



# A ROMA KISEBBSÉG INTEGRÁCIÓJA A MAGYAR OKTATÁSI RENDSZERBEN

MÁRTON GÁBOR\*

\* Politológus, ELTE ÁJK Politikatudományok szak (MA). E-mail: [gabormarton1@gmail.com](mailto:gabormarton1@gmail.com)

## Absztrakt

A tanulmány a roma kisebbség integrációját vizsgálja a magyar oktatási rendszerben a rendszerváltástól napjainkig, különös tekintettel az oktatási egyenlőtlenségek strukturális okaira és újratermelődésére. Az elemzés az asszimilációs és multikulturális integrációs modellek összehasonlítására, valamint az inkluzív oktatás elméleti keretére épül, és szekunder források feldolgozásával, interdiszciplináris megközelítésben tárja fel a roma tanulók oktatási pályáját és a szegregáció különböző formáit. A vizsgálat arra a következtetésre jut, hogy az oktatási rendszer jelenlegi működése nem képes hatékonyan kompenzálni a társadalmi hátrányokat, sőt bizonyos mechanizmusokon keresztül hozzájárul azok fennmaradásához, ezért az egyenlőtlenségek csökkentése csak komplex, rendszerszintű szakpolitikai beavatkozások révén valósítható meg.

## Kulcsszavak

roma kisebbség, oktatási integráció, iskolai szegregáció, esélyegyenlőség, inkluzív oktatás, oktatáspolitikai

## Abstract

This study examines the integration of the Roma minority into the Hungarian education system from the political transition to the present day, with particular attention to the structural causes and reproduction of educational inequalities. The analysis is based on a comparison of assimilationist and multicultural models of integration, as well as on the theoretical framework of inclusive education. Drawing on secondary sources and applying an interdisciplinary approach, it explores the educational trajectories of Roma students and the various forms of segregation they experience. The study concludes that the current functioning of the education system is unable to effectively compensate for social disadvantages; moreover, through certain mechanisms, it contributes to their persistence. Therefore, reducing inequalities can only be achieved through complex, system-level policy interventions.

## Keywords

Roma minority, educational integration, school segregation, equal opportunities, inclusive education, education policy

## 1. Bevezetés

A roma kisebbség társadalmi integrációja a rendszerváltás óta a magyar társadalom egyik legösszetettebb és legvitatottabb kérdése. A strukturális hátrányok, a tartós szegénység és a társadalmi kirekesztés olyan összefüggő problémarendszert alkotnak, amelyben még a szakembereknek és az érintetteknek is csak hosszas vizsgálódás után sikerül eligazodnia. Köszönhető ez többek között annak, hogy kívülről szemlélve a cigányságot ugyan egységesnek látjuk, ám annak fragmentáltsága a valóságban sokszorosa a többségi társadaloméénak.

Az oktatás kiemelt szerepet tölt be mint a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb csatornája. Az oktatási rendszer működése ugyanakkor nem csupán lehetőségeket teremt, hanem gyakran újratermeli a meglévő egyenlőtlenségeket is.

A roma tanulók helyzete a magyar közoktatásban az elmúlt évtizedekben számos kutatás tárgyát képezte, amelyek rámutattak az iskolai szegregáció tartós jelenlétére, valamint az oktatási eredményekben mutatkozó jelentős különbségekre. A szabad iskolaválasztás, a területi egyenlőtlenségek és az intézményi gyakorlatok együttesen hozzájárultak ahhoz, hogy a roma diákok jelentős része alacsonyabb minőségű oktatáshoz fér hozzá, ami hosszú távon korlátozza társadalmi mobilitási esélyeiket, illetve az alacsony státuszban élők újratermelődéséhez vezet.

Érdeemes megvizsgálni, miként viszonyul a magyar oktatási rendszer a roma kisebbséghez tartozó tanulókhoz. Az integráció kérdése az oktatásban különböző elméleti megközelítések mentén értelmezhető, ugyanakkor hazánkban a politikai elit az 1990 óta eltelt időben sem volt nyitott arra, hogy a roma társadalom egyik legégetőbb problémájával, vagyis a következő generációk oktatásának kérdésével érdemben foglalkozzon.

A jelen tanulmány két alapvető modellt különböztet meg: az egyéni, asszimilációs integrációt, amely a kisebbségi tanulók alkalmazkodását hangsúlyozza a többségi normákhoz, és amelyet a magyar oktatási rendszer a romák esetében a mai napig gyakorol. Mindemellert a csoportos integrációt, amely a kulturális különbségek elismerésére és a közösségi identitás megőrzésére épít.

A tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a magyar oktatási rendszerben 1990 és napjaink között miként jelentek meg ezek az integrációs modellek, valamint, hogy milyen hatással voltak a roma tanulók oktatási helyzetére. Az egyéni és a csoportos integráció hatására kiemelt figyelem fordul: milyen mértékben járult hozzá az egyenlőtlenségek csökkentéséhez vagy éppen újratermeléséhez.

A tanulmány összehasonlító megközelítést alkalmaz, amely lehetővé teszi a különböző integrációs modellek hatékonyságának kritikai értékelését. A kétfajta, vagyis az egyéni és a csoportos integrációs modellek összehasonlító elemzése mellett a tanulmány célja rávilágítani az erőltetett egyéni integráció kudarcára, illetve a szegregáció negatív hatásaira.

## 2. Problémafelvetés

Magyarországon a roma kisebbség a legnagyobb lélekszámú etnikai csoport, amelynek társadalmi helyzete mind a rendszerváltást megelőzően, mind pedig azt követően a társadalmi egyenlőtlenségek egyik legmarkánsabb és legösszetettebb példáját jelenti. Bár a roma népesség arányára vonatkozó becslések eltérőek, abban széles körű konszenzus mutatkozik, hogy jelentős részük tartósan hátrányos társadalmi pozícióban él.

A roma népességet érintő hátrányok többdimenziós jellegűek (Ladányi & Szelényi, 2004), és egymással szorosan összefonódva jelennek meg az élet különböző területein. Az oktatás,

a foglalkoztatás és a lakhatás területén tapasztalható egyenlőtlenségek nem elszigetelt jelenségek, hanem egymást kölcsönösen erősítő folyamatok részei. Az alacsony iskolai végzettség jelentősen korlátozza a munkaerőpiaci lehetőségeket, ami tartós munkanélküliséghez vagy alacsony jövedelmű foglalkoztatáshoz vezet. Ez a helyzet gyakran együtt jár a rossz minőségű, szegregált lakókörnyezetek kialakulásával, amelyek tovább rontják az oktatáshoz való hozzáférés feltételeit, például az iskolák minősége vagy elérhetősége révén (FRA, 2016b). Így egy olyan, önmagát újratermelő hátrányspirál alakul ki, amely generációkon átívelően fenntartja a társadalmi különbségeket.

