

---

**Dr. VELKEY Gábor Dániel**

## **Területi jellemzők és legfontosabb változásai a hazai közoktatás, köznevelés rendszerében**

### **Bevezető**

A hazai oktatási rendszer a rendszerváltás előtt egyértelműen a központosított, utána pedig a decentralizált, helyi társadalmak hatáskörében szervezett oktatási modellt követte. Ez utóbbin belül kezdettől fogva nem volt egyértelműen besorolható sem a települési (önkormányzati), sem a dominánsan intézményi döntésen alapuló típusba (Balázs-Palotás 2006). Ez a helyi társadalmak működésében megfigyelhető sokszínűséggel, a helyi demokratikus hagyományok hiányából következő sérülékenységgel, a helyi közösségi, civil aktivitás és a szakmai szempontok szintén hatalmas különbségeket mutató érvényesülésének, illetve az ágazathoz kapcsolódó szakmai közösség érdekérvényesítő képességének esetlegességével magyarázható.

A közoktatási feladatok önkormányzati és állami szereplők<sup>1</sup> közötti elosztását meghatározó jogszabályok a rendszerváltást követően az alap és középfokú oktatás, illetve a kapcsolódó szolgáltatások (gyermek napközbeni ellátása, étkeztetése, pedagógia, szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások) megszervezését a helyi és területi önkormányzatok hatáskörébe utalták. A kilencvenes évek elején kialakult dominánsan önkormányzati fenntartású intézményi szolgáltatásokkal jellemezhető hazai oktatási rendszer 2011-ig lényegében változatlan konstrukcióban működött, ekkortól azonban, a rendszer minden elemét érintő központi állami (és annak területi szervei) ellenőrzés és irányítás alá rendelés eredményeként, a korábitól alapvetően eltérő pályára állt.

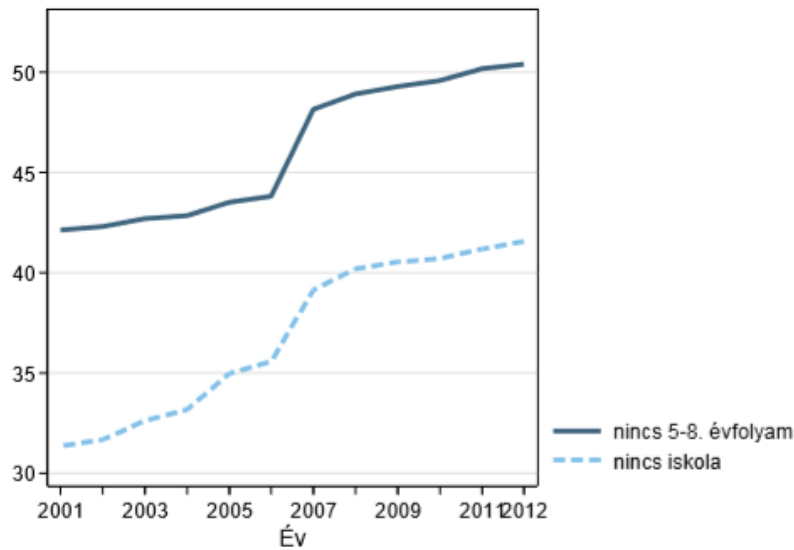
### **Az általános iskolai oktatás társadalmi és településszerkezeti egyenlőtlenségei a rendszerváltozástól 2011-ig**

A központosított államszocialista oktatási rendszert megörökölve az új önkormányzati fenntartású oktatásszervezés az általános iskolai szolgáltatást – a legkisebb településeket leszámítva – mindenhol igyekezett helyben biztosítani. Az önállóságukat visszanyerő volt társközségek, kisebb települések, helyi közösségek némelyike új iskolák létesítésére is vállalkozott, ám az 1990-es évek első felében jellemzően a korábbi ellátási szerkezet működött tovább. E szerkezetben a legkisebb települések összevont osztályai, a helyben csak alsó tagozatokon szolgáltató iskola, a rossz állapotú és hiányos infrastruktúra (tornaterem, sportudvar, könyvtár), a felső tagozaton főként a szakos-ellátás hiánya okozott súlyosabb problémákat. (1. ábra)

---

<sup>1</sup> Központi állam, területi államigazgatási szervek, helyi állam – területi és települési önkormányzatok.

