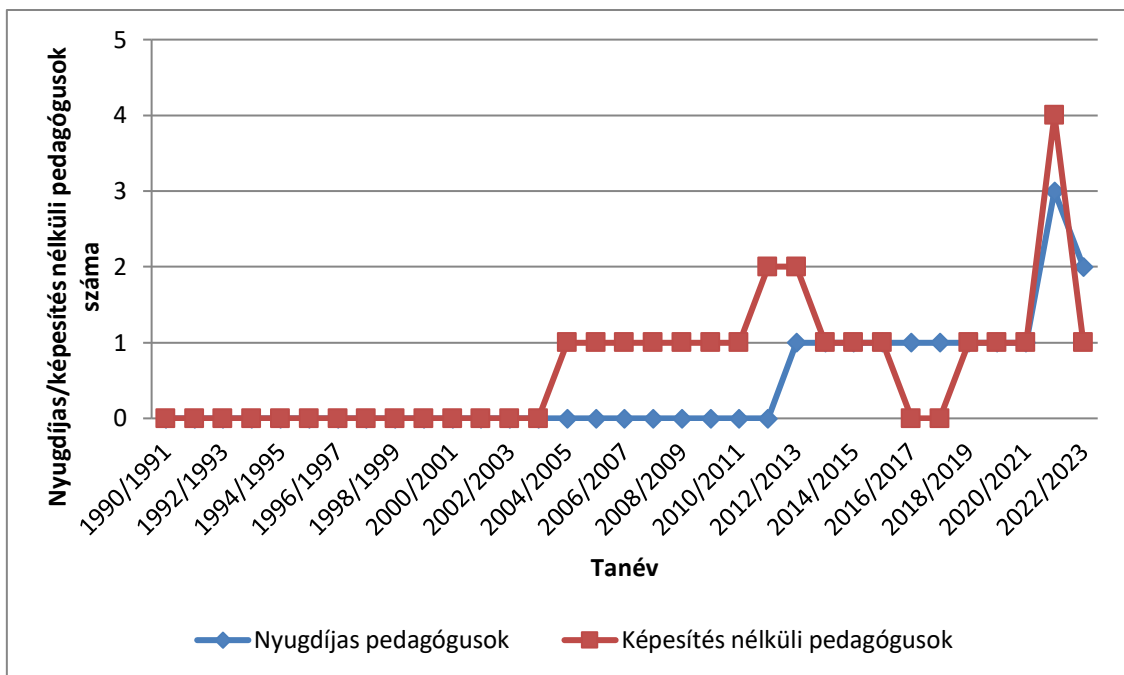
A támogatások is ezt a tendenciát követik. Az utóbbi évtizedben az iskola infrastrukturális újításokra elegendő támogatást kapott. A modernizáció jegyében az intézmény kellően felszerelt informatikai berendezésekkel, és a legutóbbi pedagógus-továbbképzések is ezek használatához kapcsolódnak. A korábbi, többek közt IPR által támogatott fejlesztések azonban háttérbe szorultak. 2016-ban, a tankerületi központok létrejöttével a darányi általános iskola a Kaposvári Tankerületi Központ fennhatósága alá került. Ezzel az intézmény mind fizikailag, mind gondolkodásmódban távolodott el a fenntartótól. A tantestületnek innentől kezdve nincs betekintése a költségvetésbe, kevesebb tudomásuk van arról, hogy a fenntartó mit finanszíroz az iskolának.

Erre az időszakra jellemző az országosan megfigyelhető pedagógushiány is. Csekély számú a frissen diplomázott tanerő, a jelenlegi feltételek mellett kevesen döntenek úgy, hogy a pedagógusi pályán maradnak. Az iskola szempontjából további nehézség, hogy a cigány tanulók nagyarányú jelenléte pedagógusszelekciót idéz elő: a tanítók, tanárok úgy vélik, komolyabb kihívásokkal kell szembenéznük, továbbá aggasztja őket az esetleges presztízsvesztés is (Havas et al., 2001). A 2. sz. ábra az intézmény tantestületének létszámváltozásait láttatja az 1990/1991-es tanévtől a 2022/2023-as tanévig. 2003-tól 2010-ig nem történt változás (21 fős tantestület), majd a 2011/2012-es tanévben a létszám öt fővel emelkedett (26-ra), ám a következő tanévtől máris csökkenés figyelhető meg. Szintén elmondható a vizsgált időszakot tekintve, hogy az idei tanévben a legalacsonyabb a pedagóguslétszám Darányban [15 fő, ebből 2 fő nyugdíjas, 1 fő képesítés nélküli (lásd 2. sz. és 3. sz. ábra)].