E folyamatok különösen élesen jelennek meg az oktatás területén (Kertesi & Kézdi, 2014), amely egyszerre tekinthető a társadalmi mobilitás egyik legfontosabb eszközének és a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése egyik kulcsmechanizmusának. A roma tanulók esetében megfigyelhető, hogy az alacsonyabb minőségű oktatási intézményekhez való hozzáférés, a korai iskolaelhagyás magas aránya, valamint a felsőoktatásban való alacsony részvétel mind hozzájárulnak a hátrányok fennmaradásához.

Az oktatási rendszer belső mechanizmusai tovább erősítik a kasztban tartás, és a hátrányok felerősítésének folyamatát (Forray & Hegedűs, 1998). A szabad iskolaválasztás, az intézmények közötti különbségek, valamint az iskolai szelekció különböző formái gyakran a tanulók társadalmi háttere mentén rendezik újra az oktatási mezőt. Ennek következtében a roma tanulók aránytalanul nagy mértékben koncentrálnak alacsony presztízsű intézményekben vagy osztályokban, ami a szegregáció különböző formáinak fennmaradásához vezet. Ez nem csupán az oktatás minőségére van hatással, hanem a társadalmi kapcsolatok alakulására is, mivel csökkenti az interakció lehetőségét a különböző társadalmi csoportok között.

A roma kisebbség oktatási helyzetének vizsgálata nem pusztán egy szűk értelemben vett oktatáspolitikai kérdés, hanem szélesebb társadalmi összefüggésekbe ágyazott probléma. Az oktatás szerepe ebben a kontextusban kettős: egyrészt potenciális eszköze a társadalmi integrációnak és a mobilitás elősegítésének, másrészt azonban – megfelelő intézményi és pedagógiai feltételek hiányában – hozzájárulhat a meglévő egyenlőtlenségek fennmaradásához, sőt újratermeléséhez is. Éppen ezért a roma tanulók helyzetének elemzése során különös figyelmet kell fordítani arra, hogy az oktatási rendszer milyen módon kezeli a társadalmi és kulturális különbségeket, és milyen mechanizmusokon keresztül befolyásolja az integráció lehetőségeit.

### 3. A rendszerváltás előtti helyzet

Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a fent említett asszimilációs, és az oktatási rendszer felkészületlenségével kapcsolatos problémákról, az államszocialista rendszer által felállított keretekben kell keresnünk a hibákat. A Kádár-korszakban kialakult nehézségek döntő többségét a mai napig sem sikerült megoldani (Kemény et al., 2004).

Az első, már a rendszerváltás előtt kialakult probléma a roma társadalom erőszakos asszimilációjára tett kísérlet volt. A rezsim ugyanis következetesen elutasította, hogy Magyarországon létezik bármilyen nemzetiségi, vagy éppen cigánykérdés, ehelyett a roma társadalom problémáit egyszerű szociális kérdésként kezelték.

Az államszocialista rendszer a kötelező iskoláztatás révén az alapfokú oktatásba beterelte a cigányságot, ugyanakkor nem biztosított számukra a többségi társadalomba való beilleszkedéshez szükséges programokat, és a romák elkülönülését, a csoportidentitás kialakulását sem tette lehetővé (Forray & Hegedűs, 2003). Ugyanakkor a társadalmi különbségek a többségi társadalom és a cigányság között ebben az időszakban is tovább nőttek, ugyanis miközben a

rezsím igyekezett bekényszeríteni az általános iskolákba a roma diákokat, addig a közép- és felsőoktatásba már nem jutottak be a cigányság képviselői (Kemény, 1997). Ennek egyik oka, hogy a fiatalok egy része azért nem tanulhat tovább, mert már 14–16 éves korában szükség volt a keresetükre. Azon cigány fiatalok pedig, akik bejutottak a középfokú oktatásba, legnagyobb arányban az érettségit nem adó szakmunkásképzésben tudtak továbbtanulni.

Az államszocialista rezsím oktatáspolitikája emellett az értelmi fogyatékosnak minősítéssel érte el, hogy a társadalmi különbségek konzerválódjanak. A rendszer ugyanis kétféle fogyatékossgot különböztetett meg az értelmi fogyatékossg körben, nevezetesen a genetikust és a familiárist. Az utóbbi csoportba azon fiatalok tartoztak, akik a hátrányos helyzetükből fakadóan a szociális területen lemaradásokkal küzdöttek. A roma fiatalok egyéni tanterv és a hagyományaikhoz, kultúrájukhoz illeszkedő oktatási rendszer helyett értelmi fogyatékos státuszt kaptak. Ez a megbélyegzés és a roma diákok felülreprezentációja az értelmi fogyatékos fiatalok körében pedig a mai napig fennáll (Havas et al., 2002, 61). Összességében annak ellenére, hogy a Kádár-rendszerben nőtt a romák részvétele az alapfokú képzésben, az oktatási rendszer a felzárkóztatás és az otthonról hozott hátrányok csökkentése helyett, hátrányos helyzetüket konzerválta, így a leszakadás eszközévé vált.

#### 4. A rendszerváltás hatása

A rendszerváltást követően a többi, az államapparátus irányítása alá tartozó rendszerhez hasonlóan, az oktatás területén is számos változtatást hajtottak végre. Ezek egy része pozitív, másik része viszont rendkívül negatív hatással volt a roma társadalomra (Havas & Liskó, 2005). Fontos belátni, hogy az államszocialista rezsím az integráció helyett még inkább kiszolgáltatottá tette a roma társadalmat, amelynek problémáit gyakorlatilag lesöpörték az asztalról, arra hivatkozva, hogy Magyarországon nincs nemzetiségi kérdés. Az 1990-es évekre azonban a hazai politikai elitnek rá kellett döbbsennie, hogy a cigánykérdés az egyik legsúlyosabb megoldatlan örökség. Az 1990-es első szabad választások után a kormány létrehozta a Nemzeti Etnikai és Kisebbségi hivatalt, amelynek feladata a kisebbségi törvény előkészítése és egyéb ajánlások elkészítése volt.<sup>1</sup>

A Horn-kormány 1995-ben kiadott egy határozatot, amelyben a cigánykérdést egyszerre nevezi szociális és kisebbségi kérdésnek.<sup>2</sup> Fontos megjegyezni, hogy 1996-ban a roma politika egyrészt uniós, másrészt pedig civil nyomásra jött létre, és sok elemében az 1990-es évek eleje óta működő modelleket igyekezett lemásolni. Ezek az állam által indított projektek nagyrészt sikertelennek bizonyultak.