1. ábra Az általános iskola, illetve a felső tagozat nélküli települések aránya (2001-2012)



Forrás: A közoktatás indikátorrendszere 2015.

Az általános iskola nélküli települések számának és arányának változásában a kétezres években három szakaszt különböztethetünk meg. Az évtized első felében lassan, de egyenletesen növekedett az iskola nélküli települések száma. Ennél kisebb arányban találhatók azok a települések, ahol csupán a felső tagozat szűnt meg. A minimálisan szükséges eszközellátási mutatók jogszabályba illesztése érzékelhetően nem gyorsította e tendenciát, a minimális létszámhatárok 2007-es és a társulási normatíva bevezetése, illetve az ÖNHIKI feltételekhez kötése azonban ugrásszerű változásokat hozott mind az iskola nélküli, mint a csak alsó tagozatot működtető települések számának növekedésében. 2007 után a korábbi növekedést mutató tendencia folytatódott, ám egyre lassuló ütemben. Ez utóbbi időszakban azonban szinte alig változott az iskola nélküli településen lakó tanulók aránya, ami arra utal, hogy ott szűntek meg az iskolák, ahol valóban nem maradt már ellátandó tanuló (Hajdú-Hermann-Horn-Varga 2016).

A fejkvóta alapú normatív alapfinanszírozás rendszere és az a tény, hogy a normatíva megfelelése a valós költségeknek az alapellátásban mutatta a legkisebb arányt<sup>2</sup>, szinte a rendszer kiépülésétől kezdve<sup>3</sup> az önkormányzati iskolák tárgyi és személyi feltételeinek további gyorsuló ütemű differenciálódását indította el. A normatíván felül hiányzó források (fenntartói hozzájárulás) előteremtése a pénzügyileg rosszabb helyzetű, saját adóbevételekkel alig rendelkező településeken nehezen kezelhető helyzetet teremtett. Különösen ott, ahol nagy számban éltek (halmozottan) hátrányos helyzetű gyermekek, akiknek oktatása, nevelése nagyobb odafigyelést, differenciáltabb eszközrendszert, szakembereket, vagyis érdemi többletforrásokat igényelt volna. Az egyházi és országos kisebbségi önkormányzati kiegészítő normatíva bevezetése a fenntartók megkülönböztetésével tovább növelte a szolgáltatások színvonalát befolyásoló pénzügyi forrásokban

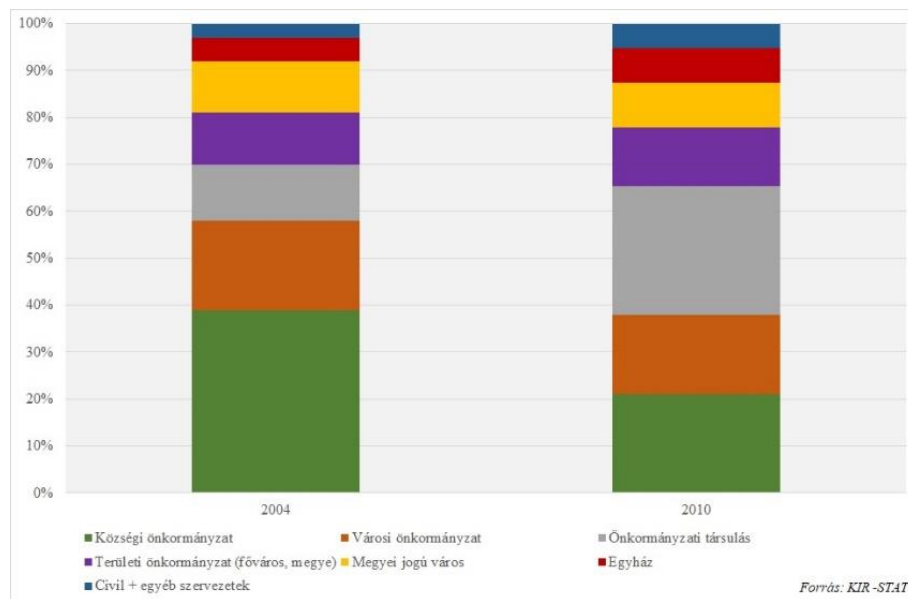
<sup>2</sup> Az ezredfordulón racionálisan szervezett csoportok esetén a jogszabályi előírások maximális betartásával a kalkulált költségek közel 70 százalékát, 2010-ben már alig 50 százalék fedezték volna a normatívák (Velkey 2013). 2013-ban ezzel szemben az önkormányzati fenntartású általános iskolák átlagában a fenntartói kiegészítés nem érte el a ráfordítások 20 százalékát. Csak a városi iskolák esetén a felső ötödbe tartozók 20 százalékkal többet költöttek egy tanulóra vetítve, mint az alsó ötöd iskolái (Hermann 2005). Ennél lényegesen nagyobb különbségek voltak jellemzők a rosszabb pénzügyi helyzetben lévő községi és a megyei jogú városi, vagy fővárosi iskolák között.

