

ISKOLAVÁLASZTÁS ÉS SZELEKCIÓ

Hricsovinyi Julianna és Józsa Krisztián

Tanulmányunkkal az első osztályos iskolaválasztásban, beiratkozásban megjelenő szelektációs mechanizmus empirikus leírására teszünk kísérletet. Kutatásunkban egy nagyváros összes első osztályt megkezdő tanulója, szülei és pedagógusai vettek részt. A körülbelül 60.000 fős városnak minden iskoláját bevontuk az adatgyűjtésbe. Megvizsgáltuk, hogy a beiskolázás során hogyan alakult az iskolák tanulói összetétele. A tanulmány központi kérdése a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott gyermekek közötti különbségek feltérképezése, az iskolák, valamint az iskolakörzetek összehasonlítása. Három szempontból végeztünk összehasonlításokat: a gyermekek családi hátterét, elemi alapkészségeik fejlettségét, valamint motiváltságát elemeztük.

Iskolai szelekció

Régóta ismert, hogy a társadalmi különbségek erősíthetik az oktatási rendszer polarizációját, másrészt az oktatási rendszer is befolyással lehet a társadalmi egyenlőtlenségekre. Az 1990-es évektől kezdve nőttek Magyarországon a társadalmi különbségek, és – mint ahogyan azt több nemzetközi és hazai kutatás megerősítette – az iskolák közötti különbségek is (Balácsi, Ostorics és Szalay, 2007; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Fazekas, Lovász és Telegdy, 2009; Felvégi, 2005; Gábos, Sági, Szívós és Tóth, 2005; Kertesi és Kézdi, 2004, 2009; Vári Auxné Bánfi, Felvégi, Rózsa és Szalay, 2002).

Az iskolai szelekciónak van egy intézményesített formája, amikor tudatosan (általában képesség szerinti különbségekre hivatkozva) szelektálnak a tanulók között, ennek módja általában a felvételi vizsga. Az iskolai szelekció másik formája a „látens” szelekció, ami nem azért jön létre, mert az iskolák válogatnak, hanem a tájékozottabb és jobb érdekérvényesítő képességgel bíró szülők az általuk jobbnak ítélt iskolákba íratják gyermekeiket (Csapó, 2003).

A rendszerváltás után, a normatív finanszírozásnak is köszönhetően, a valamilyen szinten korábban is meglévő szelektációs folyamatok felerősödtek. A máig tartó demográfiai csökkenés következtében jelentős túlkínálat jött létre. Az iskolák közötti versengés kezdődött, amit tovább erősített az alapítványi és egyházi intézmények megjelenése (Andor és Liskó, 2000; Ercse, 2018 jelen kötet). Azonban a fokozódó verseny nem vezetett általánosságban a szolgáltatás minőségének növekedéséhez. Nem egyenlő eséllyel férnek hozzá a magas szintű szolgáltatásokhoz az eltérő társadalmi státuszú családok gyermekei. Az alsóbb társadalmi csoportok nehezebben tájékozódnak az iskolák kínálatában, többnyire nem tudják biztosítani a lakóhelytől távolabb eső iskola eléréséhez szükséges többletköltséget, többletenergiát (Berényi, 2018 jelen kötet; Velkey, 2011). A több iskolával rendelkező nagyobb városokban gyakran megfigyelhető, hogy a központi településrészekben működő iskolák az elitrétegnek nyújtandó szolgáltatásokra rendezkedtek be, a kedvezőtlenebb adottságú iskolakörzetekben működő iskolákban az alsóbb társadalmi csoportok maradnak nagyobb arányban (Bajomi, 2007; Neumann, 2018 jelen kötet). Ugyanakkor a körzeti iskolából való elvándorlás már nem csak az „elitet” érinti, különösen igaz ez azokra a városokra, ahol viszonylag sok iskola működik. Ezekben a városokban létrejöhet egy vagy több olyan iskola, ahová nem kizárólag csak az elit-, hanem a középréteg gyermekei is bekerülnek, és a kevésbé szerencsés környéken működő körzeti iskolákban csak a leghátrányosabb helyzetűek maradnak. Így a szabad iskolaválasztás következtében ezekben az iskolákban növekszik a tanulási nehézséggel küzdő, hátrányos helyzetű tanulók aránya (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008).

A körzetből elvándorlók esetében az indok legtöbbször a körzeti iskola tanulóinak számukra nem megfelelő társadalmi összetétele. Az ezzel kapcsolatos „tűrőhatár”, vagyis az intézményben még éppen elfogadható létszámú alacsony státuszú, hátrányos helyzetű (sok esetben roma) tanulói létszám egyénenként és társadalmi csoportonként is eltérő. Ez pedig egy önmagát erősítő folyamatot indít be, mert minél több szülő nem választja a körzeti iskolát, annál inkább megnő az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók aránya az intézményben, ami egyre bővülő szülői körben eredményezi a tűrőhatár átlépését és a körzeti iskola helyett más intézmény választását (Velkey, 2013).

A több intézménnyel rendelkező nagyobb településeken nagyobb az iskolakörzetekből való elvándorlás és nagyobb az iskolák közötti szegregáció is (Kertesi és Kézdi, 2009). Azonban a szelekciós folyamatok a kistelepülések közötti mobilitásban is megfigyelhetőek. Csak a legszegényebb és roma gyermekek maradnak a szegregálódó körzeti iskolában, mert a valamelyest jobb helyzetben lévő családok elviszik gyermekeiket egy másik település iskolájába. Ezek a gyermekek és családjaik azonban nemhogy az elithez, de még a középosztályhoz sem tartoznak, ők az alacsonyabb társadalmi csoportok kevésbé szegényebb tagjai (Kiss, 2018 jelen kötet).

Az OECD PISA-vizsgálatok egyik fontos megállapítása, hogy az erős szelekciós folyamatok rendszerszinten állandósultak a magyar iskolarendszerben. A felmérésben részt vevő országok közül Magyarországon volt a legnagyobb az iskolák közötti teljesítménybeli különbségek mértéke a 2000 óta lezajlott hat vizsgálat mindegyikében (OECD, 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2013, 2016; Vári és mtsai, 2002). A hazai oktatási rendszer nagymértékű szelektivitása pedig eredményességi és hatékonysági problémákat okoz (Fejes, 2013). Ezek a problémák – túlmutatva az oktatási rendszeren – a gazdaság fejlettségét is kedvezőtlenül befolyásolják. Az iskolai szelekció csökkentésére több hazai kísérlet is történt. Bár lokális, átmeneti sikerek történtek, a magyar oktatási rendszer szelektivitása nem csökkent (Bakó és Horlai, 2018 jelen kötet; Fejes és Szűcs, 2009; Fejes, 2012; Kabai, 2010; Kézdi és Surányi, 2008; Szűcs, 2018 jelen kötet; Szűcs és Kelemen, 2018 jelen kötet; Varga, 2009; Zolnay, 2010).

Az iskolakezdés sikerességét meghatározó tényezők

Az iskolába lépő, közel azonos életkorú gyermekek fejlettségében jelentős különbségek vannak. Nagy József (1980) kutatásai már az 1970-es években kimutatták, hogy iskolába lépéskor években mérhető a gyermekek közötti különbségek nagysága. Az iskolát kezdő gyermekek között 4-5 évnyi fejlettségbeli különbség is van: az átlagosan hat és fél éves gyermekek között vannak olyanok, akiknek a fejlettsége a négyévesek átlagos fejlettségének felel meg, és olyanok is, akiké a 8-9 évesek fejlettségének megfelelő. Ezek a különbségek az iskolában töltött évek alatt tovább nőnek (Nagy, 2008). Az eltérő fejlődési ütem részben a fejlődési folyamat természetes velejárója, vannak gyorsabban és vannak lassabban fejlődő gyermekek. Mindemellert a gyermekek közötti nagymértékű különbségek számos további okra vezethetők vissza. Ezek közül az alábbiakban csak néhány fontosabbat említünk.