2. sz. ábra: A pedagóguslétszám változása a darányi általános iskolában 1990/1991-től 2022/2023-ig (saját szerkesztés)

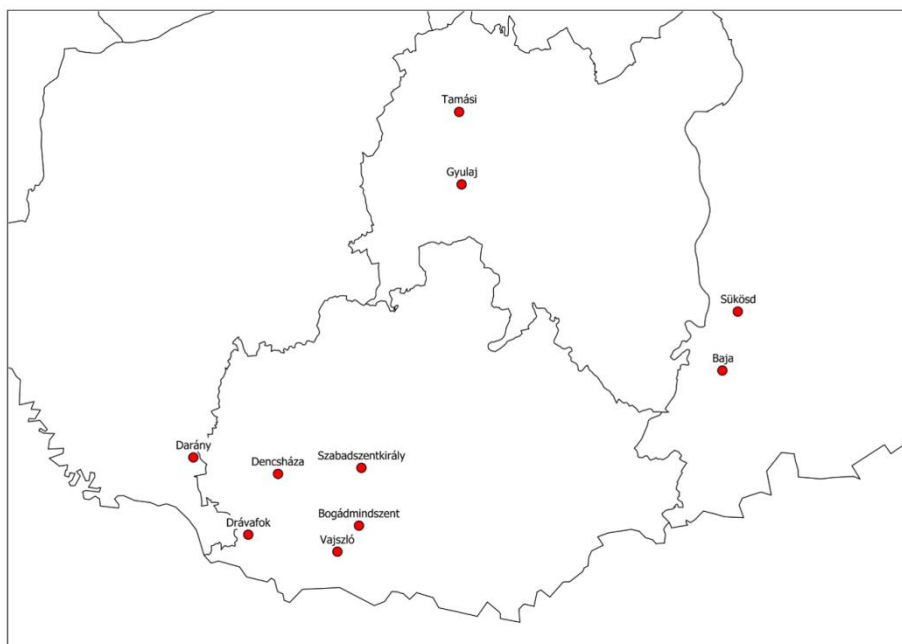
A támogatás hiánya megnehezíti a pedagógiai munkát, így a tanítókat, tanárokat már egyre fiatalabb korban fenyegeti a kiégés veszélye. A pedagógustársadalom, „*mivel nem tud váltani, beletörődik a helyzetbe, és a legrosszabb: úgy tesz, mintha valamit tenne, de nem tesz semmit*”, és ez könnyen az oktató-nevelő munka rovására megy. Egy másik „menekülőút” a pedagógusok számára a pályaelhagyás, mely indukálja a pedagógushiány további fennmaradását. Ezt az állam utazópedagógusokkal igyekszik megoldani, ám így az intézmények képtelenek teljes értékű szolgáltatásokat nyújtani, „*hiszen egy iskola élete nem arról szól, hogy megtartod a tanórát, hanem ott rengeteg tanórán kívüli [feladat van]*”. Mindemellett egyre gyakoribb a nyugdíjas, illetve képesítés nélküli tanítók/tanárok alkalmazása, a hiányt kiküszöbölendő.



3. sz. ábra: A nyugdíjas és a képesítés nélküli pedagógusok száma 1990/1991-től 2022/2023-ig (saját szerkesztés)

A 3. sz. ábrán látható, hogy már a 2004/2005-ös tanévben erősítették a tantestületet képesítés nélküli pedagógusok, és a 2012/2013-as tanévtől egyes nyugdíjba vonult kollégákat is visszahívtak. A tavalyi (2021/2022) tanévben tetőzött a létszámuk (3 fő nyugdíjas, 4 fő képesítés nélküli pedagógus). Megjegyzendő, hogy a 2003-ban indult beás cigánynyelvoktatás is a pedagógushiány miatt ért véget, így a nemzetiségi oktatás mára a népismereti oktatásra korlátozódik.

