

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

A társadalmi egyenlőtlenségek oktatási rendszerben megjelenő legfontosabb fogalmainak interpretációja

Absztrakt

A dolgozat azon társadalmi egyenlőtlenségekkel foglalkozik, amelyek elsősorban az oktatási rendszerben manifesztálódnak. Ennek értelmében a dolgozat arra vállalkozik, hogy azokat a szociológiai fogalmakat járja körül, amelyek véleményem szerint a témát elméleti kontextusba ágyazzák.

A tanulmány elméleti vázát a következő főbb terminológiák képezik: esélyegyenlőség és méltányosság, inkluzív társadalom és oktatás, bikulturális szocializáció, valamint a társadalmi mobilitás és az iskola relációja.

Kulcsszavak: oktatás, inklúzió, szocializáció

Diszciplína: pedagógia, szociológia

I Az esélyegyenlőség fogalmi keretei

A szociológia eszmerendszere szerint a mai modern társadalmak akkor tekinthetőek demokratikusnak, ha annak vezetői mindent megtesznek annak érdekében, hogy az egyén számára biztosítsák mindazokat a támogatásokat és lehetőségeket, amelyek a társadalmi hátrányok leküzdését segítik, s megteremtik a társadalmi mobilitás feltételrendszerét. (Varga, 2018)

A fentebbi gondolat elméleti keresztrendszerének felvázolásához nélkülözhetetlen annak definiálása, hogy mit értünk az esélyegyenlőség fogalmán. Ezen terminus technikus magyarázata különös figyelmet igényel, hiszen az interpretáció kettős fogalmi szinten kell, hogy megvalósuljon. Különbséget kell ugyanis tennünk esélyegyenlőség (equality) és az egyenlő esélyek (equity) biztosítása között. (Varga, 2015)

Az esélyegyenlőség (equality) arra utal, hogy a társadalomban a különböző szellemi és materiális javakhoz az egyenlő hozzáférés biztosított minden állampolgár számára. Mindemellett az egyenlő bánásmódot is ehhez a fogalomhoz szokták kapcsolni, valamint a hátrányos megkülönböztetés tilalmát is.

Tulajdonképpen tehát az esélyegyenlőség azt a társadalmi minimumot garantálja, amelynek következtében senki sem kerülhet hátrányos helyzetbe valós vagy vélt attribútumai

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

miatt. Magyarországon ez törvényileg is szabályozva van, a 2003. évi CXXV. törvény értelmében. Nemzetközi szinten pedig az Emberi Jogok Európai Egyezményének 14. cikkelye említhető meg. (Papp, 2012)

Az esélyegyenlőséghez (equality) képest az ún. „equity” kifejezés, amelyet egyébként méltányosságként is szoktak magyarra fordítani, azt hangsúlyozza, hogy nem elégséges azon tényezők kizárása, melyek a társadalmi hátrány legfőbb okainak tekinthetők. Ezzel ugyanis még nem teremődik meg a valódi esélyegyenlőség feltétele. Ennél ugyanis valamennyivel több kell: *„A méltányosság a hátrányos megkülönböztetés tilalma mellett azon támogató feltételek biztosítását jelenti, melyek a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként alkalmazott intézkedések, cselekvések.”*(Varga, 2015. 243.

Ez azt jelenti tehát, hogy a feltételrendszer a támogató eszközök eléréshez, nem automatikusan, hanem folyamatos, aktív cselekvés eredményeképpen jön létre. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévők is részesülhessenek a javakból.

Témánk szempontjából a méltányosság fogalmának átfogó definiálása azért is fontos, mert nemcsak emberi jogi aspektusa van, hanem mint az oktatási rendszerek és a tanulók sikerességének egyik fontos faktoraként is szokták aposztrofálni. Ez annak köszönhető, hogy a nemzetközi szakirodalomban is egyre inkább elterjedtebb az a nézet, hogy a minőségi oktatás a hatékonyság, eredményesség és a méltányosság keretein belül értelmezhető.