Mindeközben a rendszerváltás egyik negatív hatásaként felgyorsult a roma társadalom elkülönülése a többségi társadalomtól. Ennek az oktatásban tapasztalható egyik indikátora az 1993-as oktatási törvény volt, amely rögzítette a szülők szabad iskolaválasztáshoz való jogát.<sup>3</sup> Ez a jogszabály nem szándékolt hatásában pedig a mai napig az egyik jelentős tényezője a roma tanulók szegregálódásának.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1997-es, nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló rendelete lehetővé tette speciális, kifejezetten a roma társadalom igényeihez igazodó tan-

<sup>1</sup> Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatalról szóló 34/1990. (VIII. 30). Korm. rendelet.

<sup>2</sup> A cigányság helyzetével kapcsolatos legsürgetőbb feladatokról szóló 1125/1995. (XII. 12.) Korm. határozat.

<sup>3</sup> A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

tervek és intézmények létrehozását.<sup>4</sup> A rendelet intézményes keretet adott a cigány kisebbségi oktatásnak. A szabályozás lehetővé tette, hogy az iskolák a roma tanulók számára olyan oktatási programokat alakítsanak ki, amelyek tartalmazzák a cigány népismeret oktatását, valamint – megfelelő feltételek esetén – a romani vagy beás nyelv tanítását, illetve a roma kultúrához kapcsolódó művészeti és hagyományörző elemeket.

Komoly strukturális problémát jelentett azonban az intézményi és szakmai kapacitások hiánya. A roma nyelvek oktatásához szükséges pedagógusok száma rendkívül alacsony volt, és a megfelelő tananyagok, módszertani segédletek sem álltak széles körben rendelkezésre. Ennek következtében sok intézmény formálisan ugyan bevezette a kisebbségi oktatást, de az a gyakorlatban gyakran kimerült heti néhány óra népismeretben vagy kulturális foglalkozásban.

A program nem kapott kellő mértékű intézményi és politikai támogatást. Bár a jogszabályi keret adott volt, a finanszírozás, a szakmai kontroll és az ösztönzők hiánya miatt az iskolák többsége nem volt érdekelt a program érdemi megvalósításában. A kisebbségi oktatás sok esetben inkább adminisztratív kategóriává vált, mintsem valódi pedagógiai innovációvá (Forray, 1999).

A társadalmi és oktatási környezet strukturális jellemzői is hozzájárultak a kezdeményezés „elsüllyedéséhez”. A roma közösségek és a többségi társadalom viszonya sem támogatta egy erős, identitásalapú oktatási modell kialakulását. A roma szülők egy része inkább a többségi társadalomhoz való alkalmazkodást tekintette a társadalmi érvényesülés útjának, míg az oktatási rendszer alapvetően továbbra is asszimilációs logika mentén működött. Ez a kettősség megakadályozta, hogy a kisebbségi oktatás széles körben elfogadott és sikeres modellté váljon.

## 5. Az önkormányzati fenntartás következményei

A rendszerváltást követően a magyar közoktatási rendszer egyik legjelentősebb strukturális átalakulása az intézmények fenntartásának decentralizációja volt, amelynek keretében az iskolák döntő többsége 1990-ben önkormányzati fenntartásba került. Ez a modell a helyi autonómia erősítését, a demokratikus működés kiterjesztését és az oktatás helyi igényekhez való igazítását célozta (Halász, 2001).

Az iskolák finanszírozása jelentős részben a helyi önkormányzatok anyagi helyzetétől függött, a gazdagabb települések lényegesen jobb infrastruktúrával, képzettebb pedagógusokkal és szélesebb képzési kínálattal rendelkező intézményeket tudtak fenntartani, míg a hátrányos helyzetű térségekben működő iskolák forráshiánnyal küzdöttek.

A decentralizált fenntartási rendszer tovább erősítette a szegregáció folyamatait. A helyi önkormányzatok – gyakran implicit, máskor explicit módon – érdekeltté váltak abban, hogy a jobb társadalmi helyzetű családokat az adott településen tartsák, vagy oda vonzzák, ami sok esetben az iskolák közötti szelekció erősödéséhez vezetett. A szabad iskolaválasztás lehetőségével élve a nem roma, illetve magasabb státuszú családok gyakran elkerülték azokat az intézményeket, ahol magas volt a roma tanulók aránya, ami az úgynevezett „fehér menekülés” (*white flight*) jelenségéhez hasonló folyamatokat indított el. Ennek eredményeként számos településen vagy intézményben kialakult a roma tanulók koncentrációja, amely hosszú távon a szegregáció intézményesüléséhez vezetett (Lőrincz, 2024a).

Az önkormányzati fenntartás következtében az oktatási rendszer irányítása is fragmentálttá

<sup>4</sup> A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet.

vált (Kertesi & Kézdi, 2010). A központi szakpolitikai célkitűzések – például az integráció vagy az esélyegyenlőség erősítése – gyakran nem érvényesültek egységesen, mivel a helyi döntéshozók prioritásai eltérőek voltak.

Az önkormányzati rendszer másik korlátja az volt, hogy nem tudta hatékonyan kezelni a társadalmi problémák koncentrációját. Azokon a településeken, ahol magas volt a hátrányos helyzetű – köztük roma – lakosság aránya, az iskolarendszer túlterheltté vált, miközben éppen ezekben az intézményekben lett volna szükség a legnagyobb mértékű támogatásra. A decentralizáció így sok esetben felerősítette a társadalmi különbségeket.

## 6. A 2000-es évek reformjai

A 2000-es évek az uniós csatlakozási folyamat következtében változást hoztak a roma integráció és a szociális kérdések területén is, ugyanis erőteljesebb nyomás helyeződött a magyar államra és a döntéshozókra annak érdekében, hogy a korábbiaknál sokkal erőteljesebben folytassanak felzárkóztató tevékenységet (Policy Solutions, 2012). Emellett az európai uniós források is komoly segítséget nyújtottak, hiszen a magyar állam egyik legnagyobb problémája a rendszerváltás után a források szűkössége volt. Fontos ugyanakkor egyet hátra lépni, és megnézni, mivel, milyen történelmi örökséggel is állt szemben a 2000-es években a magyar társadalom a roma integráció tekintetében. A Kisebbségkutató Intézet roma kérdésben írt dokumentuma szerint az államszocialista rezsim nem felszámolta, hanem átörökítette a háború előtti szegénységet a rendszerváltás utánra (Bernát, 2010). A háború előtti alsóbb osztályokhoz tartozó személyek döntő többsége ugyanis a szocialista magyar államban is szegény maradt, a rendszerváltás után pedig annak kárvallottjaivá váltak. A 2004 és 2010 közötti időszakban nem volt kifejezetten romák számára írt felzárkóztató program, éppen ellenkezőleg, ezeket a projekteket beolvasztották a hátrányos helyzetűeket segítő projektekbe (Majtényi & Majtényi, 2012, 110–113). Így pedig a programok lehet, hogy hatékonyabban működtek, de a többségi társadalom a cigánykérdést ismét nem nemzetiségi, hanem szociális problémaként azonosította, a szegénység és a cigányság asszociációja pedig folytatódott a többségi társadalom tagjainak gondolkodásában.