A 2021/2022-es tanév második felében indult az *Oktatási Esélyekért! pályaorientációs mentorprogram*, melyhez a darányi általános iskola is csatlakozott. Célja egy komplex mentorprogram kidolgozása, mely segíti az általános iskolai tanulók előrehaladását (MTA-PTE). A darányin kívül 9 olyan intézmény vesz részt a fejlesztésben, melyekben sok hátrányos helyzetű diák tanul, és köztük is felülreprezentál a cigány/roma származásúak aránya. Az intézmények települési elhelyezkedését az alább látható térkép mutatja (4. sz. ábra).



4. sz. ábra: Az Oktatási Esélyekért! pályorientációs mentorprogramban részt vevő iskolák
(forrás: MTA-PTE)

A kutatásban részt vevő iskolákból azon osztályok vesznek részt, melyek a 2021/2022-es tanévben 5. évfolyamosak voltak (minden iskolában egy osztály). Darányban ez 14 főt érint, közülük 5 hátrányos helyzetű, szintén 5 halmozottan hátrányos helyzetű tanuló és az osztályfőnök megítélése alapján 12-en cigány/roma származásúak. Sokuk családjára jellemző a mélyszegénység. Interjúalanyom kiemelte, hogy az általános iskolák fontos szerepe tanulóinak pályakeresésben való segítése, elindítása. Ebben kulcsszerepet tölt be mind a gyermek, mind a szülő, mind pedig az iskola. A programtól e három szereplő közös döntéshozatalát várja: *„egy ilyen közös döntés születhessen a szülők bevonásával, a szülők egyetértésével, támogatásával és a gyerek érdekeit szolgálva”*.

7.2. A továbbtanulás tendenciái

A hátrányos helyzetű, cigány/roma gyermekek továbbtanulási arányait illetően fontos szerepe volt az IPR-nek (Kézdi & Surányi, 2008), mely Darányban is megmutatkozott:

„és itt volt olyan, amikor valamelyik évben 40-50% oda jelentkezett [érettségit adó intézménybe], ami más iskolában kevés, nálunk ez nagyon sok volt”.

Az IPR utáni időszakban azonban az iskola módosított a továbbtanulási követelményeket illetően: már nem feltétlenül irányítottak minden diákot érettségit nyújtó intézménybe. Ezt mutatja az elmúlt hat év továbbtanulási statisztikája is.

SZAKMAI VÉGZETTSÉGET NYÚJTÓ KÖZÉPISKOLA				
TANÉV	VÉGZETT TANULÓK SZÁMA ÖSSZESEN (FŐ)	ÖSSZES (FŐ)	EBBŐL HH (FŐ)	EBBŐL HHH (FŐ)
2016/2017	22	20	8	10
2017/2018	24 (25-1, aki nem tanult tovább)	23	2	14
2018/2019	24	16	7	7
2019/2020	17	17	3	8
2020/2021	16	16	8	7
2021/2022	17 (18-1, aki nem tanult tovább)	13	6	4

3. sz. táblázat: A szakmai végzettséget nyújtó középiskolákban továbbtanuló diákok aránya (saját szerkesztés)

A 3. számú táblázat mutatja a szakmai végzettséget nyújtó középfokú iskolákban továbbtanulók számát. A kiemelt évek mindegyikében a tanulók legalább fele ilyen intézményben folytatta tanulmányait. 2020-ban és 2021-ben ez a végzős diákok 100%-át teszi ki. Kiemelendő, hogy a gimnáziumban továbbtanulók között halmozottan hátrányos helyzetű gyermek is szerepel, igaz, egy-két ilyen esetről tudott beszámolni az intézmény (4. sz. táblázat). Az intézménytől megtudtam, hogy két olyan tanév volt (az eddig megkapott statisztikai adatokban szereplőkben), amikor 1-1 tanuló egyáltalán nem folytatta tanulmányait. Ennek oka mindkét esetben az adott tanuló várandóssága volt. A hátrányos helyzetű diákok továbbtanulása tekintetében érdekes még, hogy az elmúlt 6 évben egy olyan volt (2021/2022), amikor Arany János Programban (AJP) részt vevő iskolában folytatták tanulmányaikat a tanulók, ekkor is csupán négyen. Mivel az AJP olyan oktatási hátránykompenzációs program, melynek célja a reziliencia erősítése (Fehérvári & Varga, 2018), nagy segítség lenne a darányihoz hasonló iskolák tanulói számára az iskolai előrehaladásban, a lemorzsolódás és