<sup>3</sup> Az 1994-es költségvetés tekinthető téren a fordulópontnak, onnantól kezdve a normatívák elértéktelenedése, bár különböző mértékben, de folyamatos volt egészen a normatív alapfinanszírozási rendszer megszüntetéséig (az oktatási intézmények állami fenntartásba vonásáig).

megjelenő különbségeket. A normatív finanszírozási rendszer problémái pedig arra kényszerítették az önkormányzatokat, hogy döntéseikben a finanszírozási szempontok egyre nagyobb hangsúlyt kapjanak.

Az oktatásirányítás a rendszer alapproblémáinak kezelhetetlensége miatt, elsősorban a társulási hajlandóság erősítését segítő pénzügyi ösztönzők (kényszerek) bevezetésével próbált választ adni. A társulásban fenntartott intézményeknek járó létszámhatárhoz kötött normatíva, a többcélú kistérségi társulások szabályozása és normatívája és a konkrét feladatokhoz kapcsolt (a szolgáltatások valódi költségeit jobban megközelítő) kötött felhasználású egyedi normatívák számának és szerepének növekedése<sup>4</sup> az adatok szintjén is érzékelhető változásokat hozó akkumulációs folyamatokat indított el (2. ábra)

2.ábra Az általános iskolák fenntartóinak megoszlása 2004-ben és 2010-ben



Forrás: KIR-STAT

Ennek eredményeként az évezred első évtizedében 31-ről 41%-ra nőtt az általános iskola nélküli és 43-ról 50-re a felső tagozat nélküli települések aránya. Ugyanakkor javultak az infrastrukturális, eszköz- és szakember ellátottsági mutatók. Az elemzések a pedagógiai szakszolgálatokban (korai diagnosztizálás, fejlesztés, gyógypedagógia, logopédia, fogyatékossgal élők ellátása) és a kapcsolódó szociális jellegű szolgáltatásokban (étkeztetés, gyermekjóléti szolgálatok) is érzékelhető előrelépésekről számolnak be, ugyanakkor a kistérségeken belüli különbségeket csak kismértékben, vagy nem is csökkentő gyakorlatokra is felhívják a figyelmet (Balázs-Kovács 2012).

Az iskolai szegregációban a nagyobb városok gyermek-elszívó hatásának, az elitiskolák térnyerésének, a roma népesség arányának, a településeken belüli társadalmi elkülönülésnek és az előítéletek alakulásának egyaránt fontos szerepet tulajdoníthatunk (Csapó 2003, Havas-Liskó 2006, Havas 2008, Hricsovinyi-Józsa 2018, Kertesi-Kézdi 2009, Velkey 2013). A jelenség hátterében a helyi elit érdekeit érvényesítő önkormányzati fenntartói döntéseket látni, különösen a beiskolázás, az infrastruktúra állapota, felszereltsége, fejlesztése és a szakmai többletfeladatok vállalása (tagozatok, művészeti, nyelvi képzések, tehetséggondozás, felzárkóztatás, fejlesztő foglalkozások, sport stb.) ügyeiben. Ez a több iskolát működtető településeken belül, illetve a városok vonzáskörzetében lévő egy iskolát

<sup>4</sup> Az 1995-ös tizenhatról 2004-re hatvan fölé emelkedett a közoktatási normatívák száma (Varga 2008), ami nem csak a rendszer bonyolultságát növelte, hanem tovább erősítette a pénzügyi szempontok fontosságát az iskolafenntartók oktatási döntéseiben.

fenntartó települések esetében is – a szabad iskolaválasztásra hivatkozva – eredményezte a gyorsuló szegregálódást és az azzal párhuzamos elitizálódást.