A gyermekek családi háttere jelentős befolyást gyakorol a készségek fejlődésére, az iskolakészültségre (Duncan, Magnuson és Votruba-Drzal, 2015). A családi háttér egyik meghatározó jellemzője a szülők iskolázottsága. Minél iskolázottabb a szülő, annál fejlettebbek a gyermek készségei. Iskolába lépéskor az egyetemet végzett szülők gyermekeinek legalább másfél évnyi fejlettségbeli előnye van azokhoz a gyermekekhez viszonyítva, akiknek a szülei nem fejezték be a nyolc általánost (Józsa, 2004).

A szülők iskolázottságán túl a családi háttér másik fontos jellemzője a gyermek hátrányos helyzete, ami bizonyos mértékig összefügg az iskolázottsággal. Lehet ugyanakkor

például egy iskolázott családi háttérű gyermek is érzelmileg hátrányos helyzetű. A gyermek hátrányos helyzete jelentősen visszaveti a készségek fejlődését. Mind az anyagi, mind az érzelmi hátránnyal jellemezhető gyermekeknek a készségfejlődése számottevően elmarad a kedvező családi háttérű társaikéhoz képest. A hátrányos helyzet fél-egy évnyi fejlődésbeli elmaradást okoz (Józsa, 2011, 2016).

Az iskolakezds sikerességében a kognitív és az affektív tényezőknek egyaránt fontos szerepe van (Guernsey, Bornfreund, McCann és Williams, 2014). Azok a gyermekek, akik nem rendelkeznek az iskolai tanulás előfeltétel-készségeivel, akik nem motiváltak a tanulásra, azok komoly nehézségekkel találják magukat szemben az iskolában (Burchinal, Magnuson, Powell és Hong, 2015; Snow, 2006; Tymms, Jones, Albone és Henderson, 2009). A következő részben azt a két előfeltételt mutatjuk be röviden, amire az empirikus vizsgálatunk is irányul: elemi alapkészségek és elsajátítási motiváció.

Elemi alapkészségek

Az elemi alapkészségek vizsgálatára a legátfogóbb és legszélesebb körben használt hazai vizsgálati eszköz a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer – Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A DIFER hét elemi alapkészség diagnosztikus mérését és fejlesztését segíti. Mindegyik a személyiségfejlődés, az iskolai tanulás szempontjából kritikus jelentőségű előfeltételnek tekinthető. Ezek a következők: az íráskészség elsajátításának előfeltétele, kritikus elemi készsége az írásmozgás-koordináció. Az olvasás- és írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen a beszédhanghallás. A nyelviileg közölt információk vételének egyik meghatározó tényezője a relációszőkincs fejlettsége, a matematikatanulása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás, gondolkodás kritikus feltétele – többek között – a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-megértés fejlettsége. Az eredményes iskolai beilleszkedés, tanulás további döntő kritériuma a társas kapcsolatok kezelésének fejlettsége (kortársakkal, felnőttekkel), a szocialitás (elemi szociális motívumok és készségek). A DIFER hét tesztjének összevont mutatóját DIFER-indexnek nevezzük. A DIFER-index egyetlen számba sűrítve fejezi ki a gyermek elemi alapkészség-rendszerének fejlettségét, ami egyidejűleg megbízható iskolakészültségi mutató is.

A DIFER-készségek óvodáskori fejlettsége előre jelzi a későbbi iskolai tanulás sikerességét (Zentai és Józsa, 2012). Az első osztályban felvett DIFER ugyancsak jó előrejelzőnek bizonyult a későbbi olvasási és matematikai teljesítményben (Csapó és Józsa, 2010; Józsa és Csapó, 2010). Ezek a kutatási eredmények empirikusan is bizonyítják, hogy a DIFER-tesztekkel végzett mérések fontos információval szolgálnak az iskolakészültségről.

Elsajátítási motiváció

Az iskolai tanulás affektív tényezői közül kiemelt szerepe van az elsajátítási motivációnak (Shonkoff és Phillips, 2000). Az elsajátítási motiváció összetevői, az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető elemei, melyek egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek (Morgan, Józsa és Liao, 2017). E motívumoknak erős az előrejelző ereje a későbbi teljesítményre, iskolai sikerességre (Gilmore, Cuskelly és Purdie, 2003; Mercader, Presentation, Siegenthaler, Moliner és Miranda, 2017; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes és Marcovitch, 2013).

Barrett és Morgan (1995) az elsajátítási motivációnak három főbb összetevőjét határozzák meg attól függően, hogy a motiváció milyen tevékenységhez, viselkedéshez kapcsolódik. (1) A kognitív játékokban, feladatokban ösztönzést adó összetevőt értelmi elsajátítási motívumnak nevezik. (2) A mozgásos, sport jellegű tevékenységekhez kapcsolódó a motoros motívum. (3) A társas kapcsolatokban szerepet játszó motívum a szociális elsajátítási

motívum. Ez utóbbi esetben megkülönböztetik a kortársakhoz és a felnőttekhez fűződő kapcsolatra irányuló szociális elsajátítási motívumot. E három instrumentális motívum mellett Barrett és Morgan (1995) hangsúlyozza az érzelmi összetevők jelentőségét az elsajátítási motivációban, külön kiemelik az elsajátítási öröm és frusztráció szerepét. E motívumok közül az iskolai tanulás sikerességével az értelmi elsajátítási motívumnak van a legszorosabb kapcsolata (Józsa, 2007).

A szelekció empirikus vizsgálata

Kutatási kérdés

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy milyen különbségek vannak a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott elsős gyermekek között. A családi háttérrel, az elemi alapkészségeket és az elsajátítási motívumokat elemezzük körükben. Hipotézisünk az, hogy azok a gyermekek, akiket nem a körzeti iskolájukba íratnak be, jobb családi háttérrel, fejlettebb elemi alapkészségekkel és erősebb elsajátítási motívumokkal rendelkeznek, mint a körzeti iskolákban tanuló társaik. Feltételezzük azt is, hogy a vizsgált város iskolái között jelentős különbségek vannak a tanulmányaikat megkezdő gyermekek említett jellemzőiben. Kérdés, hogy az iskolák közötti különbségek mértéke mekkora az iskolakörzetek között eredendően meglévő különbségekhez képest, vagyis az iskolakörzetből elvándorló gyermekek milyen mértékben változtatják meg az iskolák közötti különbségeket.

Minta

A vizsgálat mintáját egy nagyváros összes általános iskolájának összes első évfolyamos tanulója alkotta. A felmérésben 13 iskola 449 tanulója vett részt, ebből tíz „normál” általános iskola, két egyéb fenntartású intézmény, valamint egy speciális, sajátos nevelési igényű tanulókat szegregáltan oktató intézmény. Az elemzésünkben az intézményeket anonim módon kezeljük, azokról a 11-től 23-ig terjedő sorszámokkal teszünk említést. Az elemzéseknél kivettük a mintából a speciális intézmény tanulóit, mert ide nem a szülő választása, hanem a szakértői bizottság javaslata alapján kerülnek a gyermekek.

Mérőeszközök

Az elemi alapkészségek vizsgálatához a DIFER-teszteket használtuk, ezeket a készségeket mértük: (1) írásmozgás-koordináció, (2) beszédhanghallás, (3) relációszőkincs, (4) elemi számolási készség, (5) tapasztalati következtetés, (6) tapasztalati összefüggésmegértés, (7) szocialitás (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a).