korai iskolaelhagyás megelőzésében, ha ilyen jellegű középiskolában folytatnák tanulmányaikat.

GIMNÁZIUM				
TANÉV	VÉGZETT TANULÓK SZÁMA ÖSSZESEN (FŐ)	ÖSSZES (FŐ)	EBBŐL HH (FŐ)	EBBŐL HHH (FŐ)
2016/2017	22	2	-	1
2017/2018	24 (25-1, aki nem tanult tovább)	1	-	1
2018/2019	24	8	-	2
2019/2020	17	-	-	-
2020/2021	16	-	-	-
2021/2022	17 (18-1, aki nem tanult tovább)	4	1	3

4. sz. táblázat: A gimnáziumokban továbbtanuló diákok aránya (saját szerkesztés)

8. Összegzés

A darányi általános iskolában az elmúlt három évtized három, egymástól jól elkülöníthető korszakra bontható. Ezek mindegyike egy-egy olyan fordulóponttal kezdődik, melyek nagy hatással voltak az iskola működésére: 1. egy új intézményvezető megjelenése, 2. az Integrációs Pedagógiai Rendszer programjába való kerülés, 3. az iskola állami fenntartásba vétele. Az 5. számú táblázatban összefoglaltam az elmúlt három évtized néhány fontosabb oktatáspolitikai döntését/beavatkozását, valamint a – szintén ezen időpontokban – darányi általános iskolában bekövetkezett változásokat.

ÉV	OKTATÁSPOLITIKA	DARÁNY
1990	rendszerváltást követő oktatáspolitikai törvény, cigány felzárkóztató/nemzetiségi program	új iskolaigazgató
2003	hátrányos helyzet szabályozása, Integrációs Pedagógiai Rendszer bevezetése	Integrációs Pedagógiai Rendszer bázisiskolája, beás cigánynyelv-oktatás bevezetése
2006-2007	körzetesítés	többcélú kistérségi társuláshoz csatlakozás
2013-2014	közoktatás állami fenntartásba vétele utolsó IPR-pályázat	állami fenntartásba vétel, IPR lezárása
2016	Tankerületi Központok létrejött	Kaposvári Tankerületi Központozásba kerülés
2022	MTA-pályázat: Közoktatás-fejlesztési Kutatási Program	Oktatási Esélyekért! pályaorientációs mentorprogram

5. sz. táblázat: A kiemelt oktatásügyi beavatkozások és a darányi általános iskolát érintő változások 1990-2022 (saját szerkesztés)

Az első két éra szorosan összekapcsolható, hiszen mindkét időszak a fejlődésről szólt. A harmadik korszakban, melynek első pár éve az IPR végét is jelenti, kevesebb hangsúly esik a módszertani, pedagógiai fejlesztésekre. A rendszer megszűnésével és az fenntartóváltásból adódó rosszul felmért költségvetéssel a támogatások mértéke is csökkent, ráadásul a tanerőhiány mértéke az évek során egyre nőtt. Megindult egy hanyatló folyamat, mely a pedagógusokban kilátástalanságot kelt. A kisiskolákban hatványozottabban érzékelhetők e folyamatok, erre utal Breszkovics József prognózisa is:

„És hogy mi lesz 10 év múlva, arra nem tudok válaszolni, de szerintem nem lesz iskola. Itt.”