A kétezres években elfogadott deszegregációs szabályok és a társulásban ellátott feladatok arányának növekedése mérsékelte a folyamatok ütemét, a tendenciát azonban nem változtatta meg: a magasabb státuszú családokat a jobb pénzügyi helyzetben lévő, társadalmi összetételű és a továbbtanulás esélyeit tekintve kedvezőbb (központi, városi, egyházi) iskolák választása felé tolt (Imre 2005, Pusztai 2009). Mindez együttesen a tanulói összetétel és az eredményesség szempontjából differenciálódó, markáns egyenlőtlenségeket rejtő intézményi hálózatot eredményezett, mely egyenlőtlenségek térbeli szerkezete szorosan követi a településszerkezeti jellemzőket, illetve a hátrányos helyzetű lakosság ezzel szorosan egybecsengő térbeli elhelyezkedését. A kompetencia mérések adatai mindezt megerősítve elsősorban a települések nagysága alapján mutatnak érdemi különbségeket (1. táblázat) (Velkey 2013).

*1. táblázat Az Országos kompetenciafelmérés átlageredményei a 6. évfolyamon matematikából és szövegértésből településtípusok szerint, 2008-ban*

Településtípus	Átlag	Percentilisek					Tartalom
		5.	25.	50.	75.	95.	
Község	472	313	406	346	539	630	Matematika
	490	318	424	496	560	641	Szövegértés
Város	495	334	431	497	562	649	Matematika
	517	347	457	525	584	663	Szövegértés
Megyeszékhely	524	366	461	527	589	673	Matematika
	545	384	490	552	607	681	Szövegértés
Budapest	529	365	464	534	599	680	Matematika
	552	392	497	559	614	687	Szövegértés

Forrás: Országos kompetenciafelmérés 2008, Országos jelentés, OKM Oktatási Hivatal

### **A középfokú oktatás legfontosabb jellemzői 2011 előtt**

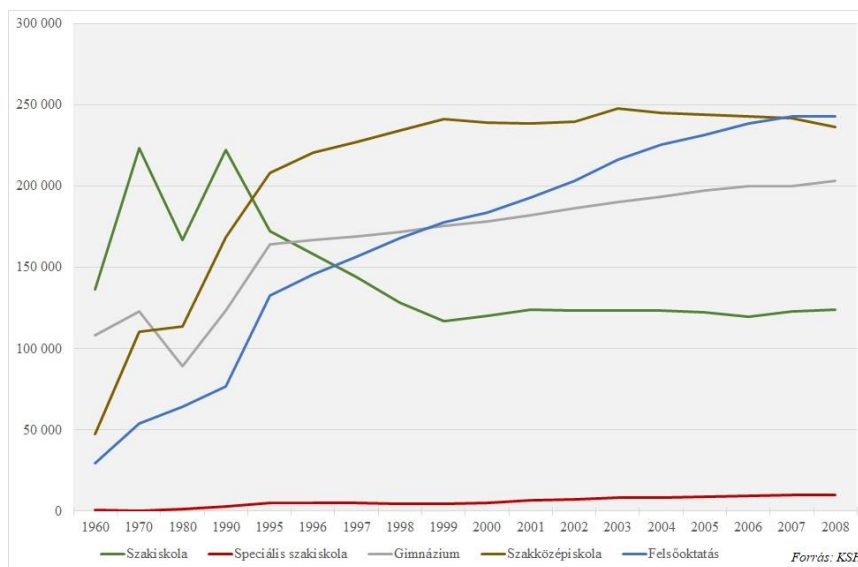
A középfokú oktatásban a kilencvenes évek első felében a gyermeklétszám csökkenés ellenére gyorsan bővülő képzési kapacitások alakultak ki. E bővülés nagyobb arányú volt az érettségit adó képzésekben, mint a szakmunkásképzésben, ám elsősorban a gimnáziumi képzésben volt megfigyelhető.