A 2000-es években a magyar oktatáspolitikában új szakaszt nyitottak a roma tanulók integrációjának kérdésében. Egyre hangsúlyosabbá váltak a központilag kezdeményezett, kifejezetten az oktatási egyenlőtlenségek csökkentését célzó szakpolitikai beavatkozások. A változások mögött egyrészt a roma népesség tartós társadalmi hátrányainak felismerése, másrészt Magyarország európai integrációs folyamata, különösen a 2004-es csatlakozás állt.

A 2000-es évek elején jelentek meg az első olyan átfogó programok, amelyek kifejezetten az integrált oktatás megvalósítását célozták. Ezek közül kiemelkedő jelentőségű volt az integrációs felkészítés rendszere, amely a hátrányos helyzetű tanulók – köztük nagy arányban roma diákok – együttnevelésének elősegítésére irányult.

A 2000-es évek programjainak intézményes keretét az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) biztosította, amely a differenciált oktatás és az inkluzív pedagógia eszköztárát kívánta elterjeszteni a közoktatásban. Az IPR egyik legfontosabb újítása az volt, hogy nem pusztán a roma tanulók fizikai jelenlétére helyezte a hangsúlyt, hanem a tanulási folyamatok adaptálására is.

A reformfolyamat meghatározó eleme volt a jogi szabályozás átalakítása is. A helyi szintű autonómia – amely az önkormányzati fenntartásból fakadt – továbbra is jelentős mozgásteret biztosított az iskolák és fenntartóik számára, ami sok esetben lehetővé tette a szegregációs gyakorlatok fennmaradását.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás nemcsak gazdasági és politikai, hanem jelentős oktatáspolitikai következményekkel is járt. Az EU kiemelt figyelmet fordított a társadalmi kohézió és az oktatási egyenlőség kérdésére, különös tekintettel a roma kisebbség helyzetére (Európai Számvevőszék, 2016). Az uniós támogatások révén számos program indult el, amelyek célja az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése volt. Ezek közé tartoztak a hátrányos helyzetű térségekben megvalósuló iskolafejlesztések, a pedagógus-továbbképzések, valamint a komplex felzárkóztató projektek. Ezek a programok azonban gyakran projektalapúak voltak, ami azt jelentette, hogy fenntarthatóságuk hosszú távon nem volt biztosított.

A nemzetközi kritikák hatására Magyarországon is több intézkedés született a szegregáció csökkentésére, például deszegregációs programok és jogi lépések formájában. Ezek azonban gyakran ellenállásba ütköztek helyi szinten, és nem tudták teljes mértékben felszámolni a már kialakult elkülönülési mintázatokat.

A 2000-es évek végére egy kettősség vált jellemzővé a magyar oktatáspolitikára. Egyre erősebbé vált az integrációs és inkluzív szemlélet jelenléte a szakpolitikai diskurzusban, másrészt azonban a gyakorlatban továbbra is fennmaradtak a strukturális egyenlőtlenségek.

## **7. A 2010 utáni trendek: centralizáció és a szegregációs viták erősödése**

A 2010 utáni időszak a magyar közoktatási rendszerben jelentős szerkezeti és irányítási változásokat hozott, amelyek alapvetően átalakították az oktatás működését és a roma tanulók helyzetét is.

A centralizáció egyik legfontosabb lépése az iskolák állami fenntartásba vétele volt, amely 2013-ban valósult meg. Ennek keretében létrejött a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK), amely átvette az önkormányzatoktól az iskolák fenntartását és irányítását. A reform célja hivatalosan az volt, hogy csökkentse a területi egyenlőtlenségeket, egységesebb működést biztosítson, valamint hatékonyabbá tegye az oktatás finanszírozását és irányítását.

A centralizáció következtében az iskolák szakmai és gazdasági autonómiája jelentősen csökkent. Az állam egységes tantervi szabályozást vezetett be, szigorította a kerettanterveket, és központosította a pedagógusok foglalkoztatását is (Lőrincz, 2024b). Ez a modell elvileg lehetőséget teremtett az egyenlőtlenségek csökkentésére, mivel a forráselosztás kevésbé függött a helyi önkormányzatok gazdasági helyzetétől. Ugyanakkor számos kritika érte a rendszert, különösen a rugalmasság hiánya és a helyi sajátosságok figyelmen kívül hagyása miatt.

A 2010 utáni időszak másik meghatározó jelensége a szegregációval kapcsolatos szakmai és politikai viták felerősödése volt (Európai Bizottság, 2019). A roma tanulók elkülönítése számos esetben nemcsak oktatáspolitikai, hanem jogi kérdéssé is vált. A kritikusok szerint a 2010 utáni oktatáspolitikai bizonyos esetekben nem lépett fel kellő határozottsággal a szegregáció ellen, és nem biztosított elegendő támogatást az inkluzív oktatás megvalósításához (Kertesi & Kézdi, 2013). Ezzel szemben a hivatalos álláspont gyakran hangsúlyozta a felzárkóztatás fontosságát és az oktatási rendszer stabilizálását.

Számos program indult 2010 után, többek között a cigányság felzárkóztatására, a szemlélet továbbra is a többségi társadalomba való integráció volt, a csoportos integráció ebben az időszakban sem kapott szerepet. Mindezekkel párhuzamosan pedig szintén nem valósultak meg olyan programok, amelyek a pedagógusokat segítették volna a hátrányos helyzetű roma tanulók felzárkóztatásában.

## 8. Oktatási mutatók

A roma tanulók helyzetének vizsgálata során az egyik legfontosabb elemzési szempont az oktatási mutatók alakulása, amelyek jól tükrözik a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését. A roma népesség körében az iskolai végzettség szintje jelentősen elmarad a többségi társadalomhoz viszonyítva (Farkas, 2010). Bár az elmúlt évtizedekben történt némi javulás, a különbségek továbbra is számottevőek. A roma fiatalok nagyobb arányban fejezik be legfeljebb az általános iskolát, és lényegesen kisebb arányban szereznek középfokú, különösen érettségit adó végzettséget. Kutatások kimutatták, hogy a közoktatás egyik alapvető problémája a roma tanulók kontraszelekciója a speciális tantervű iskolákban, ahol – a felmérés szerint – a diákok 81 százaléka cigány származású.