Mindezeket túl szükségesnek tartom kiemelni, hogy a társadalomtudományi diskurzusban az esélyegyenlőség (equality) fogalma egyre inkább háttérbe szorul, s mindazokat a jellemzőket és intézkedéseket, amelyek az egyenlő esélyek feltételrendszeréhez kapcsolhatóak, a méltányosság (equity) fogalmához rendelődnek.

II. „Equality” és „equity” az oktatási rendszer aspektusából

Pierre Bourdieu tudományos munkája során több ízben is foglalkozott a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének problematikájával, valamint az iskola ebben játszott szerepével.

Bourdieu elsősorban arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes társadalmi egyenlőtlenségek a legtöbb esetben iskolai egyenlőtlenségévé konvertálódnak, s mindezek az eltérő iskolai végzettség következtében karriereséllyel párosulnak. (Bourdieu, 1997)

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Azt állítja továbbá, hogy az oktatási rendszernek alapvetően két fő funkciója van. Egyrészt a saját rendszerének a sajátosságait, másrészt pedig az adott társadalmi rendszer alapelemekének a megőrzése. Ez végső soron azzal a következménnyel jár, hogy az oktatási rendszer hozzájárul ahhoz, hogy az osztályviszonyok újratermelődjenek olyan formában, hogy az iskola látszólag megőrzi autonómiáját.

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanuláshoz és iskolázatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosított a társadalom minden egyéne számára, akár a jogszabályok szintjén is, viszont vannak olyan látens mechanizmusok a család kulturális tőkéjének relációjában, amelyek nagymértékben determinálják a gyerekek sikeres iskolai előmenetelét. *(Pusztai, 2015)*

Ebben az esetben az esélyegyenlőség implementációjának elve azt jelenti, hogy mindenki számára nyitott az út az oktatási rendszerbe történő belépésre, ugyanakkor az alacsony társadalmi státusszal rendelkező tanulók csak abban az esetben érnek el sikereket, ha iskolai előmenetelüket különböző támogató, azaz méltányos (equity) szolgáltatások kísérik.

Ez a koncepció az amerikai társadalomtudományi diskurzusban is megjelent az 1970-es években. Ennek lényege, hogy az oktatási rendszerbe történő belépés esélyegyenlőségi elvét, az iskola és az egyes családok kulturális különbségeinek perspektívájából közelíti meg.

Ezen nézőpont kiindulópontja, hogy a tanulók iskolai sikeressége érdekében, szignifikáns tényezőnek kell tekinteni a családi szocializáció jellegzetességeit és azt, hogy ehhez hogyan viszonyulnak az oktatási intézmények.

A legnagyobb probléma ezzel kapcsolatban akkor alakul ki, ha a család és az iskola értékrendszere között nagy a különbség. Ebben az esetben a megoldást az jelentheti, hogy olyan beavatkozásokat kell kialakítani, amelyek biztosítják a két, különböző kulturális elemeket közvetítő tér egymáshoz történő közelítését. Ezt a folyamatot Adler terminológiával élve, bikulturális szocializációnak nevezzük. *(Varga, 2015)*

A bikulturális szocializáció kuriózuma leginkább abban ragadható meg, hogy a figyelem fókuszát a családi és iskolai, vagyis intézményes térben történő szocializáció párhuzamos hatásrendszerére irányítja. Ennek értelmében a sikeres iskolai pályafutás és a társadalmi integráció sikeressége leginkább attól függ, hogy mekkora az átfedés a kétféle szocializációs tér között.

Varga Aranka interpretációjában ez a következőképpen jelenik meg: „*A bikulturális szocializáció kettős folyamatában a családi szocializáció kulturális jellemzőinek elsajátítása*

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

mellett megjelenik a közoktatás (óvoda, iskola) hatása, aholis a többségi társadalom kultúrája jelenti a szocializáció tartalmi elemeit. E kettőség kapcsán a bikulturális szocializáció elmélete egyértelműen kinyilvánítja, hogy vannak olyan családi szocializációk, melyek kulturális tartalma kis átfedést mutat az iskolára jellemző kulturális térrel.” (Varga, 2015. 248.)