Ennek egyik oka a rendhagyó szerkezetű hat és nyolc osztályos gimnáziumok megjelenése, mely kezdetben főképp az egyházi fenntartókhoz kapcsolódva a két világháború közötti nyolc osztályos gimnáziumi hagyományok újjáéledését jelentette. Később azonban, a gyermekekért folyó verseny erősödésével, az önkormányzati iskolák is elindultak ilyen képzési profilokkal. Tovább növelve az érettségit adó képzések keresettségét szintén a magasabb státuszú lakosság igényeit elégítették ki a kétezres évek első felében megjelenő nyelvi-informatikai alapozó képzések és a szaporodó két tanítási nyelvű programok (Liskó 2003, Balázs 2007).

Az 1990-es évek első felének másik – témánk szempontjából is lényeges – változása a vegyes (többcélú) oktatási intézmények elterjedése. A gyermekekért folyó versenyre reagálva az iskolák munkaerő-piaci igénnyel és gazdasági kapcsolattal kevésbé alátámasztott divatos vagy azaz tehető képzéseket indítottak, a szakiskolák szakközépiskolai, a szakközépiskolák gimnáziumi osztályokat szerveztek. A képzési kínálat bővülésével párhuzamosan megfigyelhető volt egy gyorsuló minőségi differenciálódás is, ami a fenntartók erőforrásaiban megjelenő különbségek által tovább erősítve a középfokú képzési rendszer térbeli centralizációját eredményezte. A korábban virágzó kis- és középvárosi középfokú oktatás fokozatos leépülését a nagyobb városok és megyeszékhelyek bővülő középfokú oktatási kínálatára továbbá a pénzügyi forrásokban, a szakemberellátottságban, az infrastruktúra állapotában és fejlesztésében továbbá a szakképzésben lényeges gazdasági kapcsolatokban megjelenő versenyhátrányok magyarázzák. Mindezek eredményeként a centrumtelepülések divatos középiskolái szinte beszívták a jobb képességű, kedvezőbb társadalmi helyzetű, továbbtanulás orientált tanulókat minden képzési típus esetében. A differenciáltan bővülő képzési kapacitások másik fontos következménye, az érettségit adó képzések elszívó hatása, ami a szakiskolai képzések keresettségének további csökkenését eredményezte (3. ábra).

E – jellemzően szintén nem regionális, hanem településszerkezeti sajátosságokra visszavezethető kedvezőtlen – folyamatokat sem az ún. megyei közoktatásfejlesztési tervek, sem a szolgáltatások fejlesztését célzó megyei közoktatási közalapítványok, sem pedig a kisvárosok fenntartói szerepének szűkülése, vagyis intézményeik pénzügyi okok miatt történő megyei fenntartásba adása<sup>5</sup> sem oldotta.

3. ábra A nappali tagozatos középfokú képzésben résztvevők száma intézménytípusonként



Forrás: KSH

A hazai szakképzési rendszer modernizálására tett legfontosabb kísérlet – a szintén érdemi iskolaszervezeti és térszerkezeti változásokat eredményező – ún. TISZK-rendszer<sup>6</sup> bevezetése volt. A program elsősorban a képzés tartalmának és a szakképzést segítő infrastruktúrájának a megújítását, fejlesztését célozta, ám egyúttal a fejlesztési források hatékonyabb felhasználására hivatkozva a szétaprózott szakképzési intézményrendszer nagyobb egységekbe szervezését is elő kívánta segíteni.

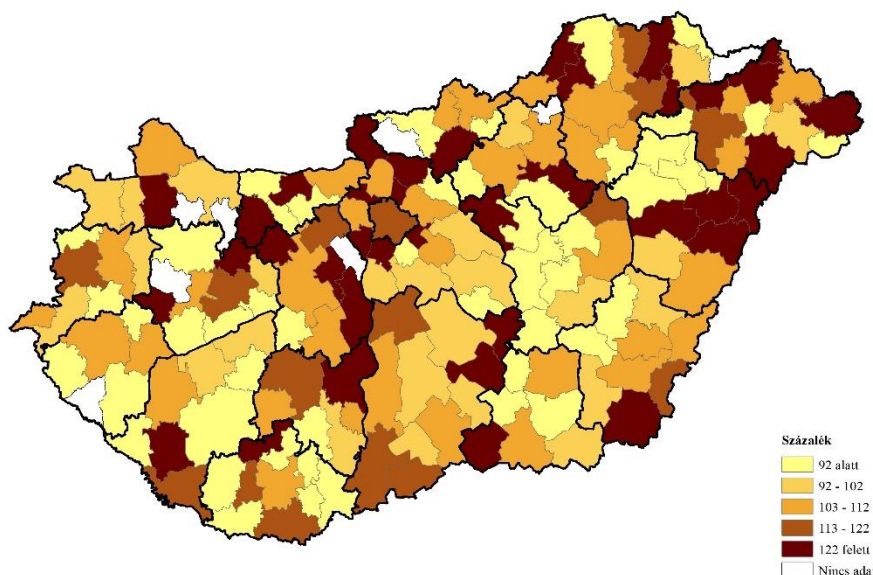
<sup>5</sup> A beiskolázásban és a pénzügyi mutatók miatt is egyre rosszabb helyzetbe kerülő, a középiskolai oktatásban feladatellátási kötelezettséggel nem terhelt városi önkormányzatok sorozatban adták át ezért középiskoláikat kezdetben elsősorban a megyei önkormányzatoknak később részben az egyházaknak.