A gyermekek elsajátítási motivációjának erősségét az osztálytanítók ítélték meg, ehhez a H-DMQ kérdőívet alkalmaztuk (Józsa, 2007). A kérdőív jó validitás- és reliabilitásértékekkel rendelkezik (Hwang és mtsai, 2017; Józsa, Wang, Barrett és Morgan, 2014). Jelen vizsgálatunkban – a szakirodalommal megegyezően – a kérdőív magas konstruktív validitási és reliabilitásértékkel bír, illetve a kérdőívnek csak az értelmi elsajátítási motiváció skáláját használjuk az elemzés során.

A tanítók minden tanuló esetében kitöltötték egy kérdőívet, ami a következő háttértényezőkről gyűjtött adatokat: (1) a gyermek kora, neme, (2) a lakóhely szerinti körzeti általános iskola, (3) beilleszkedési, tanulási és magatartászavar, (4) sajátos nevelési igény, (5) hátrányos helyzet, (6) halmozottan hátrányos helyzet.

A szülők egy háttérkérdőívet töltöttek ki. A kérdések a szülők iskolázottságára, anyagi háttérére, kulturális szokásaira, valamint az iskolaválasztás indokaira vonatkoztak, például Mennyi a családban az egy főre jutó nettó kereset? Hány gépkocsi van a családban? Hány

számítógép (PC, laptop, notebook) van a családban? Hány mobiltelefon van a családban? Milyen gyakran jár/nak Ön (Önök) színházba? Milyen gyakran jár/nak Ön (Önök) múzeumba? Hány könyvük van otthon? Milyen gyakran mesélnek a gyermeknek? Milyen gyakran jut el a gyermek kulturális rendezvényre (színház, bábszínház, játszóház, koncert)?

Eljárás

Az adatfelvételre a tanév elején (októberben) került sor. A DIFER-méréseket az osztálytanítók végezték, akik ezt megelőzően közös felkészítésen vettek részt. Az elsajátítási motiváció kérdőíveket ugyancsak a tanítók töltötték ki a gyermekekről. A kérdőívek kitöltésére a DIFER-mérések előtt került sor. A szülői kérdőíveket szülői értekezlet keretében töltötték ki.

Eredmények

Iskolaválasztás, beiratkozás

A vizsgálatunkban részt vevő gyermekek közel felét (48%) nem a lakóhely szerinti körzeti iskolába írták be a szülők. Ez az arány jelentősen magasabb a 2006-os országos 31%-os értéknél (Havas, 2008). Az eltérés oka részben az lehet, hogy a vizsgálatunk tárgyát képező nagyvároson belül könnyebb lehet a nem körzeti iskolába való eljutás. Ezzel szemben egy kistélepülés esetében egy másik településre mindennap elvinni a gyermekeket lényegesen nagyobb idő és költség. A településméret számottevően befolyásolhatja a lakóhely szerinti körzetbe beíratott gyermekek arányát. A háttérváltozók (Józsa és Hricsovinyi, 2011), valamint az elemi alapkészségek és az elsajátítási motiváció (Józsa és Hricsovinyi, 2018) részletes elemzését korábbi tanulmányainkban már közöltük, itt csak röviden összegezzük ezeket, továbbá megvizsgáljuk e három változócsoport együttes hatását. Ennek megfelelően a következőkben három szempont szerint tárgyaljuk a körzeti és a nem körzeti iskolába beíratott elsős tanulók közötti különbségeket: (1) háttérváltozók, (2) elemi alapkészségek, (3) elsajátítási motiváció. Ezt követően megvizsgáljuk a három tényező közötti összefüggéseket.

Háttértényezők

Az adatok alátámasztják a hipotézisünket, miszerint a jobb társadalmi helyzetben levő szülők nagyobb arányban írták be lakóhelyüktől eltérő körzetbe a gyermekeiket. Határozott tendencia figyelhető meg: minél iskolázottabb a szülő, annál nagyobb valószínűséggel járhatja gyermekét a sajátjától eltérő iskolakörzetbe. A nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett apák 43%-a viszi másik iskolába gyermekét, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák esetében ez az érték 64%. Az anyák esetében ugyanezek az értékek (33 és 56%). Mindemellett az adatok azt is mutatják, hogy a szülők iskolai végzettségétől függetlenül minden iskolai végzettség esetén jelentős azoknak az aránya, akik nem a lakóhely szerinti körzeti iskolába írták be gyermeküket.

A családháttér-változókból faktoranalízissel két faktort hoztunk létre: a család gazdasági (anyagi) és kulturális háttere faktort. A gazdasági helyzet faktort a család anyagi helyzetére vonatkozó változók alkotják: gépkocsik és számítógépek száma, egy főre jutó jövedelem, az apa és az anya iskolai végzettsége. A kulturális háttér faktorba a következő változók kerültek: olvasás és mesélés gyakorisága, múzeumba, színházba, kulturális gyermekrendezvényre járás gyakorisága, otthoni könyvek száma (Józsa és Hricsovinyi, 2011). A gazdasági helyzet alapján három tercilisre (harmadra) osztottuk az iskolakörzeteket. (1) Az alsó harmadba tartozó iskolák, (2) a középső harmadba tartozó iskolák és (3) a felső harmadba tartozó iskolák körzetében lakó tanulók.

A családok gazdasági háttérében szignifikáns különbséget találtunk a körzeti iskolában tanuló és a körzetből elvándorló (nem a körzeti iskolában tanuló) elsősök között az alsó ($F=0,32$ $p=0,57$; $t=-2,22$ $p=0,03$) és a középső tercilisben ($F=0,44$ $p=0,51$; $t=-2,82$ $p<0,01$). Azonban a felső tercilisbe tartozó iskolakörzeteknél nem tapasztaltuk ezt az eltérést, tehát a kevésbé jó gazdasági háttérrel jellemezhető iskolakörzetekből a jobb gazdasági helyzetben lévő szülők elviszik gyermekeiket. Megjegyezzük, hogy a jobb gazdasági háttérrel rendelkező gyermekek iskoláiban (egy kivétellel) tagozatos osztályok is működnek.

Jelentős különbségeket találtunk az egyes iskolák között a sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral rendelkező, valamint a hátrányos helyzetű tanulók arányaiban. A beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarral küzdő tanulókat szignifikánsan magasabb arányban íratják be a saját körzeti iskolájukba, mint más körzetbe – a részleteket az 1. táblázat közli. A körzeti iskolába beíratott sajátos nevelési igényű tanulók aránya szintén magasabb a nem körzeti iskolába járóknál. Mindkét részminta esetén szignifikánsan magasabb arányban járnak ezek a gyermekek a saját körzeti iskolájukba, mint a teljes mintát jellemző 51%-os arány.

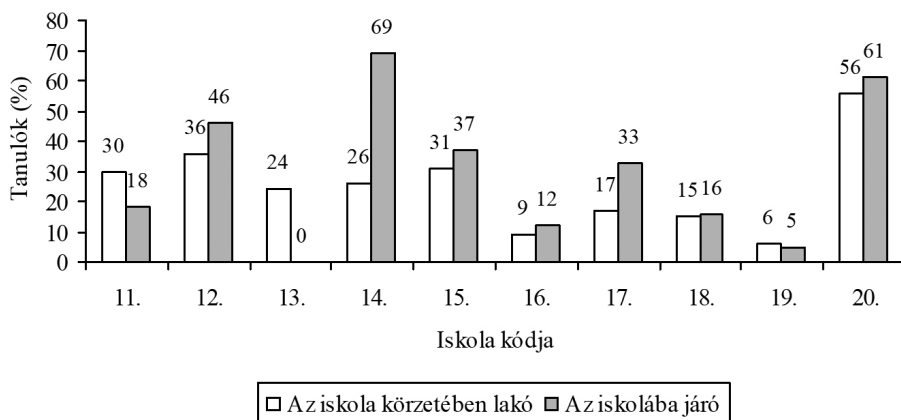
1. táblázat. A beilleszkedési, tanulási és magatartászavarral küzdő, valamint sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása (%)