Ez a jelenség szorosan összefügg a társadalmi háttérrel, a szegregált oktatási környezetekkel és a kulturális tőke hiányával. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok is megerősítik, hogy ez az érték túlságosan magas, és többek között ennek is köszönhető, hogy a roma népesség oktatási mutatói jelentősen elmaradnak az országos átlagtól.

A kedvezőtlen végzettségi mutatók egyik legfontosabb oka a korai iskolaelhagyás magas aránya (Hermann & Kisfalusi, 2023). A roma tanulók körében az iskola idő előtti elhagyása jóval gyakoribb, mint a nem roma tanulók esetében. Számokban kifejezve, míg a többségi társadalom esetében az iskolaelhagyás 10 százalék körül mozog, addig a cigány fiatalok esetében ez közel 50 százalék. Emellett a romáknak mindössze 24 százaléka szerez érettségit, miközben a többségi társadalom esetében ez az arány 75 százalék. Felsőoktatási intézményekbe pedig a roma tanulók 4, míg a nem romák 31 százaléka jut el (Kertesi & Kézdi, 2016).

E hatalmas szakadék felszámolását tűzte ki célul a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (NTFS) 2011-ben, amely a „Legyen jobb a gyermekeknek!” stratégiát váltotta fel.<sup>5</sup> A dokumentum teljes mértékben illeszkedett az EU Roma Keretstratégiájához, és deklarált célja volt a romák és más hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációja, különös tekintettel az oktatás, foglalkoztatás, lakhatás és egészségügy területeire. A stratégia 2014-ben és 2020-ban is frissült, ám az eredményessége gyakran megkérdőjeleződött, részben az adatok hiánya, részben a végrehajtás hiányosságai miatt.

A Policy Solutions tanulmánya szerint az NTFS nem a társadalmi mobilitás elősegítéséért tett, éppen ellenkezőleg, bebetonozta az esélykülönbségeket a szociálpolitika és az oktatási rendszer átalakításával (Policy Solutions, 2012).

A 2010-es években bevezetett kötelező óvodai oktatás eredményeként jelentősen nőtt a roma gyermekek óvodai részvétele. A KSH<sup>6</sup> adatai szerint a roma gyermekek óvodai jelenléte hetven-hetvenöt százalékról kilencven százalék fölé emelkedett néhány év alatt.

A roma fiatalok felzárkóztatása kapcsán különösen komoly szerepe van a tanodáknak. Az 1990-es évek végén létrehozott, és a 2004-es uniós csatlakozások után már uniós forrásokban is részesülő rendszer célja, hogy hátrányos helyzetű – főként roma – gyerekek számára biztosítsanak olyan kiegészítő oktatást és fejlesztést, amit az iskolarendszer önmagában nem tud megadni.

A tanoda programok 2010 után teljesebben ki, a tanodák EU-s forrásokból, például a TÁMOP és EFOP programok keretében kaptak támogatást. A 2014–2020-as időszakban pedig az EFOP 3.3.1 program keretében nagyszabású tanodai pályázat zajlott. A tanodák hatékonyságát az NTFS is elismeri mint a roma gyermekek és fiatalok számára fontos programot (BM, 2025).

<sup>5</sup> A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégiáról, valamint végrehajtásának a 2012–2014. évekre szóló kormányzati intézkedési tervéről szóló 1430/2011. (XII. 13.) Korm. határozat.

<sup>6</sup> Az óvodások és nappali oktatásban résztvevők aránya, [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0033.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0033.html)

## 9. A szegregáció formái, okai és a tanári attitűdök szerepe

Az intézményi szintű szegregáció egyik leglátványosabb formája az úgynevezett „cigányiskolák” kialakulása (Kertesi & Kézdi, 2013). Ezek olyan intézmények, ahol a tanulók túlnyomó többsége roma származású, és amelyek gyakran alacsonyabb színvonalú oktatási környezetet biztosítanak. A vidéki térségekben működő úgynevezett „gettóiskolákban” a hátrányos helyzetű tanulók koncentrációja különösen magas. Ezek az intézmények gyakran forráshiánnyal küzdenek, pedagógushiánnyal szembesülnek, és korlátozott lehetőségeik vannak a minőségi oktatás biztosítására. A jelenséget részletesen elemzi az Európai Unió Alapjogi Ügynökségének jelentése (FRA, 2016a).

Az intézményi szegregáció mellett jelentős problémát jelent az osztályszintű elkülönítés is. Ez azt jelenti, hogy azonos iskolán belül külön osztályokba sorolják a roma és nem roma tanulókat, gyakran informális vagy rejtett szelekciós mechanizmusok alapján.

A szegregáció egy speciális, de különösen problémás formája a sajátos nevelési igényű (SNI) kategória túlhasználata (Németh-Halász, 2024). Számos kutatás rámutatott arra, hogy a roma tanulók aránytalanul nagy számban kerülnek olyan speciális oktatási formákba, amelyek eredetileg tanulási vagy értelmi fogyatékkal élő gyermekek számára jöttek létre. Egy kutatás szerint a speciális tantervű osztályokban országos átlagban 81 százalékos volt a cigány tanulók aránya.

A szegregáció fennmaradásának okai összetettek, és több tényező együttes hatására vezethetők vissza. Az egyik legfontosabb ilyen tényező a szegénység, amely a roma népességet aránytalanul nagy mértékben érinti (FRA, 2016c). A hátrányos anyagi helyzet korlátozza az oktatáshoz való hozzáférést, rontja a tanulási körülményeket, és növeli a lemorzsolódás kockázatát.

A nyelvi különbségek szintén hozzájárulhatnak az oktatási hátrányok kialakulásához. Bár Magyarországon a roma tanulók jelentős része magyar anyanyelvű, egyes csoportok esetében a romani vagy beás nyelv használata, illetve a családi szocializáció eltérő mintái nehézségeket okozhatnak az iskolai beilleszkedés során. Az oktatási rendszer azonban gyakran nem rendelkezik megfelelő eszközökkel e különbségek kezelésére, ami félreértésekhez és téves pedagógiai diagnózisokhoz vezethet.

A diszkrimináció különböző formái szintén meghatározó szerepet játszanak a roma tanulók helyzetének alakulásában. A hátrányos megkülönböztetés nemcsak nyílt formában jelenhet meg, hanem strukturális és intézményi szinten is, például az erőforrások elosztásában, a pedagógiai gyakorlatokban vagy az értékelési rendszerekben. Ezek a mechanizmusok gyakran láthatatlanok maradnak, ugyanakkor hosszú távon jelentős hatással vannak a tanulók esélyeire.