<sup>6</sup> A Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozásának terve európai tapasztalatokra hivatkozva az NFT I. szakaszában a HEFOP programban fogalmazódott meg, aminek eredményeként az országban 16 TISZK fejlesztése indult el, majd 2007-ben ezt a modellt bevezetését előíró jogszabályok a teljes hazai szakképzési rendszerre kiterjesztve véglegesítették.

Legfontosabb következménye, hogy több nagy szervezeti egységbe vonta össze a korábban önálló szakképző intézményeket, tovább erősítve ezzel a térbeli centralizációt és a kis- és középvárosi szakképző bázisok szerepének háttérbe szorulását (4. ábra) (Mártonfi 2009; Velkey, 2011).

Az egyre nagyobb teret vesztő szakiskolai képzés megerősítését és a szakiskolai lemorzsolódás csökkentését célzó újabb jogszabályi változtatás az ún. előrehozott szakképzés lehetőségének biztosítása volt 2009-ben, ami több elemében is a 2011 utáni szakiskolai és gyakorlati képzési rendszer előképének tekinthető, hiszen már tizenöt évesen lehetővé tette a tanulószereződést, ami a korábbi kétlépcsős pályaválasztást egy lépcsőssé egyszerűsítette és az általános iskola befejezéséhez kapcsolta. Ez a folyamat az érettségihez kötött szakképzés esetén is bekövetkezett, ám ott a közismereti képző szakaszba levitt szakképzési tartalmak ellenére részben megmaradt az elkülönített szakképzési szakasz (technikus képzés).

4. ábra A más településről bejáró középiskolai tanulók számának változása 2004–2010 között (járási adatok)



Forrás: TeÍR

#### **Az állami beavatkozás és következményei az alap- és középfokú oktatás esetében 2010 után**

A 2010-es parlamenti választások után az állam szerepének és feladatainak teljes újragondolása került napirendre. Ennek során az közigazgatást, önkormányzati rendszert és a humán közszolgáltatások mindegyikét, közöttük a közoktatás teljes rendszerét is alapjaiban változtatták meg.

A közvetlen állami fenntartásba és központosított irányítás alá vont új oktatási rendszer látszólag kezeli az önkormányzati fenntartásból, a települések erősen differenciált pénzügyi helyzetéből és a fejkvótaalapú finanszírozásból következő problémákat. A kisebb települési iskolák forráshiánya valóban oldódott, ám a korábban jobb helyzetű városi és nagyvárosi iskolák esetében csökkentek a források. A tanárok kötelező óraszámának növekedése, az önálló kezdeményezések korlátozása, a kiegészítő személyzet (pedagógiai asszisztens, mentálhigiénés, informatikai segítők stb.) továbbra is jellemző hiánya viszont nagyban akadályozza a minőségi munkavégzést.