Eltérő fejlődés kategóriái	Körzeti iskolában tanul	Nem a körzeti iskolában tanul
Beilleszkedési, tanulási és magatartási zavar	65	35
Sajátos nevelési igény	58	42

A szelekciós folyamatokat az iskolakörzetekben lakó és a körzeti iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulók arányainak elemzésével is vizsgáltuk. Összehasonlítottuk az egyes iskolák körzetében lakó és az egyes iskolákba járó hátrányos helyzetű tanulói arányokat (1. ábra). Eltérések vannak már a körzetekben lakó gyermekek esetében is, de ezt a beiskolázás még inkább felerősítette. Az iskoláknak ebben az esetben is három típusa figyelhető meg: (1) ahol a körzetben lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya közel van egymáshoz (15., 16., 18., 19., 20. iskola), (2) ahol az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya alacsonyabb, mint a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya (11., 13. iskola), (3) az iskolába járó hátrányos helyzetűek aránya magasabb, mint az iskolakörzetben lakó hátrányos helyzetűeké (12., 14., 17. iskola).

1. ábra.

Az iskola körzetében lakó és az iskolába járó hátrányos helyzetű tanulók aránya

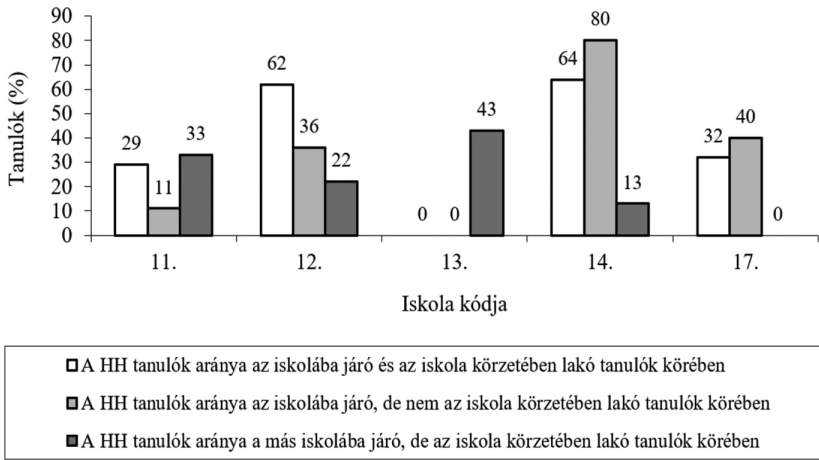


Az iskolák közötti különbségeken túl további szelektációs folyamatok is megfigyelhetők. Két iskola esetében (13. és 14.) a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulók aránya szinte megegyezik (24 és 26%). Azonban a tanulókat tekintve már egészen más a helyzet. Az egyik iskolában nincs egyetlen hátrányos helyzetű sem, tehát az összes körzetben lakó hátrányos helyzetű tanuló másik iskolába ment. Ebben az iskolában – nem meglepően – tagozatos osztályok működnek. A másik iskolában 69%-os a hátrányos helyzetű tanulók aránya, amit az okoz, hogy a nem hátrányos helyzetűeket nem ebbe az – egyébként saját körzeti – iskolába írták be szüleik.

Bár nem ennyire élesen, de több iskola esetében megfigyelhető, hogy miként működnek ezek a szelektációs folyamatok a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében (2. ábra). A szelekciót leginkább a 13. és a 14. iskola esetében figyelhetjük meg, de a két iskola folyamatai ellentétes irányúak. A 13. iskolában a nem körzetes tanulók és a körzetből elvándorlók egyaránt csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát. Az iskolakörzetből „exportálták” az ott lakó összes hátrányos helyzetű tanuló más iskolákba. A 14. iskolában fordított a helyzet. Az egyébként sem alacsony hátrányos helyzetű arányt növelték az iskolába máshonnan jövő tanulók. Ebben az esetben más iskolakörzetekből „importálták” a hátrányos helyzetű tanulókat. Hasonló a helyzet a 17. iskolában, csak az arányok alacsonyabbak. A 11. iskola ugyan nem exportál nagyobb arányban hátrányos helyzetű gyermeket, mint amilyen a körzetben lakó hátrányos helyzetűek aránya, de a más körzetekből jövő gyermekek jelentősen csökkentik a hátrányos helyzetűek arányát.

2. ábra.

A hátrányos helyzetű (HH) tanulók arányának alakulása néhány iskola esetében



A szelekció legnagyobb vesztesének mutatkozó 14. iskolának a körzetéhez tartozik az a településrész, ahol a roma lakosság jelentős része él. Egyéb összefüggéseket az etnikai hovatartozással nem tudtunk kimutatni, mivel ehhez a szülői kérdőíven nem válaszoltak elegendően.

Elemi alapkészségek

A gyermekek iskolakészültségét a hét vizsgált DIFER-készség fejlettségének az átlagával, a DIFER-indexszel jellemeztük (Józsa, 2016; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). Összehasonlítottuk a körzeti és a nem körzeti iskolába járó tanulókat. Az előzetes hipotézisünknek megfelelően a körzetükből „elvándorlók” DIFER-indexe szignifikánsan jobb ($F=4,40$ $p=0,04$ $t=2,40$ $p=0,02$), mint a körzeti iskolába járóké. Bár a kapott eredmény szignifikáns, az eltérés nem nagy, csupán 2 %p-nyi különbség van a körzetes (77 %p) és a nem körzetes tanulók (79 %p) átlagos fejlettségi szintje között, a különbség Cohen-d hatásmérete 0,24, ami kismértékű eltérést jelez. Az egyéb fenntartású intézményekben tanulók elemi alapkészségei fejlettebbek a többségi fenntartású intézményekben tanulóknál ($F=1,72$ $p=0,19$; $t=-2,62$ $p=0,01$). Ez arra utal, hogy a fejlettebb alapkészségekkel rendelkező gyermekek szülei hajlamosabbak az egyéb fenntartású iskolákba íratni a gyermekeiket, ám a Cohen-d hatásmérete ebben az esetben is alacsony (0,25).

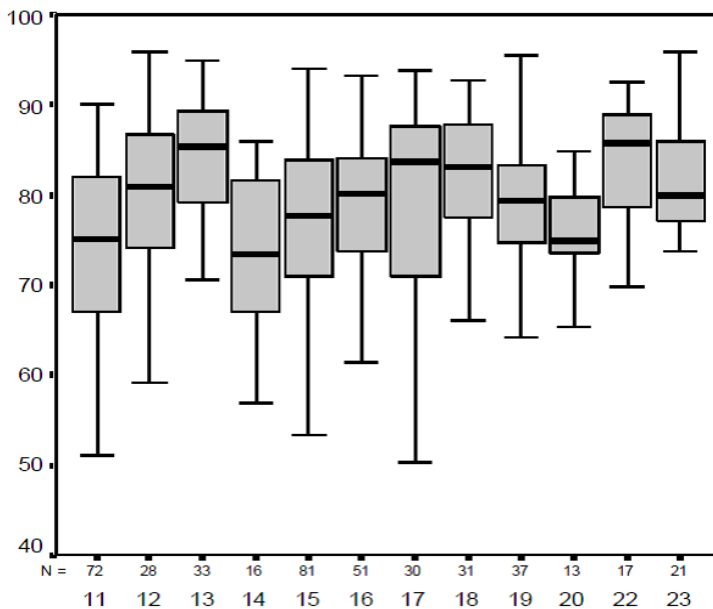
Az elemi alapkészségek átlagos fejlettségét kifejező DIFER-indexet tekintve szignifikánsan különböznek az iskolák (ANOVA: $F=4,78$ $p<0,01$). Abban az iskolában a legalacsonyabb a tanulók átlagos fejlettsége, ahol 10% fölötti arányban vannak a DIFER-index alapján nem iskolaérettnak minősülő tanulók. Ez az az iskola, ahol a legmagasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya is. A tanulók átlagos fejlettsége abban az iskolában a legmagasabb, ahol egyetlen hátrányos helyzetű tanuló sincs, és amelyik iskola körzetéből a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló ment másik iskolába. A DIFER-index alapján ebben az iskolában a nem iskolaérett tanulók aránya a második legalacsonyabb arányú (3%).