A tanári attitűdök különösen fontos szerepet játszanak abban, hogy ezek a folyamatok miként alakulnak az iskolai gyakorlatban. Számos kutatás rámutat arra, hogy a pedagógusok körében is jelen lehetnek olyan előítéletek, amelyek befolyásolják a roma tanulókkal kapcsolatos elvárásokat és értékeléseket. Az alacsonyabb elvárások például önbeteljesítő jóslatként működhetnek: ha a tanár kevesebbet vár el egy tanulótól, az gyakran gyengébb teljesítményhez vezet, ami megerősíti az eredeti feltételezést. Ez a mechanizmus jelentős mértékben hozzájárulhat a tanulók lemaradásához és az oktatási egyenlőtlenségek fennmaradásához.

## 10. Oktatáspolitikai válaszok

A nemzetközi hatások közül kiemelkedő jelentőségű az Európai Unió szerepe, amely a 2000-es évektől kezdve egyre hangsúlyosabban kezelte a roma integráció kérdését. Az EU különböző stratégiákon és keretprogramokon keresztül ösztönözte a tagállamokat az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére. Különösen fontos volt az úgynevezett EU Roma Integrációs Keretstratégia

(Európai Bizottság, 2020), amely átfogó célokat fogalmazott meg az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy és a lakhatás területén.

Az EU nemcsak normatív iránymutatást adott, hanem pénzügyi támogatást is biztosított különböző programokon keresztül, amelyek célja a hátrányos helyzetű – köztük roma – tanulók esélyeinek javítása volt.

A hazai jogszabályi környezet szintén fontos szerepet játszott az oktatáspolitikai válaszok alakulásában. A közoktatási törvény módosításai egyre nagyobb hangsúlyt helyeztek az esélyegyenlőség biztosítására és a diszkrimináció tilalmára. Ezzel párhuzamosan megszületett az egyenlő bánásmódról szóló törvény, amely jogi keretet adott a hátrányos megkülönböztetés elleni fellépésnek (Országgyűlés Hivatala, 2022).

Az antiszegregációs intézkedések egyik fontos eszközét a bírósági perek jelentették. Az elmúlt évtizedekben több olyan ügy került a magyar bíróságok elé, amelyek az iskolai szegregáció jogszerűségét vizsgálták. Ezen perek tárgyát képezték nyíregyházi (Nlc, 2014), kaposvári (Origo, 2009), gyöngyöspatai (Index, 2019) intézmények működése, egy másik per pedig egyenesen az akkori fenntartó, az Emberi Erőforrások Minisztériumának érintettségét (444, 2019) is feltárta a roma gyermekek szegrációját illetően. Ezek közül több esetben megállapították, hogy az elkülönítés sérti az egyenlő bánásmód elvét (Átlátszó, 2020). A perek jelentősége abban rejlik, hogy precedenst teremtettek, és hozzájárultak a szegregáció problémájának társadalmi és politikai napirendre kerüléséhez.

Ezzel párhuzamosan különböző deszegregációs programok indultak, amelyek célja az elkülönített oktatási struktúrák felszámolása volt. Ezek a programok gyakran komplex beavatkozásokat tartalmaztak, például iskolák összevonását, körzethatárok módosítását vagy speciális pedagógiai támogatást. Ugyanakkor ezek a kezdeményezések sok esetben ellenállásba ütköztek helyi szinten, és nem mindig hozták meg a várt eredményeket (Kegye & Kende, 2025).

Az integrációs programok közül kiemelkedő jelentőségű az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR), amely a 2000-es években az egyik legfontosabb szakpolitikai eszközzé vált. Emellett pedig a tanodaprogramok szintén fontos szerepet játszottak a roma tanulók támogatásában.

Egy másik jelentős kezdeményezés az Arany János Program, amely a hátrányos helyzetű, tehetséges tanulók közép- és felsőfokú tanulmányait támogatja. A program komplex támogatási rendszert biztosít, amely magában foglalja a kollégiumi ellátást, a mentorálást és az anyagi támogatást is.<sup>7</sup>

A civil szervezetek szerepe szintén meghatározó a roma tanulók oktatási helyzetének javításában. Számos civil kezdeményezés dolgozott ki alternatív oktatási modelleket, amelyek rugalmasabban reagálnak a tanulók szükségleteire, és nagyobb hangsúlyt helyeznek a közösségi támogatásra. Ezek a kezdeményezések gyakran projektalapúak és korlátozott erőforrásokkal rendelkeznek, ami befolyásolja hosszú távú fenntarthatóságukat.

## 11. Egyéni integráció (asszimiláció)

Az egyéni, asszimilációs integráció az egyik legmeghatározóbb – ugyanakkor legvitatottabb – megközelítés a roma tanulók oktatási beilleszkedésének értelmezésében. Ez a modell alapvetően abból a feltételezésből indul ki, hogy a társadalmi mobilitás kulcsa az egyéni alkalmazkodás, vagyis az, hogy a kisebbségi háttérrel rendelkező tanulók képesek legyenek megfelelni a többségi társadalom által meghatározott normáknak és elvárásoknak.

<sup>7</sup> Oktatási Hivatal: Arany János tehetséggondozó program. Online: <https://www.oktatas.hu/AJP/AJTP>

Az oktatási gyakorlatban az asszimilációs integráció elsősorban az integrált osztályok formájában jelenik meg, ahol roma és nem roma tanulók együtt vesznek részt az oktatásban. Bár ez a forma önmagában nem problémás, a mögötte álló pedagógiai szemlélet gyakran úgynevezett „színvak” megközelítésen alapul. Ez azt jelenti, hogy az iskola nem veszi figyelembe a tanulók közötti kulturális és társadalmi különbségeket, hanem mindenkit azonos módon kezel. A modell hátránya az identitásvesztés kérdése.

A modell működési feltétele, hogy a tanulók között csak etnikai vagy nemzetiségi különbségek legyenek – anyagi háttér, fogyasztási kultúra stb. terén ne legyen eltérés. Ha ez a feltétel nem teljesül, akkor kontraproduktív válik a módszer, és nem elősegíti a kölcsönös előítéletek csökkentését, hanem megerősíti azokat.

További problémát jelent a rejtett diszkrimináció jelenléte. Még azokban az esetekben is, amikor a roma tanulók formálisan integrált környezetben tanulnak, gyakran találkoznak olyan implicit elvárásokkal és előítéletekkel, amelyek hátrányosan befolyásolják teljesítményüket.

## 12. Csoportos integráció

A roma tanulók oktatási integrációjának egyik alternatív megközelítése a csoportos integráció, amely az asszimilációs modellel szemben nem az egyéni alkalmazkodást, hanem a közösségi sajátosságok elismerését és megőrzését helyezi középpontba. Ez a szemlélet abból indul ki, hogy a társadalmi egyenlőség nem érhető el pusztán azáltal, hogy a kisebbségi csoportok tagjai alkalmazkodnak a többségi normákhoz, hanem szükséges az intézményi környezet átalakítása is, amely képes befogadni a kulturális sokféleséget. A modell működési feltétele tehát a kisebbségi kultúra egyenrangúságának elismerése a többségi társadalom részéről (Slavin et al., 1988).