Ezen családok esetében eredmény csak akkor érhető el, ha a bikulturális mező szereplői közös feladatuknak tekintik a két eltérő tér kölcsönös megfeleltetését. A folyamat kivitelezéséhez két fő aktor játszik fontos szerepet. Az egyik ilyen szereplő a „mediátor”, aki az oktatási rendszer és intézmény, iskola kulturális terében otthonosan mozog, s első kézből biztosítja a legfontosabb információkat.

„Mediátoroknak” tipikusan a pedagógusok tekinthetők. Ők ugyanis azok a személyek, akik képesek arra, hogy kapcsolatot építsenek ki a családdal, vagyis az elsődleges szocializációs térrel. Miután megismerte a család kulturális jellemvonásait, azt kísérli meg, hogy ezekből a kulturális sajátosságokból átemelje a legfontosabbakat az iskola világába, amely segíti az átfedés szélesítését a család és az iskola szocializációs tere között.

A bikulturális szocializáció másik fontos aktora, a „transzlétor”. Ő az a személy, aki olyan családból származik, ahol az iskolától eltérő kultúra a jellemző, azonban az eltérő kultúrájú elsődleges szocializációs tér ellenére, képes volt sikereket elérni az iskola szocializációs terében. Ennek következtében saját közössége számára közvetíteni tudja a másodlagos szocializációs tér értékrendszerét. Erre elsősorban hitelessége ad létjogosultságot. Eszközrendszerére pedig a direkt közvetítés és az észrevétlen mintaadás a jellemző. (Fehérvári, 2015)

Szükségesnek tartom annak hangsúlyozását, hogy a bikulturális szocializáció esetében kétirányú folyamatról beszélünk, s két különböző kultúra egymással történő megfeleltetése során törvényszerű, hogy fellépnek konfliktusok. Ennek következtében a bikulturális szocializáció egyik kiemelkedő fontosságú tényezőjének kell tekinteni a folyamatos és közvetlen kommunikációt, valamint a kooperációt.

III. Az inkluzivitás társadalmi esélyegyenlőséget csökkentő mechanizmusai

A bikulturális szocializáció elméletéből kiindulva szükségszerűnek tartom az inkluzió, az inkluzivitás fogalmi kereteinek és gyakorlati megvalósulásának elemzését. Ez azért is élvez relevanciát, mert az inkluzió egyfajta befogadást és elfogadást jelent, s e folyamatok

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

elengedhetetlen alapkövei a bikulturális szocializáció legfőbb kitűzésének, az elsődleges és másodlagos szocializációs tér közötti átfedés szélesítésének.

Az inklúzió és az inkluzív társadalmi neveléssel kapcsolatos összetevők definiálása előtt, elengedhetetlen a multikulturalizmus fogalmának rövid ismertetése, ugyanis az inkluzív szemlélet a multikulturalizmus gyökereiből eredeztethető. (Torgyik, 2015)

A multikulturalizmus először is arra fekteti a hangsúlyt, hogy a társadalmi sokszínűség érték, s ezért erre elismeréssel kell tekinteni. Továbbá a multikulturalizmus eszméje központi tényezőnek tekinti a különböző kultúrák és identitások egymást gazdagító együttélést. Mindemellett azt is kiemeli, hogy szükséges a többkultúrájú társadalom esélyegyenlőség szempontú kezelése, s létjogosultsága van az interkulturális pedagógiának, mivel az iskolai sikerességet úgy kívánja biztosítani, hogy minden tanulóra ugyanolyan intenzitású figyelmet fordít.

Az inklúzió tehát jelentősmértékben merít a multikulturalizmus eszményéből, ugyanakkor értelmezése kezdetben szűkebb horizontot jelentet. Eredetileg ugyanis a fogyatékkal élő tanulók sikeres intézményi nevelésére történő törekvést foglalta magában. A gyakorlatban tehát azokat a beavatkozásokat értették az inklúzió alatt, amelyek az integratív iskolai beavatkozáshoz kapcsolódóak, úgy, mint, a környezet támogató módon való alkalmazkodását az eltérő igényű tanulókhöz. (Papp, 2012)

Az inklúzió fogalma az utóbbi időben több szempontból is módosult, a fogalom egyre szélesebb perspektíván értelmezhető. A legfőbb változás abban ragadható meg, hogy nagymértékben bővült azon személyek és csoportok köre, akik a befogadás érdekében tett cselekvések fókuszába bekerültek.