Összevetettük az iskolák beiskolázási mutatóit. Hasonlóan a gazdasági helyzethez leírtakkal, a DIFER-index alapján három tercilisre osztottuk az iskolák körzetében lakó tanulókat, ez alapján vizsgáltuk az elvándorlás alakulását az iskolakörzetekben. Az alsó tercilis esetében szignifikáns különbséget találtunk a körzetben lakó és a körzeti iskolába

járó, illetve a körzetben lakó, de nem a körzeti iskolába járó tanulók (elvándorlók) között ($F=1,08$ $p=0,30$ $t=-2,78$ $p=0,01$). Tehát ezekből a körzetekből a jobb elemi alapkészségekkel rendelkező gyermekek elvándorolnak. A felső és középső tercilis esetében nincs szignifikáns különbség, vagyis azokban az iskolakörzetekben, ahol jobb a gyermekek alapkészségei, ott kiegyenlítődnek a különbségek – részben amiatt, hogy egymás között is nagy az átjárás ezen iskolák esetében.

A 3. ábra a különböző iskolákba járó tanulók fejlettségének eloszlását mutatja a DIFER-index esetében. Az iskolák között e tekintetben is nagyok az eltérések. A 11., a 15. (alsó harmad) és a 17. (középső harmad) iskolákban vannak a legnagyobb iskolán belüli eltérések. A 17. iskola egy lakótelepen található (a város peremkerületén), távolabb a város belső kerületeitől. Ebben az iskolában a körzetben lakó tanulók aránya magasabb (63%), mint a városi átlag (52%), az iskolai szelekció kevésbé érinti, ezért lehet nagyobb az iskolán belül a tanulók fejlettsége közötti eltérés. A felső harmadba tartozó iskolák (16., 18. és 19.) esetében kisebbek az iskolákon belüli különbségek. Ezeknek az iskoláknak a tanulói nemcsak jobb képességűek, hanem az iskolák homogénebbek is ebből a szempontból, ami szintén a szelekciós folyamatokat jelzi.

3. ábra.
A DIFER-index terjedelme az egyes iskolákban



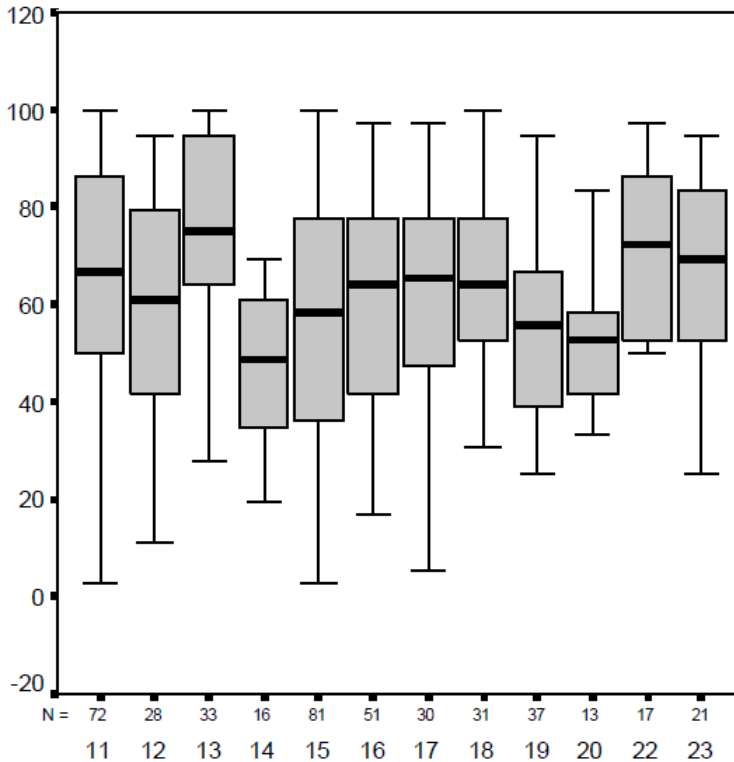
Elsajátítási motiváció

Az értelmi elsajátítási motívum tekintetében az elemi alapkészségekhez hasonlóan alakul a körzetes és a nem körzetes tanulók közötti különbség. Városi szinten a nem körzetes tanulók elsajátítási motívációjának szintje (72 %p) szignifikánsan jobb a körzeti iskolába járókéknál (69 %p). Azonban, hasonlóan a DIFER-indexhez, ez is csupán 3 %p-nyi, a Cohen-d kicsi (0,20). Az értelmi motívumot tekintve szignifikáns különbségek vannak az iskolák között (ANOVA: $F=3,13$ $p<0,01$).

Az értelmi motívum átlaga alapján ugyancsak három tercilisére osztottuk az iskolák körzetében lakó tanulókat. Mindhárom tercilis esetében két-két csoport között vizsgáltunk

különbségeket: (1) a körzetben lakó és a körzeti iskolába járó tanulók, (2) a körzetben lakó, de nem a körzeti iskolába járó tanulók (elvándorlók). Az alsó tercilisnél szignifikánsak a különbségek ($F=1,27$ $p=0,26$ $t=-2,57$ $p=0,01$), tehát ezekből a körzetekből az erősebb értelmi motívummal rendelkező gyermekek elvándorolnak. A felső és a középső tercilisek esetében nincs szignifikáns különbség a két csoport között. A 4. ábra az egyes iskolákba járó tanulók eloszlását mutatja. Az iskolák között e tekintetben is nagy eltérések vannak.

4. ábra.
Az értelmi motívum terjedelme az iskolákban



A családi háttér, az elemi alapkészségek és az elsajátítási motiváció szerepe

Az eddigiekben megmutattuk, hogy a családi háttérben, valamint az elemi alapkészségekben és az elsajátítási motivációban is szignifikáns különbségek vannak a saját iskolakörzetükből elvándorló és a saját körzetben maradó gyermekek között. Ugyanakkor ezek a változók nem függetlenek egymástól. A szülők iskolázottsága mind a DIFER-indexszel, mind az elsajátítási motivációval szignifikáns, gyenge kapcsolatban áll. A családi gazdasági és kulturális háttér ugyancsak szignifikánsan korrelál ezzel a két változóval (2. táblázat). A DIFER-index és az értelmi elsajátítási motiváció között szignifikáns, erős a korreláció ($r=0,62$ $p < 0,01$).

2. táblázat. A DIFER-index és az értelmi motívum kapcsolata egyes háttértényezőkkal

Változó	DIFER-index	Értelmi motívum
Anya iskolai végzettsége	0,23	0,25
Apa iskolai végzettsége	0,24	0,27
Gazdasági háttér	0,22	0,24
Kulturális háttér	0,14	0,12

Megi.: minden korreláció $p < 0,05$ szinte szignifikáns.

Gyakran alkalmazott módszer az iskolák szelektivitásának elemzésére a varianciaanalízis F értékeinek vizsgálata, aminek segítségével az iskolák közötti és az iskolákon belüli különbségek arányát lehet meghatározni. Tanulmányunkban az iskolák és az iskolakörzetek tanulói összetétele közötti különbségeket vizsgáljuk, ezért az iskolák és az iskolakörzetek esetében is megnéztük, miként alakulnak az F-értékek a DIFER-indexet, az értelmi elsajátítási motívumot és a szülők iskolai végzettségét tekintve (3. táblázat).