A folyamatos létszámcsökkenés (mind tanulói, mind pedagógusi) aggodalomra ad okot az intézmény (és más kisiskolák) jövőjét illetően, valamint a környékbeli (leendő) iskoláskorú, főként hátrányos helyzetű gyermekek iskoláztatása kapcsán. Mindezt kedvezőbb támogatással lehetne korrigálni. Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kiváló példája volt ennek, hiszen olyan fejlesztések, továbbképzések valósultak meg, melyek a tantestület pedagógiai-módszertani eszköztárát bővítette, valamint szélesebb körű szolgáltatást tudtak nyújtani a diákoknak. Ilyen a cigány nemzetiségi oktatás, melynek része volt a beás nyelvoktatás is. Az iskolában megvalósuló multikulturális szemlélet elősegíti az integrációt.

„Ez egy pici dolog, csak a gyerek érzi, hogy fontos. Fontos az, tiszteljük azt, ahonnan ő jön, és ez a rendszer pontosan erről szólt.”

Fontos továbbá megjegyezni, hogy a kisiskolákban tanuló gyermekek szülei általában idegen szervként tekintenek az iskola intézményére. Éppen ezért a darányi általános iskolában bevett szokás, hogy fogadóórák, illetve szülői értekezletek helyett a pedagógusok inkább személyesen keresik fel a tanulók gondviselőit. Igyekeznek közvetlen, kevésbé hivatalos kapcsolatot kialakítani velük – ezzel is növelve bennük a bizalmat. Látható tehát, hogy az integráció nemcsak a tanulókra terjed ki, hanem a diákok szüleire is.

A korszakok elemzése során kitűnt – és interjúalanyom szintén rámutatott erre –, hogy a vizsgált intézmény látványosabb fejlődésen esett át, valamint jobb teljesítményeket ért el, amikor a fenntartója „a közelben volt”, hiszen jobban ismerte az annak lehetőségeit, tisztában volt a szemlélettel, az iskola szereplőinek (tantestület, diákok) összetételével. Így kijelenthető, hogy a vizsgált iskola életében nehézséget okozott állami fenntartásba vétele, melyen nem – vagy kevésbé – enyhítettek a 2016-os, a hirtelen bekövetkezett radikális centralizációt korrigálni kívánó intézkedések. 2013 előtt az iskola sok projektnek részese volt – az IPR egyik bázisiskolájává is vált –, mostanra azonban – kellő támogatás híján – kezdenek eltűnni az akkori innovációk.

Jelen tanulmány egy hosszabb kutatás részeredményeit mutatja be. A továbbiakban célom az iskola adatainak összevetése az országos statisztikákkal az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (korábban Országos Köznevelési Intézet) jelentéseinek segítségével (OKI, 1995 1997, 2000, 2003, 2006; OFI, 2011). A későbbiekben tervem egy fókuszcsoporthoz tartozó interjú felvétele az intézmény többi pedagógusával, mely során a hosszabb ideje az iskola tantestületét erősítő tanárokat/tanítókat kérdezek a kutatásban vizsgált időszakról – ezáltal az ő szemszögükből is megismerve a felvázolt korszakokat. Mindemellett fontosnak tartok elvégezni egy, a témához

kapcsolódó szisztematikus irodalom áttekintést is, hogy kimutatható legyen a darányihoz hasonló kisiskolákkal foglalkozó tanulmányok aránya. Ennek segítségével fény derül arra is, hogy az említett intézmények milyen kontextusban merülnek fel neveléstudományi folyóiratokban.

Felhasznált irodalom

- Andl, H. (2015). *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében*. Doktori értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Andl, H. (2020). A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, 8(3), 409-424.
- Arató, F. & Varga, A. (2012). *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- Babbie, Earl (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31-47.
- Fehérvári, A. & Varga, A. (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. Pécs.
- Fejes, J. B. (2006). Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók? *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7-8), 17-26.
- Fejes, J. B. & Szűcs, N. (Eds.) (2018b). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Forray R., K. (1998). *A falusi kisiskolák helyzete*. Educatio Füzetek, Kutatás közben 220. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Forray R., K. (2008). Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.): *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 245-254). MTA Pedagógiai Bizottság
- Forray R., K. (2009). Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio*, 18(4), 436-446.
- Forray R., K. & Hegedűs T., A (2001). Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: Andor, M. (Eds.): *Romák és oktatás* (pp. 13-30). Iskolakultúra, Pécs.
- Forray R., K. & Hegedűs T., A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Forray R., K. & Pálmainé Orsós, A. (2010). Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19(1), 75-87.