A szolgáltatások államosításának folyamatában a kiegészítő szolgáltatások (pedagógiai szakszolgálatok, szakmai szolgáltatások, szociális jellegű kiegészítő feladatok stb.) korábbi rendszere

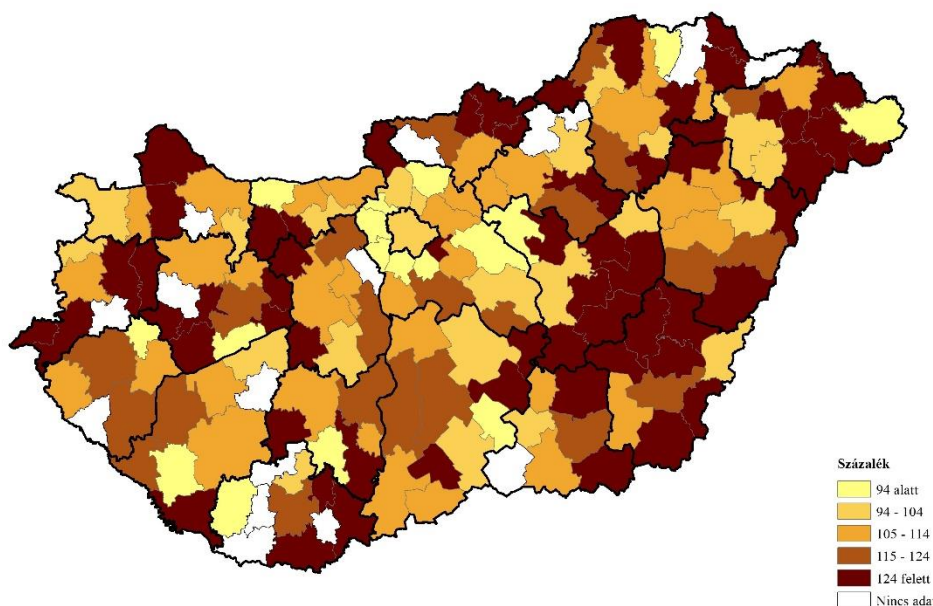
szétestek, majd az egyes intézmény-egységek (intézmények, telephelyek) szintjén először a szociális jellegűek (egész napos ellátás, iskolai étkeztetés, iskolaorvos) feltételrendszerét teremtették meg. A gyermekjóléti szolgáltatások továbbra is az önkormányzati szint feladatát képezik, amit jellemzően társulási formában szerveznek meg. A pedagógiai szakszolgálatok és a szakmai szolgáltatások az állami ellátás keretei között szerveződnek. A gyógytestnevelés, gyógypedagógiai ellátás, korai diagnosztizálás és fejlesztés még a városokban is visszaszorult, ami a célzott normatívák rendszerének megszűnésével is összefügg, hiszen míg a korábbi finanszírozási rendszer az ellátási szükséglet feltárásában és kezelésében tette érdekeltté a szereplőket, az új csupán a legszükségesebb személyzet bérkeretének biztosítását írja elő.

Az adatok szintjén azonban 2013 után a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának gyors csökkenése figyelhető meg, ám ez nem a reális folyamatok lényeges javulásával függ össze, hanem elsősorban a besorolás jogszabályi változásának az eredménye. Empirikus vizsgálatok sora bizonyítja, hogy olyan iskolákban, ahol a HHH-s gyermekek aránya korábban meghaladta a 75%-ot, az adminisztratív szabályok változás után az iskolák tanulói összetételének változatlansága ellenére az érintett tanulók aránya 50% alá csökkent.

Az önkormányzatoktól elvont ellátásszervezési hatáskör elvileg kezeli a szegregálódás–elitizálódás problémáit is. Az egyházi (és kisebbségi önkormányzati) kiegészítő normatíva megmaradt, szerepe a forráshiány miatt még fontosabbá vált. A pénzügyi feltételek mellett az egyházi intézmények versenyelőnye az intézményi önállóságban, decentralizált döntési jogokban, a kiegészítő szolgáltatások lehetőségében is egyértelművé vált. Ez a szabad iskolaválasztás lehetősége mellett a szolgáltatásért folyó verseny fennmaradását eredményezve a szegregációs folyamatok további erősödésének veszélyét erősíti. 2008-2017 között ennek megfelelően nem mutatható ki előrelépés a kompetenciafelmérések átlageredményeiben, ráadásul a település- és képzési típusok szerinti különbségek esetében sem mutatható ki csökkenő tendencia hosszabb időtávban (OKM 2017)

Az oktatás hazai rendszerének radikális átalakítását célul kitűző, 2011 végén elfogadott új jogszabálycsomag az intézmények még nagyobb egységekbe történő összevonását írta elő, egyértelműen visszaállította a szakképzésben a párhuzamos képzésszervezést, ezzel véglegesítve a tizennégy éves korban történő pályaválasztást. A szakmai és közismereti képzési tartalmak együttes oktatása kezdetben aránytalanul megnövelte a szakgimnáziumokban tanulók leterheltségét, később pedig a közismereti tartalmak radikális csökkentésével korlátozta a felsőoktatási továbbtanulás lehetséges irányait és esélyét. A döntéshozók szándékaival ellentétben mindez a szakgimnáziumok és általában a szakképzés keresettségének kimutatható csökkenését eredményezte (5. ábra) (Hajdu-Hermann-Horn-Varga 2018).