3. táblázat. Az iskolákat és az iskolakörzeteket összehasonlító varianciaanalízisek F értékei

Változó	Iskolákra vonatkozó	Iskolakörzetekre vonatkozó
	F-érték	F-érték
DIFER-index	4,78 (0,01)	2,73 (0,01)
Értelmi (kognitív) motívum	3,13 (0,01)	1,33 (0,21)
Anya iskolai végzettsége	6,01 (0,01)	4,32 (0,01)
Apa iskolai végzettsége	5,30 (0,01)	3,18 (0,01)

Megi.: zárójelben a szignifikancia szintje (p).

Minden vizsgált terület esetében magasabb F-értékeket kapunk az iskolákra, mint az iskolakörzetekre vonatkozóan. Az iskolák közötti különbségek minden változó esetében nagyobbak, mint az iskolakörzetek közötti eltérések. A saját körzetekből történő elvándorlás következtében az iskolák közötti különbségek nagyobbakká váltak annál, mint amekkorák a körzetek között eredetileg voltak. Az iskolakörzetekre vonatkozóan az értelmi motívum F értéke nem szignifikáns, vagyis az értelmi elsajátítási motívum esetében nincs különbség az iskolakörzetek között, ám az elvándorlás következtében az iskolák között már jelentős a különbség.

A hátrányos helyzetű tanulók esetében a szelekció mértékének kifejezésére a disszimilaritási indexet alkalmaztuk (Iceland, Weinberg és Steinmetz, 2002; Kertesi és Kézdi, 2004). A disszimilaritási index megmutatja, hogy a – valamilyen szempontból – kisebbségi tanulók hány százalékának kellene iskolát váltani, „helyet cserélni” egy másik iskolába járó többségi tanulóval, hogy minden iskolában azonos legyen a kisebbségi tanulók aránya. A teljesen egyenletes eloszlást a $D=0$ jelenti (0%), $D=1$ (100%) a teljes szegregációt. Az index számítási módját korábbi tanulmányunkban már közöltük (I. Józsa és Hricsovinyi, 2011).

A disszimilaritási indexet dichotóm változókra lehet kiszámítani, azaz olyan változókra, amelyek pontosan két értéket vehetnek fel (pl. igen/nem). Vizsgálatunkban ilyen változó a gyermekek hátrányos helyzete és iskolaérettsége. A DIFER-készségek esetében azoknak a tanulóknak az arányát elemeztük, akik nem tekinthetők iskolaérettnek: az előkészítő és a kezdő szinten lévő tanulókat. Az iskolákban tanuló, valamint az iskolakörzetekben lakó diákokra vonatkozóan számítottuk ki és hasonlítottuk össze a D-indexeket (4. táblázat).

Az iskolákra vonatkozó értékek minden esetben magasabbak az iskolakörzetekre vonatkozó értékeknél. Igaz ez az összevont DIFER-index és minden elemi alapkészség esetében, de a legnagyobb eltérést a hátrányos helyzet esetében találtuk. Megfigyelhető továbbá, hogy azon

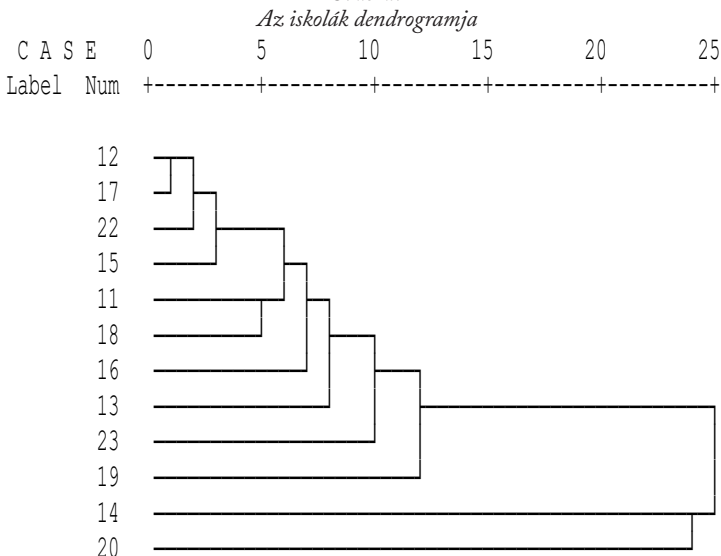
készségek esetében, amelyeket erőteljesebben befolyásol a családi háttér (beszédhanghallás, szocialitás), jóval nagyobb a különbség az iskolákra és az iskolakörzetekre vonatkozó értékek között. Az írásmozgás-koordinációnál – ami elsősorban érési folyamat és kevésbé függ a családi háttértől – mindössze 1%-nyi a különbség a két érték között (4. táblázat).

4. táblázat. A disszimilitási index értékei az elemi alapkészségek előkészítő és kezdő szintjén lévő tanulóknál, valamint a hátrányos helyzetű tanulóknál (%)

Elemi alapkészségek	Iskolákra vonatkozó érték	Iskolakörzetekre vonatkozó érték
Írásmozgás-koordináció	31	30
Beszédhanghallás	33	16
Relációs-zókincs	38	30
Elemi számolási készség	24	21
Tapasztalati következtetés	27	25
Tapasztalati összefüggés-megértés	33	26
Szocialitás	27	18
DIFER-index	34	29
Hátrányos helyzetű tanulók	37	22

A varianciaanalízis F értékei, valamint a disszimilitási index értékei alapján az iskolakörzetek között is vannak különbségek az elemi alapkészségeket és a hátrányos helyzetű tanulói arányokat tekintve, de a beiskolázási mechanizmusok jelentősen felerősítik ezeket a különbségeket. E változók együttesen befolyásolják a gyermekek iskolai tanulásának sikerességét, mindezen túl a beiskolázással az iskolák között létrejövő különbségeket is. Ezért e változók (elemi alapkészségek, elsajátítási motívumok, hátrányos helyzetű tanulók aránya, gazdasági és kulturális háttér) bevonásával klaszteranalízist végeztünk az iskolák közötti hasonlóságok és eltérések szemléltetésére (5. ábra).

5. ábra.



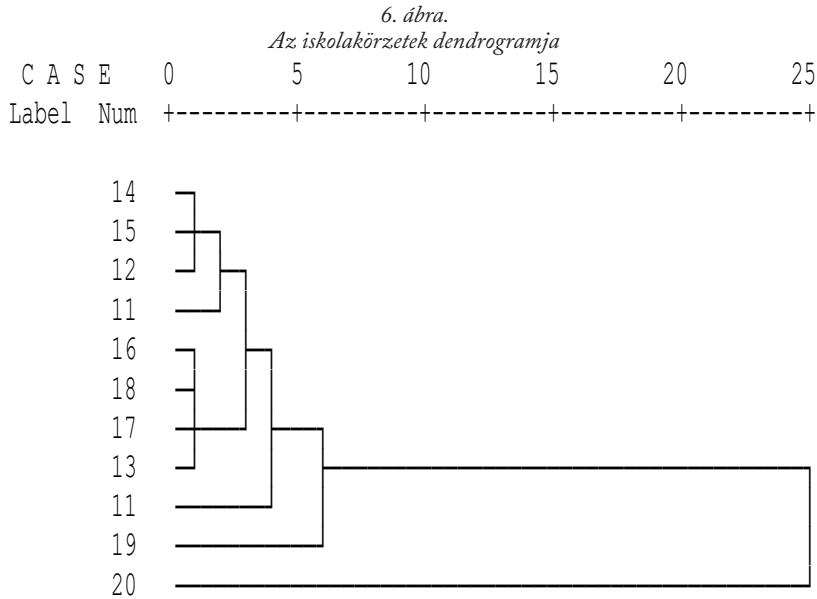
Megj.: klaszteranalízis, legközelebbi szomszéd módszere.