Ennek okai a következők: *”...a környezet személyre szabott megváltoztatása nélkül a fogyatékkal élők mellett más csoportok is veszélyeztetettek a kirekesztési (exclusion) folyamatokban. Így a befogadást sikeresen támogató tevékenységek – pl. az iskolai lemorzsolódás megakadályozása vagy a hozzáférés korlátainak lebontása – egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, csoportra, akik valamilyen okból gyakorta kizáródnak az oktatásból vagy a társadalom más szegmenséből.”*(Varga, 2015. 250.)

Az inklúzió fogalmi kereteinek szélesedése nemcsak azt jelentette, hogy szélesebb célcsoportra irányult a fókusz. A fogalom ugyanis némileg kilépett az oktatási környezet keretei közül, s társadalmi szinten is értelmezhető szemléletmódot alakított ki, amit társadalmi inklúzióként (social inclusion) jelenik meg a tudományos diskurzusban. Ezt a terminus

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

technikust az integráció fogalmával szokták párhuzamba hozni, hisz bizonyos esetekben felváltják és kiegészítik egymást.

A társadalmi inklúzió kialakulása azonban nem a véletlen műve. Kialakulásában és elterjedésében nagy szerepe van az Európai Unió társadalompolitikájának. A kétezres évek elején ugyanis az EU egyik alapelve volt a társadalmi kohézió fontosságának deklarálása, a különböző társadalmi csoportok konfliktusmentes együttélése, az ezzel kapcsolatos gazdasági növekedés érdekében.

A fogalom fentebb vázolt társadalmi érvényesítésének legfőbb színtere az oktatási intézmények. Az inklúzió alapelve szerint ugyanis a befogadó társadalom egyik legfőbb kiindulópontja az iskola, ugyanis az a cselekvési mechanizmus, amely a „cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért” leginkább az iskolában tud érvényesülni.

Az inkluzív nevelés gyakorlati megvalósulását nagymértékben elősegítette az UNESCO által 2005-ben megfogalmazott irányelvei. Ezek között egyrészt szerepel az, hogy az inklúzió feltétel nélkül elfogadja a különbözőséget és nem korlátozódik csupán a speciális nevelés, s annak reformjaira. Nem csak a fogyatékkal élő gyerekek tanulási környezetét kívánja jobbra tenni, hanem a minőségi oktatási környezetet minden tanuló számára igyekszik biztosítani.

Az alapvető irányelveken túl, az UNESCO jelentés négy fő pontban fogalmazza meg az inkluzív nevelés lényegi elemeit. Egyrészt hangsúlyozza azt, hogy az inklúzió egy olyan folyamat, ami soha nem ér véget, s képes válaszokat adni az iskolákban detektálható problémák sokféleségére.

Mindezek mellett az inklúzió törekszik arra, hogy minél több információt és adatot gyűjtsön, s ezen hathatós értékelése után, megfelelő módon tudja azonosítani a problémákat. Harmadrészt az inklúzió jelenléte az iskolában, mérhető teljesítményt indukál minden tanuló számára. Végül az UNESCO által megfogalmazott negyedik alapelv, hogy az inklúzió fokozott figyelmet szentel azon tanulóknak sikeres tanulmányi előmenetelére, akiket különösképpen veszélyeztet a kirekesztés és annak következményei.

IV. A társadalmi mobilitás, az esélyegyenlőség és az iskola relációja

Joggal merülhet fel a kérdés, hogy milyen konkrét okokra lehet vissza vezetni azt, hogy az Európai Unió és az UNESCO is szervezeten, programok és elvek mentén lép fel az iskolai egyenlőtlenségek csökkentése érdekében.