Golnhofer, E. (2001). *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Györgyi, Z. (2011). Helyi oktatáspolitikák az ezredforduló után. In: Györgyi, Z. (Eds.): *Korlátok között szabadon. Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Györgyi, Z. (2019). Célok és következmények: tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*, 28(2), 211-227. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.1>

Györgyi, Z., Simon, M. & Vadász, V. (2015, Eds.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Halász, G. (2010). *Az oktatáskutatás két évtizede Magyarországon: 1990-2010*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Havas, G. & Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2001). *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.

Hegedűs, R. (2020). *Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári, A. & Tomasz, G. (Eds.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13-30). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Híves, T. (2016). Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók és az Integrációs Pedagógiai Rendszerben résztvevők statisztikai elemzése. *Autonómia és Felelősség*, 2(1), 21-41.

Horváth, Á., Nábelek, F. & Széll, K. (2019). *Általános iskolások pályaválasztása 2019*. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. Budapest.

Imre, A. (1997). Kistelepülési iskolák. *Educatio*, 6(1).

Imre, A. (2016). A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In: Széll, K. (Eds.): *Az Európai Unió oktatásáról: stratégiai irányok és értelmezések* (pp. 25-32). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Kézdi, G. & Surányi, É. (2008). *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjainak hatásvizsgálata 2005-2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

Kozma, T. (2014). A központosítás haszna és ára. *Educatio*, 23(1), 3-12.

Nahalka, I. (2017). *Kockás könyv. Van kiút a közoktatási katasztrófából*. Civil Közoktatási Platform. Mogyoród.

[OKI (1996)]: Halász, G. & Lannert, J. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

[OKI (1998)]: Halász, G. & Lannert, J. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

[OKI (2000)]: Halász, G. & Lannert, J. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

[OKI (2003)]: Halász, G. & Lannert, J. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

[OKI (2006)]: Halász, G. & Lannert, J. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

[OFI (2011)]: Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Papp Z., A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi, N. & Tóth, Á. (Eds.): *Önazonosság és tagoltság. Elemzések a kulturális megosztottságról*. MTA TK Kisebbségkutató Intézet.

Sági, M. & Széll, K. (2015). *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Suhajda, Cs. J. (2017). *A pályaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltástól napjainkig különös tekintettel az információs*

folyamatokra. Doktori értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq N. & Timmermann C. (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*, Routledge
<https://doi.org/10.4324/9781315170404>

Varga, A. (2013a). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23(3-4), 134-137.

Varga, A. (2013b). Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia*, 1(1), 60-71.

Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. Pécs.

Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, 2016(1), 71-91.

Varga, A. (2017). Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26(3), 418-430.

Varga, A. (2018). A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes, J. B. & Szűcs, N. (Eds.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Internetes források

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (2022.10.06.)

Darány honlapja: <https://daranykozseg.eoldal.hu/> (2022.09.23.)

Emberi Erőforrás Támogatáskezelő honlapja: <https://emet.gov.hu/integracios-pedagogiai-rendszer-14/> (2022.10.06.)

Inkluzív Kiválóság Kutatócsoport: <https://btk.pte.hu/hu/tudomany/kutatokozpontok/inkluziv-kivalosag-kutatocsoport> (utolsó letöltés: 2022. 09. 30.)

KSH: https://www.ksh.hu/apps/hntr.telepules?p_lang=HU&p_id=31352 (2022.09.23.)

MTA honlap: <https://mta.hu/kozoktatas-fejlesztesi-kutatasi-program/kozoktatas-fejle>
(2022.10.07.)

MTA-PTE: <https://btk.pte.hu/hu/Oktatasi-Eselyekert> (2022. 09. 28.)

Oktatási Esélyekért! kutatócsoport: <https://btk.pte.hu/hu/oktatasi-eselyekert/kutatocsoportunk> (2022. 09. 30.)