Magyarországon ez a forma csak szigetszerűen van alkalmazásban a roma társadalom esetében, más kisebbségek esetében (például a német nemzetiségi oktatás) fontos eszköze az identitásalapú oktatásnak. Emellett kiemelt szerepet kap az interkulturális pedagógia, amely nem elkülöníti, hanem összekapcsolja a különböző kulturális háttérű tanulókat.

A csoportos integráció egyik legfontosabb előnye az identitás erősítése. Azok a tanulók, akik saját kulturális háttérüket az oktatásban is viszontlátják, nagyobb valószínűséggel alakítanak ki pozitív énképet, ami kedvezően hat tanulmányi teljesítményükre is (Czinege & Szabó, 2020).

Hasonlóan fontosak az alternatív iskolák, amelyek rugalmasabb pedagógiai módszereket alkalmaznak, és nagyobb hangsúlyt fektetnek az egyéni és közösségi szükségletekre. Ezek az intézmények gyakran innovatív megoldásokat kínálnak az oktatási hátrányok kezelésére, bár hatókörük általában korlátozott.

A roma pedagógusok szerepe szintén kiemelkedő a csoportos integráció szempontjából. Jelenlétük nemcsak példaképként fontos, hanem hozzájárulhat a kulturális közvetítéshez és a bizalom erősítéséhez is az iskola és a roma közösségek között. A roma származású tanárok jobban ismerhetik a roma tanulók háttérét, és hatékonyabban tudnak reagálni azokra a kihívásokra, amelyek a hagyományos pedagógiai gyakorlatok számára nehezen kezelhetők.

## 13. A két modell összehasonlítása

Az oktatási eredmények szempontjából az asszimilációs modell rövid távon kedvezőbb képet mutathat. Azok a tanulók, akik sikeresen alkalmazkodnak a többségi normákhoz, gyakran jobb tanulmányi eredményeket érnek el, és könnyebben teljesítik az oktatási rendszer által támasz-

tott követelményeket (Pozas et al., 2021). Ezzel párhuzamosan a kisebbséghez tartozó tanulók jó része az oktatási rendszer sematizálása miatt lemorzsolódik.

Ezzel szemben a csoportos integráció esetében az oktatási eredmények javulása gyakran lassabb folyamat, mivel a hangsúly nem csupán a teljesítményen, hanem a tanulási környezet átalakításán is van.

A társadalmi mobilitás kérdésében hasonló kettősség figyelhető meg. Az asszimilációs modell lehetőséget kínál az egyéni kitörésre: azok a roma tanulók, akik sikeresen beilleszkednek a többségi rendszerbe, nagyobb eséllyel jutnak el magasabb iskolai végzettséghez és kedvezőbb munkaerőpiaci pozícióhoz. Ugyanakkor ez a mobilitás gyakran egyéni jellegű, és nem feltétlenül jár együtt a közösség egészének felemelkedésével. A csoportos integráció ezzel szemben inkább kollektív perspektívában gondolkodik: célja nem csupán az egyéni siker, hanem a közösségi erőforrások erősítése és a strukturális hátrányok csökkentése.

Az identitásmegőrzés szempontjából a két modell közötti különbség különösen éles. Az asszimilációs megközelítés gyakran a kulturális különbségek háttérbe szorításával jár, ami identitásvesztéshez vagy kulturális elidegenedéshez vezethet. A siker ára sok esetben az, hogy a tanulók eltávolodnak saját közösségüktől. Ezzel szemben a csoportos integráció kifejezetten az identitás megőrzésére és erősítésére törekszik. Az ilyen típusú oktatási környezetekben a tanulók saját kulturális háttérüket értéknek élik meg, ami hozzájárulhat önbizalmuk és motivációjuk növekedéséhez.

A diszkrimináció csökkentése tekintetében mindkét modellnek megvannak a maga korlátai. Az asszimilációs integráció nem szünteti meg a diszkriminációt, csupán elfedi azt: a roma tanulók akkor válhatnak „láthatatlanná”, ha sikeresen alkalmazkodnak a többségi normákhoz, azonban ez nem jelenti azt, hogy a strukturális egyenlőtlenségek megszűnnek.

A csoportos integráció ezzel szemben expliciten törekszik a diszkrimináció kezelésére azáltal, hogy elismeri a különbségeket és igyekszik azokat beépíteni az oktatási gyakorlatba. Ugyanakkor fennáll a veszélye annak, hogy az elkülönülés új formái jelennek meg, amelyek hosszú távon szintén hozzájárulhatnak az egyenlőtlenségek fennmaradásához.

A két megközelítés korlátjai miatt egyre nagyobb figyelem irányul a szakirodalomban a kombinált, úgynevezett hibrid modellekre. Ezek a megközelítések arra törekzenek, hogy ötvözzék az asszimilációs és a csoportos integráció előnyeit, miközben minimalizálják azok hátrányait. A hibrid modellek egyik legfontosabb jellemzője, hogy egyszerre biztosítják a közös tanulási környezetet és a kulturális különbségek elismerését. Ilyen értelemben az inkluzív (Lindner, 2020) oktatás módszere tekinthető egyfajta „harmadik útnak”, amely nem az egyéni alkalmazkodást vagy az elkülönülést helyezi előtérbe, hanem a rendszer átalakítását, rugalmassá tételét.

## Hivatkozások

444. (2019. február 14.). Kimondta a bíróság, hogy az Emmi a felelős a roma gyerekek szegregációjáért. *444.hu*. Online: <https://tinyurl.com/3ud462st>
- Átlátszó. (2020. január 28.). Gyöngyöspatai szegregációs per: nem derült ki, hogyan képzelik a természetbeni kártérítést. *Atlatszo.hu*. Online: <https://tinyurl.com/yc5j3uc3>
- Belügyminisztérium (BM). (2025). *Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030*. Online: <https://tinyurl.com/mrdfw9t3>
- Bernát A. (2010). Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. *Társadalmi Riport*, 11(1), 312–326. Online: [https://tarki.hu/tarsadalomkutatas/publikaciok/tpubl\\_a\\_923.pdf](https://tarki.hu/tarsadalomkutatas/publikaciok/tpubl_a_923.pdf)