5. ábra Nappali tagozaton gimnáziumban ((hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumok adataival együtt) tanulók számának változása 2010–2016 között (járási adatok)



Forrás TelÉR

A gazdasági szereplők gyakorlati képzésbe történő bevonása egyértelmű előrelépésként értelmezhető. Az általános konvertálható tudástartalmak arányának radikális szakközépiskolai csökkentése a későbbi továbbképzéshez szükséges kompetenciák háttérbe szorulását eredményezte. A tankötelezettség tizenhat éves korra történő leszállítása pedig tovább növelte a közoktatásból szakképzettség nélkül kikerülő, lemorzsolódók számát és arányát. A kétkezi munka presztízsének emelésére és a szakközépiskolai (korábban szakiskolai) képzés megerősítésére tett kezdeményezések sem hoztak érzékelhető előrelépést a középfokú oktatás térben és társadalmilag fentebb részletezett egyenlőtlenségeinek csökkentésében.

Az állami fenntartású intézmények profiltisztítási kényszere miatt 40 intézmény-egységben (tagintézmény) szűnt meg a gimnáziumi képzés és ezzel a felsőoktatási továbbtanulás lehetőségei is szűkülnek.

#### Felhasznált szakirodalom

- Balázs É. (2007): Stratégiától a kistérségi együttműködésekig – az idegennyelv-oktatás koordinációja. In: *Fókuszban a nyelvtanulás.* (szerk.: Vágó I.) OFI, Budapest, 9–42. p.
- Balázs É., Palotás Z. (2006): A közoktatás irányítása. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2006* (szerk. Halász G., Lannert J.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 55–104. p.
- Balázs É., Kovács K. (szerk.) (2012): *Többcélú küzdelem – Helyzetképek a kistérségi oktatásról.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Csapó B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 107–117.
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Varga J. (2016): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*, MTA KRTK Budapest.
- Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Varga J. (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*, MTA KRTK Budapest.



- 
- Havas G. 2008: Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* (szerk. Fazekas K., Köllő J., Varga J.) ECOSTAT, Budapest, 121–138. p.
  - Havas G., Liskó I. 2006: *Óvodától a szakmáig.* Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
  - Hermann Z. 2005: Az önkormányzatok közötti kiadási egyenlőtlenségek a közoktatásban. In: *Hatékonyági problémák a közoktatásban.* (szerk. Hermann Z.) Oktatókutató Intézet, Budapest, 143–164. p.
  - Hricsovinyi J., Józsa K. (2018): Iskolaválasztás és szelekció In: Fejes J., Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 129–146.
  - Imre A. (2005): A felekezeti iskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio* 3. 475–491. p.
  - Kertesi G., Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
  - Liskó I. (2003): Kudarok a középfokú iskolában. *Kutatás közben sorozat.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
  - Martonfi Gy. (2009): A TISZK-rendszer kiépülése 2007–2008-ban. *Szakképzési Szemle* 4. 403–433. p.
  - *Országos kompetenciamérés 2008 – Országos jelentés.* Oktatási és Kulturális Minisztérium, Oktatási Hivatal, Közoktatási Mérés Értékelési Osztály
  - *Országos kompetenciafelmérés 2017 – Országos jelentés.* Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály
  - Puztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola.* *Oktatás és társadalom* 3. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
  - Varga J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* (szerk.: Fazekas K., Köllő J., Varga J.) ECOSTAT, Budapest, 235–259. p.
  - Velkey G. (2011): A középfokú képzés területi rendszerének változása és továbbfejlesztése. *Tér és Társadalom*, 25. évf. 3. 60–79. p.
  - Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye.* MTA KRTK RKI, Budapest–Pécs–Békéscsaba.