A klaszteranalízis egyértelműen elkülöníti azt a két iskolát (14., 20.), amelyek leginkább különböznek a többtől tanulói összetételben. Ennél a két iskolánál a leggyengébb a tanulói összetétel az elemi alapkészségeket, a motivációt és a családháttér-tényezőket tekintve. A többi iskola sokkal közelebbi szinten kerül egy csoportba. Az elemzésben közeli szinten összevonódó iskolák csoportjához (12., 17., 22., 15., 11., és 18.) egyenként, egyre távolabbi szinten kapcsolódnak a tagozatos osztályokat indító iskolák (16. és 13.), egy nem önkormányzati fenntartásban működő iskola (23.), illetve a gimnáziumi képzést is folytató intézmény (19.). A klaszteranalízis eredményeiből következtetni lehet a beiskolázáskor tapasztalt különbségek okaira is. A legjobban a 14-es és különösen a 20-as iskola különül el a többi iskolától, de egészen más okból, ami az iskolakörzetekre vonatkozó klaszteranalízisből is látható (6. ábra).

Az előbbi elemzéshez hasonlóan elvégeztük a klaszteranalízist az iskolakörzetekre vonatkoztatva is (6. ábra), és – a 20. iskolát kivéve – egészen más struktúra rajzolódik ki, mint az iskoláknál. A 20. iskola – hasonlóan az iskolákban tanulók elemzéséhez – nagyon távoli szinten kapcsolódik a többi iskolához. Ez az iskola a város egyik külterületén található, a várostól mintegy négy kilométerre fekvő településrészen, ami korábban önálló település volt. Ennél az iskolánál nem találtunk olyan éles különbségeket a körzetes és nem körzetes tanulók között sem, az iskolai különbségek oka ebben az esetben a lakóhelyi elkülönülés lehet. Az ebben a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulók aránya magas (56%), így a településrész lakossági összetétele is okozhatja az eltérést a többi iskolától.

A 14. iskola, amelyik az iskolákban tanulók alapján a 20. iskolához hasonlóan jelentősen elkülönült, most egész korai lépésben csoportot alkot több intézménnyel, tehát az iskolakörzetekben lakókat tekintve nem különbözik jelentősen a többi intézménytől. Ez az intézmény az iskolai szelekció legnagyobb vesztese. Ahogy az 1. ábrán is láthattuk, a körzetben lakó hátrányos helyzetű tanulói arány alapján nem különbözik jelentősen a többi iskolától (26%). Azonban a nagymértékű elvándorlás következtében (a körzetben lakó 42 tanulóból mindössze 11-en maradnak a körzeti iskolában) jelentősen megnő a hátrányos helyzetű tanulók aránya (69%). Az elemi alapkészségeket, az elsajátítási motívumokat és a háttértényezőket tekintve is az alsó tercilisbe tartoznak, tehát ebből a körzetből elvándorolnak a fejlettebb képességekkel, motívumokkal és jobb háttérrel rendelkező tanulók. Nem lehet véletlen, hogy az iskola körzetébe tartozik egy olyan terület, ahol koncentráltan jelen van a roma lakosság. Ezt azonban nem sikerült empirikusan igazolnunk, bár voltak ilyen jellegű kérdések a szülői kérdőívben. A roma származást sem jelölték meg a szülők a kérdőívben, és az iskolaválasztás indokainál sem vállalta fel senki, hogy az iskolában tanuló gyermekek etnikai hovatartozása miatt nem viszi a körzetes iskolába gyermekét. Ez egy hosszú évek óta tartó folyamat, kiváló példája a Velkey (2013) által leírt önmagát erősítő folyamatnak, hogyan lépi át egyre több szülőnél a „tűrészatárt” a hátrányos helyzetű (véltetően roma) tanulók aránya.

Az egész struktúrára jellemző, hogy sokkal szorosabban alkotnak csoportot az intézmények (a 20. iskolát kivéve), tehát nemcsak a körzetek közötti eltérések okozzák az iskolák közötti különbségeket, hanem jelentős a szerepe a szülők iskolaválasztásának is.



Megi.: klaszteranalízis, legközelebbi szomszéd módszere.

Összegzés

Egy nagyvárosban az összes első osztályt megkezdő tanuló elemi alapkészségeit, elsajátítási motivációját és családi hátterét felmértük, ezek alapján vizsgáltuk az iskolakörzetek között meglévő és az iskolák között kialakuló különbségeket. Vizsgálatunk fókuszában a beiskolázás során megjelenő szelekciós folyamat leírása állt.

A korábbi kutatások jelentős része az iskolaévek alatt – sokszor a középfokú oktatásban – vizsgálta az iskolaválasztást. Ezek megmutatták az oktatási rendszer szelektivitását, azonban annak okára csak közvetetten tudtak magyarázatot adni. Részben amiatt, hogy az eredményeket már az iskolai hatások is befolyásolták, így nehéz volt leválasztani, hogy mi tisztán a szelekció következménye, és mi az, amit az iskola hozott létre, tett hozzá (a témáról lásd még Radó, 2018 jelen kötet). Ezt a hiányt kívántuk enyhíteni azzal, hogy vizsgálatunkat iskolakezdetkor végeztük, amikor az iskola által okozott hatások még nem lehetnek jelentősek.

Eredményeink szerint a körzeti és a nem a körzeti iskolában tanulók között különbség van minden mért területen: a körzetükből elvándorló gyermekek fejlettebb elemi alapkészségekkel, erősebb elsajátítási motívumokkal, valamint leginkább jobb családi háttérrel rendelkeznek. A családi hátteret tekintve erősebb a szelekció, mint a DIFER-mutatókban és a motiváltságban. Más megfogalmazásban: a homogén tanulócsoportok kialakítására való törekvés során a leendő tanulók készségeinek és motívumainak fejlettségénél erősebb a szülők társadalmi pozíciója szerinti szelekció.

A jobb családi háttérű gyermekek fejlettebb készségekkel és motívumokkal rendelkeznek. A készségek és motívumok esetében kimutatott iskolák közötti különbségeket is jórészt a családi háttérben azonosítható különbségek okozhatják. Mindezeknek azonban fontos szerepe van a későbbi iskolai tanulás sikerességében, hiszen mind a készségek, mind a motívumok előfeltételei a sikeres tanulásnak. Az eltérő fejlettségű készségeknek és motívumoknak köszönhetően eltérő feltételekkel indulnak a gyermekek az egyes iskolákban. A beiskolázási szelekció felerősítette az iskolák tanulói közötti kognitív és affektív különbségeket. Ebből következően egyes

iskolák a jövőben jóval kevesebb megoldandó pedagógiai problémával fognak szembesülni, míg más iskolákban e problémák összesűrűsödése szinte megoldhatatlan feladatokat fognak eredményezni. Ez hatást gyakorol a tanári kontraszelekcióna, kiegészre, valamint a különböző társadalmi pozíciójú szülők gyermekei számára elérhető eltérő minőségű oktatáshoz vezet.