- Czinege M., & Szabó Cs. (2020). *Kooperatív tanulás a felsőoktatásban – nemzetközi kitekintés. Képzés és Gyakorlat*, 18(3–4), 116–125. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.12>
- Európai Bizottság. (2019). *Education and Training Monitor 2019. Hungary*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2766/019060>
- Európai Bizottság. (2020). *A romák egyenlőségének, valamint társadalmi befogadásának és részvételének előmozdítását célzó új uniós stratégiai keret (teljes csomag)*. Online: <https://tinyurl.hu/GPMZ>
- Európai Számvevőszék. (2016). *A romák integrációjával kapcsolatos uniós szakpolitikai kezdeményezések és pénzügyi támogatás: az elmúlt évtizedben jelentős előrelépések történtek, de a gyakorlatban további erőfeszítésekre van szükség* (Különjelentés 14). Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2865/15943>
- Farkas P. (2010). Rosszabbodó szociális helyzet és a kirekesztettség Magyarországon a válság időszakában. *Eszmélet*, 22(87), 23–32. Online: [https://epa.oszk.hu/01700/01739/00072/pdf/EPA01739\\_eszmelet\\_87\\_2010.pdf](https://epa.oszk.hu/01700/01739/00072/pdf/EPA01739_eszmelet_87_2010.pdf)
- Forray R. K. (1999). Cigány kisebbségi oktatáspolitikai. *Educatio*, 8(2), 223–234. Online: [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00085/pdf/EPA01551\\_educatio\\_1999\\_2\\_223-234.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00085/pdf/EPA01551_educatio_1999_2_223-234.pdf)
- Forray R. K., & Hegedűs T. A. (1998). *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula Kiadó. Online: <https://tinyurl.hu/5qRS>
- Forray R. K., & Hegedűs T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó. Online: <https://tinyurl.hu/oLbK>
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2016a). *Az Európai Unió második felmérése a kisebbségekről és a hátrányos megkülönböztetésről. Romák – Válogatott eredmények*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2811/632336>
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2016b). *Oktatás: a romák helyzete II uniós tagállamban. Felmérés a romákról – Középpontban az adatok*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2811/436685>
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2016c). *Szegénység és foglalkoztatás: a romák helyzete II uniós tagállamban. Felmérés a romákról – Középpontban az adatok*. Az Európai Unió Kiadóhivatala. <https://doi.org/10.2811/29139>
- Halász G. (2001). *A magyar közoktatás az ezredfordulón (kézirat)*. Online: <https://halaszg.elte.hu/download/Ezredfordulo-1.htm>
- Havas G., Kemény I., & Liskó I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas G., & Liskó I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet. Online: <https://tinyurl.hu/8uqm>
- Hermann Z., & Kisfalusi D. (2023). School segregation, student achievement, and educational attainment in Hungary. *International Journal of Comparative Sociology*, 67(1), 69–94. <https://doi.org/10.1177/00207152231198434>
- Index. (2019. szeptember 18.). Kártérítés jár a szegregált gyöngyöspatai roma gyerekeknek. *Index.hu*. Online: [https://index.hu/belfold/2019/09/18/karterites\\_jar\\_a\\_szegregalt\\_gyongyospatai\\_roma\\_gyerekeknek](https://index.hu/belfold/2019/09/18/karterites_jar_a_szegregalt_gyongyospatai_roma_gyerekeknek)
- Kemény I. (1997). A magyarországi cigányság helyzete. In Vajda I. (Szerk.), *Periférián. Roma szociológiai tanulmányok* (pp. 109–193). Ariadne Kulturális Alapítvány. Online: <https://tinyurl.hu/ndjD>
- Kemény I., Janky B., & Lengyel G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat kiadó. Online: <https://tinyurl.hu/iXUN>

- Kegyé A., & Kende Á. (2025). *A deszegregáció lehetőségei Magyarországon*. Rosa Parks Alapítvány. Online: <https://tinyurl.com/3befshm6>
- Kertesi G., & Kézdi G. (2010). *The Roma/non-Roma Test Score Gap in Hungary* (Budapesti munkagazdaságtani füzetek, BWP – 2010/10). MTA KRTK KTI. Online: <https://hdl.handle.net/10419/108457>
- Kertesi G., & Kézdi G. (2013). *School segregation, school choice, and educational policies in 100 Hungarian towns*. Roma Education Fund. Online: <http://real.mtak.hu/id/eprint/8125>
- Kertesi G., & Kézdi G. (2014). Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. In *Havas 70* (pp. 243–288). Beszélő. Online: <http://real.mtak.hu/id/eprint/21216>
- Kertesi G., & Kézdi G. (2016). *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége* (Budapesti munkagazdaságtani füzetek, BWP – 2016/3). MTA KRTK KTI. Online: <http://real.mtak.hu/id/eprint/34703>
- Ladányi J., & Szelényi I. (2004). *A kirekesztettség változó formái. Közép- és délkelet-európai romák történeti és összehasonlító szociológiai vizsgálata*. Napvilág Kiadó. Online: <https://tinyurl.hu/ugLZ>
- Lindner, K-T. (2020). *Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis*. *International Journal of Inclusive Education*, 29(12), 2199–2219. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lőrincz B. (2024a). Falusi iskolák szegregálódásának vizsgálata összehasonlító esettanulmányi megközelítéssel. *Esély*, 35(3), 4–24. <https://doi.org/10.48007/esely.2024.3.1>
- Lőrincz B. (2024b). „Mi csak azzal tudunk dolgozni, ami marad”. *Falusi iskolák szegregálódása a pedagógusok és a helyi szereplők percepcióinak tükrében* (Doktori értekezés). ELTE, Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola, Társadalom- és Szociálpolitika Doktori Program. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2024.351>
- Majtényi B., & Majtényi Gy. (2012). *Cigánykérdés Magyarországon 1945–2010*. Libri Kiadó. Online: <https://tinyurl.hu/aPIB>
- Németh-Halász N. (2024. december 9.). A speciális iskolákba is szegregációs céllal kerülhetnek a roma gyerekek. *Telex*. Online: <https://tinyurl.hu/vLW2>
- Nlc. (2014. november 6.). Fel kell számolni a nyíregyházi „gettóiskolát”. *Nlc.hu*. Online: <https://nlc.hu/ezvan/20141106/nyiregyhaza-gettoiskola-itelet/>
- Origo. (2009. november 30.). Elkülönítették a cigány gyerekeket egy kaposvári iskolában. *Origo.hu*. Online: <https://tinyurl.com/28zr2w5k>
- Országgyűlés Hivatala. (2022). *Az Európai Unió új romastratégiai kerete* (Infojegyzet 2022/19). Online: <https://tinyurl.hu/E1zZ>
- Policy Solutions. (2012). *A romák helyzete Magyarországon*. Online: <https://tinyurl.hu/v1SD>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K-T., & Schwab, S. (2021). *DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept*. *Frontiers in Education*, 6, 729027. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Slavin, R. E., Stevens, R. J., & Madden, N. A. (1988). *Accommodating Student Diversity in Reading and Writing Instruction: A Cooperative Learning Approach*. *Remedial and Special Education*, 9(1), 60–66. <https://doi.org/10.1177/074193258800900111>