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Valószínűleg a fő vezérfonal abban ragadható meg, hogy alapvető igény lett a modern társadalmakban, hogy ne a születés határozza meg a társadalmi státuszt, hanem az egyén teljesítménye. Az alapeszmény ugyanis az, hogy minél fejlettebb egy társadalom, annál inkább az iskolai végzettség határozza meg az emberek társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyüket. (*Ferge, 1980*)

Az iskoláztatás és az esélyegyenlőség viszonya már a két világháború közötti időszakban a társadalomtudományi kutatások fókuszába került. Ezen témakörrel foglalkozó kutatások döntő többsége arra mutatott rá, hogy a különböző társadalmi osztályok más-más eséllyel kerülnek be az oktatási rendszer bizonyos iskolatípusaiba. Lawton a munkásosztály helyzetét említi a probléma bemutatására. (*Lawton, 1974*) A munkásosztály gyermekei számára ugyanis sokkal nehezebb gimnáziumba bekerülni. Mindemellett a helyzetet tovább bonyolítja, hogy az alacsonyabb társadalmi osztályból érkező tanulók esetében sokkal jellemzőbb a lemorzsolódás, s az iskolaelhagyás.

Vannak azonban olyan kutatók, akik ezt a kérdéskört más aspektusból közelítik meg. James Samuel Coleman például az oktatási esélyek egyenlőségét a hatékonyság egyik faktoraként definiálja. Ennek értelmében Coleman kutatási eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a társadalmi és iskolai egyenlőtlenségek során a legtöbb tudományos vizsgálódás túl sok figyelmet fordít az iskola szerepének. (*Coleman, 1966*)

Az amerikai szociológus ezt azért is tartja nagy problémának, mert álláspontja szerint, az iskolának nincs szignifikáns hatása a tanulók eredményére, sokkal inkább a szülők társadalmi státuszának van kiemelkedő befolyásoló hatása. Véleményem szerint Coleman álláspontját kritikával kell kezelnünk, különösen, ha figyelembe vesszük a magyar iskolarendszer szociálisan erősen szelektáló jellegét.

A társadalmi esélyegyenlőség és az iskolával kapcsolatos kutatások Magyarországon az 1960-as években jelentek meg először, ami elsősorban Ferge Zsuzsának köszönhető

Ferge lerombolta azt a mítoszt, ami a társadalmi egyenlőség körül formálódott a szocialista Magyarországon. Nevéhez fűződik annak a megfogalmazása, hogy a szocializmus társadalmi rendszerében is vannak olyan rétegek, amelyeknek kedvezőbb feltételei vannak az életben való boldoguláshoz, s vannak olyan csoportok, akik kevesebb eséllyel indulnak az életben. Minden a tudás és a hatalom koncentrációján múlik. (*Ferge, 1980*)

Azt azonban mindenképpen hangsúlyozni kell, hogy az egyes társadalmi csoportokhoz való tartozásból következő státusz a társadalmi hierarchiában nem feltétlenül statikus,

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

lehetőség van a társadalmi mobilitásra. Ennek a folyamatnak a bemutatáshoz először szükséges definiálni a társadalmi mobilitás fogalmát.

A terminus technikus magyarázata elsősorban azért problematikus, mert nem rendelkezünk olyan keretrendszerrel, ami egzakt információt nyújt azzal kapcsolatban, hogy mikortól beszélhetünk mobilitásról. Mindenestre több olyan tényezőt meg tudunk említeni, amelyek közvetlenül vagy közvetve hatást gyakorolnak a folyamatra: politikai és gazdasági változások, egyéni vagy családi események.

A társadalmi mobilitás értelmezése több irányból is megközelíthető. Egyrészt megkülönböztetünk intergenerációs (nemzedékek közötti) mobilitást, amelynek lényege, hogy az egyén szülei társadalmi státuszához képest mozog a társadalmi hierarchiában. Ezzel ellentétben az intrageneráció (nemzedéken belüli) mobilitás az egyén karrierpályáján belüli mozgásra utal. A legtöbb szociológus szerint az igazán stabil társadalmakban inkább az intergenerációs mobilitás a gyakoribb. (*Ferge, 1980*)

Az intergenerációs és intragenerációs társadalmi mobilitás között az egyik fontos különbség, hogy az intergenerációs mobilitás országok közötti összehasonlítása sokkal stabilabban mérhető.