Az általunk ismert korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy elsősorban a jobb családi háttérű gyermekek esetében jellemző az iskolakörzetből történő elvándorlás (l. Zolnay, 2010). Ezzel szemben saját vizsgálatunkban azt láttuk, hogy az iskolakörzetből történő elvándorlás a legkülönbözőbb családháttér-változók mellett előfordul. Azonban az elvándorlás okai eltérő családháttér-változók esetében eltérőek lehetnek. A szelekció a leghátrányosabb rétegeket sújtja leginkább, az elit- és a középréteg viszonylag egyenletesen oszlik el több iskola között. Ugyanakkor néhány iskolában szinte csak a legrosszabb szociális háttérrel rendelkező tanulók maradnak. Az iskolák közötti különbségeket – a körzetekben lakók eltérő helyzetén túl – leginkább az okozza, hogy azoknak az iskoláknak a körzeteiből, ahol a családok rosszabb helyzetben vannak, elvándorolnak a jobb helyzetben levő gyermekek, és a tagozatos osztályokat indító iskolák körzetéből a hátrányosabb helyzetű gyermekek vándorolnak el. Vagyis az átlagnál kedvezőtlenebb családi háttérű tanulók az előnyösebb társadalmi összetételű, vélhetően magasabb oktatási minőséget kínáló és könnyebben elérhető iskolából vándorolnak el. Ennek az elvándorlásnak a mechanizmusait a jövőben érdemes lenne részletesebben is feltárni, hiszen az így megszerzett tudás segíthet abban, hogy e kedvezőtlen folyamatok megakadályozásával erősödjön az oktatás méltányossága.

Megkérdőjelezhető az iskolakörzetek jelenlegi szabályozásának hatékonysága, mivel egyrészt a tanulóknak mintegy fele nem a saját körzeti iskolájába jár, ennek következtében az iskolakörzetek és az iskolák tanulói összetétele – néhány esetben – jelentős mértékben eltér egymástól. Másrészt az egyenlőtlenségeket nem kizárólag az iskolakörzetek közötti különbségek, hanem a szülői iskolaválasztás is okozza (l. Berényi, 2018 jelen kötet). Az iskolai egyenlőtlenségek csökkentése lehetne az egyik feltétele az oktatási rendszerben tapasztalható problémák orvoslásának, azonban – úgy tűnik – erre kevésbé alkalmas a jelenlegi beiskolázásra vonatkozó szabályozás. Az eddigi esélyegyenlőségi kísérleteknek pedig legjobban esetben is csak időleges és lokális eredményei voltak.

A tanulmányban leírt vizsgálat felveti egy szelekcióra irányuló, longitudinális kutatási program fontosságát. Lényeges kérdés, hogy a szelekció miként befolyásolja a tanulók kognitív és affektív jellemzőinek fejlődését, későbbi iskolai pályafutásuk sikerességét. Érdemes lenne elemezni a szelekció következtében kialakuló tanulóközösségek motivációra, képességfejlődésre gyakorolt hatását.

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az NKFI K124839 pályázat támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. Köszönjük a kézirat korábbi változatához nyújtott hasznos észrevételeket Fejes József Balázsnak és Józsa Gabriellának.

Irodalom

- Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek 3., Iskolakultúra, Pécs.
- Bajomi Iván (2007): Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken. In: Enyedi György (szerk.): *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai*. Műhelytanulmányok, MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.

- Bakó Boglárka és Horlai Sára (2018): Kitérősek. A csobánkai Petőfi Sándor Általános Iskola deszegregációja. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 269–284.
- Balázi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Barrett, K. C. és Morgan, G. A. (1995): Continuities and discontinuities in mastery motivation during infancy and toddlerhood: a conceptualization and review. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Vol. 12. Advances in applied developmental psychology*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 57–94.
- Berényi Eszter (2018): Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbégtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., és Hong, S. S. (2015): Early childcare and education. In: Lerner, R., Bornstein, M. és Leventhal, T. (szerk.): *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4. Ecological settings and processes, Chapter 6*. Wiley, Hoboken, NJ. 1–45.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 107–117.
- Csapó Benő és Józsa Krisztián (2010): A matematikai készségek fejlődése az iskola első szakaszában. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 52.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Duncan, G. J., Magnuson, K. és Votruba-Drzal, E. (2015): Children and socioeconomic status. In: Lerner, R., Bornstein, M. és T. Leventhal (szerk.): *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes*. Wiley, Hoboken, NJ. 1–40.
- Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177–199.
- Fazekas Károly, Lovász Anna és Telegdy Álmos (2009, szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2009*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Közalapítvány, Budapest.
- Fejes József Balázs (2012): A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22. 7–8. sz. 80–95.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2009): Hallgatói Mentorprogram. A szegedi deszegregációt támogató pilot program első évének tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 2. sz. 61–75.
- Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle* 2. sz. 69–78.
- Gábos András, Sági Matild, Szívós Péter és Tóth István György (2005): *Monitor: Jövedelem, szegénység, elégedettség (Előzetes adatok)*. TÁRKI, Budapest.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. és Purdie, N. (2003): Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development*, 14. 4. sz. 411–424.
- Guernsey, L., Bornfreund, L., McCann, C. és Williams, C. (2014): Subprime learning: Early education in America since the great recession. *New America/Education Policy Program*, 1–25.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 121–138.
- Hwang, A.-W., Wang, J., Józsa, K., Wang, P.-J., Liao, H.-F. és Morgan, G. A. (2017): Cross cultural invariance and comparisons of Hungarian, Chinese, and English-speaking Children leading to the Revised Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18). *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 2. sz. 35–50.

- Iceland, J., Weinberg, D. H. és Steinmetz E. (2002): *Racial and Ethnic Residential Segregation in the United States: 1980-2000*. U.S. Census Bureau. <http://www.census.gov/hhes/www/housing/resseg/pdf/censr-3.pdf>
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26. 4. sz. 59–74.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz. 12–29.
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2018): Az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusa: az elemi alapkészségekben és az elsajátítási motivációban megmutatkozó különbségek. (megjelenés alatt)
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. és Morgan G. A. (2014): Age and cultural differences in self-perceptions of mastery motivation and competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. *Child Development Research*. 2014. Article ID 803061, 1–16.
- Kabai Péter (2010): Egy sikeres iskolai integrációs program elemzése. *Magyar Tudomány*, 171. 3. sz. 360–369.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2004): *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Munkagazdaságtani Füzetek 7., Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai – A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 147–172.
- Mercader, J., Presentación, M.-J., Siegenthaler, R., Moliner, V. és Miranda, A. (2017): Motivation and mathematics performance: a longitudinal study in early educational stages. *Revista de Psicodidáctica*, 22. 2. sz. 1–14.
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M. és Marcovitch, S. (2013): The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28. 4. sz. 1495–1503.
- Morgan, G. A., Józsa, K. és Liao, H.-F. (2017): Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 2. sz. 5–14.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2008): A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 18. 3–4. sz. 31–38.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Neumann Eszter (2018): A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vettem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.

- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2007a): *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Executive summary*. OECD, Paris.
- OECD (2007b): *Evidence in education: Linking research and policy*. OECD, Paris.
- OECD (2010a): *PISA 2009 results: Executive summary*. OECD, Paris.
- OECD (2010b): *PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. OECD, Paris.
- OECD (2013): *PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016): *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Shonkoff, J. P. és Phillips, D. A. (2000): *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17. 1 sz. 7–41.
- Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 343–353.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 323–342.
- Tymms, P., Jones, P., Albone, S. és Henderson, B. (2009): The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21. 1. sz. 67–80.
- Varga Júlia (2009): A területi alapú oktatási kompenzációs rendszerek nemzetközi tapasztalatainak áttekintése. In: Balogh Gyula (szerk.): *Mérföldkő: Új kihívások a korszerű együttnevelésben – Előadaskötet*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 4–9.
- Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 1. sz. 38–65.
- Velkey Gábor (2011): *A (szak)képzés hazai rendszere, működési zavarai és megújítása*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola.
- Velkey Gábor (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Tudományok Intézete, Budapest–Pécs–Békéscsaba.
- Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 154.
- Zolnay János (2010): „Olvashatatlan város.” Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen. *Esély*, 21. 6. sz. 41–65.