Mindezek mellett beszélhetünk cirkuláris mobilitásról, abban az esetben, ha a társadalomban bizonyos egyének helyet cserélnek. Lehetőség van a társadalomban végbemenő mozgások nagyságára és mélységére is utalni.

Ennek értelmében megkülönböztetünk egyéni és kollektív mobilitást. Az egyéni mobilitás esetén, érintetlenül maradnak a kialakult társadalmi viszonyok, ugyanakkor a kollektív mobilitás esetén, bizonyos mértékben átalakulnak.

Fehérvári Anikó a társadalmi mobilitással kapcsolatban Lipset és Bendix interpretációjára hívja fel a figyelmet. A szerzőpáros azt a kérdést vetette fel, hogy milyen fokmérői lehetnek a mobilitásnak, s tulajdonképpen mihez képest tartunk valamit mobilisnek. (*Fehérvári, 2015*)

Véleményük szerint idődimenzióban vagy összehasonlításban célszerű elemezni a társadalmi mobilitást, ugyanis egy adott társadalmat, valamelyik korábbi időszakához vagy más országgal összehasonlítva lehet érdemben megítélni. Ezen kívül Lipset és Bendix egy harmadik alternatívást is megemlít, ez pedig az egyenlő lehetőségek modellje, amelynek lényege nem is a mobilitás arányai, hanem az, hogy mennyire egyenlőtlenek az ehhez az úthoz vezető lehetőségek

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

Végül a társadalmi mobilitással kapcsolatban elengedhetetlen Sorokin nevének az említése. Azon az állásponton van, hogy minden társadalomban jelen van a vertikális mobilitás. Ennek eszközrendszerében több intézmény is beletartozik, úgy, mint az egyház vagy a hadsereg intézményrendszere, de a legfontosabb az iskola.

Sorokin az iskolát egy lifthez hasonlítja, amely az utasait fel és leszállítja. Kiemeli, hogy vannak olyan társadalmak, ahol a lift legalulról indul és vannak olyan is, amelyekben csak közbülső emeletekről lehet feljebb jutni, továbbá a társadalmi ranglétra legalsó fokán elhelyezkedő emberek előtt a lift ki sem nyílik. (Sorokin, 1998)

Mindezek mellett Sorokin azt hangsúlyozza, hogy az iskola sokkal több, mint egy oktatási intézmény, ugyanis ez az a közeg, ahol a társadalmi pozíciók kiválasztására is sor kerül. Bizonyos esetben a vizsgák és különböző követelmények teljesítésének kritériuma, arra szolgál, hogy szelektálják és elosszák az embereket leendő társadalmi pozícióikba. Ez azért is bír döntő jelentőséggel, mert Sorokin szerint, hogyha az egyén iskolai teljesítménye kudarcokkal teli, akkor kevés esély van arra, hogy az iskolán kívül más mobilitási csatornát talál.

Felhasznált irodalom

1. Bourdieu Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új mandátum Kiadó, Budapest
2. Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government. Printing Office, Washington DC
3. Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
4. Ferge Zsuzsa (1980): Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
5. Lawton D. (1974): Társadalmi osztály, nyelv, oktatás. Gondolat Kiadó, Budapest
6. Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintéren. In: Gyógypedagógiai Szemle. 4-5. sz. 295-304.

EFOP 3.4.3-16-2016-00021”A Debreceni Egyetem fejlesztése a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében.”

7. Pusztai Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
8. Sorokin P. A. (1998): Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásnak és elosztásának mechanizmusai. In: Róbert Péter (szerk.): A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések. Új Mandátum Kiadó, Budapest
9. Torgyik Judit (2015): Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
10. Varga Aranka (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs
11. Varga Aranka (2018): A rendszerváltás gyermekei. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs